

岩手大学大学院 教育学研究科研究年報

2023年度
第 8 卷

【特集論文】

- 1 岩手町「いわてまち学」を中心とする小中高一貫カリキュラムの開発
田代 高章・菊池 新司・甘竹 浩枝・井野 龍汰・川島 真子・菊池 貴太・佐藤 綾・高橋 恵子
滝沢 咲・田中 秀幸・中村 偉織・似内 流・橋本 淳史・畑中 有香子・細川 純平・宮崎 烈
宮野 一歌・山根 基義

【論文】

- 17 「いわての復興教育」の再考
ー人材育成及び防災の『警鐘・継承』をめざしてー
小野 靖子・鈴木 久米男・佐藤 進
- 35 地域と学校の連携・協働の取組についての一考察
ー地域と学校をつなぐ地域学校協働活動推進員等の役割に着目してー
高橋 真弓・田代 高章・田村 忠・紺野 好弘・鈴木 久米男
- 47 高等学校における学年の組織力向上の在り方
ー学年主任の役割と組織力を高める具体的手立てー 円井 哲志・田代 高章・川上 圭一・鈴木 久米男
- 65 都道府県等における入職前段階（ステージ0）での教員の育成指標と教員採用等との関連付けの実態
鈴木 久米男・福島 正行
- 79 ストラテジーの獲得が学習理解に与える影響
ー中学校数学科多項式の授業におけるノート分析を通してー 立花 佳帆・中村 好則・山本 奨
- 89 「生活の事実」を大切にする生活指導と道徳教育
ー岩手の生活綴方教師・永井庄蔵の『生活指導』創刊号の論考からー 土屋 直人
- 107 AIドリルを活用した算数・数学指導の可能性
ー『つまづきの把握』に焦点を当ててー 中村 好則・立花 佳帆・山本 奨・佐藤 寿仁
- 119 探究的な学びのある中学校数学の授業開発
ー「命題を改善する活動」を取り入れた授業設計についてー 藤井 雅文・工藤 真以・佐藤 寿仁・中村 好則
- 131 インクルーシブ教育の実現と公教育経営改革 柴垣 登
- 145 小学校社会科における1人1端末を活用した事前学習の教育効果 芦澤 信吾・宮川 洋一
- 159 不登校児童生徒の再登校傾向に応じた教師による支援 山本 奨
- 175 職業訓練生の運動・スポーツ嫌いに対する意識変容のきっかけ
ー専門学校における体育実技を通してー 小野寺 峻一・塚田 哲也
- 183 体育授業の発話に関する探索的研究
ー「できる」に結びつく言葉を明らかにするためにー 清水 将・志和 孝洋
- 195 ネット型連携タイプにおける意思決定の難易度に応じた教材配列の検討
登坂 皐月・清水 将・清水 茂幸

【報告】

- 207 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
- 210 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
- 211 岩手大学大学院教育学研究科研究年報投稿規程

岩手町「いわてまち学」を中心とする小中高一貫カリキュラムの開発

田代高章*, 菊池新司*, 甘竹浩枝**, 井野龍汰**, 川島真子**, 菊池貫太**, 佐藤綾**,
高橋恵子**, 滝沢咲**, 田中秀幸**, 中村偉織**, 似内流**, 橋本淳史**, 畑中有香子**,
細川純平**, 宮崎烈**, 宮野一歌**, 山根基義**

(令和6年2月5日受付)

(令和6年2月5日受理)

TASHIRO Takaaki*, KIKUCHI Shinji*, AMATAKE Hiroe**, INO Ryuta**, KAWASHIMA Mako**,
KIKUCHI Kanta**, SATOH Aya**, TAKAHASHI Keiko**, TAKIZAWA Emi**, TANAKA Hideyuki**,
NAKAMURA Iori**, NITANAI Ryu**, HASHIMOTO Atsushi**, HATANAKA Yukako**,
HOSOKAWA Jyunpei**, MIYAZAKI Retsu**, MIYANO Motoka**, YAMANE Motoyoshi**

Development of an Integrated Elementary, Junior High, and High School Curriculum Centered on
“Iwate Machi Gaku”

Focusing on Iwate Town as a Model

要 約

本稿は、岩手県岩手町からの要望を受けて、総合的な学習(探究)の時間を中心とする町独自のカリキュラム「いわてまち学」を核に、町内の小中高校7校の校種間をつなぐカリキュラムの具体例について4つのテーマで提案・発信するものである。地域の要請に基づき、少子化が進む地域の課題解決に資する研究提案であり、本研究科紀要における、特集論文(岩手県の教育課題解決に関する論文など。)に位置づけられる。

本稿は、昨年度の岩手町の教育目的・目標(子どもに育む資質・能力)に重点化したグランドデザイン提示をさらに発展させ、いわてまち学を中心に全4つのテーマから、学校現場でも活用しやすいように、具体例を交えた教育活動を中心に提示した。

現行の学習指導要領に対応しつつ、岩手町の地域の実態、岩手町がめざすまちづくりのビジョン、各学校と子ども達の実態を踏まえ、県内外の先行事例・先行実践や理論に学びながら、特に実現可能性を意識して具体的なカリキュラムの開発提案をおこなった。その成果発表である。

1. 研究の目的

本稿の目的は、岩手県岩手町みらい創造課および岩手町教育委員会からの要請に基づき、「岩手町基本構想」(岩手町総合計画2021-2030)に示

す将来像である「わたしたちが創る 笑顔がいっぱい いわてまち」を実現する三つの柱「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)」を図るための特色ある

* 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

カリキュラムの具体例を提示することである。

特に、岩手町では独自のカリキュラムとして「いわてまち学」を構想しており、それを具体化するカリキュラムを、岩手大学教育学研究科の講義の中でM1院生の地域課題の解決に資する実践的な教育活動として展開してきた。今年度は、昨年度のグランドデザイン（目的・目標としての資質・能力の明確化）の構想を発展させ、町の要望と院生の希望や実現可能性などを踏まえ、「いわてまち学」、「算数・数学、理科」、「特別活動」、「地域と学校の協働」の4テーマで、具体的事例の提案を含むカリキュラム構想を検討してきた。

もちろん、岩手町の地域特性や実態を踏まえつつ、岩手県全体や、わが国全体の教育動向などとも整合性を図りつつカリキュラム開発に努めた。

その際の第一の視点としては、最近の社会状況を踏まえつつ、将来の社会を創造しうる資質・能力をいかに学校カリキュラムの中で位置づけていくか、権利主体としての子ども、将来の主権者としての子どもという、子どもを中核に据えるカリキュラムであることを意識してきた。例えば、OECDのEducation2030プロジェクトが示す、将来的なウェル・ビーイングを実現しうる児童生徒像としてのエージェンシー（Agency 変革を起こす力のある主体）、国連子どもの権利条約が示す「子どもの最善の利益」、同条約における権利享有主体を超えた権利行使主体としての子ども観、子ども家庭庁設置に伴い令和5年4月から施行となった「こども基本法」に示す子ども観の尊重などが、本稿の提案の根本視座となっている。

また、第二の視点として、幼小中高から成人とといった子どもの生涯発達視点を加味し、校種間の連携を実現するカリキュラムの開発であることが特色となっている。

少子高齢化、人口減という岩手町の地域現実、岩手県のみならず全国的な動向でもある。学校統合も含めた学校配置のあり方も問われるであろうし、学校教育を通じた地域の存続や地域課題解決にこれからの子どもたちはどのように考え行動していけばよいか、多様な他者との協力・協働

や多様な他者との意思疎通的なコミュニケーション力、問題発見・問題解決能力の育成も、社会に参画し、自己と社会を創造できる力の育成と同様、現代において必要不可欠な資質・能力であろう。

以上のような視点を重視しつつ、岩手町の期待に応えうる、具体的な事例提示も含めたカリキュラム案を提案する。（文責：田代高章）

2. 方法

本研究は、学習指導要領を踏まえつつ、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のもと取り組みを進めた。

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テーマのグランドデザインの開発を進めた。

①5月2日、岩手町小中学校の教職員約100名が参加した教育研究会に参画し、講師として田代が講演「総合的な学習の時間～地域学習に取り組むことの価値や育成する資質・能力について～」した。講演後のグループ交流会では、総合的な学習の時間の各校の取組について把握した。②6月5日、4テーマについて、岩手県教育委員会の指導主事（小池主任指導主事、七木田主任指導主事、阿部主任指導主事、太田指導主事、高柳指導主事）から県の現状、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。③7月24日、グランドデザインの最終発表会を実施し、岩手県教育委員会の柳原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、地域共創人材育成を目指して小中高接続教育「いわてまち学」の開発を進めている岩手町の小中学校、県立高等学校に、「校種間をつなぐカリキュラム」を提案するため、4グループによる具体的なカリキュラム開発を進めた。

④7月27日、岩手町教育委員会の田口指導主事から、「いわてまち学」の取組の現状について

説明をいただいた。⑤10月5日、岩手町みらい創造課の谷地主事から、内閣府の「SDGs未来都市」である岩手町の自然や食、観光、SDGsの取り組みなどを紹介している情報誌「きこえる いわて」の提供及び説明をいただいた。⑥10月31日、岩手町立一方井中学校の授業実践発表会に参加し、授業参観及び研究協議により、町の教育活動の特色について理解を深めた。⑦1月31日の最終報告会にて、田口指導主事、谷地主事から、4カリキュラム構想について講評をいただいた。それをもとに構想の修正を行い最終版とした。上記のような経緯を踏まえ、本論文で提案する「校種間をつなぐカリキュラム」原案を策定した。（文責：菊池新司）

3. テーマ別カリキュラムプラン

（1）「いわてまち学」について

1) 岩手町の課題

「岩手町総合計画」では、岩手町の人口が10年間で2562人減少し、2040年には7629人になると推計している。このような状況では、町の資源を有効活用し、人口減少や少子高齢化に対応したまちづくりを進めていくことが急務となる。同計画の実現に向けて、岩手町は、3つの柱に基づく7つの基本目標と、34の施策を立案している。施策は雇用拡大策の充実による関係人口の増加など、町の課題に対応したものである。

そのうち、基本目標の1つ目「住むひと・来るひとみんなで創るまち」の①では「主体的な住民活動支援」として「住民と協力しながら地域づくりを推進し、一人ひとりが活躍できる町づくりを目指します」と目標を挙げている。子どもも含め地域住民が主体的に町づくりに参画することの重要性が示されている。

2) いわてまち学の課題と、いわてまち学を推進するための組織の創設について

まちづくりに向けて、岩手町教育委員会では「いわてまち学」を推進しており、その目的について

「岩手町について学ぶとともに、町をより良くする視点を持ち、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誇りの醸成をはかる」と説明している。行政的な視点のみならず、教育の視点でもまちづくりを考えることが重要であり、岩手町の小・中・高等学校の生徒、行政、住民が一体となって、いわてまち学に取り組むことが必要となる。

しかしながら、「いわてまち学推進会議」では「生徒にどのような資質・能力を育成するか」「総合の学習をどのように『いわてまち学』として位置づけるか」などの課題点が示唆された。そこで我々は、いわてまち学を総合的な学習（探究）の時間の中心に据え、小・中・高が一体となって行う地域課題解決学習を考案したい。

具体的には、いわてまち学の取り組みを推進する核となる組織を創設することを提案する。それを「いわてまち部」と称し、図1のような組織を提案する。いわてまち部は小学5年生から高校生が有志で参加するものであり、その組織には、役場職員、町おこし協力隊、青年部、社会教育担当者、各校の総合的な学習・探究の時間の担当教員が所属する。中心となるのがいわてまち部のメンバーであり、いわてまち学を推進する町内7校（沼宮内小学校、川口小学校、一方井小学校、沼宮内中学校、川口中学校、一方井中学校、岩手県立沼宮内高等学校）との連絡調整役も担う。

いわてまち部のメンバーが中心となり、各校で「いわてまち学」を推進することにより、その目標を達成し、岩手町が一体となって地域課題に向き合うことができると考えた。

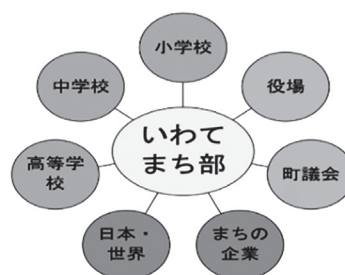


図1 組織図

3) 先行事例

「いわてまち部」を中心としたいわてまち学の学習活動提案にあたり、地域の発展のために学校と地域が連携している、県内外での先行事例を参考にした。

県内においては、岩手県立伊保内高校と奥州市衣川での取り組みが挙げられる。

県立伊保内高校では、令和3年度に「伊高むらおこし会社」が設立された。総合的な探究の時間の中で、生徒が興味のある分野と地域とを関連付け、商品開発、映像制作、ゲーム制作、ドローン操縦などを行いながら、地域おこしに直接かかわる取り組みを先進的に行っている。

奥州市衣川では「衣川ふるさと自然塾」と称した、自然を舞台に地域資源を活用する先進的な取り組みが行われている。キャンプ施設を有する衣川青少年旅行村と、廃校となった衣川小学校大森分校を統合し、リニューアルした「衣川ふるさと自然塾」では、自然との共生を目指した暮らしを体験できる。この事例は、学校や児童生徒が主体的に企画や運営に関わるものではないが、地域の自然をいかした学校施設の活用という点で先行事例として取り上げる。

県外の取り組みでは、山形県と秋田県能代市二ツ井の取り組みが参考になる。

山形県では「やまがたAI部」という、企業・教育機関・自治体が連携してAIプログラミング教育を通じた「デジタル人材育成プロジェクト」を行っている。2022年度には、県内21校130人以上の高校生が参加し、各校の部活動として放課後の時間帯に先進的な活動を行っている。

秋田県能代市では、「きみまちカンパニー」という小・中学生が地域の発展のために会社を設立し、まちおこしに関する取り組みを企画・運営している。児童生徒が考え、創造したことがポスターや缶バッジ、当日のフェスティバルとして実現されており、社会参画の力を育む事例と考える。

4) 具体的実践事例の提案

「いわてまち部」を中心とし、「いわてまち学」の学習の時間を活用した「児童生徒主体の岩手町

を舞台としたイベント企画」の事例を提案する。

先述の「いわてまち部」のメンバーが町内小・中・高等学校全児童生徒のリーダー的存在となり、地域の方々と協働し、共にまちおこしイベントを作り上げていく。本事例では、岩手町の自然を生かした「フィールドアクティビティー」のイベント企画を行うという計画で事例提案をしたい。

まず、前年度末までに、児童生徒の有志団体「いわてまち部」と共にイベント企画を推進することが可能な、町の体制づくりを準備しておく必要がある。岩手町在住、または町外在住であってもまちづくりに関心がある青年層を中心に、町の企業、行政、町議会にかかわる人など、共に「岩手町のよさや魅力を町内外に発信する」主体となる大人側の体制作りも整えておく必要がある。

新年度になり、それぞれの校種において総合的な学習（探究）の時間のオリエンテーションにおいて、「いわてまち学」の趣旨説明と共に「いわてまち部」の提案・募集を行う。「いわてまち部」の活動は学校外の時間帯が中心となり、特にも土日の活動が主となる。また、活動場所も町内のメンバーが集まれるような場所、例えば町役場や公民館、令和6年度から段階的に運用が計画されているフューチャーセンターなどの公共施設が予想される。いずれにしても、就業時間外の活動のため、活動場所への移動手段について地域や保護者の協力を得る必要がある。また、各学校から児童生徒を会議に出席させる際には、担当する教員の引率が必要となる場合が考えられる。教師の過度な負担とならぬよう、あくまでも児童生徒主体のまちづくりとして、地域の大人も関わるようにしたい。

募集期間を経て創設された部の全体会議は、5月頃を皮切りに、原則として年4回程度を計画する。オンライン開催や担当部署ごとの会議等も検討し、子どもも大人も負担感を減らしたい。

第1回目の会議（5月末頃）では、メンバーの顔合わせと、岩手町のよさや魅力を伝え広めるためのまちおこしイベントにはどんなことが考えられるかのアイデア検討を行う。小・中学生は高校生や大人との対話に慣れず、意見が出にくいこ

とも予想されるため、話す人数を少人数にする、KJ法の活用を取り入れ、自分の意見を表出しやすい環境をつくるなど、意欲をもって参加した児童生徒の主体性を引き出していく。本事例で提案するのは「岩手町の豊かな自然を生かしたフィールドアクティビティーで、まちおこしをする」企画（10月頃開催予定）である。

第1回目の活動で出た意見を持ち帰り、各小・中・高等学校では、学校段階に応じた「いわてまち学」の学習が展開される。「フィールドアクティビティー」という企画に対して、自分達にはどんなことができそうか、話し合う活動を行う。例えば、小・中学年では、イベント参加者へ配付するグッズや、資金調達に際するお礼の品などの企画や製作を、高学年においてはイベントを広めるためのポスター製作や、実施するアクティビティーの内容検討などが「いわてまち学」の学習と関連付けて展開できる。国語や図工、その他教科等横断的な学習活動が展開される。また、中学校・高等学校では実際にアクティビティー内容を具現化したり、ICTを活用して県内外または世界に発信したりすることに挑戦させたい。その際には、情報活用能力や情報モラルの育成も期待される。どの校種においても、総合的な学習（探究）の時間において身に付けさせたい資質・能力である、「課題を発見・解決する力」「実生活・実社会の中での思考力・判断力・表現力の育成」そして「社会参画の力」が育まれる活動の展開が期待される。

第2回目の部会議では、各校から出された案を基に各校へ依頼する内容を決定し、1学期末～2学期初めにそれぞれの作業が行えるよう、イベントの方針を立て、各校への周知を図る。また、活動の範囲が町を超え、県外あるいは都心部の企業の専門家まで広がることも予想される。あくまでも「児童生徒主体のまちづくり」としての学習である一方、地域の大人の協力も必要である。

第3回目の部会議では、10月のイベント本番へ向けて、各学校における役割の進捗状況確認や、当日の役割分担確認を行う。あくまでも主体は「いわてまち部」の児童生徒であるので、失敗を経験

しながらイベントを企画すること、そのためには必要かつ関係機関へ連絡調整が必要なこと、予算が必要だがその集め方など「まちづくり」に関するあらゆる体験を経験させたいと考える。

そしてイベント本番では、「いわてまち部」の児童生徒が地域の大人と共にイベントを開催し、その企画に携わってきた各校の児童生徒も参加することを通して、自分達の手で「フィールドアクティビティー」を作り上げてきたこと、参加している人たちの様子や表情を体感することを通して「シビックプライド」の醸成につながると考える。

イベント後には総括をし、成果と課題を挙げ、次年度の活動につなげたい。さらに、「いわてまち部」として携わった児童生徒には、将来のまちづくりを担うリーダーとして、どのような力がついたか自己・他己評価をしたいと考える。各学校においても、振り返る機会をもち、「いわてまち学」を通して育成を目指す資質・能力がどれだけ身についたかを自覚させたい。

なお、本提案は、これまで各校が積み上げてきた総合的な学習（探究）の時間の学習の計画の上に更に時数を重ねることを意図したものではなく、あくまで、「いわてまち学」の目的を達成するための一提案である。

月	3月まで	4月	5月	6月	7月	8月
いわてまち部	・町の若い大人募集 ・小中高生募集準備 ・子どもとの関わり方のルール決め	・小中高生募集	・部活動スタート ・アイデア出し	・各校に依頼することを決める		
各学校	・総合担当教員への趣意説明				・作業内容を細分化 ・作業開始	
月	9月	10月	11月	12月	1・2月	3月
いわてまち部	・最終調整	・イベント本番	・まとめ ・SNSへUP	・振り返り		・次年度準備
各学校	・本番の役割を確認	・イベント本番	・まとめ ・SNSへUP	・振り返り		

表1 推進日程（案）

5) 本提案の教育効果

「いわてまち部」を中心とした総合的な学習（探究）の時間を通した学習活動における教育効果について整理する。

まず、「いわてまち部」のメンバーとして中心的にまちづくりを推進した児童生徒には、学校外の人と関わり、話し合い、協働していく活動に主体的に関わることを通してOECDが掲げる、エージェンシー（変化を起こすために自分で目標を設

定し、振り返り、責任をもって行動する力)やコンピテンシー(新たな価値を創造する力、対立やジレンマに対処する力、責任ある行動をとる力)が身につくものと考え。学校と学校、学校と町とをつなぐ役割を担うことを通してリーダーシップやコミュニケーション能力、そして行動力も身につくだろう。アントレプレナーシップやクリエイティビティも大きく育まれるものと考え。

総合的な学習(探究)の時間を通して活動に参加した各校種の児童生徒には、社会参画意識はもちろん、リテラシー(読み書き能力)、ニューメラシー、データリテラシー、デジタルリテラシー、ヘルスリテラシー(心身の健康管理)が育つものと考え。自分たちが創造したものやことが具現化される活動を通して、自己効力感やクリエイティビティも育まれるだろう。

児童生徒には、総合的な学習(探究)の時間の目標、いわて県民計画、岩手町総合計画そしていわてまち学の目的に通ずる効果が期待される。

(文責:佐藤綾、中村偉織、細川純平、宮野一歌)

(2)「算数・数学・理科」について

1)現状

岩手の児童生徒は、令和5年度全国学力・学習状況調査(中学3年生)の質問紙調査において、「数学の勉強は好きですか」という質問に対して肯定的回答が53.8%と全国平均を下回り、「今回の数学の問題では、回答を言葉や数、式を使って説明する問題がありました。それらの問題について、どのように解答しましたか」という質問に対して、「全ての書く問題で最後まで解答を書こうと努力した」の選択肢を選んだ割合が53.8%と全国平均を下回った。調査対象の生徒が小学5年生時に行った、令和元年度岩手県小・中学校学習定着度状況調査(小学5年生)では、「算数の勉強は好きですか」の質問に肯定的な回答が65%、「算数の問題の解き方が分からないときは、あきらめずにいろいろな方法を考えますか」の質問に肯定的に回答が85%ということから、小学校から中学校へと学年が上がるにつれて、数学への関心、レ

リエンスが下がってきていることが分かる。

さらに、令和5年度全国学力・学習状況調査の算数・数学の正答率を見ていくと、小学6年生は全国平均とほぼ変わらず、正答数分布グラフも全国とほぼ一致した。しかし、中学3年生は全国平均に比べ-5%と下回り、正答数分布グラフは全国に比べ4問以下の割合が高く、10問以上の割合が低いなど、二極化傾向が見られる。

また、令和5年度岩手県高等学校意識調査(高校2年生)においては、「学校の宿題だけでなく、自主学習に取り組んでいますか。(自主学習⇒自分で学習内容を決めて取り組むこと)」の質問に肯定的回答が45.2%あったものの、「自分の勉強方法としてもっとも近いものはどれですか」の質問に対し、「宿題が出たときだけ自分で勉強する」を選んだ生徒が47.6%と主体的に学習に向かう姿勢には課題が残る。

2)カリキュラム開発の視点

本カリキュラムを開発するにあたっては、学習指導要領(平成29年告示)改訂のポイントとして挙げられている次の3つの観点を踏まえている。

まず1点目は「社会に開かれた教育課程」の理念の実現を目指した「カリキュラムマネジメント」の充実である。学校目標や子ども像を地域と共有し連携していくことが求められる。シビックプライドを掲げる岩手町にとって、地域とのつながりはカリキュラム開発にとって重要な観点となる。

2点目は「育成を目指す資質・能力」の明確化である。「社会に開かれた教育課程」を実現するために学習指導要領等に基づく指導を通じて「何を・どのように」子どもが学ぶのが大切になる。

3点目は、「主体的・対話的で深い学び」に基づく授業づくりである。

3)カリキュラムの具体内容

①小・中・高連携を意識したカリキュラムの提案

社会のグローバル化、少子高齢化、急速なAIの進化などとともに生涯学習社会においては、学校教育をこえて、生涯学び続ける力の育成が求められる。そのため、幼保・小・中・高校の学校段階で連携し、問題解決にあたることが求められる。

それを念頭に、次の3点の取り組みを提案する。

まず、1点目に、幼小、小中の校種間の段差を解消するため学校を跨ぐ学年の連携をより図る必要がある。特に小学校、中学校の9年間は4年(小1～小4)、3年(小5、小6、中1)、2年(中2、中3)と捉え、例えば「4・3・2カリキュラム」として意識づけを図ることである。校種間接続において、小学校が中学校へTTとして授業のサポートに入ったり、中学校の数学・理科担当の先生が小学校で授業を行ったりする。これらは、幼・保と小学校、中学校と高校間の接続でも同様に行う。そうすることで、学力だけでなく児童・生徒の心理的面でもサポートすることができ、教師も児童・生徒理解へとつながる。

2点目として、小学校1年生から高校3年生までの関連のある単元・領域ごとの学習内容や資質・能力をまとめた単元一覧表の作成と活用である。

子どもたちの学びは、学年ごとに区切られているが並べてみるとつながりがある。小1から高3までの学習もその領域の中で連続したものであ

り、育てる資質・能力は積み重なって獲得されていくべきものとする。そこで、同一領域の内容と育てたい資質・能力を一覧表にし、確認しながら学習を進めていく。これを見ると「小学校ではどんなことを学んでいたのか」「中学校で学んだことが高校ではどのような学びにつながっているのか」を理解することができ、それぞれの校種間で学びのつながりを意識することができる。

3点目として、算数・数学、理科を通しての小・中・高校種間交流である。高校生が小・中学校へ出向き勉強を教える学習会や出前授業、理科実験を行う。小学生や中学生が算数・数学や理科の学習で学んだことを高校生に発表しに行くという活動も考えられる。お互いに感想を交流しながら学びをつなげることができる。また、小・中・高校生や地域の人と一緒に水生生物調査や自然観察を行うといった体験活動を企画する。そういった中で社会とのつながりを学校内だけにとどめず、広い人間関係の中で学びを広げることができる。

②イェナプラン教育を取り入れた自由進度学習の

学年	単元名	育てたい資質・能力
小学校2年	川で楽しもう ・川の観察 ・川での生き物、植物採取	地域に関わる活動を通して、地域の場所やそこで生活したり働いたりしている人々について考えることができ、自分たちの生活は様々な人や場所と関わっていることが分かり、それらに親しみや愛着をもち、適切に接したり安全に生活したりしようとする。
小学校4年	雨水と地面 ・地面の傾きによる水の流れ ・土の粒の大きさと水のしみ込み方	人の体のつくりと運動、動物の活動や植物の成長と環境との関わり、雨水の行方と地面の様子、気象現象、月や星についての理解を図り、観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにするとともに、主に既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想するという問題解決の力や、生物を愛護する態度、主体的に問題解決しようとする態度を養う。
小学校5年	流れる水の働きと土地の変化 ・流れる水の働き ・川の上流・下流と川原の石 ・雨の降り方と増水	児童が、水の流れる方やしみ込み方に着目して、それらと地面の傾きや土の粒の大きさとを関係付けて、雨水の行方と地面の様子を調べる活動を通して、それらについての理解を図り、観察、実験などに関する技能を身に付けるとともに、主に既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想する力や主体的に問題解決しようとする態度を育成する。
小学校6年	土地のつくりと変化 ・土地の構成物と地層の広がり ・地層のつき方 ・火山の噴火や地震による土地の変化	土地やその中に含まれている物に着目して、土地のつくりやでき方を多面的に調べる活動を通して、土地のつくりや変化についての理解を図り、観察、実験などに関する技能を身に付けるとともに、主により妥当な考えをつくりだす力や主体的に問題解決しようとする態度を育成する。
小学校6年	生物と環境 ・生物と水、空気との関わり ・食べ物による生物の関係 ・人と環境	児童が、生物と水、空気及び食べ物との関わりに着目して、それらを多面的に調べる活動を通して、生物と持続可能な環境との関わりについて理解を図り、観察、実験などに関する技能を身に付けるとともに、主により妥当な考えをつくりだす力や生命を尊重する態度、主体的に問題解決しようとする。
中学校1年	大地の成り立ちと変化 ・身近な地形と地層、岩石の観察	生命や地球に関する事物・現象についての観察、実験などを行い、生物の体のつくりと働き、生命の連続性、大地の成り立ちと変化、気象とその変化、地球と宇宙などについて理解するとともに、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付ける。
中学校3年	生物と環境 ・自然界のつり合い ・自然環境の調査と環境保全 ・地域の自然災害	理科の見方・考え方を働かせ、自然環境を調べる観察、実験などを行い、自然界における生物相互の関係や自然界のつり合いについて理解させるとともに、自然と人間との関わり方について認識を深めさせ、思考力、判断力、表現力等を育成する。
中学校3年	自然環境や科学技術と私たちの未来 ・自然環境の保全と科学技術の利用	生命や地球に関する事物・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度と、生命を尊重し、自然環境の保全に寄与する態度を養うとともに、自然を総合的に見るようにすることができるようにする。
高校生物基礎	生物の多様性と生態系 ・生態系と生物の多様性 ・生態系のバランスと保全	理科の見方・考え方を働かせ、生物の多様性と生態系についての観察、実験などを通して、植生と遷移及び生態系とその保全について理解させるとともに、それらの観察、実験などに関する技能を身に付けさせ、思考力、判断力、表現力等を育成する。
高校生物	生態と環境	理科の見方・考え方を働かせ、生態と環境についての観察、実験などを通して、個体群と生物群集及び生態系について理解させるとともに、それらの観察、実験などに関する技能を身に付けさせ、思考力、判断力、表現力等を育成する。
高校地学基礎	地球の環境 ・地球環境の科学 ・日本の自然環境	理科の見方・考え方を働かせ、変動する地球についての観察、実験などを通して、地球の変遷及び地球の環境について理解させるとともに、それらの観察、実験などに関する技能を身に付けさせ、思考力、判断力、表現力等を育成する。

図表1 小・中・高の学びをつなげる単元一覧表例【理科】

導入

イエナプラン教育は、1924年、ドイツにあるイエナ大学の教育学者ペーター・ペーターゼンが同大学の実験校で始めた教育モデルである。日本イエナプラン協会では、一人ひとりを尊重しながら自律と共生を学ぶオープンモデルの教育と紹介している。イエナプラン教育の中で20の原則が挙げられ、その中で、理想的な子ども像、社会像、学校像のビジョンが掲げられている。

これらの原則は、岩手町が目指す目標と照らし合わせても共通する部分が多い。

【人間について】

1 どんな人も、世界にたった一人しかいない人です。つまり、どの子どももどの大人も一人一人が他の人や物によっては取り替えることのできない、かけがえのない価値を持っています。

【社会について】

わたしたちはみな、自然の恵みや文化の恵みを、未来に生きる人たちのために、責任を持って使うような社会を作っていかなければなりません。

【学校について】 学びの場（学校）では、何かを変えたりより良いものにしたりする、というのは、常日頃からいつでも続けて行わなければならないということです。そのためには、実際にやってみるということと、それについてよく考えてみることを、いつも交互に繰り返すという態度をもっていなくてはなりません。

【日本イエナプラン協会 HP より一部引用】

「ひとと文化を大切にすまち」「ひとと自然が共存する持続可能なまち」など人や自然を大切にしたい町づくり可能な人材育成を目標としている。

これらの原則は、このあとに述べる自由進度学習の導入の際にも生かされる。

中央教育審議会が2021年1月に出した答申、「令和の日本型学校教育の構築を目指して」の中で「個別最適な学び」と「協働的な学び」の推進を示した。これらを実現する先行的な実践となる学習スタイルとして、自由進度学習が注目されている。自由進度学習は、教師が計画する学習内容の

中で、子ども一人一人が課題を自己決定し、計画を立てて自分の学習速度で進め、その過程で友達と相互に作用しながら学びを深めていくことを目指すものである。これを取り入れることで自律した学び手の育成を目指す。

その実現の手立てとして単元進度表の作成と活用を提案する。

単元のゴールをイメージしながら教師は単元進度表（単元計画）を作成していく。この進度表は子どもたちと共有することを意識し、分かりやすい表記とする。そこには1時間ごとのめあて、学習の進め方などが記入される。（詳しくは次章にて参照）子どもが自分の進度に合わせ、学習が進められるようドリル類やデジタル教材の内容を確認しながら、1時間ごとの学習のめあてにあうページや振り返りなどを記入する。子どもたちはタブレットに配布された進度表シートをもとに、学習を進めていくこととなる。

まずは導入段階として1時間内で行う教科単元内自由進度学習から取り入れることを推奨する。

4) 具体的活動の提案

ここまで述べた提案を踏まえ算数・理科における具体的活動内容を提案したい。

【算数・数学】

◎「データの活用」を取り上げた理由

日本のどこにいてもインターネットさえあれば、情報は得られる時代に突入している。適切な情報を取捨選択・活用し、問題点の発見・解決ができる人材を育成することは、日本が世界で活躍するためにも重要である。さらに、そのような社会情勢の中で、2018年から、文部科学省はICT教育を推進し始めた背景がある。今、求められているのは、児童生徒の問題解決能力の向上であり、自分たちで見出した課題に対して、意見と解決策を提示するためには、どのデータを活用し、エビデンスを示していくかを考えていくことになる。したがって、小・中・高一貫した算数・数学科でのデータの活用カリキュラムを提案する。

【理科】◎「川」を取り上げた理由

岩手町には、キャベツ畑をはじめとした農地が

学年	単元	資質・能力
小学校 1 年	・絵や図を用いた数量の表現	データの個数に着目して身の回りの事象の特徴を捉える力
小学校 2 年	・簡単な表やグラフ	身の回りの事象をデータの特徴に着目して捉え、簡潔に表現したり考察したりする力
小学校 3 年	・表と棒グラフ ・データの分類整理と表/棒グラフの特徴と使い方	身の回りの事象をデータの特徴に着目して捉え、簡潔に表現したり適切に判断したりする力
小学校 4 年	・データの分類整理 ・二つの観点から分類する方法 ・折れ線グラフの特徴と使い方	目的に応じてデータを収集し、データの特徴や傾向に着目して表やグラフに的確に表現し、それらを用いて問題解決したり、解決の過程や結果を多面的に捉え考察したりする力
小学校 5 年	・円グラフと帯グラフ ・測定値の平均 ・平均の意味	目的に応じてデータを収集し、データの特徴や傾向に着目して表やグラフに的確に表現し、それらを用いて問題解決したり、解決の過程や結果を多面的に捉え考察したりする力
小学校 6 年	・データの考察 ・起こり得る場合	身の回りの事象から設定した問題について、目的に応じてデータを収集し、データの特徴や傾向に着目して適切な手法を選択して分析を行い、それらを用いて問題解決したり、解決の過程や結果を批判的に考察したりする力
中学校 1 年	・データの分布の傾向 ・多数の観察や多数回の試行によって得られる確率	データの分布に着目し、その傾向を読み取り批判的に考察して判断したり、不確定な事象の起こりやすさについて考察したりする力
中学校 2 年	・データの分布の比較 ・場合の数を基にして得られる確率	複数の集団のデータの分布に着目し、その傾向を比較して読み取り批判的に考察して判断したり、不確定な事象の起こりやすさについて考察したりする力
中学校 3 年	・標本調査	標本と母集団の関係に着目し、母集団の傾向を推定し判断したり、調査の方法や結果を批判的に考察したりする力
高校 1 年	・データの分析（数学Ⅰ）	データの散らばり具合や傾向を数値化する方法を考察する力、目的に応じて複数の種類のデータを収集し、適切な統計量やグラフ、手法などを選択して分析を行い、データの傾向を把握して事象の特徴を表現する力、不確実な事象の起こりやすさに着目し、主張の妥当性について、実験などを通して判断したり、批判的に考察したりする力
高校 2 年	・統計的な推測（数学Ⅱ）	母集団の特徴や傾向を推測し判断したり、標本調査の方法や結果を批判的に考察したりする力

図表 2 小・中・高の学びをつなげる単元一覧表例【算数・数学】

数多く存在し、自然豊かな町である。北上川の源泉・ゆはづの泉があり、川との関わりも大きい。岩手町教育委員会では「水源地子ども交流会」の実施をし、環境に対する意識を育む取り組みを行っている。そこで、「川」をテーマにした内容からカリキュラムマネジメントの視点で単元の系統性をとらえ、授業案を提案する。

5) 課題

まず課題として挙げられるのが、教員同士の共有・研修のための時間の確保である。小・中・高校の教員が連携しての校種間を跨いだ共通認識や意見交流が必要となるため、その時間を確保することが課題となる。教員の負担が増加しないように組織することも留意したい。

次に子どもを主役とした授業改善への抵抗感である。これまでの教え方を変え、新しい学び方へと意識転換していくことは簡単なことではない。また個別最適な学びを進めていくためには、タブレット端末などの活用が必須となる。大きなハードルとなるのは、年輩の教員を中心とする苦手意識の強さにあるといえる。それらを考慮しても教師の学び続ける姿勢が求められている。

（文責：井野龍汰、高橋恵子、田中秀幸、似内流）

（3）「特別活動」について

1) 現状

岩手町が直面する人口減少と少子高齢化等の課題に対して、住民のためのまちづくりのためには、住民参加が不可欠である。そして子どもも含め住民一人ひとりが多様性のもとで、互いに人権を尊重する意識を持ち、行動化することで体験的に学ぶことが、特に学校教育に求められる。

このような背景から、特別活動のカリキュラム開発に当たり、一人ひとりの子どもが自分のよさや可能性を認識するとともに、多様な他者と協働しながら、さまざまな社会的変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となることができるような資質能力を育成することが重要と考えた。

2) カリキュラムプランの視点

本グループのカリキュラムプランの視点は、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会を創造する人材を育む特別活動カリキュラムの開発である。自分の大切さとともに他の人の大切さを認めることを学ぶ人権教育に焦点を当て、カリキュラムづくりを試みた。また、未来の岩手町における地域共創人材育成に繋がる具体的なカリキュラム提案を心掛けた。

文部科学省は、学校における人権教育の取組の視点として、「人権感覚を身に付けるためには、学級をはじめ学校生活全体の中で自らの大切さや他の人の大切さが認められていることを児童生徒自身が実感できるような状況を生み出すことが肝要である。個々の児童生徒が、自らについて一人の人間として大切にされているという実感を持つことができるときに、自己や他者を尊重しようとする感覚や意志が芽生え、育つことが容易になるからである。」としている。自己や他者の権利を理解し、学校という人と人との関わり合う社会生活を通して体験的に人権感覚を育むことが学校教育で求められる。

人権感覚を育むためには、子どもも大人もともに基本法や子どもの権利条約に対する理解が必要である。1989年子どもの権利条約が国連で採択され、翌年1990年に国際条約として発効している。「子どもの権利条約」は、18歳未満の児童(子ども)を、権利を持つ主体と位置づけ、大人と同様にひとりの人間としての人権を認めている。同時に、大人へと成長する過程において、子どもには年齢に応じた保護や配慮が必要な面もあるため、子どもならではの権利として、子どもの生存・発達・保護・参加などに関わる権利を具体的に定めている。同条約を日本では1994年に批准した。批准後、日本では子どもの権利を守るための法改正等行うことなく、既存の「児童福祉法」「少年法」「教育基本法」等で、子どもの権利を守るよう国民に働きかけたが、実際、日本における児童虐待の現状は、年々過去最多を更新しており、社会的な問題となっている。しかし、日本には、子どもを権利の主体とし、権利を保障する総合的な法律までは存在しなかった。そこで政府は、子どもの利益を一番に考え、子ども関連の取り組みを国の中心に据えることが重要だという認識に至り、2023年4月1日こども家庭庁を発足させた。こども家庭庁の発足と併せて、「こども基本法」が制定された。

また、SDGsと「子どもの権利条約」を並べてみると重なる目標が多い。SDGsに重点を置く岩手

町にとって、子どもの「人権」の視点について学ぶことは必要不可欠である。子どもの権利について学び、権利が尊重された環境で過ごすことは、子どもたちの成長に大切な自己肯定感が高まる。自己肯定感の高い子どもたちは、身近にある学校だけでなく、社会にも積極的に参加する意欲をもち、社会をより良く変えていくための力を養い、主体的に行動できる市民としての成長にもつながっていく。

3) カリキュラムプランの提案とその特徴

【未来の人材育成の土台としての特別活動】

カリキュラムプランでは、特別活動において育成すべき資質・能力に対応させつつ岩手町の状況を踏まえ、以下の3つの視点を挙げる。

1つ目は、「岩手町での人間関係づくり」である。

人口減少と少子高齢化が急速に進む中で、児童生徒が小集団だけではなく、さまざまな人数集団で学習をしなければ人間関係を育成することが難しい。同年代での人間関係を育成するために、学校内の学年を超えた縦割りでの活動に加え、学校間交流などを行い、人数集団を大きくした取組等が考えられる。「子どもの社会性が育つ「異年齢の交流活動」—活動実施の考え方から教師用活動案まで—」(2011 国立教育政策研究所生徒指導研究センター)では、異年齢の集団の中で、人間関係を学んでいくために、高学年と低学年の交流学習事例が提案されている。この取組を踏まえて、学校間交流による学校外の同世代との人間関係づくりの育成が期待できる。また、市の事業所へ出向いて、職場見学に加えて異年齢の方々と交流を持つ機会を作り、人間関係づくりを行うことも「岩手町での人間関係づくり」に役立つ。

2つ目に、「私たちの町づくり」という視点を持つことである。「いわてまち総合計画」には、町づくりの基本構想や施策が掲載されている。具体的には、「いわてまち総合計画」を発達段階ごとに取り上げ、自分たちの町を知ることが必要になる。自分たちの町のことを知ったうえで、自分たちの町がどのようなになっていけばよいのか具体的に考え、岩手町の企画商工課等に提唱する

などの取組は、実践的に町づくりに携わる機会になる。

3つ目に「自分づくり」という視点を大切にしたい。子ども関連の取り組みを中心に据えることが最重要という認識に至った。子どもにとっては自分の権利（子どもの権利）について適切に理解する必要があると考える。また、自分の可能性や地域や世界への貢献についても考え、今の自分、5年後の自分、10年後の自分が「何ができるのか」という考えを持つことが必要である。

【授業づくりの視点とその具体】

特別活動の主体的・対話的で深い学びの授業づくりの視点と子どもの人権教育を合わせて作り替えたのが以下の通りである。「学校や学級の実態、自己の状況に対して、子どもの権利条約と照らし合わせ、自ら課題を見出し、解決方法を実践したり振り返ったりしながら、自己の権利を自覚するとともに、生活をよりよくしていくこと（主体的な学び）」「生活上の課題を解決するために、子どもの権利条約を踏まえながら、合意形成を図ったり、意思決定したりする話し合いの中で様々な意見に触れ、考えを広げたり多面的・多角的に考えたりすること（対話的な学び）」「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせながら、問題の発見、課題の設定から振り返りまでの一連の活動を繰り返す中で、各教科の特質に応じた「見方・考え方」を総合的に生かし、知識技能などを集団及び自己の問題の解決に活用していくこと（深い学び）」といった、これらの姿を特別活動では目指す。そして、「子どもの権利条約」を特別活動

の軸として考え、具体的取り組みを次に示す。

① 学級憲章・学級目標づくり

ユニセフCREは、子どもの権利が守られた学級づくりとして、学級憲章をつくるという取組の実践記録を出している。学級憲章とは、学級目標に子どもの権利条約の要素を取り入れたものである。どんな学級で過ごしていきたいかという児童のイメージを大切に学級目標の要素に加えて、子どもの権利条約という明確な拠り所がある点が学級憲章の特徴である。具体的活動は、先生も子どもたちも共に「子どもの権利条約」を通して子どもの権利について学ぶところから始まり、自分たちの学級をよりよくしていくために、特に大切な権利を子どもたちで選び、その権利をどのように自分たちで守っていけるか考える。それを基に、自分たちの言葉で、学級憲章をつくる。定期的に振り返りなどの機会を設ける。

② 子どもの権利条約カード

学年当初に学級憲章をつくる活動を通して、子どもの権利条約について学んだ子どもたちに対し、授業においても、権利について意識させる機会を設けることが大切であると考え。そこで、本事例では、授業導入時に本授業の内容がどの権利に関連しているのか、子どもと確認できるものとして、「子どもの権利条約カード」を提案する。全54条の子どもの権利条約のうち、具体的な子どもの権利を定めた1～40条の一つ一つをカードにして、授業導入時に、本授業はどの権利と関連するかを子どもたちと確認する。例えば、社会の授業において戦争をテーマとして扱う場合に活

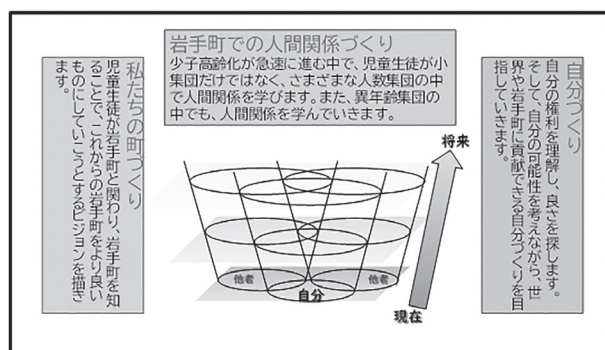


図 1

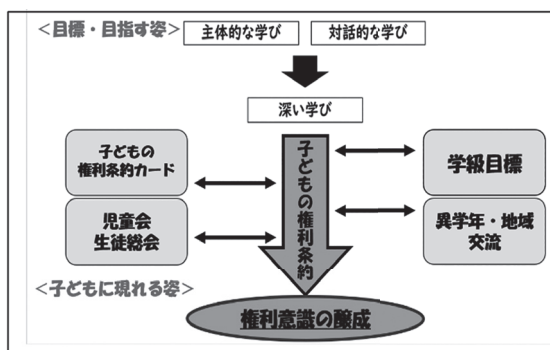


図 2

用することが出来る。本題に入る前に子どもたちに戦争のイメージを聞き、子どもたちから挙げられてきた内容と関連が深いカードを黒板等に提示することで、本時の学びを権利という視点から捉えることが可能になる。

③ 異学年・地域交流

異学年や地域との交流においても、「権利」という視点が入ることによって、見え方や他者との関わり方が変わるのではないかと考える。権利は自分にあるのと同時に、周りの人にもある。自分の関わり方が、相手の権利を侵害していないか、適切な関わり方が出来ているか、子どもの権利条約を学んでいる子どもだからこそ、このような視点を持って関われると考える。

④ 生徒総会（児童会）

生徒総会（児童会）では、生徒会の活動に対して、一部の生徒が中心となっていて、全校の活動にまで広がっていないことや、生徒の願いを生かした望ましい校風がつくられていないなどの実態は、よく見られる。しかし本来、生徒総会という場は、生徒全員で話し合い、生徒全員で自分たちの学校生活をよりよくするために行われる自治的なものである。このような「よりよい学校生活や校風をつくる」「合意形成を図る」という目標を達成する際にも、「人権」の考え方は非常に重要であると考えられる。話し合いが一部の生徒になることの背景には、そもそもの議題が、多くの生徒にとって必要感を持ってないことが考えられる。しかしここに、誰もが持っている「人権」という視点を加えることにより、今の状態で、誰かの人権を侵害してはいないか、侵害する危険性はないかと考えることによって、議論が深まったり、活発になったりするのではないかと考えられる。さらに、生徒総会の話し合いの場においても、話す相手に対して、互いを尊重した関わり方（話し方）をすることにつながるのではないかと考える。これは、前述した、学級憲章の取り組みや、子どもの権利条約カードを用いた日頃の授業展開を通して、子どもたちの中に「権利」という感覚を育みながら行うことが理想である。

このような実践を通して、子どもたちには、「権利意識の醸成」が期待できる。自分たちに、そして他者に権利があることを自覚し、周りの人によりよい生活を送れる子どもたちを育成したい。

4) 課題

「権利」をとりあげるることにより、極端な自己主張をする児童生徒が、他者との主張の対立により、感情的な衝突が生じることが考えられる。これらの主張の対立や、自己の権利と相反する他者の権利のジレンマを経験し、どのように調整するか、感情をコントロールしながら対話を用いてどこに折り合いをつけるかなど、体験を通して学ぶことが大切である。

また「人権教育」に焦点を当てた事例を学校のカリキュラムのどの場面に位置づけ、評価、改善のサイクルをどう構築するかが課題である。また児童会や生徒会に委ねられる活動も予想されるため、指導の理念が曖昧になる可能性があることが懸念される。1つの学級のみの実践にとどまらず、学年、学校全体で取り組みを推進していくためには、人権及び子どもの権利に関する全教職員共通の認識が必要である。人権及び子どもの権利に関する認識を高める研修が必要になると考えられる。

（文責：橋本淳史、山根基義、宮崎烈、川島真子）

（4）地域と学校の協働について

1) 現状

岩手町「岩手町総合計画」において「地域への愛着・誇りの醸成（シビックプライド）」を目指して取り組まれるのが「いわてまち学」である。「いわてまち学」について、学校からは「地域を知る、関わる、発信するなどの活動を、児童生徒も教員も積極的に行うことができている」という声がある一方で、「いわてまち学を学習に取り入れるのが難しい」等の課題を挙げる声も聞かれる。

地域では、シビックプライドの醸成を目指してどのような活動が行われているのか。岩手町は2020年度SDGs未来都市に選出され、岩手町が誇る〈農業〉〈保健福祉・スポーツ〉〈森林・もの

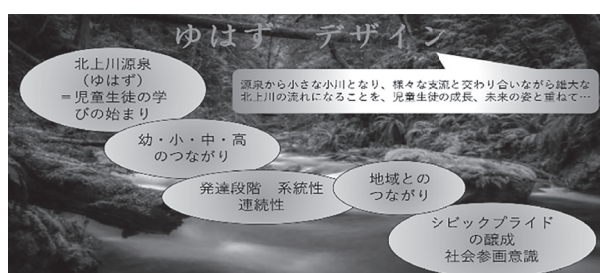
づくり」を岩手町ならではの強みとして生かし、SDGsの視点を通して様々な角度から取組を活性化することを目指している。例えば、石神の丘美術館は「花とアート」を掲げた魅力向上と販売の創出を実践しており、町内外から募ったボランティアメンバー「ガーデンサポーター」による花壇のメンテナンスや、リース作りなど、鑑賞するだけではなく、アートと植物を通してつながる活動を行っている。「美しい100年の森プロジェクト」を通して、岩手町の自然を守り、未来へつなぐ人づくりも行われている。

また「にぎわいみーていんぐ」と呼ばれる、世代を超えて広く町民が参加し、岩手町の課題や解決策を考えていく集い等も行われており、町民主体の、人と人がつながる・過去と今と未来をつなげる町づくりが行われている。そして、そこには、町の強みである地域資源が掘り起こされ、編みなおされて生かされている。

これらの現状を見据えたうえで、学校の困り感をどのように解決し、いわて町が目指すシビックプライドの醸成を図っていけばよいのか。

2) 地域と学校の協働をテーマにしたカリキュラムデザインの視点

現状と学校の課題から解決策を探っていくと、4つの解決の必要性が見えてきた。①「いわてまち学」を通して目指す児童生徒の姿を再共有すること、②今までの各学校の取組をいわて町学に位置付けて、育てたい資質能力で整理する、③総合的な学習の時間のみで扱われていた「いわてまち学」を、教育活動全体を見通して、教科横断的視点で見直し、推進する、④今の活動を補充・深化・統合しアップデートさせる、ことである。以上のような視点を持ち、学校や児童生徒が主体となって地域と関わる学習活動を展開していくことが、「いわて町学」を通してシビックプライドを醸成することにつながると考えた。地域力を生かした学習活動を、学校発信で実践していくことで、学校が地域を支え、地域が学校を支える「協働」が生まれていく。そこで、岩手町を愛する人材を育成する学びのデザインを提案する。



【ゆはずデザイン】

「ゆはずデザイン」は、学びの始まりを北上川源泉のゆはずに例え、川の流れのように、幼・小・中・高のつながりや発達段階、連続性、系統性を意識し、流れ込む支流として他校種、家庭や、地域とつながって学びを深めながら、北上川の雄大な流れのように豊かな感性や人間性を備え、岩手町を愛し、岩手町のために行動しようとする意識をもった人材を育成することを目指したカリキュラムデザインである。

「ゆはずデザイン」の骨子は、岩手町総合計画と岩手町SDGs未来都市共創プロジェクトである。岩手町総合計画の基本目標3「人と文化を大切にする教育の町」では、⑫学校教育の充実⑬社会教育の充実⑭生涯スポーツの推進⑮文化・芸術の振興⑯国際交流の推進を、具体目標に掲げている。「ゆはずデザイン」ではこれらの項目に着目し、この項目を学校と地域の協働を考える視点として取り入れることとした。学校教育を充実させるために、社会教育、生涯スポーツ、文化・芸術の視点を活用し、学校教育の中にどのように組み込んだり、関連させたりしながら、学校主体で学びを展開していくことができるのか、具体例を示しながら提案したい。また、岩手町SDGs未来都市プロジェクトより、「地域資源の活用～岩手町の記憶を編み直す～」を、学習材選びの視点として参考にし、農業・スポーツ・アートという「いわて町の良さ、強み」を生かした活動を、学習者側から見て生かす、そして学校が主体となって関わっていく活動を、具体的にイメージし、提案する。

学習活動の提案は、教科との関連や身に付けた資質能力との関連、行事との関わりや異年齢、異校種、地域との関わりも考慮しており、学校で

取り入れる際に、現行の学習活動と照らし合わせ、参考にできる視点を盛り込み、作成している。

3) 学校と地域の協働をテーマにした「いわてまち学」の実践

①社会教育とのつながりを意識した取組

今ある社会教育施設の活用を通して子どもたちが地域や地域の人とのつながりを感じることをきっかけとし、地域社会への参画意識醸成をはかりたいと考える。具体は次の二つである。

一つ目は「町立図書館の地域協働プラットフォーム化」である。町の図書館利用率は高くはなく、特に10代20代の若者層の利用が少ないという現状がある。図書館利用率を上げることが本構想のねらいではないが、施設を社会参画に向けた人や地域との交流・つながりの「場」としての利用を大切にしたい。はじめに様々な探究活動における情報収集の場として活用する。そして、図書館での情報収集の機会を地域との関わりの出発点として、図書館を運営している人、支える人、利用している人、そこを拠点として活動を展開している人など、様々な人との交流から学びを深め、更なる学びへの興味や地域への愛着の醸成へとつなげていきたい。

二つ目は「プラットフォームを活用した協働的・継続的な取組」である。社会教育との連携を意識することで、町の施設や学校が一つの土台となり、子どもたちの学びを形成していくというイメージである。学校と施設とが垣根のない存在であるという「子どもたちの認識」が、子どもたちを主体とした学びの広がりを生むと捉えている。学校図書館を町立図書館との連携のもと地域の資料や情報を得られる場とすること、町立図書館が地域の文化活動の拠点となったり、地域資料や地域人材と出会えたりする場であること、公民館がより身近な地域人材との交流の場であること、そして何より、学校が地域の人を取り込みながら協働できる場であること。これらを土台として、学校教育と社会教育施設とが協働的かつ継続的に関わっていくのである。それらを通して「いわてまち学」「学校行事」「キャリア教育」「社会科地域学習」「理

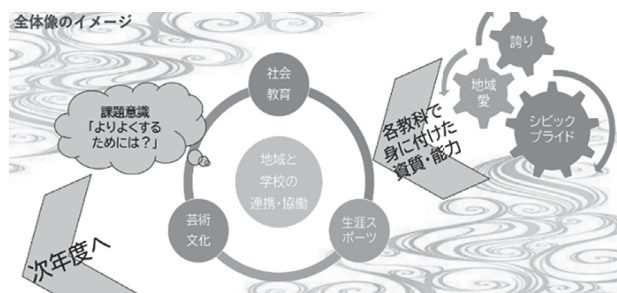
科の植物育成」「防災学習」など、多様な教科等の学習との関連の中で、子どもたち自身がプラットフォーム化された「場」を出入り（思考やつながりとしての出入りも含め）できる主体性を育むことを目指している。

②生涯スポーツの推進を意識した取組

町の目標は「スポーツを楽しむ住民を増やす」ことである。そのことを踏まえ、学校教育を通じて「みんなが気軽に楽しめるスポーツの形を考え、創造していくこと」を提案する。特別活動や保健体育の時間を利用し、「みんな」とはどのような人か、そして、その「みんな」が楽しめるスポーツとはどのようなものかを議論し、子どもたちの課題意識のもとにニュースポーツを考案する。あるいは既存のスポーツのルール変更を検討する。そして、町民体育祭

のような場で実際に子どもたちが企画・運営させてもらえればよいと考える。とくに、生涯スポーツが求めるスポーツは、

地域社会の中で、健康や共生を図るためのスポーツである。そのような視点で子どもたちがスポーツを見つめ、様々な年代の人が、勝ち負けにこだわらずに、運動が苦手でも楽しめるもの、そして、障害や病気などの困難さを抱えている人とも楽しめるものといった相手意識を持ちながら自分たちにできることを計画・立案・運営する力をつけるのである。見るスポーツ、するスポーツから、だれかを「支える」スポーツという視点で地域との協働をはかりたい。共生社会の実現、QOLの向



上を目指し、自分や地域住民一人一人のウェル・ビーイングの実現につなげていけるであろう。

③文化・芸術の振興を意識した取組

町の目標は「優れた文化・芸術を住民とともに伝承して守ること」である。そのことを踏まえ、今ある伝統文化を大切に継承しつつ、学校教育としてそこに新しいものの創造を加えることで子どもたちの感性を豊かにしていくことを目指していきたい。具体は次の二つである。

一つ目は、「岩手町に今も息づく伝統・文化の継承と発展」である。今行われている取組としては、伝統芸能の発表会がある。この機会を単なる練習と発表の体験として終わらせずに、自分たちが文化の担い手としてどんな文化を創っていきたいかということ、子どもたち自身が考える活動につなげていきたい。例えば、学校行事として実施している体育祭の組団の踊りや演技に伝統芸能の視点や要素を盛り込み、考案していくという活動や、小学校であれば伝統芸能をクラブ化し、個人の興味や関心の深さに応じて、より活動を特化していくことも考えられる。

二つ目は、「石神の丘美術館とのコラボレーション」である。広大な敷地と豊かな自然を持ち合わせた美術館では、四季に合わせた各種イベントを開催している。学校と美術館とで連携を図りながら、イベントの計画や運営、作品の制作に子どもたちも参画していくことを提案したい。その過程において、植物や生き物にふれたり、それらを教材や教具として活用したりする体験的な学びは、美を追求する美術館の在り方などとも重なり合いながら、子どもの感性に働きかける力は大きいものと考えられる。このような視点で町の宝である自然や美術館を生かし、生活・図工・国語・理科など教科横断的な学びを通して地域とつなげていくことを提案する。

4) 本提案の教育効果

岩手町が目指す町の将来像「わたしたちが創る笑顔がいっぱいいわてまち」実現に向け、社会教育、生涯スポーツ、文化・芸術の3つの視点を通して学校教育とのつながりを再確認しながら取組

を提案した。提案した取組によって、子どもたちに育成したい力は、現状を見つめ課題を発見する力、他者と関わる力、表現することを通して地域社会に参画していく力である。地域を見つめ地域とふれあい、そしてそこで感じたことを学校という「場」でさらに深め、発信するということを繰り返しながら、地域の力を学校に取り込み、学校の力を地域に還元していく「主体」としての子どもを育てることができるのではないだろうか。

(文責:畑中有香子、甘竹浩枝、菊池貫太、滝沢咲)

4 本研究の成果と課題

以上の4つの個別テーマにしたがってカリキュラムの具体例を提示した。これらはあくまで一つのモデルであり、さらに各学校において、地域や子どもたちの実態を踏まえて、自由に具体化していくことが必要である。但し、いずれにおいても、少子高齢・人口減という状況の中で、子どもたちが自らの生き方を創り上げながら、自分たちのふるさとである地域をどのように創っていくのか、地域の素材を中心にグローバルな視点も持ちながら、自分事として積極的に地域に働きかけ、地域を創造できる実践的行動力の育成をめざすカリキュラムであるところは共通の基盤となっている。

そのことを踏まえて、本研究の成果と課題をまとめると以下の通りである。

第一の成果は、地域を創造できるエージェンシーとしての子どもの社会参画力を育むことを念頭に、4つのテーマに則して、実現可能性のあるカリキュラム案を提起した点である。

第二の成果は、校種間をつなぐカリキュラム構想を提示できた点である。

第三の成果は、学習者である子どもを中心に地域のヒト、モノ、コトに関わる地域の素材を生かす教育活動を提起できた点である。

一方で、課題は、岩手町内の各学校教員の理解と意識、どこまで具体的なカリキュラムの実践化

を図ることができるかである。(文責：田代高章)

引用・参考文献

- ・岩手町 HP (<https://town.iwate.iwate.jp/town/>)
- ・岩手町「第2期 岩手町まち・ひと・しごと総合戦略」
- ・岩手町(2021)『岩手町総合計画』
- ・岩手県『いわて県民計画』
- ・「岩手県立伊保内高等学校HP」(<https://www2.iwate-ed.jp/ibn-h/>)
- ・岩手県教育委員会「令和5年度岩手県高等学校意識調査」
- ・岩手県教育委員会「令和元年度岩手県小・中学校学習定着度状況調査」
- ・岩手県教育委員会『令和5年度学校教育指導指針』
- ・岩手町 SDGs 未来都市共創プロジェクトについて きこえるいわて HP (<https://iwatetown-sdgs.jp/about/>)
- ・岩本歩(2023)『イェナプラン教育を取り入れた自由進度学習』明治図書
- ・国立教育政策研究所「OECD生徒の学習到達度調査 PISA2022のポイント」
- ・国立教育政策研究所「令和5年度全国学力・学習状況調査 調査結果資料 都道府県別」
- ・国土交通省「東北地方整備局HP」
(【特集】自然との共生をめざした暮らしを体験する)
- ・日本イェナプラン教育協会『イェナプラン教育とは』HP：<https://japanjenaplan.org/jenaplan>
- ・日本ユニセフ協会 Child Rights Education
～子どもの権利が守られた学校・園づくり～
(unicef.or.jp)
- ・能代ポータルHP
(【11月3日】道の駅ふたつときみまち商店街で「きみ・パ・フェス」が開催されるみたい！)
- ・文部科学省『小学校・中学校学習指導要領(平成29年度告示)解説 算数・数学編』
- ・文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年

度告示)解説 数学編 理数編』

- ・文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年度告示)解説 理科編 理数編』
- ・文部科学省「第1章 2. 学校における人権教育」(人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「人権教育の指導方法等の在り方について[第三次とりまとめ]」平成20年3月より)(mext.go.jp)
- ・文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター「特別活動指導資料 小学校学習指導要領準拠 みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる 特別活動 小学校編」(平成30年7月)(nier.go.jp/kaihatsu/pdf/tokkatsu_h300704-01.pdf)
- ・文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター(平成30年12月)「特別活動指導資料 小学校学習指導要領準拠 みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる 特別活動 小学校編」(nier.go.jp/kaihatsu/pdf/tokkatsu_h301220-01.pdf)
- ・「やまがた AI 部 HP」(<https://www.yamagata-ai.org/>)
- ・ゆはず交流 HP
(https://www.jaiwate.or.jp/shin-iwate/nouchiku/sightseeing/yuhazu_kouryukan/)

「いわての復興教育」の再考 —人材育成及び防災の『警鐘・継承』をめざして—

小野 靖子*, 鈴木 久米男**, 佐藤 進***

(令和6年2月5日受付)

(令和6年2月5日受理)

ONO Yasuko, SUZUKI Kumeo, SATO Susumu

Rethinking “Iwate Education for Reconstruction” :

Aiming for the Development of Human Resources and the ‘Alarm and Succession’ of Disaster Prevention

要 約

本研究は、取組から13年を迎える「いわての復興教育」の現状を明らかにし、成果と課題を踏まえ、これからの「いわての復興教育」の在り方を再考することを目的とする。先行研究で残された課題と共に岩手県の中学校を対象に実施した調査結果から、①「いわての復興教育」と自校の取組に対する教員・生徒の意識や認識のばらつき、②震災や震災津波からの教訓と防災を柱とした教育活動を全県で継続させるための在り方、③自分ごととして学びを深める地域との関連性の不足を本研究の課題とした。これらの課題に対する手立てを【「いわての復興教育」と自校の取組の理解・見通しを持たせる取組】【「いわての復興教育」に関連する県共通の教育活動の明確化】【地域学習を位置付けた「いわての復興教育」の在り方】とし、方策を検討した。具体的な方策として、「いわての復興教育」の理念の再認識や自校の取組の共通理解を図るオリエンテーションの実践及び地域学習を位置付けた「いわての復興教育」のグランドデザインの提案について報告している。

I はじめに

1 研究の目的

東日本大震災津波の教訓を共有し、未来を創造していくために岩手県が教育の根幹に据えて全県的に推進するのが「いわての復興教育」であり、その目的は、郷土を愛し、その復興・発展を支える人材の育成にある。すなわち、甚大な被害を及ぼした震災津波の体験を貴重な体験として受け止め、全県の教育をもって、未来を創造する担い手となる子どもたちの育成に対する使命を根底と

している。また、「いわての復興教育」は、「ひとづくり」を基盤としてきた岩手の教育理念をさらに具現化するものである。東日本大震災をきっかけに家族や地域社会とつながり、たくましく生きる力の価値を再認識し、各学校の教育活動を再構築するものとして推進されてきた。このように、震災津波による甚大な被害を受けた被災地に限らず全県一体となって推進を図った復興教育の取組は全国でも稀であり、災害後の一時的な防災教育に留まらず、各学校の教育活動の中で特色を生かしながら「いきる かかわる そなえる」を教育

* 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻, ** 福島学院大学福祉学部, *** 岩手大学大学院教育学研究科

の価値として位置づけ、人材育成をねらいとした未来志向の教育の在り方が他県からも評価を得ている。

一方で、震災から13年が経過し、震災の風化について指摘されている状況もある。令和6年度に入学の中学生は震災後に生まれた生徒であり、「いわての復興教育」の取組は、今まさに震災の記憶や経験がない生徒を迎え、教員は推進当初とは違った視点で指導の工夫や改善を迫られている。各校で構築してきた教育活動を形骸化させることなく引き継ぐと共に、学校や地域の特色、生徒の実態に応じて教育活動の充実を図る必要がある。今後も、震災や震災津波の教訓を生徒の学びとしていくために、さらに岩手の教育の根幹である人材育成としての教育の在り方を継承していくために、先行研究で残された課題と共に、変化しつつある取組の現状を把握し、その課題に対しての手立てを探ることが求められる。

これらのことから、本研究は、「いわての復興教育」の現状を明らかにし、成果と課題を踏まえ、これからの「いわての復興教育」の在り方を再考することを目的とする。

2 主題設定の理由

「いわての復興教育」は、人材育成を目的としており、災害後の応急的な防災教育に留まらない未来志向の教育として評価されている。「いわての復興教育」プログラム【改訂版】⁽¹⁾では、命の大切さ、自分の存在、心身の健康、人や地域とのつながり、自然との共存、社会への参画、防災や安全などについての学びの有用性が明記されている。「いわての復興教育」プログラム【第3版】⁽²⁾は、学習指導要領の改訂に対応し、その推進のポイントとして、「カリキュラム・マネジメント」や「社会に開かれた教育課程」の実現につなげること、特に地域とのつながりに関する内容の充実をめざす。また、「いわての復興教育」の可能性として、教育的価値の「いきる かかわる そなえる」とOECDの「キー・コンピテンシー」や国連の「持続可能な開発のための教育（ESD）」のつながりにについても明記しており、「いわての復興教育」が、

防災教育に留まらない人材育成を目的とし、その可能性を求めて各校で推進することが期待されている。

しかし、東日本大震災からの時間的経過に伴い、中学校でも震災経験のない生徒が学習者となりつつある。震災後しばらくは、生徒は自身が基盤としてもっている経験や思いを学びや取組の中で価値づけ、深めたり広めたりすることが大いに期待できたが、現在はその状況も変化してきており、取組のねらいや指導の在り方において対応策を探る必要があると考える。教職員の異動や新規採用者の占める割合が大きくなることにより、自校の復興教育の理解や「いわての復興教育」の理念の再認識等の現状も危惧されるところである。各校で構築されてきた「いわての復興教育」に関する教育活動やその指導の意義が形骸化することなく、学校の特色や生徒に応じて対応させながら、今後も岩手のどの学校でも指導実践を重ねていくことができるよう検討が必要である。

また、文部科学省「学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開」（改訂版）⁽³⁾によると、政府は東日本大震災の翌年平成24年4月には、防災を含む学校における安全に関する取組を総合的かつ効果的に推進するための「学校安全の推進に関する計画」を閣議決定し、それにより文部科学省は、平成25年3月に、この改訂版で学校教育での防災教育の強化を示したとある。

さらに、文部科学省「第3次学校安全の推進に関する計画」（2022）⁽⁴⁾では、「東日本大震災から10年余りが経過し震災の記憶が風化し取組の優先順位が低下することが危惧されている」とし、「地域の災害リスクを踏まえた実践的な防災教育の充実」について明示されており、津波災害だけではなく、どのような自然災害に対しても自ら命を守り、安全な地域社会を築いていく主体的な実践力の育成が求められるとしている。震災津波を経験した岩手だからこそ、その教訓を警鐘ととらえ、子どもたちが主体性をもって取り組み、実践力を身に付けていくために、地域の災害リスクを踏まえた防災教育を風化させることなく継承し、

推進することが大切と考える。

これらを踏まえ、本研究は、「いわての復興教育」の現状及び成果と課題を把握し、全県で生徒が震災と教訓を風化させることなく学び、それらを柱として自分の地域との関わりの中で「いきるかかわる そなえる」の教育的価値を深化させるために、人材育成と防災を踏まえた県の共通の教育活動と地域に応じた学びを視点に再考することで、「いわての復興教育」のさらなる充実の一助になると考え、本主題を設定した。

3 先行研究

本研究に迫るための前提として「いわての復興教育についての研究」「学校防災教育についての研究」「教育活動の目標の達成とカリキュラム編成についての研究」の視点から先行研究を見ていく。

第一の「いわての復興教育についての研究」について、大桃・村上他（2018）は、「いわての復興教育」の特徴をまとめており、防災教育や他の復興教育と異なる視点について報告している。特徴として、①未来志向の目的設定、②目的の広がり、③全県の取り組み、④各学校による独自の取り組みの4点を指摘している。調査報告については、2013年と2016年の2度、概要と結果をまとめており、震災に対する意識の風化がみられるなかで、県内すべての小・中学校での取組がなされ、調査結果からみて定着していることを報告している。また、「いわての復興教育」の3つの教育的価値について示された具体的な項目への意識の高まりを報告し、復興教育の成果としている。

佐々木（2018）は、児童や学校、地域の実状を踏まえた「いわての復興教育」の具現化を検討した。「地域学習と震災津波の体験とを関連づけ、比較させることにより、その共通点が「いわての復興教育」の教育的価値として児童に意識されるとともに、震災津波の体験を自分自身や自分たちの住む地域に置き換えながら考えていることが認められた」と報告している。しかし、震災の体験や記憶のある児童に対しての研究であることと地域学習は郷土芸能に限定されており、課題として、

実状の変化に応じて工夫・改善を加えていくことが必要であるとしている。

佐々木ら（2021）は、中学校における復興教育の現状と課題について、調査研究を報告している。その中で、「学校経営計画の中への位置づけ」と「教員・生徒に「いわての復興教育」の意図を浸透させていくこと」が望まれると述べ、各学校の計画に基づいて教育的価値について教員が意図して授業に臨むために学校の実状に応じた計画の見直しの必要性を指摘している。

第二の「学校防災教育についての研究」について、金井・片田（2018）は、「東日本大震災以後の学校防災教育の実施状況とその実施効果に関する実態調査」を報告している。各校の実情に応じた防災教育カリキュラムの構築・自校化する必要性を述べ、防災教育を継続するための仕組みづくりの工夫を報告する一方で、①教員間で情報共有する機会、②学校独自の計画づくり、③学校内での教材の一括管理などの現状を、調査結果から課題であるとしている。

河野（2022）は、教科横断的な防災教育の展開に向けて、総合的な学習の時間の有用性を述べている。学習指導要領等における防災教育に関連する指導内容を整理し、課外指導等も含め各教科等の学習を相互に関連付けるなどして、教育活動全体を通じて適切かつ学習効果を高めていける可能性を示唆している。

今野（2022）は、阪神淡路大震災や東日本大震災後の防災教育の現状と課題を検討した。その中で、災害がいつどこで発生しても、子どもたちが自らの命を守り抜く「姿勢」の育成を図る教育内容や教育手法の開発の必要性と、防災教育の課題について述べている。その中で、「持続可能な防災教育」とするために、限られた時間の中で各学校が無理なく実施できるように既存の教科等の防災教育に関する内容に地域で想定される災害や防災の内容を組み入れる等の必要性を論じている。新しい内容を単に追加するのではなく、既存の単元や内容を工夫して、クロス・カリキュラムの視点で繋ぎ合わせることを述べているが、その具体

策が十分に示されているとは言えない。

第三の「教育活動の目標の達成とカリキュラム編成についての研究」について、杉浦、奥田(2017)は、学校におけるカリキュラムマネジメントの成立と改善プロセスについて検討している。カリキュラムマネジメントの継続において、生徒の学びに効果的な授業実践を引継ぎ、次の生徒の学びに生かすことの困難さを指摘し、課題と述べている。その上で、教育実践の理念の引継ぎや継続に対する検討が求められていることを報告している。

百瀬(2015)は、「中学校は教科担任制であるために、小学校のような担任教師による臨機応変な対応は難しくなる」とし、関連を図る目的や意義、クロスカリキュラムを実践することの共通理解が重要であることを報告している。さらに、「中学校教師の場合、教科の専門性の高さが、かえって教師同士の共通理解を図る上での障壁になることもあり得る」とし、具体的な指導計画の作成や授業設計が今後の課題としている。

野澤(2023)は、カリキュラムマネジメントの実質化が実現するためとして、方向性と全体設計図としてのカリキュラムグランドデザインに着目している。学校の全体的な教育活動を結束する教育理念とビジョンを示し、教職員全員が共通理解を図ってカリキュラムマネジメントを練っていく必要性を述べている。

4 残された課題と研究の視点

先行研究に関する第一の視点から、「いわての復興教育」は、災害や防災への理解や意識の高まりだけでなく、さまざまな教育的な価値の向上をもたらし、震災津波の体験と地域学習を関連づけることで、復興教育の教育的価値が意識され、生徒は自分自身や地域に置き換えて考えを深めることができることがわかった。しかし、震災の体験や記憶のある児童に限定されていたことや地域学習の内容が限定されていることが課題として残っていた。また、学校の実状に合わせた計画の見直しや教員にその意図を浸透させることの必要性が明らかになっているが、各校で取組の共通理解を

図るための場の設定や資料の提供の検討及び手立ては十分とは言えない。

第二の視点から、東日本大震災以後、継続的な防災教育の必要性のもと、各校の実情に応じた教育カリキュラムを構築・自校化し継続するための仕組みづくりの工夫が行われてきた。このような点は、「いわての復興教育」の推進と共通であり、課題としても同様に、教員間の情報共有や教材の一括管理などの難しさや体系的で系統的な指導の在り方、時間確保、専門知識を持つ教員の不足等があげられる。また、防災教育を限られた時間の中で持続可能な教育にするために、各教科・領域の学習活動と地域の災害や防災を相互に関連付けるなどして学習効果を高めていく必要性が示されてきた。このことを踏まえ、さらなる手立てが求められているが、「いわての復興教育」においても同様と考える。

第三の視点から、各学校が特色を生かすためにカリキュラム・マネジメントは不可欠でありながら、教員全員がカリキュラム・マネジメントに主体的・継続的に関わっていく困難さが明らかになった。それに対する解決策として、学校の全体的な教育活動を結束する教育理念とビジョンと教科横断の目的を明確にするカリキュラムグランドデザインの活用が提案されているが、「いわての復興教育」の推進において、このような視点での具体的な手立ては十分に示されていない。

以上のことから、本研究の目的に迫るため、「教員・生徒の理解や認識」「震災からの経過に応じた取組と指導」「学びを深める地域との関連性」の3つの視点をもとにしながら、岩手県の中学校において行われている「いわての復興教育」の現状と学校・教員・生徒がどのように捉えているかを調査及び分析を行い、課題を見出ししていきたい。そして、顕在化した課題に対する方策を考え、実践により効果性を検証する。

Ⅱ 「いわての復興教育」に関する調査

1 調査の概要

本調査は、「いわての復興教育」について、先行研究で明らかになった課題から「「いわての復興教育」と自校の取組に対する教員・生徒の意識や認識のばらつき」「震災からの経過に応じた取組と指導の見直しの必要性」「学びを深める地域と関連性の不足」を視点にして調査を行う。この調査では、岩手県内の中学校における現状、成果と課題を明らかにし、課題に対する改善策を見出し、これからの「いわての復興教育」の充実を図ることを目的とする。

調査内容は、県内中学校における取組状況を把握する項目を主とし、教育課程への位置づけや取組の状況、管理職・教員と生徒の取組面と意識面の現状及び達成度、今後の在り方等で構成している。質問紙は、管理職又は復興教育を担当する代表が回答する学校用、管理職・教員用、生徒用の3種類を作成し、6件法による意識調査、取組内容や課題等について選択及び自由記述による実態把握の項目を設定した。

2 調査結果

(1) 校内研修の実施

『復興教育の実施にかかわって、教員対象の研修を行っていますか』という質問に対して、複数回答可で回答を得た結果をまとめた(図1)。「実施していない」は回答があった40校のうち、75%にあたる30校であった。指導主事や講師を招聘しての校内研修や外部研修、実践事例や資料を共有する場が必要との声は、先行研究の調査でも明らかになっている。発災以降、人事異動や若

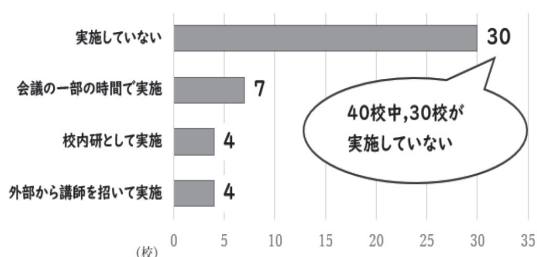


図1 教員対象の研修（のべ校数）

手教員の採用なども進んでいる中で、指導の方法や意識の共有が得られる研修の場は、確保されていない状況にあることがうかがえる。

(2) 生徒対象のオリエンテーションの実施

『生徒対象に復興教育の理解と見通しを図るためのオリエンテーション等を行っていますか』という質問に対して、回答を得た結果をまとめた(図2)。「全校・学年で一斉に実施」が11校、「各授業で実施」が11校、「実施していない」が回答を得た40校のうち18校で全体の45%であった。

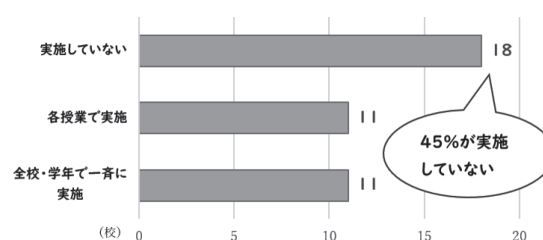


図2 生徒対象のオリエンテーション

(3) 取組の達成度と今後の在り方の認識

①学校調査による取組の達成度

学校における復興教育の取組の現状についての達成状況を把握するために、先行研究から見えた課題を視点に設定した項目の調査を行った。調査は、『自校の復興教育の取組に対する現状について』を問い、6件法により実施し、平均値をグラフに示した(図3)。

平均値が最も高い数値となったのは「体験活動を伴った取組を行うこと」であり、定着している状況が表れている。一方で、平均値が低い項目は「教科との関連性を図った取組を行うこと」となっており、教科担任の負担が推察される。また、先

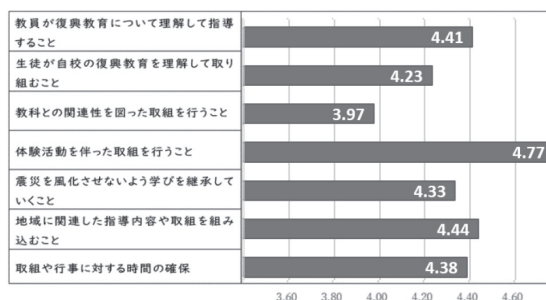


図3 【学校調査】取組の現状についての達成度（平均値）

行研究で指摘されている課題にもあるように、中学校は教科担任制であることから、小学校以上に教科横断的な授業を機能させるためにはカリキュラムマネジメントの共通理解が必要であり、現状においては形骸化、引継ぎの困難さが背景にあると推察される。

②学校調査による取組の達成度〈沿岸と内陸の差〉

課題の一つである沿岸と内陸の差を検討するために分析を行った。平均の比較では、7項目すべて沿岸が高い結果であった。さらに、マン・ホイットニーのU検定を行った。結果を表1に示しているが、統計的な解析結果の理解を促すための補助資料として、平均値も記載している。「震災を風化させないように学びを継承していくこと」と「地域に関連した指導内容や取組を組み込むこと」の2項目について、有意な差が認められた。震災後の沿岸における取組は、児童生徒の心のケアを配慮しながらの推進であったが、時間の経過に伴い、震災津波の教訓を風化させることなく伝承や学びを継続させ、必要感をもって地域と関連させた取組を推進していることがうかがえる。

表1 【学校調査】取組の現状についての達成度〈沿岸と内陸の差〉

質問項目	沿岸平均	内陸平均	U 値	効果量 r	p 値
教員が復興教育について理解して指導すること	4.75	4.33	157.0	.263	.151
生徒が自校の復興教育を理解して取り組むこと	4.50	4.17	148.5	.183	.267
教科との関連性を図った取組を行うこと	4.25	3.90	140.0	.130	.429
体験活動を伴った取組を行うこと	5.12	4.70	152.0	.207	.208
震災を風化させないように学びを継承していくこと	4.88	4.20	173.0	.332	.043*
地域に関連した指導内容や取組を組み込むこと	5.12	4.30	175.0	.346	.035*
取組や行事に対する時間の確保	4.50	4.37	136.5	.109	.505

** $p < .01$ * $p < .01$

③管理職・教員調査による取組の達成度と今後の在り方についての認識

「いわての復興教育」の取組の達成度と推進の在り方に対する認識を、管理職と教員に調査した。学校調査と同様に6件法で実施し、平均値をまとめ表に示した(表2)。

表2 【管理職・教員調査】取組の達成度と推進の在り方に対する認識〈平均値〉

質問項目	達成度	今後の在り方
「人材育成」という理念をふまえて指導すること	3.82	4.40
オリエンテーション等で、生徒に自校の復興教育について見通しをもたせて指導すること	3.70	4.28
震災からの教訓をもとに岩手独自の教育として指導の工夫を図ること	4.02	4.38
体験活動を伴った取組を行うこと	4.15	4.41
地域に関連付けた指導内容を組み込むこと	4.01	4.43
自校の復興教育の指導に関わる資料やデータの蓄積	3.69	4.24

推進の在り方については、大きな差は生じなかったが、達成度については、「理念をふまえて指導する」「見通しをもたせて指導する」「資料やデータの蓄積」の3項目が低い値を示した。これまで各校で定着が図られてきた一方で、時間の経過の中で形骸化を防ぐための取組の引継ぎや理念の再認識の機会が不足していると推察される。

また、達成度と今後の推進の在り方の平均について、縦軸を達成度、横軸を今後の在り方として、XY散布図に示した(図4)。項目名は表示の関係上省略している。

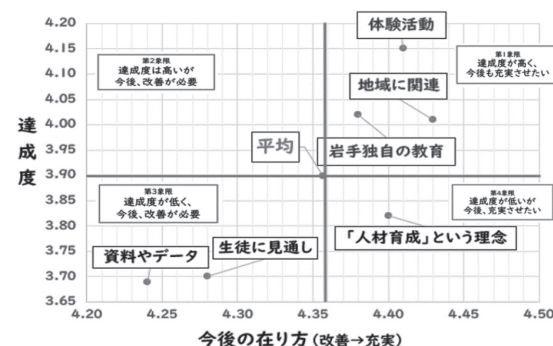


図4 【管理職・教員調査】取組の達成度と推進の在り方に対する認識〈XY散布図〉

達成度の平均値は3.90、今後の在り方の平均は4.36である。縦軸を達成度、横軸を今後の在り方、平均値を基準として4領域のマトリクスに分けた。

達成度が低い3項目について注目してみると、「オリエンテーション等で生徒に自校の復興教育について見通しをもたせて指導すること」「自校の復興教育の指導に関わる資料やデータの蓄積」の2項目については、教員個人の意識や指導の課

題というよりは、学校体制として改善が求められるものであり、実際に指導に当たっている教員の必要感としてとらえ、手立てを講じたい課題である。また、「[人材育成]という理念をふまえて指導する」については、「いわての復興教育」を推進するうえで理念の再認識の場や各校の指導計画の見直しが求められると考える。

(4) 管理職・教員がとらえる推進における課題

①管理職・教員による自由記述の内容

「いわての復興教育」の推進における課題についての認識を把握するために、「推進する上で課題と感じていることがあればお答えください」という質問に対し、管理職・教員から自由記述により回答を得た。その記述データについて、樋口(2014)のKHCoderによるテキスト分析を行った(図5)。

共起ネットワークで示したものでは、「推進の見直しの必要性[風化・時間の確保・自分ごとにとらえさせる指導]」「沿岸と内陸の意識の違い・差」「震災を知らない生徒」「地域との関連の必要性、実践や資料の共有」「教員や学校の温度差・理解不足」「取組・内容の焦点化」などの課題や今後の在り方の具体を読み取ることができた。

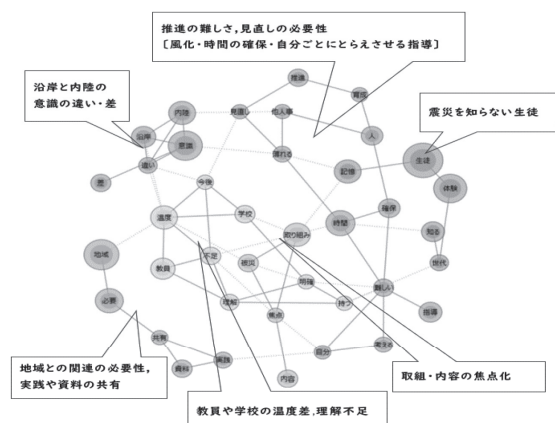


図5 【管理職・教員調査】取組を推進する上での課題〈自由記述の内容〉

②20代教員と50代教員の比較

先行研究で残された課題として、教員の意識の差や理念や取組の引継ぎの難しさがあげられていた。そこで、沿岸と内陸による地域差だけではな

く、指導を行っている教員の年代による差を検証した。推進における課題や今後の在り方の自由記述データを、対応分析によって、20代と50代の内容の差異の分析を行った(図6)。20代では「学習」「教科」「必要」、50代では「見直し」「焦点」「育成」「経験」「風化」などが、それぞれの年代の特異な語群として示された。これらの語を使用して、記述を見てみると、20代では、「教科との関連づけができない」「理念や取り組みの研修や共通理解が必要」「資料や教材、時間が必要」という内容であった。50代では、「震災経験のない生徒と教員になる」「風化させず、人材育成という理念を再確認」「取り組みや内容の焦点化、見直しが必要」という内容であった。20代は、取組や指導に関わる困り感や実践的な課題の内容であり、50代はこれまでの指導を経て、今後の在り方や見直しの視点に関わる内容であった。

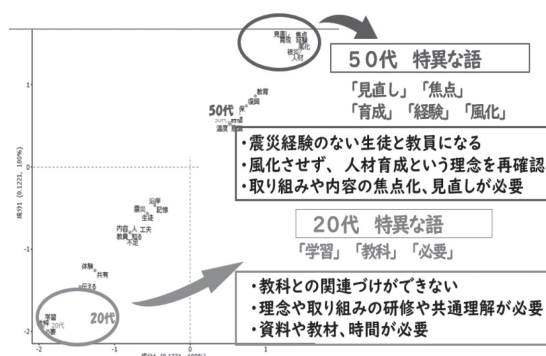


図6 取組を推進する上での課題〈20代教員と50代教員の比較〉

(5) 生徒がとらえる「いわての復興教育」の学びや取組に対する関心

『「いわての復興教育」の学びや取り組みで「もっと知りたい・調べたい」と思うこと』として、生徒から自由記述で回答を得たテキストデータを共起ネットワークで表したのが図7である。

図7から「復興教育の取り組みと自分・地域との結びつき」「被災状況・被災者の意識の変化」「被災した人・町・国の状況、支援の様子」「内陸、自分の地域の学習」「今後、起こりうる災害についての学習」「地震、津波、火山などへの対処法に生かす」「未来の発展に生かす」などの視点を

読み取ることができた。

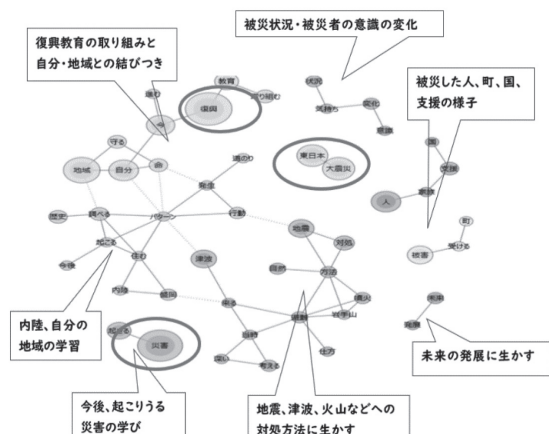


図7 生徒がとらえる「いわての復興教育」の学びや取組に対する関心

また、出現率の高い「復興・教育」の語句について、KHCoderのコンコーダンスを用いて語句の使用文脈を見たところ、その中に「そもそも復興教育がどのようなものか」「何を取り組んでいるか」「どう取り組めばよいか」「いわての復興教育が何かわからない、どうしてできたのか」など、復興教育そのものを問う内容が見られた。

3 調査結果の考察

調査及び分析の結果を「教員・生徒の理解や認識」「震災からの経過に応じた取組と指導」「学びを深める地域との関連性」の視点から考察したい。

(1) 「教員・生徒の理解や認識」についての考察

今回の調査結果から、教員において「教員が自校の復興教育について理解して指導すること」「オリエンテーション等で生徒に自校の復興教育について見通しをもたせて指導すること」「自校の復興教育の指導に関わる資料やデータの蓄積」の不十分さが意識や取組にばらつきを生じさせる要因になると推察した。人事異動や若手教員の採用なども進んでいる中で、人材育成をねらいとする「いわての復興教育」の理念やプログラムの再認識、自校の復興教育における取組の共通理解が求められる。しかし、それらを共有するための校内研修の場は確保されていないという状況が学校調査によって明らかになっており、教育現場の抱える多忙さや限られた時間を考慮しながらも、手立てを

講じる必要がある。

また、調査の結果で表出した「復興教育」という言葉に認識がない生徒がいる状況に対しては、言葉そのものの周知ではなく、復興教育の取組や学びが生徒にとって見通しのあることが重要だと考える。実際、生徒が手にする副読本には「復興教育」という用語は高校版から使われ、説明と共に3つの教育的価値と具体の21項目が示される一方、小・中学校版には記載はない。しかし、中学校段階で、生徒自身がねらいや取組について理解し、見通しをもって学びに向かうことは、教科横断的な学びを有機的につなぐ重要な視点となる。

(2)「震災からの経過に応じた取組と指導」につ
いての考察

学校調査の結果から、体験活動や関連する教科・領域を全体計画に組み込むことの定着は図られてきた。しかし、教員の調査からは、「全県共通の復興教育の核となる指導項目や内容の焦点化」「人材育成という理念をふまえて指導する」など、各校の指導計画の見直しが求められていることが明らかになった。学校の特色を生かし、各学校で教育活動を編成する「いわての復興教育」であるが、推進の課題として、構築したものの形骸化、教員個々の理解と引継ぎの難しさなどの課題も示された。今後も、どの学校でも、どの教員も取組に関わり、教育の充実を図っていくために、柱となる教育活動の明確化も必要ではないかと考える。「いわての復興教育」が始まった数年間は、取組の内容に地域差があったが、震災の経験のない世代になり、調査結果からは沿岸の学校においても内陸と同様に様々な教育活動に位置づけながら震災学習を行っている現状が明らかになった。さらに、生徒の取組に対する認識調査からも、震災や震災津波からの学びと語り継ぎ、防災学習への関心は高いことが示された。これらのことから、各学校及び県内共通の教育活動をさらに分析・調査し、「いきる かかわる そなえる」の教育的価値を位置づけ焦点化した全県共通の教育活動を明確にする必要がある。

(3)「学びを深める地域との関連性」についての考察

調査結果から、今後の推進の視点として「震災からの経過や各地域に対応した復興教育の核となる指導事項や内容の焦点化」が全県で共通の認識であった。「震災を知らない生徒への指導」「自分ごとに捉えさせる指導」「自分の地域との関連づけ」など、教員がこれまでの指導や取組を経て、改善や見直しに対する視点が明らかになった。このことから、防災教育に留まらず人材育成を図る教育として、生徒が自分ごととして学び、実践につなげるための地域学習の在り方が必要となる。

また、生徒がとらえる取組の認識の調査結果の分析から、沿岸の地域に応じた必要感ある防災学習の継続が実践力の育成に効果的に働く調査結果が見られた。復興教育の取組が始まった震災後の数年間は、特に沿岸は生徒に対する心のケア、様々な実状に配慮しながらの推進であり、内陸との大きな地域差があったが、今回の調査からは防災の視点と共に「自分の地域」「自分の生き方」につなげて学びを深めようという生徒の意欲・関心が示された。沿岸の必要感ある地域に応じた防災学習が生徒の実践力に結びついていることから、「いきる かかわる そなえる」の教育的価値をより深化させるため各校の地域学習の位置付けは重要だと考える。

Ⅲ 課題及び解決の手立てと具体的な方策

1 課題及び解決の手立て

先行研究及び調査結果の分析をふまえて、本研究の課題を、①「いわての復興教育」と自校の取組に対する教員・生徒の意識や認識のばらつき、②震災や震災津波からの教訓と防災を柱とした教育活動を全県で継続させるための在り方、③自分ごととして学びを深める地域との関連性の不足、と設定した。これらの課題に対する手立てを『手立て1』『いわての復興教育』と自校の取組の理解・見通しをもたせる取組、『手立て2』『いわての復興教育』に関連する県共通の教育活動の明確化、

『手立て3』地域学習を位置付けた「いわての復興教育」の在り方の3つとした。

2 具体的な方策

(1)『手立て1』『いわての復興教育』と自校の取組の理解・見通しをもたせる取組について

本研究の課題①「いわての復興教育」と自校の取組に対する教員・生徒の意識や認識のばらつきに対する手立て具体的な方策を述べる。

本研究の調査結果から明らかになった「教員が自校の復興教育について理解して指導すること」「自校の復興教育の指導に関わる資料やデータの蓄積」「オリエンテーション等で生徒に自校の復興教育について見通しをもたせて指導すること」を視点に改善の手立てを検討する。

大桃ら(2018)は、2013年度と2016年度に質問紙調査を行い、取組の指導方法は「各教員の裁量に委ねられている」という学校が2度の調査において7割を越えている状況を報告している。また、学校現場において復興教育の理解を図る方法は、教育委員会の訪問による指導・助言や説明会などの研修会の実施からプログラムや副読本などの資料や情報に変化してきていることを報告している。本研究における調査でも、復興教育に関する教員研修の実施率は約20%であった。

これらの実態から、教育現場の抱える多忙さや限られた時間を考慮しながらも、「いわての復興教育」の理念やプログラムの再認識、自校の復興教育における取組の共通理解をもつための工夫が必要であると考え、年度初めのオリエンテーションの実施とその指導に関わる資料の内容し、資料の作成に取り組んだ。どの学校でも生徒自身がねらいや取組について理解し、見通しをもって学び

表3 オリエンテーションの概要

目的	・「いわての復興教育」の理念及び自校の取組の理解を図る ・生徒に学びや取組の見通しをもたせる
時期	年度初め(学校の計画に基づいた復興教育に関連する取組が始まる前)
対象	学年単位とした生徒及び教員
内容	・オリエンテーションのねらいについて ・「いわての復興教育」の理念や目的 ・東日本大震災と震災津波について、関連する中学生の取組について ・自校の取組について(総合的な学習の時間など主となる学習や活動を中心に) ・副読本「いきる かかわる そなえる」の活用について

に向かうことは、教科横断的な学びを有機的につなげる重要な視点だと考える。年度初めに各教科や領域で行う「教科開き」「ガイダンス」のように、1年間または3年間の学びの内容や取組の見通しの共有を図る場である。概要を表3に示した。

(2)『手立て2』『いわての復興教育』に関連する県共通の教育活動の明確化について

課題②震災や震災津波からの教訓と防災を柱とした教育活動を全県で継続させるための在り方に対する手立てとして、具体的な方策を述べる。

①県共通の「いわての復興教育」と関連を図る教科の明確化

文部科学省「中学校学習指導要領総則」⁽⁶⁾の【総則第2の2(2)】では、「各学校においては、生徒や学校、地域の実態及び生徒の発達段階を考慮し、豊かな人生の実現や災害等を乗り越えて次代の社会を形成することに向けて現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を、教科横断的な視点で育成していくことができるよう、各学校で特色を生かした教育課程の編成を図るものとする」としている。しかし、学校調査において、取組の達成度の結果で7項目中最も低かったのは「教科との関連を図った取組を行うこと」であった。そのため、管理職・教員調査のデータの中から、教科指導を担っている教員の回答データを抽出して再分析し、教科担任として関連付けている状況を明らかにした(図8)。また、岩手県教育委員会「いわての復興教育取組状況アンケート調査結果」(令和1～3年度)⁽⁵⁾についても、同様の項目の結果を比較した(図9)。その結果、「理科」「社会」「保健体育」「技術・家庭」が他の教科群より

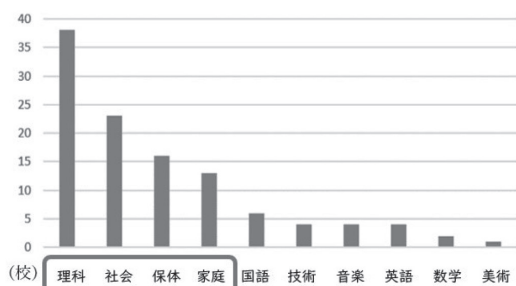


図8 復興教育と関連付けている教科【教員調査】

も実施状況が高いことがわかった。このことから、県共通の「いわての復興教育」と関連を図る教科を「理科」「社会」「保健体育」「技術家庭」に限定した実践を提案する。

②県共通の「いわての復興教育」と関連を図る教科の学習内容

文部科学省「中学校学習指導要領総則」⁽⁶⁾の付録6にある(現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容)を参考にして、「いわての復興教育」と関連付けている教科の学習内容の検討を進めた。ここには、13分野の教育について教科等横断的な教育内容を明記している。(現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容)は、学習指導要領における各教育について、育成を目指す資質・能力に関連する各教科等の内容のうち主要なものを抜粋し、各学校でそれぞれの教育目標や生徒の実態を踏まえた上でカリキュラム・マネジメントの参考として活用することをねらう資料である。

まず、岩手県の調査結果から「学校で特に重点として取り組んだ具体の21項目」のデータをまとめた(表4)。これらの数値の高い価値項目と13分野を対応させ、「郷土や地域に関する教育」「生命の尊重に関する教育」「心身の健康の保持増進に関する教育」「防災を含む安全に関する教育」に絞り、検討の資料とした。

次に、本研究の教員調査のデータから、「担当教科で復興教育と関連した授業を行っている場合、内容を紹介してください」という記述による回答データをKHCoderで分析し、その結果と「学

1年										
調査校	国	社	数	理	音	美	保体	技家	外国語	
R1	143	5	14	2	44	2	0	11	6	2
R2	143	4	21	1	50	3	0	12	12	2
R3	118	0	7	2	27	1	0	7	8	1
2年										
調査校	国	社	数	理	音	美	保体	技家	外国語	
R1	143	5	14	2	44	2	0	11	6	2
R2	143	8	39	0	32	5	2	23	16	9
R3	118	1	23	0	13	4	2	22	13	8
3年										
調査校	国	社	数	理	音	美	保体	技家	外国語	
R1	143	5	14	2	44	2	0	11	6	2
R2	143	7	26	0	40	3	1	8	11	5
R3	119	7	19	1	17	2	2	5	6	3

図9 復興教育と関連付けている教科【県教委調査】(令和1～3年度)「いわての復興教育取組状況アンケート調査結果」より

表4 学校で特に重点として取り組んだ「具体の21項目」【県教委調査】

(令和1～3年度)「いわての復興教育取組状況アンケート調査結果」より

	① かけがえのない生命	② 心の健康	③ 体の健康	④ 自然災害の様子と被害の状況	⑤ 自然災害発生メカニズム	⑥ 自然災害の被害・被害の軽減	⑦ 自然と人間	⑧ 自然と人間	⑨ 自然と人間	⑩ 自然と人間	⑪ 自然と人間	⑫ 自然と人間	⑬ 自然と人間	⑭ 自然と人間	⑮ 自然と人間	⑯ 自然と人間	⑰ 自然と人間	⑱ 自然と人間	⑲ 自然と人間	⑳ 自然と人間	㉑ 自然と人間	調査数
R1	92	24	50	58	29	56	31	17	59	89	90	49	41	3	51	55	22	20	46	103	90	157
R2	59%	15%	32%	38%	18%	36%	20%	11%	38%	57%	57%	31%	26%	25%	32%	35%	14%	13%	29%	66%	57%	
R3	84	27	35	57	27	52	27	30	57	71	68	51	62	3	61	52	28	22	43	87	75	150
R4	56%	18%	23%	38%	18%	35%	18%	20%	38%	47%	45%	34%	41%	26%	41%	35%	19%	15%	29%	58%	50%	
R5	72	27	25	47	20	56	63	22	37	58	55	45	64	7	68	54	28	22	35	90	98	132
R6	55%	20%	20%	36%	15%	42%	48%	17%	28%	44%	42%	34%	48%	56%	52%	41%	21%	17%	27%	68%	74%	

校で特に重点として取り組んだ具体の21項目の結果(表4)と対応させて、教科と学習内容と「具体の21項目」の関連性をまとめた(図10)。

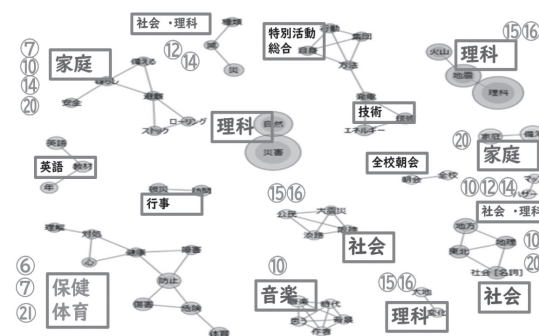


図10 教科と学習内容と「具体の21項目」の関連

さらに、文部科学省「中学校学習指導要領総則」⁽⁶⁾の付録6にある(現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容)の「郷土や地域に関する教育」「生命の尊重に関する教育」「心身の健康の保持増進に関する教育」「防災を含む安全に関する教育」に明記されている各教科の学習内容と対応させて、県共通の「いわての復興教育」と関連を図る教科と学習内容として整理した(図11)。

③「いわての復興教育」と関連を図る県共通の教育活動の明確化による実践

ここまでで検討・整理した図11の内容を考察すると、県内で「いわての復興教育」として関連を図っている教科の学習内容は、防災教育を視点とした内容が柱となっていることがわかる。今野(2022)が「持続可能な防災教育」として示した

【県共通】「いわての復興教育」と関連を図る教科と学習内容	
①【かけがえのない生命】[1] 道徳 D〔生命の尊さ〕	⑮【自然災害の様子と被害の状況】[34] ⑯【自然災害発生メカニズム】[35]
⑥【心の健康】[10] ⑦【体の健康】[11] 道徳 A〔節度、節制〕 体育 A体づくり運動 家庭 B 衣食住の生活	理科【2分野】 (2)大地の成り立ちと変化 (4)気象とその変化 (7)自然と人間 社会【地理】 C日本の様々な地域 (4)気象とその変化 (7)自然と人間 ⑲【学校・家庭・地域等での日頃の備え】[40~44] 道徳 A〔節度、節制〕 家庭 B 衣食住の生活 ⑳【身を守り、生き抜くための技能】[45] 保健 (3)傷害防止 ア 傷害防止、応急手当 イ 危険予防やその回避
⑩【地域とのつながり】[17~27] ⑫【自分と地域社会】[30,31] ⑭【災害に備える地域づくり】[33]	社会【地理】 C日本の様々な地域 (1)地域調査の手法 (2)大地の成り立ちと変化 (4)気象とその変化 (7)自然と人間 家庭 B 衣食住の生活

図11 県共通の「いわての復興教育」と関連を図る教科と学習内容

『小・中学校における防災教育に関する学習内容等』には、防災教育で重視される汎用性ある教科横断的な学習内容が記載されており、教育的価値の位置づけは明記されていないものの、図11の内容とほぼ同じであった。

このことから、本研究の課題である震災や震災津波震災からの教訓と防災を柱とした教育活動を全県で継続させるための在り方という視点から、「東日本大震災と震災津波の教訓・語り継ぎ」を継承させるための資料・教材と共に各校が教育的価値「いきる かかわる そなえる」と関連を図っている校内外の教育活動の代表的な例をまとめ、示すこととした(図12)。各校既存の教科学習と内在する教育活動を柱としながら、岩手としての震災からの学びを踏まえた「いわての復興教育」の骨子を可視化・明確化した上で実践することで、県内のどの学校どの教員も共通理解の上、取組を継続させていく一助となると考える。

「いわての復興教育」に関連する県共通の教育活動	
教科横断的な学習内容	関連する教育活動
①【かけがえのない生命】[1] 道徳 D〔生命の尊さ〕 ⑥【心の健康】[10] ⑦【体の健康】[11] 道徳 A〔節度、節制〕 体育 A体づくり運動 家庭 B 衣食住の生活 ⑩【地域とのつながり】[17~27] ⑫【自分と地域社会】[30,31] ⑭【災害に備える地域づくり】[33] 社会【地理】 C日本の様々な地域 (1)地域調査の手法 (2)大地の成り立ちと変化 (4)気象とその変化 (7)自然と人間 家庭 B 衣食住の生活	校内教育活動 全校朝会、集会、講話 避難訓練、防犯・防災・安全教室 健康講話(薬物・思春期・救命救急) 生き方学習・キャリアサポート活用 朝読書 校外活動 地域行事・ボランティア 職業体験(講話) 被災地訪問(伝承施設) 学校間交流 教科領域
⑮【自然災害の様子と被害の状況】[34] ⑯【自然災害発生メカニズム】[35] 理科【2分野】 (2)大地の成り立ちと変化 (4)気象とその変化 (7)自然と人間 社会【地理】 C日本の様々な地域 (4)気象とその変化 (7)自然と人間 ⑲【学校・家庭・地域等での日頃の備え】[40~44] 道徳 A〔節度、節制〕 家庭 B 衣食住の生活 ⑳【身を守り、生き抜くための技能】[45] 保健 (3)傷害防止 ア 傷害防止、応急手当 イ 危険予防やその回避	

図12 「いわての復興教育」と関連を図る県共通の教育活動

(3)『手立て3』地域学習を位置付けた「いわての復興教育」の在り方

課題③「自分ごととして学びを深める地域との関連性の不足」に対して、具体的な方策を述べる。

①「いわての復興教育」プログラムからみた地域学習の必要性

「いわての復興教育」プログラムは、学習指導要領の改訂に対応し、平成31年3月に第3版⁽²⁾が発行されている。その中で、「いわての復興教育」を学校経営の基本方針や経営の基本方針の重点への位置付ける際の考え方と共に、各学校の推進における「大切な視点」を示している。「[ひと・もの・こと]との関わりの中から学ぶ」「組織的・有機的指導」「学校の実状に応じた内容」の3つである。これらは、平成25年2月の改訂版⁽¹⁾から引き継いでいる視点であるが、改訂版では「地域住民のつながりを強化」「学校のよさを再発見」「体験活動の充実」「学びの質の向上」等の具体的な項目が追記されている。さらに、『地域とのつながりの必要性』として、新たに具体が記載されており、県としての推進にかかわる方向性を示唆している。

②副読本「いきる かかわる そなえる」の活用からみた地域学習

「いわての復興教育」の特徴の一つに、教師用のプログラムと共に、副読本「いきる かかわる そなえる」など指導資料の充実があげられる。2016年版は、東日本大震災の時の出来事や復興に関わる内容が主となっているが、2020年版は、前年に発行されている「いわての復興教育」プログラム【第3版】⁽²⁾に対応させ、学校や地域の特色ある取組を扱う内容が主となっている。ページ構成として、生徒が自分や自分の地域に結びつける項目が設定されている等、学びを深められるようになっている。また、同副読本にはそれぞれ教師用手引きがあり、総合的な学習の時間・教科・特別活動・行事などの教育活動の事前事後学習、さらに家庭や地域でも活用できるようになっている。

佐藤(2021)は、「いわての復興教育副読本に

よる総合的な学習における地域学習の内容と可能性」について報告している。副読本「いきる かかわる そなえる」(2016)と「いきる かかわる そなえる」(2020)の地域学習における多様性とその可能性について検討し、「東日本大震災に関連すると取り組みが一定割合を占めるのは当然であるが、地域を愛し、その発展を担う人材を育成することをねらいとすると、「特色ある教育活動」「地域の産業」「地域学」というように、多様な内容が生まれる。このことは学校独自の地域学習につながると考える」と述べている。また、副読本が新たな地域教材の開発の視点を学ぶ資料となる可能性について「副読本に掲載されている地域学習の内容の多くは総合的な学習の時間に行われているものである。総合的な学習の時間では教師の教材開発力が必要とされるが、本副読本は教師の地域教材の開発の視点を学ぶことができる」とし、研究において行った副読本の分類化が、そのまま地域教材の開発の視点になると論じている。

これらのことから、2020年版の副読本の活用において、生徒が学校や地域の特色ある取組を扱う内容と自分や自分の地域とを結びつけられるよう、各校の復興教育に地域学習を位置付けることを検討していく。

③地域学習を位置付けた「いわての復興教育」のグランドデザイン

管理職・教員がとらえる「いわての復興教育」の推進における課題には「生徒が自分ごとにとらえる指導」「地域との関連性」があり、震災津波の教訓を沿岸の津波防災に限定することなく、各学校や地域との関連性を図った指導の在り方が求められている。他方、「いきる かかわる そなえる」の教育的価値をより深化させることを念頭においた、各校の地域学習の位置づけや指導改善につながる方策は十分とは言えない。本研究の学校調査や先行研究からは、学校や地域の特色を生かし復興教育と関連付けている教育活動は総合的な学習の時間を軸として定着が図られていることが明らかになっている。しかし、「いわての復興

興教育」プログラムで示されている自校の復興教育の「基本的な組み立て」に基づいたビジョン共有が引き継がれないまま、取組や指導場面に直面してしまう現状が推察される。

そこで、『手立て2』の方策で示した「いわての復興教育」と関連を図る県共通の教育活動を用いて、教育活動に地域学習

を位置付けた全体構想を検討した(図13)。「自校の復興教育の取組の理解不足」や「カリキュラム・マネジメントの形骸化」にも有効な手立てと考える。

Ⅳ 方策を踏まえた実践による検証

1 A中学校での「いわての復興教育」オリエンテーションについて

(1) A中学校での実践

A中学校は、総合的な学習の時間にキャリア教育や地域学習を核として、3年間系統立てて取り組んでいる。A中学校は本研究の生徒調査

の対象校であり、調査は令和4年12月に実施した。オリエンテーションは令和5年5月の実施である。調査において、「いわての復興教育」や「復興」に疑問を抱いていた回答をした生徒が複数いた学年を対象とした。「いわての復興教育」の理念、自校の取組の共通理解を図る機会とし、学年の生徒と教員が共に理解や認識を深めることを目的としたオリエンテーションである。

構成の主な内容は、「オリエンテーションのねらい」「復興教育ができた理由」「復興教育の目的」「教科との関連」「総合的な学習の時間との関連」「震災・防災との関連」「自分の生き方との関連」である。教師と生徒の共通認識が図れるように必要な用語は、可能な限り副読本やプログラムに使

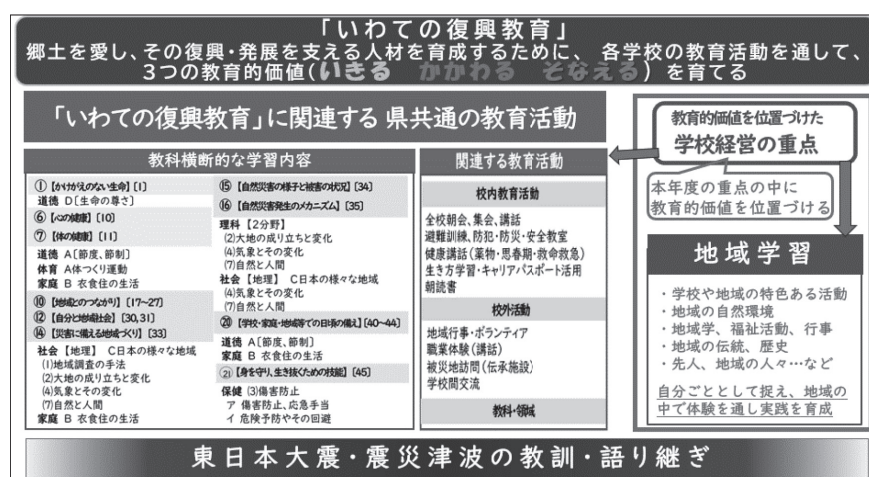


図13 地域学習を位置付けた「いわての復興教育」のグランドデザイン

用されているものを使用するようにした。

(2) オリエンテーションの実践の成果

オリエンテーションの事前と事後にアンケートを実施した。オリエンテーション前に実施したアンケートでは、「復興教育についてどのくらい知っていますか」という質問に対し、132人中109人の生徒が「あまり知らない」「全く知らない」という回答であった。オリエンテーション後に実施したアンケートでは、「オリエンテーションの内容についてどのくらい知っていましたか」という質問に対し、132人中110人の生徒が「ほとんど初めて知った」「知らなかったことが多い」という回答であった。さらに、「復興教育ができた理由」「復興教育の目的」「教科との関連」「総合的な学習の時間との関連」「震災・防災との関連」「自分の生き方との関連」の6項目について、事前には認識度、事後には理解度を質問したが、どの項目についてもオリエンテーションの実施により理解が深められたことが示されていた。

2 地域学習を位置付けた「いわての復興教育」のグランドデザインの作成と検討

(1) A中学校におけるグランドデザインの作成と評価

A中学校は、オリエンテーションの実践を行った学校である。A校の教育資源を生かした復興教育全体計画の必要性和、カリキュラムマネジメントの充実を図る目的から、グランドデザインを作

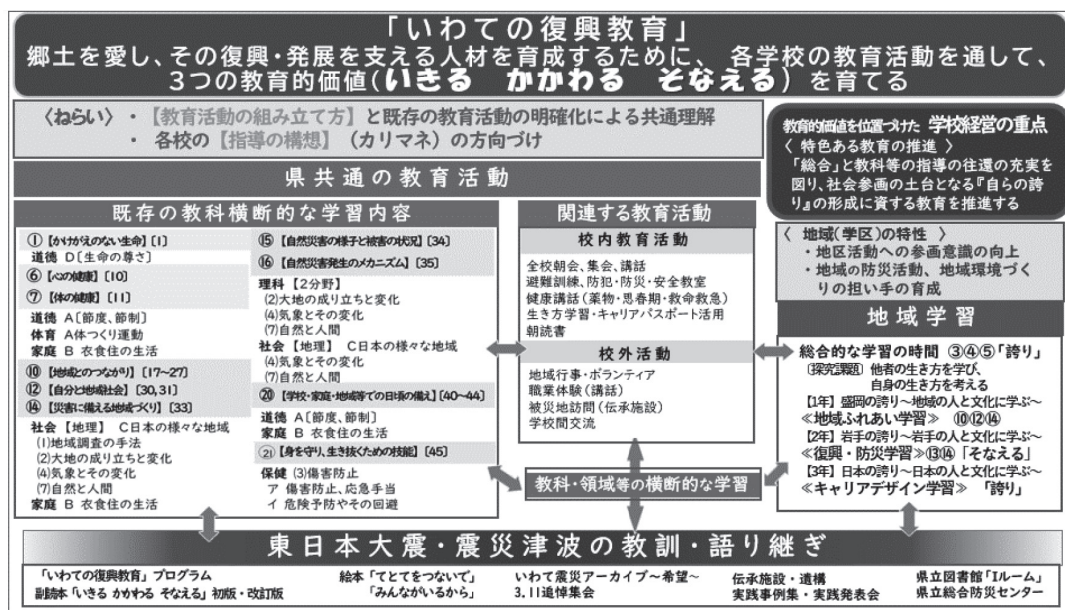


図 14 〈A中学校〉地域学習を位置付けた「いわての復興教育」のグランドデザイン

成し、学校で活用していくために管理職や教員から評価及び意見を得て、改善を行った。

A中学校の地域学習を位置づけた「いわての復興教育」のグランドデザインを校長、教務主任、復興教育担当に見てもらい、評価・意見を得た。評価・意見の内容は主に4つの視点にまとめることができ、考察と改善の手がかりとした。

ア 地域学習を位置付ける意義

学校が、地域の教育資源、特性を生かして、教育活動を関連付けて充実させることで、生徒は地域を土台として、学びを生活に結びつけ、体験・実践し価値を深めていくことができる。地域とかわりながら人としてどう生きていくか、学びと体験を往還させていくことは、人材育成そのもので地域学習を位置付ける意義である。

イ 地域学習の位置付けは学校経営の見直しの視点

「いわての復興教育」のグランドデザインを自校のものとして再構成することで、学校や教育活動を俯瞰して見るができるようになる。地域の中で「学校教育は何を求められているか」という視点で見直し、学校経営に新たな可能性を見出すことができる。

ウ 全体像を共有できるグランドデザイン

ワンペーパーの効果として、全体像のイメージ共有、年間通した確認ツールとして、教員相互の連携や個々の指導の“きっかけ”になる。「やることの確認」「方向性や関連性の確認」「取組の意義付けの確認」などの情報ツールとして、手がかりになる。さらに“しなやかな枠組み”として、応用や発展が見通せる。県共通の教育活動も、転動に関係なく、基本的な骨子が掴め安心感になる。

エ 引継ぎツール

復興教育の担当者が引継ぎツールとして活用する場合、「いわての復興教育」プログラムとリンクする内容や言葉が用いられていると安心ことにつながる。このグランドデザインの読み取りや活用のイメージを促す補助資料もあれば有効であると考えられる。

以上のように、A中学校の地域学習を位置づけた「いわての復興教育」のグランドデザインに対して、一定の評価を得ることができた。また、改善の視点として検討し、再案を作成した(図14)。

(2) B中学校におけるグランドデザインの活用と評価

中学校での再案デザインをB中学校に対応させて、グランドデザインを作成した(図15)。

B中学校では、全体計画と指導計画があり、指

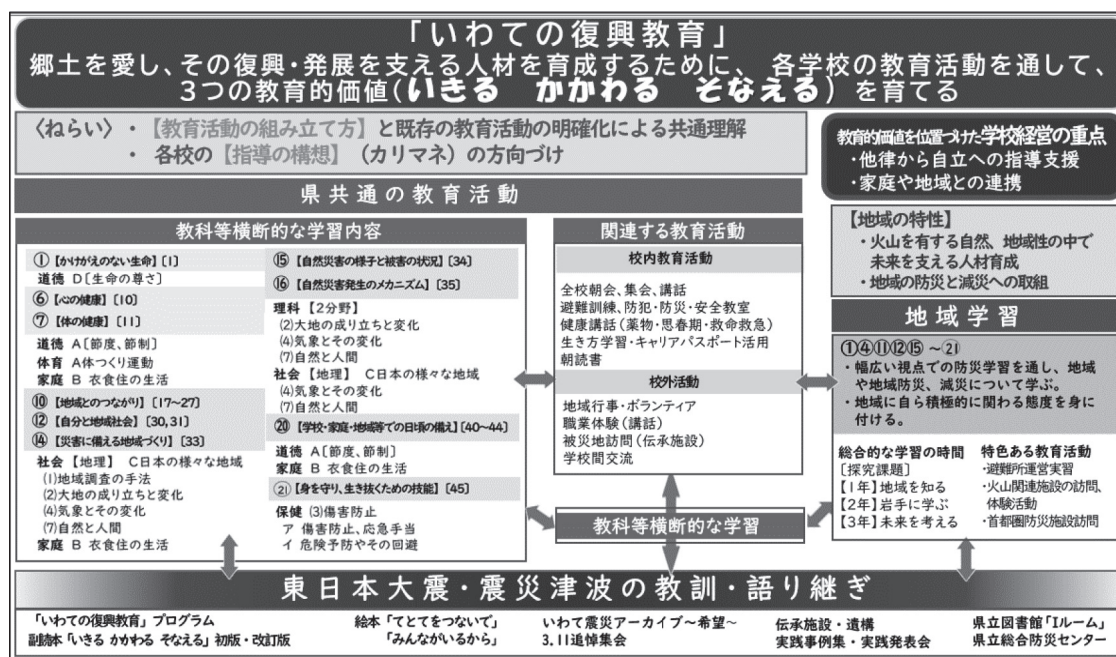


図 15 〈B中学校〉地域学習を位置付けた「いわての復興教育」のグランドデザイン

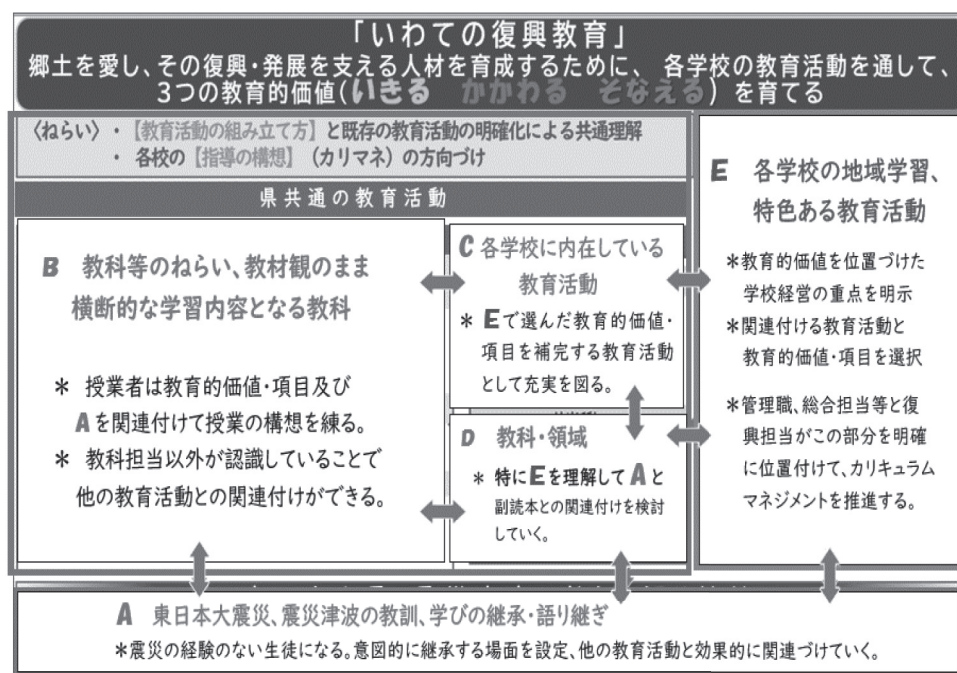


図 16 地域学習を位置付けた「いわての復興教育」のグランドデザイン【補助シート】

導計画では教育活動全般の指導計画が詳細に示されている。B中学校に持参したグランドデザインについて、校長は「カリキュラム・マネジメントは担当だけでは実現しない。形は残っていても、受け継ぐ意識ではなく、現在の学校や生徒を見な

がら再構築しなければならない。そのために、教員はカリキュラム・マネジメントを学び直す必要がある」と話された。その上で、「教科・領域」の教科横断を図る部分が個々の教員の裁量となるので、「自校の復興教育の理解と共に、教科等横断

的な学習の構想や考え方の指針が必要」と述べられた。B中学校では、自校の年間指導計画の運用に向けた教科担任の理解とイメージづくりにおける活用が考えられるとの講評を得た。

(3) 考察と再検討

B中学校の校長から、「いわての復興教育」の成果について話を頂いた。その中で、地域の防災だけでなく、生徒が地域に結びつけながら学びを関連づけ実践していくと「学びがリアルにつながる」姿を見ることができると述べられた。一方で、「子どもは、教えられながら学び、学び方も先生たちの意図した働きかけから得ていく。学びの関連づけを取組の中で教師と生徒で行っていくが、指導者の理解や指導観が影響する。」という推進の課題にも触れられた。

教科等横断的な学習内容と指導の構築は、学校で生徒の資質・能力の育成に向けて方向性を整備し、共有することが大切であるが、主体的で専門的な個々の教員の力が担う面も重要になる。これらのことを踏まえ、地域学習を位置付けた「いわての復興教育」のグランドデザインと共に、このデザインの活用の理解を促す補助シートを提案した(図16)。

V 研究のまとめ

本研究では、「いわての復興教育」について各校で構築してきた教育活動を形骸化させることなく引き継ぎ、学校や地域の特色、生徒の実態に応じて教育活動の充実を図ると共に、震災や震災津波から教訓を生徒の学びとしながら、人材育成としての教育の在り方を継承してくため、その課題の手立てを探ってきた。

今後の課題について述べたい。「いわての復興教育」と自校の取組の理解・見通しを持たせる取組については、オリエンテーションの実施と内容の検討を行い、「いわての復興教育」の理解と自校の取組を通して、生徒が取組や学びに見通しを持たせることをねらう内容として、構成した。特定の学校と学年を対象としての実践であり、オリ

エンテーションの時期や学年に対応させること、3年間の系統性を踏まえた3学年分の内容構成での検討などが、今後の課題である。

本研究において、「いわての復興教育」に関連する県共通の教育活動を明確にし、地域学習を位置付けたグランドデザインを提案した。全県の中学校に対応する「いわての復興教育」の骨子となり、各校の推進に資するデザインを検討したが、地域学習の多様性に対して汎用性を示すことができるよう、複数のデザイン提案に至らなかったことが課題である。

【註】

- (1)岩手県教育委員会「いわての復興教育プログラム」【改訂版】中学校用(2014)
- (2)岩手県教育委員会「いわての復興教育プログラム」【第3版】中学校用(2019)
- (3)文部科学省『学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開』, <https://anzenkyouiku.mext.go.jp/mextshiryou/data/saigai03.pdf>, 2023年9月 閲覧
- (4)文部科学省「第3次学校安全の推進に関する計画」(2022), http://www.mext.go.jp/content/202325_mxt_kyousei02_000021515_01.pdf, 2023年4月 閲覧
- (5)岩手県教育委員会「「いわての復興教育」取組状況アンケート調査結果」(令和1～3年度)
- (6)文部科学省「中学校学習指導要領(平成29年告示)総則」(2017)

【引用文献・参考文献】

- 大桃敏行・村上純一・梅澤希恵・柴田聡史・宮口誠矢「復興教育の観点からの教育の再構成ー「いわての復興教育」の挑戦ー」(『琉球大学地域連携推進機構生涯学習推進部門研究紀要』1、2018) 13-42
- 佐々木康人「「いわての復興教育」の推進に関する研究ー地域学習に視点を置いたカリキュラムマ

- ネジメントをとおしてー」(岩手大学大学院教育学研究科教育実践報告書、2018)
- 佐々木良一・鈴木久米男・佐藤進「中学校における復興教育の現状と課題ー「いわての復興教育」の現状を踏まえた教育課題の提案ー」(『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』6、2022) 117-132
- 金井昌信・片田敏孝「東日本大震災以後の学校防災教育の実施状況とその実施効果に関する実態調査」(『災害情報』13、2015) 110-118
- 河野崇「総合的な学習の時間における小学校防災教育の内容と特徴ー教科横断的な防災教育の展開に向けてー」(『大阪キリスト教短期大学紀要』62、2021) 15-33
- 今野孝一「災害から生き抜く力を育む防災教育についての一考察ー二つの大震災後の防災教育の現状と課題からー」(『宮城学院女子大学発達科学研究』22、2022) 25-35
- 杉浦健・奥田雅史「そもそもカリキュラムマネジメントとは？ー三原中学校におけるカリキュラムマネジメントから考えるー」(『近畿大学教育論叢』29-2、2017) 49-70
- 百瀬光一「中学校における法教育のクロスカリキュラムによる関連的な指導の研究ー特別活動、道徳、教科等の教材開発を進めていく上での課題ー」(山梨学院大学『教材研究』26、2015) 148-156
- 野澤有希「カリキュラムグランドデザインの全体構造の視点と課題に関する研究ー上越市の小学校のグランドデザインを手掛かりにー」(『上越教育大学研究紀要』43、2023) 117-126
- 佐藤正寿「いわての復興教育副読本による総合的な学習における地域学習と可能性」(『東北学院大学教育学科論集』3、2021) 87-95

地域と学校の連携・協働の取組についての一考察 —地域と学校をつなぐ地域学校協働活動推進員等の役割に着目して—

高橋 真弓*, 田代 高章・田村 忠・紺野 好弘**, 鈴木 久米男***

(令和6年2月5日受付)

(令和6年2月5日受理)

TAKAHASHI Mayumi, TASHIRO Takaaki, TAMURA Tadashi, KONNO Yoshihiro, SUZUKI Kumeo

A Study on the Collaboration and Cooperation between Local Communities and Schools
:Focusing on the Role of Local School Collaboration Promotion Officers and Others who Connect Local
Communities and Schools:

要 約

県内小学校では学校と地域の連携・協働による教育の質の向上が求められている。より効果的な連携・協働の体制づくりとして、地域学校協働活動推進員等の役割の必要性が示されている。本研究の目的は、学校と地域の連携・協働において、地域連携窓口担当者や管理職、教員間において認識にどのような違いがあるのかを明らかにした上で、特に地域学校協働活動推進員等の役割等について、実際の小学校や地域学校協働活動推進員、社会教育地域連携担当者等を調査することで、どのような手立てが有効であるか検討することである。

学校と地域の連携・協働と地域学校協働活動推進員等の役割に関して、【地域学校協働活動推進員等を生かしたよりよい教育活動の構築】【地域人材の発掘，継続的確保の工夫】【地域と学校の連携・協働の認識，周知】【地域と学校の目指す学校像の共通理解の必要性】という4つの視点が見出された。県内小学校では様々な手立てにより課題の解決に向けた取組や、地域学校協働活動推進員等の役割を生かした教育実践の工夫が行われていることが明らかになった。

I はじめに

1 本研究の背景

平成27年に取りまとめられた中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方や今後の推進方策について」を踏まえ、学校運営協議会の設置の努力義務やその役割の充実などを内容とする地方教育行政の組織及び運営に関する法律の改正が

行われ、平成29年より施行された。平成29年に、小学校学習指導要領総則編において、「目標を学校と社会が共有し連携・協働しながら新しい時代に求められる資質・能力を子供たちに育む『社会に開かれた教育課程』の実現を目指し、学習指導要領が学校、家庭、地域の関係者が幅広く共有し活用できる『学びの地図』としての役割を果たす」と示された。一方、社会教育においては、「地域と学校の連携・協働」を全国的に推進するため、

* 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, *** 福島学院大学福祉学部

地域と学校がパートナーとして共に子供たちを育てるために行うものを社会教育法において「地域学校協働活動」と定義した。また、同法において「教育委員会が地域住民等と学校との連携協力体制を整備することや、「地域学校協働活動推進員（以下「活動推進員等」と表記）」の委嘱に関する規定を整備した。

X県の現状としては、地域密着型の教育活動を進めている学校も多い。特に昭和40年から続く、学校、家庭、住民が総ぐるみで地域の教育課題の解決に自主的に取り組むX県独自の教育運動である「教育振興運動（以下「教振」と表記）」は、X県の教育環境の整備充実に大きな役割を果たしている。さらに県内各地区では、PTA活動、各種地区団体との連携がそれぞれに浸透し継承されており、その地域独特の地域との連携の形が構築され、現在に至っている。

2 本研究の目的

本研究の目的は、X県内小学校における、地域と学校の連携・協働の取組について、現状や課題を明らかにし、さらに活動推進員等の役割に着目することで、地域と学校の連携・協働の促進の在り方について、具体的な手立てを示すことである。

全国的に学校と地域の連携・協働が求められ、その一つとして学校運営協議会設置が求められてきた。また、X県においては教振やPTA活動といった様々な地域連携の形態があり、その蓄積がある。X県では今までの地域連携の形態が確立していることから、場合によっては地域連携の組織が複数存在すると捉えられてしまう懸念もある。

そのため、地域と学校をつなぐ活動推進員等の役割に着目し、地域や学校ごとの実情に応じた様々な活動について調査する中で、X県における地域連携の在り方について現状と課題を検討することにより、今後の方策を明らかにしていきたいと考えた。解決の手立てを探ることで、今後の学校運営の充実の一助としたい。

3 先行研究等

研究の論点を踏まえて、これまでの先行研究をたどる。

坂田（2022）は、「地域連携カリキュラムをマネジメントしていく上で、計画・実施・評価・改善の活動を研修計画に位置付け、そこに活動推進員等に関わらせたことは、教職員の当事者意識を高め、実践に結び付けようとする態度を生み出すことにつながった」としている。

また石原・堀他（2020）は、「市町村における学校と地域の連携・協働の組織化を推進する場合、地域と学校任せにして組織の枠づくりを先行させると、地域学校協働活動が継続・発展しないことが予想される」と述べ、「市町村（教育委員会）は、基本方針を広く周知し、地域全体が自分事として『関心をもつ』ことが事業の成否につながる」としている。

桑引・湯田（2022）は、「学校が抱える諸問題を解決に導くためには、学校の自助努力だけでは限界があり、家庭や地域住民等の幅広い参画と地域資源の活用が必要不可欠である」と述べている。課題としては、「教員の人事異動による事業の継続性の問題が挙げられ、キーパーソンとなる人物の異動による影響は極めて大きく、担当者の外部化等の仕組みづくりの検討が必要」と述べている。

長友・静屋他（2017）は、「どんな子供たちに育ってほしいのか、そのためには何ができるのかについて常に熟議」することで、「学校運営協議会が本来の機能を果たし、質の高い学校教育の実現、社会に求められる教育の実現に向かうことができる」と述べている。課題としては「コミュニティ・スクールの意義や役割について、保護者・地域住民、そして学校運営協議会委員にも十分に認知されていない状況がある」とし、「コミュニティ・スクールを『学校を支援する仕組み』としてだけ捉えるのではなく、地域の子供たちを学校と一体となって育てていくという本来の目的を十分に認識される必要がある」と述べている。

このように、学校の組織体制として、地域連携窓口教員と活動推進員等の連携の推進が重要と

なっていることが示されている。

また、地域と学校の連携・協働に関しての周知・理解と、目的・目標の共有の必要性について明らかになった。しかし、地域学校協働活動の事業に関して、継続していくための人材確保等に課題があることが分かった。

以上、全国的な状況について明らかになっている点について、X県はその役割に着目したものはまだ明確ではなく、管理職・窓口担当者や活動推進員等の個人の取り組み、あるいは地域ごとの地域連携の蓄積から成り立っている場合がある。

そこで、研究の視点を

【活動推進員等を生かした教育活動について】

【地域人材の発掘、継続的確保について】

【地域と学校の連携・協働の認識・周知について】

【地域と学校の目指す学校像の共通理解について】
の4項目とし、調査を進めた。

II 調査

1 X県の学校と地域の連携・協働に関わる認識調査結果

(1) 調査の概要

X県の公立小学校における地域と学校の連携・協働の現状と課題を明らかにするために、小学校抽出校の窓口担当者や管理職、教員と活動推進員等にアンケート調査を行った。また、社会教育地域連携担当者等、活動推進員等、管理職への訪問調査を実施し、現状や課題について調査、分析することとした。令和4年12月から令和5年2月にX県公立小学校103校と、令和5年2月の活動推進員等研修会に参加の活動推進員等にアンケート調査を依頼した。小学校への調査において、窓口担当者には地域連携に関する認識や現状、活動推進員等の役割について、それ以外の管理職・教員には主に地域連携に関する個々の認識について、6件法によって質問した。さらに、地域連携活動の好事例や課題と考える点について、記述により回答を求めた。また、活動推進員等には、活動の現状や課題と考える点、活動内容や今後必要と考

える点等を6件法と記述により回答を求めた。

抽出校103校の内、窓口担当者79名(回答率77%)、管理職・教員222名(回答率約47%)から回答を得た。

訪問調査に関しては、活動推進員等3名、社会教育地域連携担当者3名、管理職2名に対面での訪問調査を行った。なお、調査の実施においては質問紙調査及び、地域連携に関する認知状況や連携の状況を考慮し、調査対象を抽出した。

研究倫理について、本研究では、研究協力者に対して、本調査の目的と方法を説明するとともに、協力が任意であることを伝え、承諾を得た。また、岩手大学「人を対象とする研究倫理審査会」による承認を得た(承認番号第202332号)。

(2) 調査結果

①「視点1：活動推進員等を生かした教育活動」に関して

A 活動推進員等の効果(窓口担当者記述)

図1は、窓口担当者の活動推進員等の効果に関する記述をKH Coder共起ネットワークで表した。なお、本論のテキスト分析は、樋口(2014)によるKH Coder 3.Beta. 0 3 iを用いた。主な内容として、「円滑な活動の推進」「講師や場所の確保」「スムーズな連絡・調整による教員の負担軽減」「体験学習ボランティアとの仲介」「ボランティアの招集、活動の説明等」「学校運営協議会での意見」

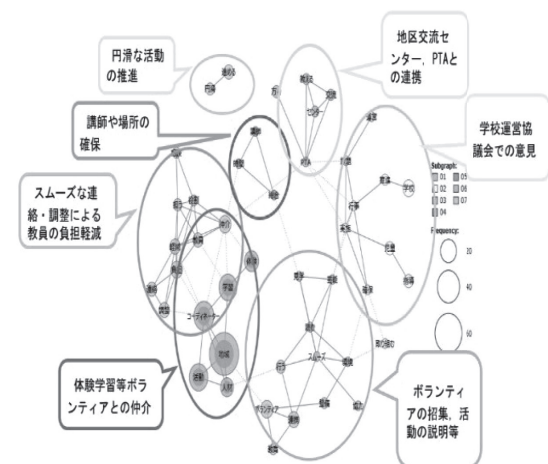


図1 活動推進員等の効果について(窓口担当者記述)

招集、活動の説明」「学校運営協議会での意見」「地区交流センター、PTAとの連携」等、様々な効果を感じていることが分かった。

イ 活動推進員等に関する効果の認識（管理職と教員の比較）

図2は、管理職と教員の、活動推進員等に関する認識の比較である。「人材確保」「連絡調整」「役割の理解」「取組の継続」「目標の共有」「教員の負担減」の各項目について、6件法で調査を行った。

いずれの項目においても管理職の方が高く、理由として、「学校運営協議会運営に携わっていること」や、「外部人材との連携を窓口担当者と共に行っていること」等が考えられる。一方、教員が低い理由として、「活動推進員等との接点が管理職より少ないこと」「活動推進員等の役割の認識不足」等が考えられる。

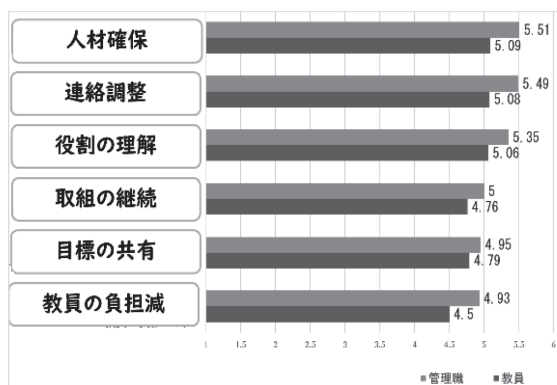


図2 活動推進員等の認識の比較（管理職・教員）

②「視点2：地域人材の発掘、継続的確保」に関して

ア 窓口担当者の地域連携に関する認識の必要度と達成状況

窓口担当者の、地域連携に関する必要度と達成状況を比較したものを図3に示した。

地域連携に関する項目の平均値は必要度が5.49、達成状況が4.18であった。いずれの質問項目においても必要度の方が高くなっており、ここから地域連携に関して様々な必要感はあるが、達成していると感じるに至っていない現状が見て

取れる。必要度として最も高かったのは「継続的人材の確保」である。しかし、達成状況は4.0と最も低くなっている。このことから、窓口担当者が継続的に地域人材を確保することに困難を抱えている傾向にあると言える。

次いで「つなぐ役割」「人材の発掘」の必要度が高く、達成状況が低いことから、いずれも「人材」に関して改善の余地があると考えられる傾向にあることが分かった。

一方、達成状況を見ると、「人材を生かした教育活動」の達成状況が他の項目と比較して高い傾向にあった。記述より「農業体験の際の専門的見地を生かして」「稲作体験等実感の伴う体験活動ができた」「地域の方を講師に地域を知る活動の実施」等、教育活動に効果的な地域人材の生かし方ができていると認識している学校も多い傾向があると言える。

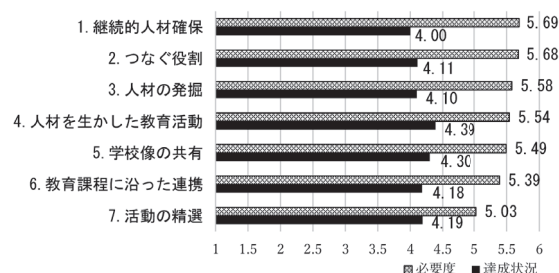


図3 窓口担当者の地域連携に関する必要度と達成状況

イ 地域人材の発掘、継続的確保について（訪問調査）

X県公立小学校における地域と学校の連携・協働の現状と課題を明らかにするために、県内抽出小学校の管理職、活動推進員等、社会教育地域連携担当者等への訪問調査を実施した。訪問調査より、地域人材の発掘、継続的人材の確保について実際どのように進められているかを聞くことができた。実際の活動について明らかになった好事例について、表1のように分類し主な内容を示す。

「(ア) 広報活動の展開の工夫」について、アンケートの記述から、ボランティア募集のポスター等の作成は、学校が行っているところと、活動推進員等の広報で募っているところがあると分かっ

た。A地区は、「ボランティア便りの年度の最終号に、1年間の活動実績を載せている」とのことであった。年間の見通しや活動内容が分かることで、ボランティアにつながることもあると考える。

「(イ) 引継ぎ資料や活動報告等の活用」について、B地区では「活動報告書」を活動の目的や内容の共有に活用しており、新たに関わる方がイメージを持ち関わりやすくなることもあるということであった。

「(ウ) 教員との共通確認の手立て」について、活動推進員等が来校する日の明確化や、活動推進員等の活動場所（職員室の座席、PTA室等）の確保があると、教育活動にどのような人材が必要か把握しやすくなり、地域にも声をかけやすいとのことであった。

「(エ) 地域学校協働活動本部とのつながり」について、「ボランティア募集をかけるが、今までの地域と学校が連携して進めてきた母体に声をかけると人が集まりやすい」という話もあった。長年の蓄積を効果的に活用することで人材の確保につながる実際があることが分かった。

「(オ) 教振を生かした人材の継続的確保」について、50数年続く教振において、様々な活動実践がなされてきた。「5者連携」として活動が行われており、そこには様々な立場の方々が関わっている。学校の教育活動に必要な人材を、教振に関わる方々と連動させて一体的に進めている実態も見えた。

「(カ) 活動協力者等の蓄積」について、訪問調査を行った各地区の管理職や窓口担当者、活動推進員等はいずれも、「どの活動内容であれば、どこに依頼すればよいか」が分かるような「連絡場所と協力者の掌握」を行っていた。この活動協力者等の蓄積は、管理職・教員の転勤等に左右されず継続的確保につながると考える。

表1 地域人材の発掘, 継続的確保に関わって(訪問調査)

人材の発掘 に関わって	(ア) 広報活動の展開の工夫 (イ) 引継ぎ資料や活動報告書の活用 (ウ) 教員との共通確認の手立て
継続的確保 に関わって	(エ) 地域学校協働本部とのつながり (オ) 教振を生かした人材の継続的確保 (カ) 活動協力者等の蓄積

③「視点3:地域と学校の連携・協働の認識, 周知」に関して

ア 地域連携に関しての, 管理職・窓口教員とそれ以外の教員との比較

管理職・窓口担当者とそれ以外の教員との間の、必要度と達成状況の認識に違いがあるかを把握するために、マンホイットニーU検定を実施した。必要度と達成状況の差の、管理職・窓口担当者と教員との比較を行った結果を表2に示した。なお、網掛けの部分は両グループの評価平均値及びその差異である。これは統計的な解析結果の理解を促すための補助情報として示している。

比較した項目は「①学校像の共有」「②つなぐ役割」「③教育課程に沿った連携」「④人材の発掘」「⑤人材を生かした教育活動」の5項目である。

検定の結果から、いずれの項目に関しても有意な差が見られた。このことから、管理職・窓口担当者は地域連携に関して上記の項目の必要性を感じているが達成状況は必要度ほど高くはない認識であると言える。

項目ごとに結果を示すと、「①学校像の共有」に関して有意な差が見られた。管理職・窓口担当者の方が、教員より学校像の共有に関して必要感が高いことが分かった。301名中290名が、達成状況より必要度が高い回答であったが、管理職・窓口担当者の中に3名、教員の中に8名、必要度より達成状況の方が高い値を示した回答があった。記述を見ると、「活動推進員等の方に入っただけ、学校だけの取り組みではなく、児童育成のため、多面的な支援を考えていただいている」等があり、学校像の共有の達成状況が高いことが好事例につながっている地域や学校もあることが

分かった。

「②つなぐ役割」に関しても有意差が生じた。管理職・窓口担当者は、コーディネーター的役割の必要性を感じているが、教員は管理職・窓口担当者よりもコーディネーター的役割の必要性を感じていない傾向にあると言える。また、管理職・窓口担当者、教員を合わせた301名中、295名は必要度の方が達成状況より高かったが、管理職・窓口担当者の中に1名、それ以外の教員の中に5名、必要度より達成状況の方が高い値を示した回答があった。記述を見ると、「活動推進員等の方がボランティアを集めてくれるので、田植え等の学習が円滑に進む」等があり、活動推進員等がボランティアを確保しやすい仕組みが確立していると達成状況が高いことも見えてきた。

「③教育課程に沿った連携」に関しても、有意な差が見られた。301名中管理職・窓口担当者の中に2名、教員の中に9名、必要度より達成状況の方が高い値を示した回答があった。記述を見ると、「児童への読み聞かせ」「家庭科のミシン学習」「校外学習」「体験学習」等様々な教育活動の中で地域との連携が図られていることが挙げられた。この項目に関しては、実際の教育活動を行う中で、教員が地域との連携・協働の実感を持ったのではないかと考えた。一方で、「事故発生時の責任の所在」や「守秘義務の徹底等のルール」等の心配があることや、「打ち合わせの増加」「人的・時間的余裕が必要」等の記述があり、課題もあることが分かった。

「④地域人材の発掘」に関しても有意差が見られた。このことから、管理職・窓口担当者は、現状よりさらに地域人材の発掘が必要と考えていることが分かった。必要度は高いが達成状況は低い回答をした記述の中には、「活動推進員等の導入が必要」や、「学校主体で人材を探して

いるため教員の負担になっている」、また「過疎地域は地域独自での人材発掘が難しく、外部人材を投入する仕組みが必要」等の課題が見受けられた。

「⑤人材を生かした教育活動」に関しても有意な差が見られたことから、教員より管理職・窓口担当者は「より地域連携活動の充実が必要」と感じていることが分かった。288名は必要度の方が達成状況より高かったが、13名は必要度より達成状況の方が高い値を示した回答であった。記述を見ると、「活動推進員等の方に活動の課題点を指摘いただく等、次年度につながる助言をいただいている」や、「活動推進員等が学習活動に合った人材を確保してくれたため、活動の充実が図られた」等があり、教育活動の充実につながる仕組みが確立している地域や学校があることが分かった。

一方、「地域と連携するということは、時として時間を割かなければならない状況もあるため、メリットはあるが負担もあることは否めない」といった記述もあった。

以上のことにより、管理職・窓口担当者は、地域連携に関する認識として、教員よりも必要感がある、つまり改善の余地があると感じていることが分かった。

教員は管理職・窓口担当者に比べ、必要度と達成状況の差が少ないことが分かった。これは、地域との連携・協働に関して、促進の必要性を感じているかどうかによって生じた差ではないかと考える。

表2 管理職・窓口担当者と教員の認識の比較（マンホイットニー U 検定）

	管理職・ 窓口担当	教 員	差	効果量 r	検定統計量 Z 値	p 値
①学校像の共有	1.21	0.66	0.55	-.330	-5.724	0.000**
②つなぐ役割	1.41	0.76	0.65	-.249	-4.321	0.000**
③教育課程に沿った連携	1.08	0.64	0.44	-.233	-4.028	0.000**
④人材の発掘	1.36	0.94	0.42	-.193	-3.342	0.001**
⑤人材を生かした 教育活動	0.92	0.56	0.36	-.186	-3.216	0.001**

* : $p < .05$

** : $p < .01$

イ 地域連携に関わる管理職と教員の課題と考える点の記述の比較

地域連携に関して課題と考える点について、外部変数を「管理職」と「教員」とし、調査結果であるテキストデータを共起ネットワークに示したものが図4である。

管理職と教員に共通して出現した語として、「地域、連携、人材、発掘、活動、学校運営協議会、確保、教振、組織、共有、コーディネーター」等がみられた。「地域」に関連して前後の文を見ると、「地域人材の確保や発掘」また、「活動推進員等の確保や連携」等の記述が多くみられた。このことから、「人」の確保が喫緊の課題の一つであると言える。また、管理職のみに出現した言語に、「高齢、充実、コミュニティ・スクール、推進」等が見られた。長年活動している方に固定化されている懸念や、教育活動の質の向上のため、コミュニティ・スクールの仕組みを生かした推進が必要という認識があると言える。

一方、教員側に出現した語の中に、「教員、増える、役割、理解、活用、調整」等があり、「教員の業務が増える」「活動推進員等の役割の理解が必要」「地域人材の効果的な活用と、その円滑な調整」等の課題の認識があると言える。

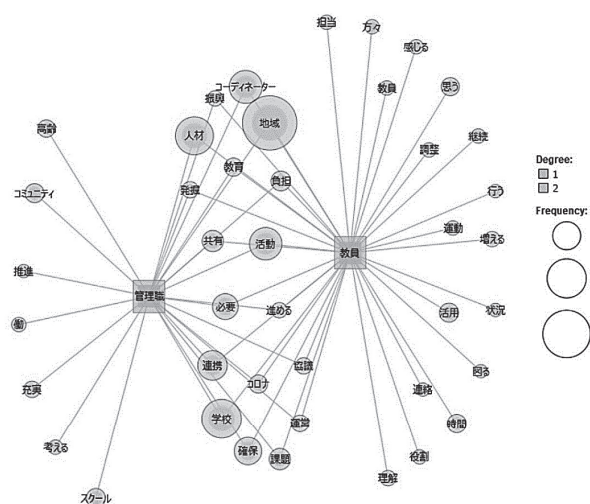


図4 地域連携に関わる管理職と教員の課題と考える点の記述の比較（自由記述）

④「視点4：地域と学校の連携・協働の認識、周知」に関して

ア 今後の課題についての記述（窓口担当者）

地域との連携・協働に関して課題と考える点について、窓口担当者を対象に、その役割の中で感じた課題等の自由記述アンケートを実施した。その調査結果であるテキストデータを共起ネットワークに示したものが図5である。

「内容」と「精選」という言語に共起関係がある。「目指す学校像について地域と共有し、そのための内容を精選していくことが必要」との記述も見られた。

また、「教育」「振興」「運動」「組織」に共起関係が見られた。記述の中には、「教振や学校運営協議会、その他の地域連携等、組織が複雑になり効果が下がってしまわないよう整理していくことが必要」等が挙げられた。

さらに、「コーディネート」「機能」「効果」「明確」「向上」「校長」「本校」「在り方」「深まる」に共起関係がある。言語の出現頻度も高く、「活動推進員等によるコーディネート機能の充実」や、「目指す学校像の共有の下、ねらいを明確にし、教育の質の向上につなげることが必要」等の記述も見られた。

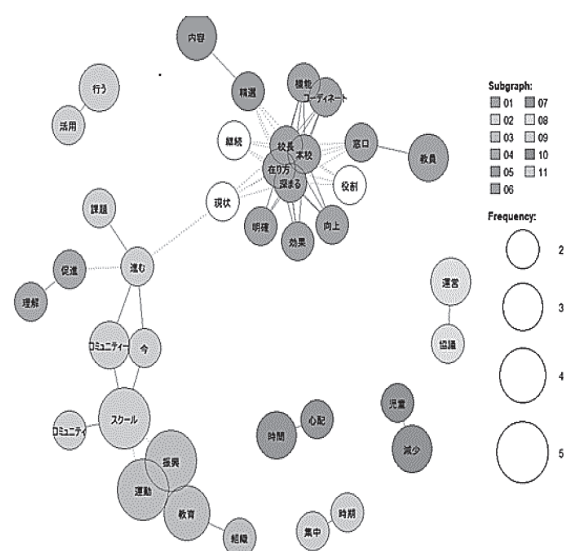


図5 今後の課題についての記述（窓口担当者）

イ 学校運営協議会における主な協議内容 (窓口担当者)

図6は、学校運営協議会における協議内容を調査した結果である。「地域人材の活用」「まなびフェスト」「安全・防災教育」「学校評価」「教育課程」「ボランティア活動」「学校行事」「校内環境整備」「教振」「児童会活動」「学校予算」「教員の人事」「地域や保護者の状況」等、様々な項目が協議されていることから、コミュニティ・スクールの仕組みを生かした協議がなされていることが分かった。しかし、この協議が熟議となっているかに関しては、今回の調査では明らかにすることができなかった。

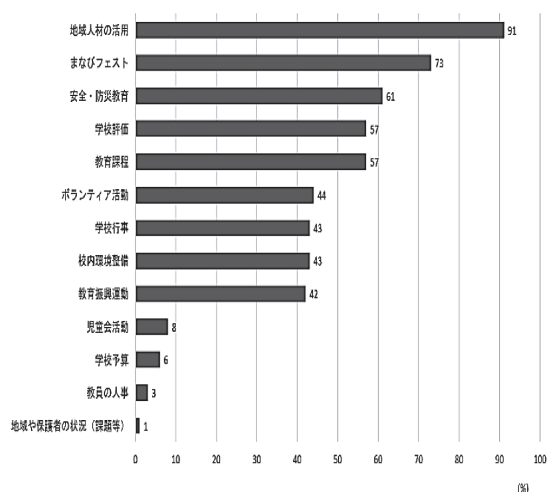


図6 学校運営協議会における主な協議内容

(3) 結果および考察

活動推進員等の役割について、直接関わりのある窓口担当者は役割の効果について実感があるものの、教員は教育活動の具体的な効果に至る以前に、活動推進員等に関する周知・理解不足があることも見えてきた。しかし、管理職、窓口担当者、教員いずれの記述の中にも「コーディネート機能の充実」が挙げられており、今後より一層学校と地域をつなぐ役割の充実に向けた学校の取組が必要になってくると思われる。

さらに、活動推進員等の勤務日等に、窓口担当者をはじめ教職員と話す機会があると、学校のニーズを把握しやすいという記述もあり、活動推

進員等と教職員の関わり方によっても、役割の効果の感じ方が変わってくるのではないかと考えられる。

今後、学校では、活動推進員等の役割について、窓口担当者や管理職のみの周知に留まらず、学校全体で周知・理解を促進していくことが必要である。また、窓口担当者と活動推進員等を通して連携・協働活動について進めていく中で、「いつ」「どのような形で」「どう進めていくか」を学校体制として構築し、窓口担当者、あるいは教員と、活動推進員等の間で活動内容を共有できる場や時間の確保が必要となってくると考える。

また、地域人材の発掘、継続的確保について、コーディネーター的役割の必要感が高い傾向にあることが分かった。教員は、地域の方との教育活動が有効と考えてはいるものの、「誰に」「どのように」「どの時間に」依頼するか等具体的な依頼方法やその時間の確保等に課題があることも見えてきた。学校全体として、子供たちの資質・能力育成のためにどのような地域連携活動を展開していくかを考え、地域と共有できる学校体制の確立が必要と考える。

地域との連携・協働に関して、達成状況よりも必要度が高い傾向にあることから、学校は地域との連携・協働の促進を進めていく必要があると考えていることが見えてきた。しかし、その中において認識の度合いを見てみると、地域連携の窓口となっている管理職・窓口担当者は、必要感が教員と比較し高い傾向にあった。このことから、窓口担当となっている副校長・主幹教諭は現状より地域との連携・協働活動を促進したいと考えている傾向にあると言える。

また、今後の課題に関しては、「人材の確保や発掘」「活動推進員等の確保や活動推進員等との連携」等、視点と関わる記述も見られた。さらに、教員側からの課題として、地域と関わるのが教育活動の充実につながることは理解しているが、教育活動に関わる全体の連絡・調整に関して「負担」や「増える」等ネガティブなキーワードも見られた。今後、円滑な地域との連携・協働体制を促

進していくための、学校組織全体としての共通理解が必要であると考え。

調査結果から、地域との連携・協働活動に関して、学校運営協議会において、「目指す学校像の共有」について協議されている現状も見えてきた。

学校は、「地域とともにある学校づくり」を、地域は「学校を核とした地域づくり」を目指して、双方の資源を生かした連携・協働活動の促進が求められている。

今後、学校運営協議会で話し合われた内容を、いかにして教職員・保護者・地域で共有していくか、子供たちの健やかな成長につながる地域連携について共通理解を図りながら進めていけるかが課題となってきていると考える。

Ⅲ 課題及び解決のための手立て

1 課題及び手立てについて

地域と学校の連携・協働の認識に関わる課題及び手立てを4つの視点からまとめる。

【視点1 活動推進員等を生かした教育活動】に関しては、「円滑に進んでいる」と回答した中から好事例が見えてきた。他地域の実践を参考に自地域での実践に生かすX県としての共有が必要であることが分かった。学校教育のみで行うのではなく、社会教育との共有の認識を持ち、互いの思いをすり合わせながら連携・協働を進めていくといった今後の取組の必要性が明らかになった。そこで、手立てとして「活動推進員等の学校組織への位置付け」と「教員の声が活動推進員等に円滑に届くシステムの構築」を手立てとして挙げた。

【視点2 地域人材の発掘、継続的確保】に関しては、その難しさが明らかとなった。今現在行われている地域との連携・協働の活動に対して、特に「人材の継続的確保」や「人材の発掘」、さらに、「地域と学校をつなぐコーディネーター的役割の必要性」も考えていくべき課題として挙げられた。ここには「関わる地域の方の高齢化」「どのような方が地域にいるか分からない」等といった社会状況とも関連する課題を見出すことができた。そ

こで、「社会教育担当課との連携」、「活動協力者等の蓄積」等を手立てとして挙げた。

【視点3 地域と学校の連携・協働の認識・周知】については、調査結果から、管理職や窓口担当者は地域との連携・協働に関する認識や有用性が教員に比べて高く、必要感を持っていることが示唆された。一方教員は、地域との連携・協働に関して有用性は感じているものの、「人が関わることで増える業務」や「必要な人材の確保の難しさ」等の阻害要因があり、管理職や窓口担当者に比べて必要感が低い傾向にあることが示唆された。今後の地域との連携・協働に関しては、いかにして阻害要因を減らし、教員が地域との連携・協働活動を教育課程に位置付けていこうとする認識を持つかが課題であることを明らかにすることができた。

そこで、「情報共有の日常化」と「連携・協働の見える化」を図ることが有効であると考え、調査結果から分かったことを盛り込み1枚で作成したイメージ図を手立てとして提示した。

【視点4 地域と学校の目指す学校像の共通理解の必要性】に関して、地域と学校とのつながりや組織的な連携・協働の体制づくりの重要性等が明らかになった。しかし、活動推進員等の役割の認知と効果的連携・協働の在り方、地域人材の効果的・継続的連携・協働の観点からの検証はまだ十分できていないという課題も明らかになった。また、地域と連携・協働を行っていくための効果的な仕組みづくりや、窓口担当者以外の教員の地域との連携・協働に関しての周知・理解不足等の課題も残されている。さらに、学校と地域の双方では組織的に行われているが、協働の在り方や活動の継続性の観点から、共有が十分できていないという課題も明らかになった。そこで、手立てとして学校側も地域も双方が目標の共有につながるリーフレットの作成を行った。今後各校の実態に合わせて提案したリーフレットを改変し、活用につなげられるようにしていきたいと考える。

以上、課題解決のための手立てを検討してきた。今後、管理職・窓口担当者と教員との間にある必

要感の違いは何に起因しているのかを、さらに検証していく必要がある。

また、今現在行われている地域との連携・協働の活動に対して、特に「人材の継続的確保」や「人材の発掘」において課題があることが明らかになった。さらに、「地域と学校をつなぐコーディネーター的役割の必要性」も課題として挙げられた。今後、解決のための手立てを実践につなげていきたい。

2 手立てに関わる実践について

(1) 連携協力校における実践内容

連携協力校(A校)は、令和5年度より学校運営協議会を設立した。そこで、年度当初の地域連携の捉えの確認と、2学期末の再確認の場として、コミュニティ・スクール研修会を4月と12月に行った。さらに、教員に質問紙調査を行い、地域との連携・協働に関する認識について調査を行った。

コミュニティ・スクール研修会の主な内容は、以下のとおりである。

- ア 国の施策や現在までの地域連携の経緯
- イ X県の地域連携の蓄積
- ウ 学校運営協議会導入率等現在の状況
- エ 実践研究から見えてきた課題等
- オ 地域との連携・協働を促進する手立ての提案等

(2) 検証

図7は、A校コミュニティ・スクール研修会後のアンケート結果の比較である。12月に肯定的な回答の高まりがみられた。「人材や地域の特色

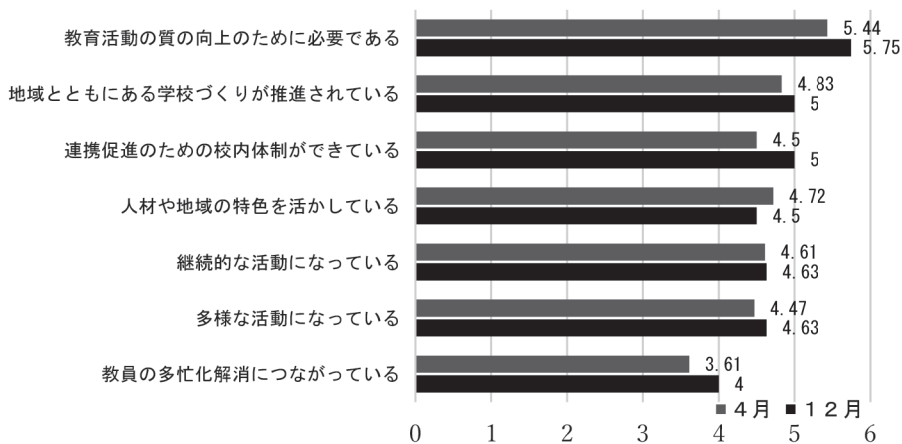


図7 A校地域連携に関する認識の比較(4月・12月)

を生かしている」の項目のみ、4月の方が高かったが、窓口担当者によると「認識が高まり、今後改善していきたいという気持ちの表れではないか」ということであった。

IV まとめ

地域と学校の連携・協働の在り方について、活動推進員等の役割に着目しながら現状の把握や課題と考える点等調査を進めてきた。調査を進める中で、地域と連携を図り協働していくためには、まずは「何のために」という大きな目標を子供に関わる学校・保護者・地域みんなで共有することが大切であることが再認識された。

しかし、実際学校と地域の連携・協働を行う際には、地域独自の連携の仕方がある。そのため、X県としての実際の活動の在り方として一つにまとめることは難しいところもある。X県の方向性を学校、保護者、地域で共有し、そこに向かってどのような活動がよりよいかを熟議していく中で、その地域独自のよりよい形が構築されてくるものとする。

今回の実践では各地区の取組等まで明らかにすることはできなかったが、今後も地域のよさを生

かしたよりよい教育活動の在り方について、考えていきたい。

V 今後の課題

学校運営協議会設置校の割合が増えてきている今、これまでのX県の地域連携の蓄積を生かしながら、「業務が増える」と捉えるのではなく、「生かす」「一体的に進める」「目指す学校像を共有しながら活動を見直す」等の取組が必要となってきたと思われる。そのために、学校運営協議会の仕組みを生かし、学校と地域が一緒になって考えていく「熟議」を繰り返しながら、「必要なもの」「精選していくもの」等よりよい教育活動の構築に向けて協働していくことが大事であると考え

る。そのためには、まず学校として地域との連携・協働が円滑に進むために活動推進員等の役割を生かした学校と地域をつなぐ役割の構築が必要であると考え。教員の声が学校運営協議会の仕組みを生かして地域に届き、地域も学校と関わることによって活性化するような仕組みを、学校の組織として構築していくことが喫緊の課題であると考えた。学校の「地域の方の力をお借りして子供たちの資質・能力を育んでいきたい」という思いと、地域の「これならば力になれる」という思いを合致させ、よりよい教育活動につなげていく仕組みの構築を、今後も学び続けていきたい。

実践研究を進める中で、現在まで脈々と続いてきた各地域それぞれの地域連携の歴史があり、一概に「X県としての在り方」とまとめることは難しいことを実感した。しかし、地域との連携・協働の必要感はその地域も高く、今後各地区それぞれの取組として進むだけではなく、横の関係として他地区の取組を知り、自校にも取り入れながら促進していくことが必要感のニーズに応えられる手立てと考える。県内には様々な機関や各地区からの通信等、多岐に渡る活動事例がある。社会教育地域連携担当者や活動推進員等研修会も開催されている。学校の地域連携窓口担当者や管理職に

留まらず、全職員が周知できるよう、県の動向等の情報が届くシステムの構築があるとよいと考える。今回の研究では実際の検証まで至らなかったが、今後、今回の研究を進める中で得た知識や実践したことを現場で活かし、県内小学校の地域との連携・協働の促進のため、学びを続けていきたいと考える。

【引用文献】

- 石原学・堀智考・安藤由美子・益川浩一「地域と学校の連携・協働の促進に向けた支援の取り組みと市町村における地域と学校の連携・協働の組織化の方向性についての考察」『地域志向学研究』VOL6,34-44,2020
- 岩手県「いわて県民計画」(2019～2028)
- 岩手県教育委員会生涯学習文化財課「いわてがめざす地域学校連携の推進」(H29.5)
- 岩手県教育委員会生涯学習文化財課「みんなで進める『CS』と『教育振興運動』」(H29.5)
- 桑引悠成・湯田拓史「コミュニティ・スクールと地域学校協働活動の一体的推進を視野に入れた学校経営計画～対象としての宮崎県A町～」『宮崎大学教職大学院年報』12,2022
- 坂田 歩「CSと地域学校協働活動の一体的推進に関する研究―地域連携カリキュラムのマネジメントを中心に―」『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』12,301-308,2022
- 長友義彦・静屋智・池田廣司・前原隆志「CSの現状と課題 スクール・ガバナンスの視点から」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』44, 93-102,2017
- 文部科学省 総合教育政策局地域学習推進課「コミュニティ・スクールのつくり方」(R元.10)
- 文部科学省「CSと地域学校協働活動の一体的推進について(予算編)」(R元.10)

高等学校における学年の組織力向上の在り方 ー学年主任の役割と組織力を高める具体的手立てー

田井 哲志*, 田代 高章・川上 圭一**, 鈴木 久米男***

(令和6年2月5日受付)

(令和6年2月5日受理)

TSUMURAI Satoshi, TASHIRO Takaaki, KAWAKAMI Keiichi, SUZUKI Kumeo

How to Improve the Organizational Strength of Grade Management Groups in High School :
Concrete Measures to Enhance the Role and Organizational Skills of Grade Coordinators

要 約

本研究の目的は、X県立高等学校での学校ビジョン達成における学年の組織力向上を踏まえた学年主任の役割と、その際の具体的な手立てを明らかにすることである。研究を通じて、「リーダーシップ」「ビジョン共有」「協働的取組」「自己研鑽への取組」という4つの要素を特定し、これらを取り入れた学年主任の役割モデルを構築した。さらに、「確認シート」を作成し、これを活用した学年運営のPDCAサイクルを実施することで、組織力を客観的に評価し、向上させる方法を開発した。実践の結果、学年主任の「リーダーシップ」の発揮と「ビジョン共有」が学年の組織力を向上させること、そして「確認シート」を活用したPDCAサイクルが実践的かつ有効であることが確認された。このアプローチは、学年運営の質を高める実践的な知見を提供するものである。

I はじめに

1 本研究の背景

グローバル化や情報通信技術の進展、少子化、人口減少、高齢化等、社会は急激に変化している。これに伴い、児童生徒が予測困難な未来に対応できる自立した資質・能力の育成が学校教育に求められている。同時に、いじめや不登校、特別支援教育の需要増加等、教育環境の課題も多様化している。中央教育審議会(2015)は、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」において、チームとしての学校の重要性を強調し、環境変化への柔軟な対応と共に、教員のマネジメント能力向上の重要性を指摘している。

しかし、近年、教員の年齢構成が大きく変化しており、これはX県でも例外ではない。図1は平成22年度及び令和4年度におけるX県立高等学校教員の年齢構成を示したものである⁽¹⁾。この図からも、過去10年間で年齢構成の不均衡化が生じており、今後、X県においても教員の大量退

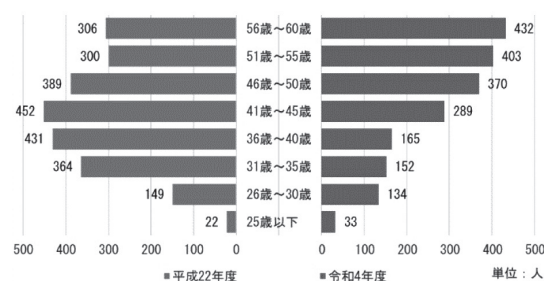


図1 X県立高等学校における教員の年齢構成

* 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻, ** 岩手大学大学院教育学研究科, *** 福島学院大学福祉学部

職及び大量採用、また、それらに伴い、経験豊富な教員から若手教員への知識や経験の継承が難しくなることが予想される。これらを踏まえ、ミドルリーダーの育成及びX県の教育財産であるベテラン教員の暗黙知を形式知化し、それらを若手教員へ継承することがX県立高等学校における喫緊の課題といえる。

2 本研究の目的

学年運営は、学校運営と学級運営をつなぐ重要な役割を果たし、学校の教育目標を効果的に達成するための活動であり、その主体となるのが学年主任である。学年主任は当該学年の教育活動に限らず、様々な校務分掌との連絡調整を図ることで、組織全体の教育活動の推進も担っている。さらに、学年主任はどの学校にも学年ごとに存在し、学年主任同士による学校課題の共有や学び合いを通じて、当該学年に限らず、学校全体の組織力向上にも寄与している。これらのことから、学年主任が学校組織のミドルリーダーとして非常に重要な役割を担っていることは明らかである。

そこで、本研究では、X県立高等学校における教育現場の喫緊の課題を踏まえ、ミドルリーダーとして学年主任に焦点を当て、学校ビジョンを実現するための学年の組織力向上の取組において、学年主任が果たすべき役割を示す。また、その役割に基づいた学年の組織力向上の具体的手立ての検討、実践及び効果の検証を通じて、高等学校における学年の組織力向上の在り方を示すことを目的とした。

3 先行研究等

本研究の目的を踏まえて、学年主任及び学年・学校の組織力等に関する先行研究を見ていく。

南(2023)は、小学校において、教職経験の浅い学年主任が期待される資質・能力を獲得するには「省察を行うための指標」と「対象者の省察を促進させるチーム」の二つの要素が必要であるとしている。「省察を行うための指標」を活用することで、学年主任は客観的な自己評価が可能になった。また、「対象者の省察を促進させるチーム」については、関わりのある教員からの支援が学年

主任の自己学習を促すと共に、関わりのある教員自身の学びにも寄与するという結果が得られたと報告している。福岡県教育センター(2016)は、「学校変革の決め手ー学校のチーム化を目指すミドルリーダー 20の行動様式ー」の中で、管理職が示したビジョンを解釈し具体化することがミドルリーダーの役割であり、ビジョンが明瞭になることで全構成員が協力しやすくなり、組織として一丸となって目標に向かうことが可能になると述べている。吉田(2018)は、小学校において、児童と教師が協力して学年ビジョンを作成し、それに基づいた活動をPDCAサイクルで評価、改善を行っている。この実践により、児童はビジョンの深い理解と質的な目標への意識向上を遂げ、教師は価値観や実践の再考が深まったことを報告している。小島(2020、2021)は、中学校において、これまで重視されてきた学年主任中心型の学年組織経営ではなく、学年構成員分散型の学年組織を編成し、職務決定権限を学年主任から学年所属の構成員に分散させることで、一人ひとりがリーダーシップを発揮し、各プロジェクトにおけるPDCAサイクルの実施によって、協働的な学年チームが発達したと述べている。

これらの先行研究から、学年主任のビジョン提示とPDCAサイクルの適用が、学年組織の成長に必要なかつ重要であること、そして適切な責任分担と権限付与が教員の能力開発と組織の協働性向上に寄与することが判明した。また、現状を客観的に把握し、チームでの自己省察を促すことは主任の自覚と人材育成への意識向上に有効であることがわかった。しかし、先行研究は小・中学校に偏っており、川上(2021)は、高等学校の組織分析の現状として、大学での学校経営等を扱う教科書において、公立の小・中学校を中心とした記述が多く、高等学校の組織の全体像や一般論の把握が困難であると述べている。このように、高等学校の組織に関する研究は不十分であり、高等学校の学年の組織力向上に対する学年主任の役割や効果的な手立ては見出せなかった。

このことから、学校ビジョン達成における学年

の組織力向上を踏まえた学年主任の役割の明確化と具体的手立ての検討、実践及び効果の検証を行うこととした。

Ⅱ 調査

1 学年の組織力向上に関する教員の意識調査

(1) 調査の目的

本研究の目的を達成するため、X県立高等学校の教員が学年組織の実態をどのように捉えているのかを調査から明らかにする。また、そこで得られた現状と課題を基に、学年主任が果たすべき役割を示すと共に、学年の組織力向上の具体的手立てについて検討を行う。

(2) 調査の概要

令和4年9月に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校の管理職及び非常勤講師を除く全教員にMicrosoft Formsを用いてアンケート調査を依頼した。学年組織に関する28項目の質問を作成し、6件法によって質問した。調査結果は、6:とてもそう思う、5:そう思う、4:ややそう思う、3:あまりそう思わない、2:そう思わない、1:全くそう思わない、とした数値データとみなして扱った。また、学年主任及び学年主任経験者には学年主任時に負担と

感じたこと等について自由記述で回答を求めた。669名（回答率65.4%）から回答を得た。

(3) 調査結果

主要な4つの調査結果を次に示す。

①学年主任と学年主任以外の教員との意識比較

学年主任と学年主任以外の教員の意識の差を把握するためにマンホイットニーU検定を行った。

その結果を表1に示している。表は有意差があった項目を効果量の絶対値が大きい順に並べてある。また、より直感的な理解を促すため、学年主任と学年主任以外の両グループの評価平均値及びその差を表に示している。これは統計的な解析結果の理解を促すための補助情報として意図している。これらの追加の平均値等は、本論内で行われる今後の統計解析で同様に示した。なお、本論のデータ分析は、清水(2016)によるHADを用いた。

「学年会等での積極的な発言」や「相談を持ち掛けられる」「人材育成に対する意識」「職場の良い雰囲気づくり」等の項目で、学年主任が学年主任以外の教員よりも有意に高かった。一方、「相談等への学年主任の適切な対応」や「学年主任による方向性の明示」等では学年主任以外の教員が有意に高かった。このことから、学年主任のリーダーシップは確実に認識されているが、学年主任は自己のリーダーシップに自信が持てていないことが

表1 学年主任と学年主任以外の教員の意識 比較（マンホイットニーU検定）

	学年主任	学年主任以外	差	効果量 r	Z値	p値
相談等への学年主任の適切な対応	4.27	4.98	-0.71	.244	6.305	.000 **
学年主任による方向性の明示	4.11	4.69	-0.58	.197	5.082	.000 **
個人目標と学年目標の関連づけ	4.67	4.16	0.51	.169	4.367	.000 **
学年主任への相談	4.57	4.98	-0.41	.168	4.349	.000 **
学年主任の学校全体を意識した学年運営	4.47	4.91	-0.44	.168	4.340	.000 **
学年会等での積極的な発言	4.80	4.27	0.53	.167	4.322	.000 **
相談を持ち掛けられる	4.35	3.91	0.44	.157	4.056	.000 **
協働を意識した取組	5.28	4.95	0.33	.135	3.480	.001 **
学年目標を意識した分掌業務	4.71	4.31	0.40	.127	3.283	.001 **
人材育成に対する意識	4.25	3.80	0.46	.127	3.290	.001 **
職場の良い雰囲気づくり	4.76	4.43	0.33	.105	2.718	.007 **
学年全体の改善意識	4.76	4.44	0.32	.096	2.477	.013 *
学年内での情報共有	4.51	4.23	0.27	.091	2.359	.018 *
実態を踏まえた学年目標	4.41	4.61	-0.20	.085	2.200	.028 *
ミドル・アップダウン・マネジメント	4.55	4.76	-0.21	.080	2.061	.039 *

** : $p < .01$ * : $p < .05$

明らかとなった。これらの結果から、学年主任の自信の欠如は、自己評価における過小評価によるものが大きいと推察できる。

②現学年主任と学年主任経験者との記述回答比較

図2はアンケート調査時に学年主任を務めていた教員とこれまでに学年主任を務めたことがある教員の記述回答の結果を樋口(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。図2において、調査時に学年主任を務めていた教員は「(現) 学年主任」、現在は学年主任ではないが、これまでに学年主任を務めた経験がある教員を「(過) 学年主任」と表記している。

(現) 学年主任のみに出現した語句として、「組織」や「客観的」等が挙げられた。これらの記述からは、組織力向上の重要性や学年運営が上手く機能しているかどうかを客観的に判断できる手立て

を求める声があることがわかった。

(過) 学年主任だけに出現した語句として、「協力」や「意識」等が挙げられた。これらに関して、記述では、困難な課題に対して学年の先生方と協力して解決を図った一方で、「意識」に関しては、学年全体を俯瞰して見る必要性や学年団の意識統一の困難さに起因する負担感について言及があった。

(現) 学年主任と(過) 学年主任に共通する要素としては、「意見」や「管理職」といった語句が出現している点である。これらについては、学年会における建設的な意見のやり取りを促す雰囲気づくりや意見調整の難しさ、さらに学年会と管理職との間で意見を調整することの負担について言及している。その一方で、管理職からの指導や助言、励ましの重要性や感謝の念についても触れている。意見調整の困難さの背景としては、学年主

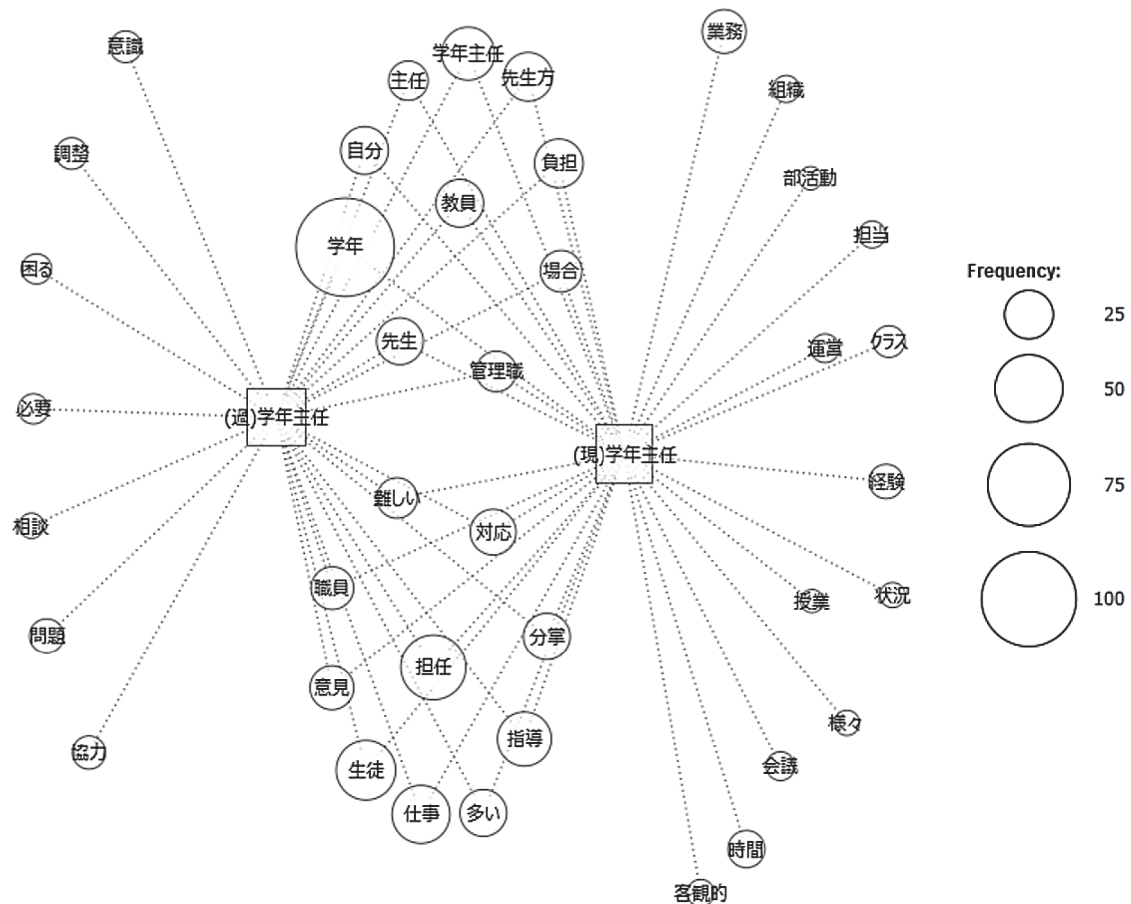


図2 現学年主任と学年主任経験者との記述回答の比較

任の方針が不明確であることを指摘する声もあった。これらのことから学校目標や学校経営計画に基づいて学年主任がビジョンを明確にし、それを可視化して、意見の集約を図る必要があると考えられる。

③教員の意識の因子分析

学年の組織力向上に関わる教員の意識について、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、意識調査28項目の平均値、標準偏差を算出した。そこでは、天井効果及びフロア効果は見られなかった。次に、28項目に対して最尤法による因子分析を行った。初期解における固有値の減衰状況は11.504、3.605、1.174、1.106…というものであり、4因子構造が妥当であると考えられた。そこで再度4因子を仮定して最尤法・Promax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6項目を分析から除外し、再度最尤法・Promax回転による因子

分析を行った。Promax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8項目で構成されており、「相談等への学年主任の適切な対応」や「学年主任による方向性の明示」等、学年主任の取組内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで、第1因子を「リーダーシップ」と命名した。

第2因子は7項目で構成されており、「学年内での情報共有」や「職場の良い雰囲気づくり」等、教員の協働的な取組内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで、第2因子を「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、「個人目標と学年目標の関連づけ」や「学年目標を意識した分掌業務」等、学年目標を意識した取組内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで、第3因子を「ビジョン共有」と命名した。

第4因子は4項目で構成されており、「反省を適切に生かした取組」や「自己の資質向上を図る

表2 学年の組織力向上に関わる教員の意識の因子結果 (Promax 回転後の因子行列)

項目	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	共通性
相談等への学年主任の適切な対応	.978	-.060	-.186	.043	.788
学年主任による方向性の明示	.937	-.028	.000	-.047	.828
ミドル・アップ・ダウンマネジメント	.894	.089	-.133	-.018	.732
学年主任の学校全体を意識した学年運営	.822	-.147	.122	.005	.708
建設的議論ができる学年会議	.680	.161	.159	-.149	.632
学年主任への相談	.663	.123	-.210	.262	.573
話し合いによる学年目標の見直し	.659	.026	.231	-.095	.608
実態を踏まえた学年目標	.611	-.139	.303	.080	.622
相談を持ち掛けられる	-.019	.883	-.106	-.148	.521
学年内での情報共有	.065	.756	.016	-.034	.592
人材育成に対する意識	-.114	.689	.080	.088	.583
やる気を高めさせる発言の意識	-.084	.671	.025	.175	.622
学年会等での積極的な発言	.080	.627	.135	-.109	.465
職場の良い雰囲気づくり	.022	.575	-.010	.179	.512
他教員への援助	.025	.531	.026	.168	.474
個人目標と学年目標の関連づけ	-.006	.007	.784	.070	.679
学年目標を意識した分掌業務	.035	.207	.560	.041	.565
得意分野を生かした業務分担	.250	.072	.486	.025	.515
反省を適切に生かした取組	-.003	.084	-.014	.703	.571
自己の資質向上を図る取組	.041	.176	-.042	.593	.521
授業の工夫・改善	-.080	.013	.249	.479	.384
仕事に対する意欲	.015	.161	.156	.448	.469
因子寄与	6.908	6.713	5.761	5.498	

取組」等、自己研鑽を意識した取組内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで、第4因子を「自己研鑽への取組」と命名した。

内的整合性を検討するための、各因子の ω 係数の値は以下の通りであった。「リーダーシップ」 $\omega=.944$ 、「ビジョン共有」 $\omega=.887$ 、「協働的な取組」 $\omega=.807$ 、「自己研鑽への取組」で $\omega=.783$ と十分な値が得られた。

④教員の意識の共分散構造分析

教員の学年の組織力向上に関する意識をモデル化し、モデル内での関係性のつながりを把握する。4つの因子「リーダーシップ」「ビジョン共有」「協働的な取組」「自己研鑽への取組」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=.887、AGFI=.861、CFI=.922、RMSEA=.071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。

分析結果から「リーダーシップ」と「ビジョン共有」との相関係数は0.61と正の相関を示した。ま

た、「ビジョン共有」から「協働的な取組」への係数は0.74、「協働的な取組」から「自己研鑽への取組」への係数は0.86であり、有意な因果関係が認められた。これより、学年主任がリーダーシップを発揮し、ビジョンの意識化と共に浸透させることは、直接的に学年組織の協働的な取組に対して、また、間接的に自己研鑽への取組に対しても影響を与えることが示された。よって、学年主任はリーダーシップを発揮し、学年運営におけるビジョンの意識化と浸透を進めることが必要であることが明らかとなった。

(4) 学年主任の役割モデルの設定

これまでの調査結果から、学年の組織力向上を図るために学年主任が果たすべき役割モデルを図4のように設定した。なお、図4中の矢印は、図3で明らかとなった4つの視点の相互関係及び因果関係を表している。

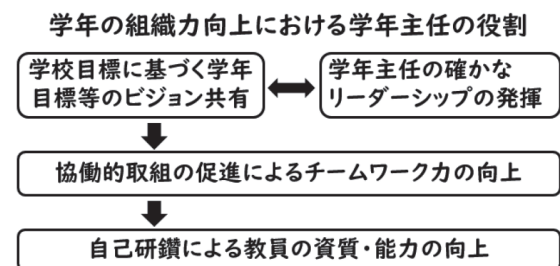


図4 学年主任の役割モデル

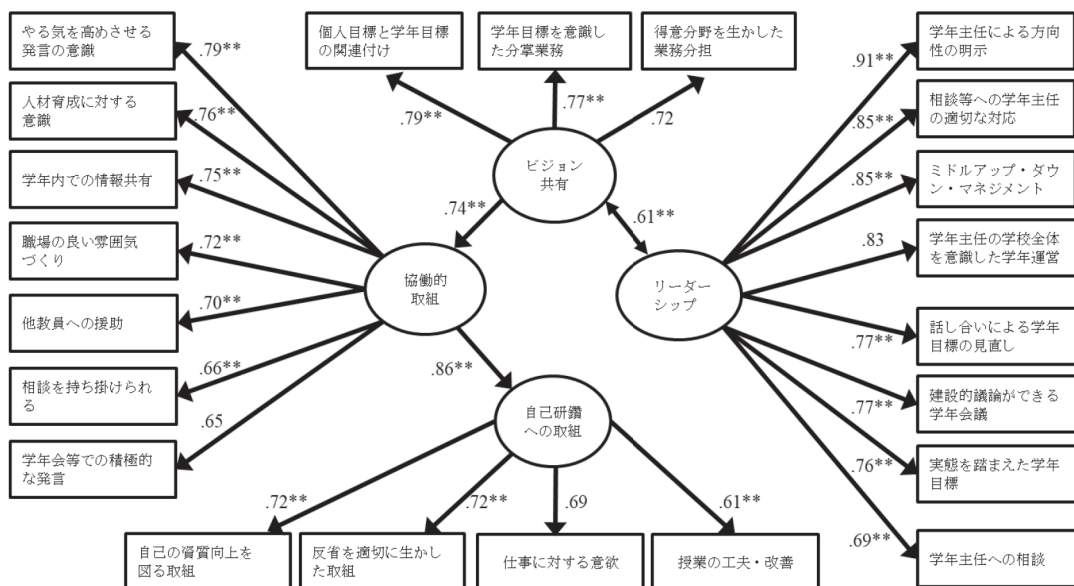


図3 教員の学年の組織力向上に関する意識のパス解析の結果 (**: $p < .01$, *: $p < .05$)

学年主任の役割は、学年全体の組織力を高めると共に、教員一人ひとりの資質及び能力を向上させることである。その達成のために、学年主任は積極的にリーダーシップを発揮し、学校の目標や経営計画に基づく学年の具体的なビジョンと方向性を明示する。その上で、これらのビジョンと方向性を学年所属の教員と共有し、ビジョン達成に向けた協働的な取組を推進するための調整役を務める。そして、この協働的な取組を通じ、各教員が自己の資質と能力の向上を図るための自己研鑽が行える環境を整備することが必要であると考えらる。

Ⅲ 手立て

1 学年の組織力向上のための手立て

組織力向上におけるアプローチとして、PDCAサイクルの適用は非常に重要であると考えた。そこで、具体的な手立てを講じるにあたり、計画段階では、調査結果から明らかになった「リーダーシップ」「ビジョン共有」「協働的取組」及び「自己研鑽への取組」の「4つの視点」及び評価に相当する「組織の現状把握」について検討することとした。さらに、これらを踏まえたPDCAサイクルを実行し、継続的な改善を図るための「年間実践計画の作成」について考察を行った。

(1) 4つの視点を踏まえた手立て

4つの視点について、通年で一貫して取り組むこととする。その中でも、各時期に応じて特に重点を置くべき内容を設定した。具体的には、年度前期には「リーダーシップ」と「ビジョン共有」の強化に重きを置き、年度後期に向けては「協働的取組」と「自己研鑽への取組」を中心に展開していく。前期に「リーダーシップ」と「ビジョン共有」を重視した理由は、年度始めに組織としての方向性を明確にし、全体の意志統一を図るためである。とりわけ、リーダーシップの発揮は新たな学年の展望を設定し、教員間での共通理解を醸成するために不可欠である。一方、後期の「協働的取組」と「自己研鑽への取組」への注力は、前期の活

動を振り返りながら多角的な改善と個々の専門性の向上を促進するためである。特に「協働的取組」は教員が実体験を共有し、その経験を教育現場の質の向上に生かす場を提供する。「自己研鑽への取組」では、教育の専門家としての能力向上を図り、個人が自律的に学ぶ意欲を支援する。

①リーダーシップ(前期重点)

学年主任が学校目標や学校経営計画に基づいた学年目標及び重点目標を設定する。その達成度を学年全体で定期的に評価することで、実践の客観的な分析を促進し、達成感や充実感が得られる環境を築き、教員のモチベーションや教育の質の継続的な向上を図る。

②ビジョン共有(前期重点)

学年目標と各教員の職務との関連性を明確にし、年度始めに学年教員全体で理解を深める。また、進捗の状況や抱えている課題を定期的に共有し、目標達成に向けた共通の認識を育んでいく。その上で、達成度の可視化を図ることで、全員が同じ目標を意識して取り組む環境を構築する。

③協働的取組(後期重点)

学年全体で教育目標の見直しや価値観を共有し、各自の役割と責任についての理解を深める。また、校務決定権限の分散や学級運営における担任と副担任との協力体制の強化、教員間の情報共有を効率よく行うために必要なツールや手段の検討、導入を図る。

④自己研鑽への取組(後期重点)

互見授業等から得られる知見の共有により、教員同士の実践力を向上させ、深い学びと省察を促進する。経験豊かな教員がメンターとなり、その知識や専門的な技術を他の教員に伝えることで、学校全体の教員の資質と能力が高まる。このような体系的な取組により、教員が相互に助け合いながら、それぞれの自己研鑽に励む環境を構築する。

(2) 組織の現状を把握するための手立て

学年の組織力を向上させるためには、組織の現状を客観的に把握することが不可欠である。独自の見解に依存せず、学年の特性や強み、弱みを踏まえ、組織力やチーム力の向上を図る。その結果、

優先課題への効果的な取組やPDCAサイクルの適切な実施が可能になると考える。

①確認シートの作成

こうした背景から、学年の組織力を適切に評価するために「学年の組織力自己評価確認シート」を作成した。本論では、便宜上このシートを「確認シート」と称する。確認シートは、教員の意識の因子分析（表2）及び教員の意識の共分散構造分析（図3）の結果を基に作成した。作成した確認シートは、図5（QRコード）からダウンロードが可能である。作成した確認シートを図6に示す。

②確認シート使用の効果及び留意点

学年運営を効果的に行うには、客観的な基準による継続的な自己評価が必須であり、教育効果の向上においても中心的な役割を担う。この方法により、何がうまくいっているのか、そしてどこに改善の余地があるかが明確になる。確認シートを用いたこの自己評価のプロセスを通じて、学年運営を改善させ、具体的な教育の成果を実際に体感することが可能になる。ただし、確認シートを使用する際には、評価値を単に高めることだけに焦点を当

てるのではなく、省察を促すプロセスの重要性に気を配ることが重要である。

（3）年間実践計画の作成

4つの視点に基づいた手立てを効果的に実施するためには、年度初めに各学年主任が連携し、年間計画の策定に取り組むことが重要である。この策定プロセスを通じて、各学年主任間で一貫性のある認識と目標を共有すると共に、学校業務の増加に伴う計画の遂行遅延のリスクを軽減することが可能になる。また、年間で複数の期間に分け、各期間において確認シートを活用したPDCAサ

図5 QRコード



図6 学年の組織力自己評価確認シート（確認シート）

イクルを実施することで、計画の進捗を定期的に評価し、組織力の段階的かつ持続的な向上を図る体制を築くことができると考える。

Ⅳ 実践

1 連携協力校の現状把握

連携協力校の現状を踏まえ、手立てに沿った実践を行うことにした。

A高校は県の中心部にある先進的な実践を行っている大規模校である。生徒の自主的な取組や学校の特色ある実践、進路実績、部活動実績等めざましいものがあり、生徒・保護者・地域から高い評価を得ている学校である。

学年の組織力に関する教員の意識について、A

高校の現状や他高校との意識の違いを把握するため、「ビジョン共有」「リーダーシップ」「協働的取組」「自己研鑽への取組」の4因子について、マンホイットニーU検定による分析を行った。

検証結果は表3に示す通りとなり、A高校教員と他高校教員間には各因子において、統計的に有意な差は見られなかった。さらに詳細に分析するため、各因子を構成する具体的な質問項目を対象として同様の分析を実施した。その結果を表4に示す。なお、表4に記載の項目番号は、因子分析を経た後に、確認シートの質問項目番号に合わせて割り振られた番号である。また、今後の分析においてもこの番号を用いて結果を整理・報告する。

自己研鑽に関する「21 授業の工夫・改善」と「22 仕事に対する意欲」の項目について、A高校教員

表3 A高校教員（R4）と他高校教員（R4）の意識（4因子）比較
（マンホイットニーU検定）

	A高校教員 (R4年9月)	他高校教員 (R4年9月)	差	効果量 r	Z値	p値
ビジョン共有	4.28	4.31	-0.03	-0.008	-0.219	.827
リーダーシップ	4.88	4.72	0.17	-0.035	-0.901	.368
協働的取組	4.31	4.17	0.15	-0.045	-1.170	.242
自己研鑽への取組	4.49	4.57	-0.08	-0.052	-1.340	.180

** : $p < .01$ * : $p < .05$

表4 A高校教員（R4）と他高校教員（R4）の学年の組織力に関する意識比較
（マンホイットニーU検定）

		A高校教員 (R4年9月)	他高校教員 (R4年9月)	差	効果量 r	Z値	p値
ビジョン共有	1 個人目標と学年目標の関連づけ	4.22	4.22	0.00	-0.002	-0.039	.969
	2 学年目標を意識した分掌業務	4.20	4.37	-0.17	-0.039	-0.999	.318
	3 得意分野を生かした業務分担	4.42	4.34	0.08	-0.028	-0.721	.471
リーダーシップ	4 相談等への学年主任の適切な対応	4.58	4.93	-0.35	-0.064	-1.651	.099
	5 学年主任による方向性の明示	4.48	4.64	-0.15	-0.026	-0.672	.502
	6 ミドル・アップダウン・マネジメント	4.50	4.75	-0.25	-0.050	-1.281	.200
	7 学年主任の学校全体を意識した学年運営	4.54	4.89	-0.35	-0.054	-1.387	.165
	8 建設的議論ができる学年会議	4.46	4.66	-0.20	-0.055	-1.429	.153
	9 学年主任への相談	4.82	4.94	-0.12	-0.028	-0.736	.462
	10 話し合いによる学年目標の見直し	4.08	4.58	-0.50	-0.119	-3.085	.002 **
協働的取組	11 実態を踏まえた学年目標	4.44	4.60	-0.16	-0.038	-0.977	.329
	12 相談を持ち掛けられる	4.08	3.95	0.13	-0.032	-0.837	.403
	13 学年内での情報共有	4.16	4.27	-0.11	-0.040	-1.024	.306
	14 人材育成に対する意識	4.12	3.83	0.29	-0.065	-1.678	.093
	15 やる気を高めさせる発言の意識	4.24	4.07	0.17	-0.039	-0.996	.319
	16 学年会等での積極的な発言	4.50	4.32	0.19	-0.043	-1.102	.270
	17 職場の良い雰囲気づくり	4.70	4.45	0.25	-0.060	-1.548	.122
	18 他教員への援助	4.38	4.28	0.10	-0.021	-0.538	.591
自己研鑽	19 反省を適切に生かした取組	4.78	4.57	0.21	-0.071	-1.838	.066
	20 自己の資質向上を図る取組	4.72	4.45	0.27	-0.067	-1.743	.081
	21 授業の工夫・改善	4.68	4.40	0.28	-0.078	-2.027	.043 *
	22 仕事に対する意欲	4.96	4.75	0.22	-0.080	-2.058	.040 *

** : $p < .01$ * : $p < .05$

の方が他高校教員よりも5%の有意水準で有意に高かった。この傾向は、A高校が取り組んでいる授業形態と強く関連していると考えられる。A高校の授業は、生徒全員が通常の授業で主体的かつ協働的に取り組むことで深い学びを促進しており、教師が知識を伝えるだけではなく、生徒が積極的に意見を交わし、グループワークやディスカッションを通じて学びあう環境を提供している。このアプローチにより、コミュニケーションスキルや問題解決能力の育成に貢献し、批判的思考力や創造性の向上に寄与していると考えられる。さらに、生徒による授業評価が年に2回実施されており、これらの評価結果は管理職から教員へと面談を通じてフィードバックされ、教育の質を更に向上させるための重要な情報として活用されている。これらのことが、教員の意欲や教員が自身の授業方法を振り返り、必要な改善が行える機会を提供し、授業の質の継続的な向上につな

がっていると推測される。

一方、リーダーシップに関する「10 話し合いによる学年目標の見直し」の項目は、A高校教員の方が他高校教員よりも1%の有意水準で低かった。この結果から、年度当初に策定された学年目標に対する達成度の重点的な評価と、その改善のための措置が不十分である可能性が示唆される。この傾向は、組織において継続的な改善プロセスが適切に実施されていない可能性を指摘しており、それが組織成長や効率性の面において、制約をもたらしていると考えられる。従って、学年の組織力向上を図るためには、効果的な評価及び改善のためのPDCAサイクルを確立することが必要であり、A高校における最重要課題であると捉えた。

2 実践と調査分析及び考察

本論で紹介する実践の中には、特定の学年に限定して行われたものも含まれており、全ての実践

	前期						後期					
	第1ターム(組織力の形成期)		第2ターム(組織力の向上期)		第3ターム(組織力の充実期)		第4ターム(組織力の発展期)		第5ターム(組織力の発展期)		第6ターム(組織力の発展期)	
月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
学校行事	始業式 入学式 対面式 身体測定 進路対策協議会①	高総体開会式 生徒総会 高総体 避難訓練	前期中間考査 体育大会 進路対策協議会② 学年成績会議 全体成績会議	三者面談 壮行式 生徒会役員選挙 終業式 夏期講習	夏期講習 始業式 文化祭	前期末考査 学年成績会議	全体成績会議 教科反省会議 分掌反省会議 県高総文祭開会式 中間反省会議	後期中間考査 2年生修学旅行	進路対策協議会③ 全体成績会議 終業式 冬期講習	冬期講習 始業式 大学入学共通テスト 学年反省会議 教科反省会議	分掌反省会議 後期末考査 年度末反省会議 進路判定会議 学力検査 学年成績会議	卒業式 春期講習 進路判定会議 学力検査 終業式 学年末休業
確認シート	学年教員に確認 シート使用の意 図を説明し、共通 理解を図る	Formsによる アンケート調査 調査結果配付 第2タームに向 けた学年会(学 年成績会議)				Formsによる アンケート調査 調査結果配付 第3タームに向 けた学年会(学 年成績会議)			Formsによる アンケート調査 調査結果配付 第4タームに向 けた学年会(学 年反省会議)			Formsによる アンケート調査 調査結果配付 次年度に向け ての学年会(通 級判定会議後)
リーダーシップ	学校ビジョンに基づく学年 目標及び重点目標の策定 (評価方法を明確に設定)						設定目標に関する アンケート等実施 調査結果配付 中間反省会議で 学年の状況報告				設定目標に関する アンケート等実施 調査結果配付 年度末反省会議 で状況報告	
ビジョン共有	興味や得意分野 を生かした学年 業務の分担						興味や得意分野を 生かした学年業務 の分担(見直し)					
・学年目標を意識した分掌業務(各分掌主任との連携) ・学年連絡掲示板に学年目標を年間通じて掲示 ・朝会や各種集会、学年通信等で学年目標を随時話題に取り上げる												
協働的取組	公開授業や互見授業への周知・理解			学年主任、副主任、担当分掌教員の 積極的な授業見学や授業者へのフィードバック			教科反省会議 での公開授業 や互見授業の 振り返り等により、授業ス キルを高め合う			教科反省会議 での公開授業 や互見授業の 振り返り等により、授業ス キルを高め合う		
自己研鑽	学年内の情報共有に関して ・毎週の定期的な担任会の実施 ・Microsoft Teams等ICTを活用しての今後一週間から一か月分の計画の共有											
	人材育成について ・副担任や学年付き教員による生徒面談の実施 ・若手教員にメンターとなるミドル教員やベテラン教員のサポートを付ける											
	他教員への援助について ・特別な支援が必要な生徒への積極的な関与、担任教師へのサポート ・学年教員との面談を通じて学年運営における改善点や教員から求められる支援の把握											

図7 確認シートを用いた年間実践計画例

が全学年を対象としていない。また、全ての実践を詳述するのではなく、学年の組織力を向上させる上で主要となる手立てに限定している。

(1) 確認シートを用いた年間実践計画の作成

令和5年3月、次年度の各学年主任に実践研究の目的を説明し、協力を求めた結果、全員の承諾を得ることができた。これを受けて、筆者の一人が各学年主任と共に、令和5年4月からの実践研究の実施に向けて、確認シートを用いた学年の組織力向上に取り組んだ。令和5年度の取組内容を年間実践計画表として図7にまとめた。

年間実践計画表において、1年間を前期と後期に分割し、さらに各期を二つのタームに区切った。

前期は第1タームと第2ターム、後期は第3タームと第4タームから構成した。第1タームは4月から6月までの期間とし、これを「組織力の形成期」と位置づけた。第2タームは7月から10月上旬までで、「組織力の向上期」とした。第3タームは10月中旬から1月中旬までで、「組織力の充実期」とした。最後の第4タームは1月下旬から3月まで、「組織力の発展期」とした。A高校の日常業務の忙しさや働き方改革の動向を考慮し、新たな学年会等は計画せずに、各期に予定されている学年成績会議や学年反省会議等を利用し、その議題の一環として取り上げてもらえるよう計画した。

(2) 4つの視点の実践

①前期における実践

前期は「リーダーシップ」及び「ビジョン共有」に関する実践を重点的に行った。

ア リーダーシップに関する実践

学年主任のリーダーシップの項目4から11に関して、主に次の2点を実践した。

- ・項目10 話し合いによる学年目標の見直しについて

表4から、A高校では「10 話し合いによる学年目標の見直し」が最優先課題と判断した。また、学年主任へのヒアリングからも、これまでの評価は主に学年主任の主観に依存し、明確な評価基準がなく、改善の取組も不十分であった。これらを踏まえて、重点目標策定に対するPDCAサイクルの構築に着手した。そこで令和5年度は、図8に示すように、評価方法を明確に設定し、教員及び生徒のアンケート結果を活用した客観的な評価と改善に取り組んだ。これにより、重点目標に対する教員間の協議が深まり、目標を具体的かつ実行可能にし、組織としての協力と責任分担を促した。PDCAサイクルの実施は体系的かつ継続的な教育実践の質の向上に寄与し、学年反省会では

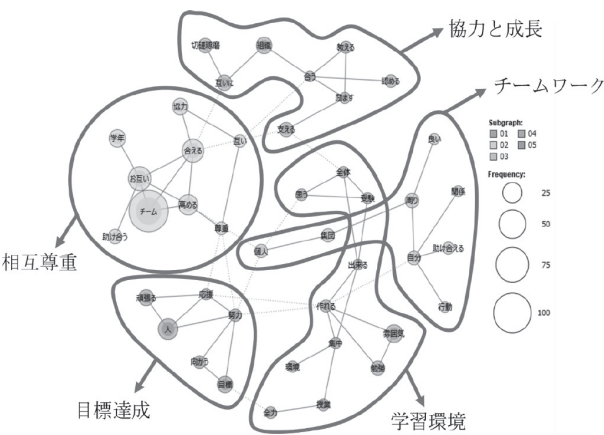


図9 学年スローガン作成に関する生徒の意見

令和5年度 【〇学年】重点目標・反省会議資料			
1学年「自主」 2学年「創造+進取」 3学年「友愛+誠意+信頼」			
重点目標	具体的取り組み	A～D評価	評価方法
1「授業で勝負する」 学習指導の充実	(1) 言語活動を重視した参加型授業を展開し、「主体的・対話的で深い学び」の実現を図る。		学年団による自己評価及び生徒アンケート「主体的に参加できる授業展開になっている」の平均が3.5以上（4点満点）
	(2) 互見授業や年2回の授業評価の結果などを基に授業改善を行い、授業力の向上を図る。		学年団による自己評価及び教員アンケート「教員相互の参観や生徒による授業アンケート等を利用し、授業の工夫・改善に努めている」の平均が4.7以上（6点満点）
	(3) 上位者指導の充実を図る。		学年団による自己評価及び上位者指導参加の生徒の講習に対する評価の平均が3.5以上（4点満点）
	(4) 学習時間を確保させる。		平日の家庭学習時間の学年平均が3時間以上

図8 令和5年度 学年重点目標（一部抜粋）

データに基づいた客観的な意思決定を促すことができた。

・項目11 実態を踏まえた学年目標について

年度当初の学年集会で、生徒たちに学年目標に基づく学年スローガンの提案を促し、その意見はMicrosoft Formsを通じて収集した。これらの意見を参考にして、生徒の声が反映された形で学年スローガンが作成された。生徒たちが積極的に参加して作成したスローガンは学年全体のビジョンと目標を反映し、統一された方向性を示した。図9は、ある学年の生徒の意見をKH Coderによるテキスト分析を行い、共起ネットワークで示したものである。ここから生徒たち自身が描く理想の学年像を見て取ることができる。

イ ビジョン共有に関する実践

ビジョンの共有に関する実践について、項目1から3の3点を実践した。

・項目1 個人目標と学年目標の関連付けについて

学年の教員が常に学年目標を意識できるよう、年間を通じて学年連絡掲示板に学年目標を掲示した。さらに、朝会や各種集会の際にも随時これらの目標を話題に取り上げることで、目標達成に向けた意識の醸成を図った。このように目標を繰り返し確認することで教員の意識と学年の組織力の向上を図った。

・項目2 学年目標を意識した分掌業務について

学年目標に基づく分掌業務の明確化を促すため、学年主任が各分掌主任と積極的に情報を交換し、学年教員が担当する分掌業務について理解を共有した。このことで学年運営及び分掌業務の効率性と成果の質的向上を図った。

・項目3 得意分野を生かした業務分担について

各教員の意見を聴取し、各自の強みや課題を理解した上で、学年の役割を割り当てた。個々の教員のキャリア目標や成長への意欲を考慮し、その成長が学年業務の成果に反映されるよう配慮することで、業務への取組の積極性や責任感及び満足度の向上を図った。

②後期における実践

後期は「協働的取組」及び「自己研鑽への取組」

に関する実践に重点を置きつつ、一部の実践は前期から持続して取り組んでいる。

ア 協働的取組に関する実践

協働的取組に関して、項目12から18の主に3点を実践している。

・項目13 学年内での情報共有について

教員間の情報共有と短期ビジョンの議論を深めるために、担任会をあらかじめ時間割に組み込んで毎週定期的に開催した。さらに、Microsoft Teamsを利用して毎週月曜日には今後二週間分の計画を共有し、教員が効率的かつ効果的な指導及び学習活動を展開できるようにした。これらの取組により、教員は協働して一貫性のある指導法を実施し、その結果、生徒の学習成果の向上やチームとしての問題解決能力の強化が期待できる。

・項目14 人材育成に対する意識について

・次期の学年主任やミドルリーダーの育成を意識して、学年朝会の運営・進行を副学年主任に任せた。この経験を通じて、副学年主任は新たなスキルを身につけ、リーダーシップ能力を高める機会を得ることができる。また、このような責任の分散は、学年組織全体の運営能力向上に寄与すると考える。

・担任と副担任の連携を強化し、生徒に対する共通理解を図るため、副担任も生徒面談を実施することで、協力体制を整えた。この取組は、生徒個々のニーズに迅速かつ適切に対応するサポート体制の強化をもたらす。さらに、副担任の積極的な関与は、互いの指導力を高めることに繋がり、教員の専門性の向上が期待される。

・進学指導や生徒指導の方法を若手教員が身につけるために、若手教員にメンターとなるミドル教員やベテラン教員を配するようにした。経験豊富な教員が実践的な知識の伝達、教材の活用、問題対応の技術を共に作業しながら指導することで、若手教員の教育技術を効果的に高めることができると考える。

・項目18 他教員への援助について

・学年主任として、不登校生徒や特別な支援が必要な生徒への対応に積極的に取り組むように

した。これにより、生徒は個別のニーズに合わせたサポートを受けられるようになり、教員も生徒指導における負担を軽減し、より効果的な方法で指導できるようになると考える。

・第2ターム終了後、学年教員と面談を行い、学年運営における改善点や教員から求められる支援について意見交換をおこなっている。この面談を通じて、実践的なフィードバックを得ると共に、教員間で連携を強化し、より円滑な学年運営を目指すための貴重な情報を収集することができる。

イ 自己研鑽への取組に関する実践

新型コロナウイルス感染症の流行以前、A高校には県内外の教育関係者が授業見学に訪れていた。これは、公開授業に限らず、A高校教員の日常授業に対しても見られた現象である。教員たちは、他者からの視点で授業を見る機会を積極的に活用し、自身の教育スタイルを磨き上げるよい契機としていた。しかし、新型コロナウイルス感染症の流行以降、全国からの授業見学は受け入れ安全上の理由から断念せざるを得なくなり、A高校の教員自身も他の教員の公開授業への参観が減少した。これは各学年主任も同様の变化を体感している。このため、後期は特に互見授業の再活性化に取り組む必要があると考えた。互見授業は教員にとって自己研鑽に極めて効果的である。それは同僚の授業を見ることで新しい教育手法を共有し、自身の指導技術を反省・改善する機会を獲得するからである。教員は他者の先進事例を取り入れることで自身の授業スキルを向上させ、教育実践の質を高めることができる。また、この一連のプロセスは教員のモチベーション向上と専門性拡大にも寄与する。

互見授業への積極的参加に向けて、具体的には学年主任または副学年主任がそれぞれの担当学年の教員の公開授業を可能な限り参観することにし、互見授業を担当する分掌教員も巻き込んで、同様に公開授業の参観を促している。さらに、授業通信だけでなく、学年通信でも授業の様子を積極的に取り上げることで、教員同士がお互いの授業に対する興味や相互理解を深める機会を創出している。この取組の目的は、教員が公開授業への参加をより一層身近に感じるきっかけを提供し、授業改善の動機づけとすることにある。このような取組により、教員が互いの実践を観察し、省察と改善を経て教育の質を共に高めていくことが期待される。

(3) 実践の成果の分析及び考察

学年の組織力に関する教員の意識について、A高校教員の今年度9月と昨年度9月の意識の違いを把握するため、「ビジョン共有」「リーダーシップ」「協働的取組」「自己研鑽への取組」の4因子について、統計分析により検定を行った。結果を表5に示す通りとなり、「ビジョン共有」が1%の有意水準で、「リーダーシップ」が5%の有意水準で今年度のA高校教員の方が昨年度9月のA高校教員より有意に高かった。

さらに詳細に分析するため、各因子を構成する具体的な質問項目を対象として、統計的検定を実施した。その検証結果を表6に示す。

22項目のうち、5項目で有意差が見られ、うち3項目が1%の有意水準であった。また、今年度の最重要課題として実践を行った「10話し合いによる学年目標の見直し」において、今年度のA高校教員の方が昨年度9月のA高校教員よりも1%の有意水準で有意に高い結果となった。これ

表5 A高校教員のR5年9月とR4年9月の意識（4因子）比較
(マンホイットニーU検定)

	A高校教員 (R5年9月)	A高校教員 (R4年9月)	差	効果量 r	Z値	p値
ビジョン共有	4.77	4.28	0.49	.263	2.576	.009**
リーダーシップ	4.98	4.49	0.49	.237	2.318	.020*
協働的取組	4.30	4.31	-0.02	-.041	-0.406	.686
自己研鑽への取組	4.56	4.79	-0.22	-.174	-1.701	.089

** : $p < .01$ * : $p < .05$

表6 A高校教員のR5年9月とR4年9月の意識 比較
(マンホイットニーU検定)

		A高校教員 (R5年9月)	A高校教員 (R4年9月)	差	効果量 r	Z値	p値
ビジョン共有	1 個人目標と学年目標の関連づけ	4.85	4.22	0.63	.309	3.024	.002 **
	2 学年目標を意識した分掌業務	4.66	4.20	0.46	.192	1.877	.061
	3 得意分野を生かした業務分担	4.79	4.42	0.37	.169	1.658	.097
	4 相談等への学年主任の適切な対応	5.13	4.58	0.55	.218	2.135	.033 *
	5 学年主任による方向性の明示	5.06	4.48	0.58	.263	2.580	.009 **
リーダーシップ	6 ミドル・アップダウン・マネジメント	4.50	4.87	-0.37	.142	1.388	.165
	7 学年主任の学校全体を意識した学年運営	5.04	4.54	0.50	.160	1.570	.116
	8 建設的議論ができる学年会議	4.83	4.46	0.37	.186	1.825	.068
	9 学年主任への相談	5.06	4.82	0.24	.119	1.165	.244
	10 話し合いによる学年目標の見直し	4.87	4.08	0.79	.332	3.249	.001 **
	11 実態を踏まえた学年目標	4.98	4.44	0.54	.239	2.340	.019 *
協働的取組	12 相談を持ち掛けられる	4.09	4.08	0.00	-.037	-0.359	.719
	13 学年内での情報共有	4.51	4.16	0.35	.188	1.847	.065
	14 人材育成に対する意識	4.09	4.12	-0.04	-.021	-0.204	.838
	15 やる気を高めさせる発言の意識	4.26	4.24	0.01	-.017	-0.163	.870
	16 学年会等での積極的な発言	4.23	4.50	-0.27	-.162	-1.591	.112
	17 職場の良い雰囲気づくり	4.55	4.70	-0.15	-.098	-0.963	.335
	18 他教員への援助	4.34	4.38	-0.04	-.039	-0.384	.701
自己研鑽	19 反省を適切に生かした取組	4.68	4.78	-0.10	-.094	-0.923	.356
	20 自己の資質向上を図る取組	4.43	4.72	-0.29	-.137	-1.338	.181
	21 授業の工夫・改善	4.47	4.68	-0.21	-.114	-1.122	.262
	22 仕事に対する意欲	4.70	4.96	-0.26	-.191	-1.867	.062

** : $p < .01$ * : $p < .05$

は、実践が効果的であったことを示している。また、「10 話し合いによる学年目標の見直し」は、「1 個人目標と学年目標の関連づけ」($r(45) = .567, P < .001$)、ならびに「5 学年主任による方向性の明示」($r(45) = .732, P < .001$)との間に、統計的に有意かつ強い正の相関が見られた。これは、定期的な話し合いを通じて学年目標を見直す過程で学年主任から提示されるビジョンに触れる機会が増え、それによって学年教員のビジョンに対する共通理解が深まることによるものと推察される。さらに、集団での討議を通じて共有されるビジョンが、個々の教員の目標に対する取組を促進し、結果として個人目標と学年目標が自然と連動するようになるためと考えられる。

V 提案

これまでの研究結果を踏まえて、学校のビジョン実現にむけた、学年の組織力向上を図るために、確認シートの活用を通じた自己評価の促進と、そ

れに基づく学年運営の改善策を提案する。

1 学年の組織力向上に関する課題とその解決の手立て

(1) 学年主任の役割と組織力向上の課題

高等学校において、学年主任の具体的な役割や組織力を強化する方法が十分に明確化されていない現状がある。

(2) 確認シート導入提案

本提案は、学年の組織力向上を目的として、客観的かつ定量的な測定が可能な確認シートの導入を主要な手立てとする。このツールを通じて、学年主任が自らの役割を明確に理解し、学年運営の現状を把握することを目指す。評価結果は学年運営の改善策を練るための基盤として活用され、学年目標の達成に寄与することが期待される。

2 本提案のプロセスモデル

本提案のプロセスモデルを図10に示す。

(1) 学校ビジョンや実態を踏まえた学年目標の設定

学年目標の設定は、学校ビジョンや校長の経営

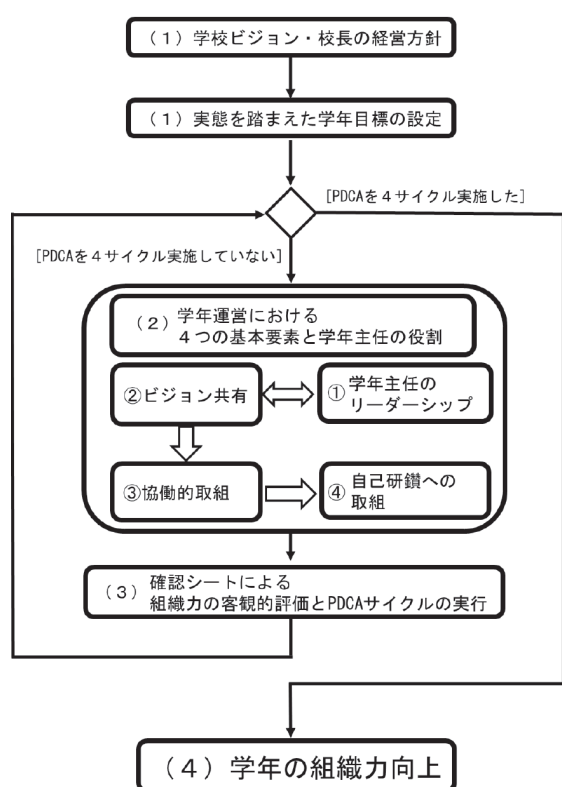


図10 提案のプロセスモデル

方針との整合性を維持しつつ、実際に学年が抱える具体的な実情を十分に考慮することが求められる。これらに基づいた実現可能な目標設定により、教員間の協力が促進され、進むべき方向性が一層明確になる。

(2) 学年運営における4つの基本要素と学年主任の役割

学年運営の改善を図る上で、学年の状況を把握することは極めて重要である。実態調査とデータ分析を行った結果、「学年主任のリーダーシップ」「ビジョン共有」「協働的取組」そして「自己研鑽への取組」が学年運営の質を向上させるための基本要素であることが確認された。これら4つの要素を体系的かつ戦略的に強化することが、組織力の向上に有効である。また、これらの要素の相互関係や因果関係を理解し、それを学年運営に反映させることが、学年主任の重要な役割である。4つの要素に関する主要な具体事例を以下に示す。

① 学年主任のリーダーシップ

明確な評価基準の設定、学校ビジョンへの共感

促進、生徒の意見を取り入れたスローガン作成等。

② ビジョン共有

情報共有の改善、役割分担の最適化、目標を周知するための継続的な掲示等。

③ 協働的取組

定期的な担任会議、ICTを活用した計画共有等。

④ 自己研鑽への取組

定期的な互見授業の実施や、授業に関するコミュニケーション強化のための学年通信発行等。

(3) 確認シートによる組織力の客観的評価とPDCAサイクルの実行

確認シートの定期的な活用は、組織力の客観的評価と継続的な改善を促進する。これを学年運営のPDCAサイクルに組み込むことで、学年組織の持続的な成長を促し、改善プロセスの定期的な検証が可能となる。

(4) 学年の組織力向上

この提案に基づき、「学年主任のリーダーシップ」「ビジョン共有」「協働的取組」「自己研鑽への取組」という4つの基本要素を生かした学年運営が促進される。「確認シート」を用いたPDCAサイクルの実施により、学年主任は自身の役割をより明確に理解し、組織の課題を正確に把握することが可能となる。このような体系的な取組を通じて、学年の組織力の持続的な向上が期待できる。

VI おわりに

1 本研究のまとめ

本研究はX県立高等学校における学校ビジョンの実現に向け、学年の組織力を高めるために必要な学年主任の役割と具体的な実践の手立てを明らかにすることを目的とした。

X県内の学校で実態調査を実施し、質的・量的データを収集した結果、「リーダーシップ」「ビジョン共有」「協働的取組」「自己研鑽への取組」といった4つの要素が学年の組織力向上に重要であることを明らかにし、これらの要素の相互関係等をモデル化することで、学年主任の役割を示した。ま

た、学年の組織力を客観的に評価する確認シートを作成し、PDCAサイクルを基礎とした客観的な評価プロセスにこのツールを適用した。

実践の結果、学年主任によるリーダーシップとビジョン共有の取組が学年の組織力に大きく資することが明らかとなった。さらに、確認シートの使用がPDCAサイクルの有効な実施を可能にし、学年の組織力の向上に具体的に寄与した。この研究から、学年主任が自身の役割を明確にし、確認シートを利用した学年運営におけるPDCAサイクルの実行は、目標達成に向けた学年組織力の向上という目的に対して、実践的かつ有効であることが確認された。特に学年主任がこれらを意識化し、年間を通じて継続し続けることが、組織力の向上に重要である。これらの知見が、今後の効果的な学年運営に役立てられることが期待される。

2 考察

本研究を通じて、X県立高等学校教員の学年運営に関する暗黙知を形式知へと変換し、確認シートとして可視化を実現した。特に経験の浅い学年主任にとって、確認シートは貴重な支援ツールとなり、より効果的な学年運営を実現するための実践的指針を提供するものと考えられる。また、確認シートの活用は、学年主任がミドルリーダーとしてのリーダーシップを育成し、教育現場でのビジョン共有を促進する効果的な手段となりうる。この体系的なアプローチは、X県の高等学校に限らず、より広範な教育機関においても教育品質の向上に資する可能性があり、その潜在的な普及が期待される。

3 今後の課題

現在実践中の後期については、これまでの成果を基に、さらなる改善を目指している。重点を置くべき主要な課題には、ビジョン共有のプロセスの充実、協働のあり方の改善、教員の専門性と自己研鑽を促す体制の構築がある。これらの取組により、学年組織力の量的及び質的な向上が期待さ

れる。また、教員一人ひとりの成長と、生徒全体への教育効果の最大化を目指す。これらの結果を、継続的な調査と分析を重ねることで得られる実証的なデータに基づいたアプローチを取り入れ、今後の教員生活において実践することで、学年及び学校の組織力向上に向けた努力をしていきたい。

【註】

- (1) 岩手県「岩手の教育」(<https://www.pref.iwate.jp/kyouikubunka/kyouiku/ippan/toukei/1006321.html>、2022) 2022.11.29 閲覧

【参考文献・引用文献】

- 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
- 小島章稔「学年の『チームワーク』を高める組織運営に関する研究－学年経営案を具現化するためのプロジェクトの取組を通じて－」(『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』10、2020) 219－226
- 小島章稔「中学校における学年チーム・マネジメントに関する事例研究－学年組織運営に対するミドル層の変容に焦点を当てて－」(『福岡教育大学紀要』4、2021) 165－174
- 清水裕士「フリーの統計分析ソフトHAD:機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案」(『メディア・情報・コミュニケーション研究』1、2016) 59－73
- 中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」(2015)
- 樋口耕一「社会調査のための計量テキスト分析[第2版]－内容分析の継承と発展を目指して－」(『ナカニシヤ書店』2020)
- 福岡県教育センター編「学校変革の決め手－学校のチーム化を目指すミドルリーダー 20の行動様式－」(2016)
- 南智文・森田英嗣「学年主任として必要な資質・

能力を獲得していくための《省察的学習環境》
の開発－教職経験の浅い学年主任を対象として
－」（『大阪教育大学紀要 総合教育科学』71、
2023）429－448

吉田貴広「学年経営と学級経営においてビジョン
を共有する意義」（『山形大学大学院教育実践研
究科年報』9、2018）206－213

都道府県等における入職前段階(ステージ0)での教員の育成指標と 教員採用等との関連付けの実態

鈴木 久米男*, 福島 正行**

(令和6年2月5日受付)

(令和6年2月5日受理)

SUZUKI Kumeo*, FUKUSHIMA Masayuki**

The actual condition of correlation with teacher training indicators and teacher recruitment, etc.
in pre-employment stage (stage 0) in prefectures, etc.

要 約

本稿では、都道府県等が設定した「校長及び教員としての資質向上に関する指標」(以下、育成指標)のうち、入職前段階(「ステージ0」)における育成指標と教員採用・研修との関わりについて明らかにする。これを通じて、育成指標を活用した今後の教員採用のあり方を検討することが、本稿の目的である。研究成果の第一として全国の「ステージ0」の育成指標の状況を把握したことがある。「ステージ0」の育成指標は多くの都道府県等で確認され、その名称、領域や視点の数はさまざまであるが、内容的には全国的な共通性の高さを確認することができた。第二は、教員採用と「ステージ0」との関連を把握したことである。形式上のことではあるものの、教員採用試験実施要項における関連は、育成指標においては弱く、「求める教師像」においては強いことが明らかになった。第三は、入職前の研修等の実態及び育成指標との関連の把握である。現時点において教師養成塾等は全国の多くの都道府県等で実施されており、受講対象者を大学生としているものの既卒者や現職の講師、現職教員を含んでいる場合もあり多様であった。しかし、教師養成塾等の実施内容と育成指標や「求める教師像」との関連付けは十分ではなかった。

1. はじめに

本稿では、都道府県と政令指定都市(以下、都道府県等)が設定した「校長及び教員としての資質向上に関する指標」(以下、育成指標)のうち、入職前段階(「ステージ0」)における育成指標と教員採用・研修との関わりについて明らかにする。これを通じて、育成指標を活用した今後の教員採用のあり方を検討することが、本稿の目的である。

本稿の目的を設定した理由については、次のこ

とがある。第一に、教員に求められる資質能力の多様化がある。中央教育審議会答申『『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)』(2021年)において、社会の変化を踏まえて教員の資質能力が示された。任命権者である都道府県等にとって、教員採用にあたり受験者に対しこれらの意識付けをすることは重要である。したがってその状況を把握する必要がある。第二に、教員採用をとりまく環境の変化がある。多くの都道府県等では、教員採用倍率の

* 福島学院大学、** 盛岡大学

下降傾向が見られ、教員志望者の獲得が課題となっている。従来から、都道府県等においては「教師養成塾」などの取り組みが見られたが、近年では、大学3年生に対して教員採用試験の一部科目受験を可能とする施策も見られる。このことから、教員採用における都道府県等の新しい取り組み状況を把握する必要がある。第三に、教師教育システムの再構築が進んでいることがある。研修履歴が重視されるようになったことから明らかなように、育成指標に方向づけられながらも教員自身の「主体的な学び」が重視されるようになってきている。専門的な知識・技能のみならず、教員としての資質や取り組みを重視するようになってきているといえるが、教員採用時点において、これらをどの機関がどのような資質能力をどの程度の達成状況として求めているのかを把握することは重要である。

本稿の目的と、その設定理由を踏まえ、「育成指標の内容と教員採用・研修との関連」「教員採用の実態」「入職前段階における研修の実態」、以上の3点に関して、特に近年の先行研究を整理しておく。

第一に、育成指標の内容と教員採用・研修との関連についてである。育成指標の内容については、各都道府県等において育成指標の内容が多様であることを明らかにした津村(2020)、鈴木・福島(2022)、育成指標の資質能力を分類し成長段階の分析を行なった赤星(2020)、全国の育成指標を整理しキャリア後半の区分が長くなる傾向があることなどを明らかにした櫻井・阿内・佐久間(2019)などがある。育成指標の内容の具体については、鈴木・福島(2023)により、学習指導力・生徒指導等・教員としての素養・地域連携・教職員連携・マネジメント・危機管理・県独自の教育課題といった内容に整理されている。また、育成指標と教員研修との関わりについては、東北地方6県1市の状況を調査し多様性が見られることを明らかにした鈴木・福島(2022)がある。さらに、鈴木・福島(2023)が行なった全国調査によれば、研修計画等でみられる形式上の関連提示のあり方

として、「研修講座ごとに視点を提示」、「育成指標の視点ごとに研修を配置」、「各研修講座一覧に指標の観点を明示」、「研修と育成指標との関連を大まかに明示」などいくつかのパターンがあることが明らかになった。事例研究としては、横浜市の「育成指標を踏まえた自己分析チャート」と教員研修との関係を紹介した山本(2021)、秋田県の取り組みを紹介した牛渡・牛渡(2020)、同じく三浦・武田(2021)などがある。これらの研究により、一定エリアあるいは全国の育成指標の内容や、教員研修との関連が一定程度明らかにされてきたといえる。しかし、入職前段階の育成指標と、教員採用との関連について言及されたものは見当たらない。

第二に、教員採用の実態についてである。教員採用試験について教員採用者側に焦点を当てた研究は非常に少ない。1980年代、「選考方法の多様化」を時代背景として、採用者側が学習指導力だけでなく「子どもへの愛情」「やる気」などの資質を「望ましい教師像」として求めていることなどを明らかにした堀内らの一連の研究(堀内他1987、堀内編1989)がある。しかし、時代や背景が異なっているため、現代の教員採用において、「求める教師像」及び育成指標や、その試験方法についてどのように公表、関連付けされているのかは検討されていない。

第三に、入職前段階における研修の実態についてである。近年における大学や大学生側から見た研究としては、教育インターンシップ・学校インターンシップ・教師養成塾の3タイプの実地体験を比較して課題を述べた大塚(2023)、上記に教育実習を加えた4タイプの実地体験を比較した山口他(2019)、大学生が教師塾参加により得る「実践力」や、学びの構造を提示した加藤(2019)など多数存在する。これらでは特に、入職前段階において大学では学べないとされている「実践性」が、実地体験によりいかに高まるかについて強い関心が寄せられている。さらに教育委員会が主宰する教師養成塾の全国的な動向を朝日(2015)や大矢・内田他(2022)、竹浪(2022)が検討して

おり、都道府県等による廃止や創設の状況を明らかにしている。他方で、育成指標が策定され都道府県等により教員として求められる理想像や力量が明確化されている現在、入職前の段階にある者に都道府県等としてどのような資質能力を求めるのか、それをどのように意識付けし、育成していくのかについて、都道府県等側からの検討結果は示されていない。

以上のように、先行研究において「育成指標の内容と教員研修との関連」「教員採用の実態」「入職前段階における研修の実態」の3点については、一定程度明らかにされている。しかし、特に入職前段階における育成指標の内容とそれに基づく意識付けについては関心が寄せられてこなかった。また、入職前段階における研修について、全国を対象として調査し、状況が網羅的に明らかにされてきたとはいえない。

これらの先行研究の成果と残された課題を踏まえ、本稿では、教員研修計画等、教員採用試験実施要項、その他入職前研修に関連する資料を収集し、文書上において、「求める教師像」―育成指標―教員採用・研修の関連について調査し、本稿の目的に迫る。具体的には次のことを明らかにしていく。第一に、教員研修計画等上の、入職前段階（「ステージ0」）の育成指標の内容等及び「求める教師像」との関連付けについてである。第二に教員採用試験の実施要項上の、「求める教師像」や育成指標と教員採用との関連についてである。第三に、入職前段階における教員研修（「教師養成塾」などのインターンも含む）と「求める教師像」や育成指標との関連についてである。

2. 調査の方法

調査及び分析の手順については、鈴木・福島（2022）及び鈴木・福島（2023）に準じ、以下の通りとする。

第一に、調査の対象である。調査の対象は全国の都道府県及び政令指定都市とした。なお、後に詳述するが、本稿の目的から、育成指標の「ス

テージ0」の分析対象は、「ステージ0」を設定していることが探索できた57都道府県等とした。さらに、教師養成塾等については、実施が確認された28都道府県等とした。

第二に、分析の手順である。上記の目的に迫るために、都道府県等の教育委員会が策定した教員研修計画等を収集し、育成指標の内容と「求める教師像」との関連について調査した。また、同じく都道府県等の教育委員会が策定した教員採用試験実施要項を収集し、採用試験や面接試験の内容と「求める教師像」及び育成指標との関連を調査した。さらには、入職前研修としての教師養成塾に関する情報を収集し、入職前研修の実施状況及び「求める教師像」と育成指標との関連について調査した。これらの資料の収集は、インターネットにより行った。さらに不明な点は、都道府県教育委員会等に連絡をとり、担当者から直接状況を聴取した。なお、結果の妥当性を確保するために、収集した資料の集計結果を2人で相互に確認した。

第三に、「ステージ0」の育成指標と「求める教師像」との関連、くわえてそれらと教員採用との関連についての分析視点である。まず育成指標の策定状況を把握するために、以下に示す視点を設定した。育成指標については、①「ステージ0」設定の有無、②「ステージ0」の名称、③「ステージ0」における資質能力の領域（大項目）の数、④「ステージ0」における視点（中項目）の数、⑤「ステージ0」における中項目の内容、⑥「ステージ0」の育成指標と「求める教師像」との関連付け、以上の6点である。次に教員採用試験については、①教員採用試験実施要項における「求める教師像」や「ステージ0」の育成指標の記載状況、②同じく面接評価内容の記載状況及び「求める教師像」や育成指標との関連、③同じく面接評価内容の具体、以上の3点である。

第四に、入職前研修と育成指標の関わり方の分析手順である。入職前研修としての都道府県教育委員会等が主宰している教師養成塾等を分析の対象とした。分析において設定した視点は以下のとお

りである。①実施状況、②入職前研修と育成指標の関わり、③「求める教師像」の提示状況と設定している視点である。

以上の視点を設定し、「求める教師像」―育成指標―教員採用・研修の関連を描出する。

3. 都道府県等における育成指標「ステージ0」の設定及び「求める教師像」との関連付け

本章では、(1) 都道府県等が策定した育成指標を参照し、「ステージ0」の設定状況や「求める教師像」との関連付けについて明らかにする。また、(2) 同じく教員採用試験実施要項を参照し、教員採用における「求める教師像」及び育成指標との関連を明らかにする。

(1) 教員研修計画及び育成指標における「ステージ0」の設定状況

① 「ステージ0」設定の有無

第一に、都道府県等の教員育成指標における入職前段階（「ステージ0」）の設定状況についてである（図1）。67都道府県等中、56都道府県等（83.6%）で「ステージ0」を設定していることが探索できた。8割を超える都道府県等で、「ステージ0」が設定されている。

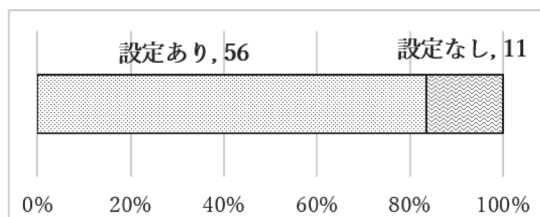


図1 「ステージ0」設定状況の有無（n = 67）

なお、育成指標や教職員研修計画等において「ステージ0」が探索できなかった都道府県等や、「ステージ0」があることは明示されているものの「ステージ0」固有の細項目が設定されていない都道府県等を「ステージ0」の設定なしと判断した。また、経験年数「0年」の段階は「ステージ0」としたが、「0～1年」など、「0年」段階に入職後の期間が含まれている場合は「ステージ0」としなかった。

以下、本章における分析の対象は、「ステージ0」が設定されていた56都道府県等に限定する。

② 「ステージ0」の名称

第二に、「ステージ0」の名称の設定状況についてである。「ステージ0」の名称は、「養成+期」や「採用+段階」といったように、入職前の「状況」を表す言葉と、「時期」を示す言葉の組み合わせで構成されている都道府県等が多かった。まず、「入職前の状況」を示す言葉についてであるが（図2）、最も多かったのは「採用」（21都道府県等、37.4%）であり、次いで「養成」（16都道府県等、28.6%）、「着任」（10都道府県等、17.9%）、「その他」（9都道府県等、16.1%）があった。「その他」については「教職課程修了」や「スタートライン」「スタート」「キャリアスタート」「教職員を目指す学生や社会人」「教職準備」があった。また、「着任時（採用段階）」や、「養成期（着任時）」といったように、複数の語を並列させて使用している都道府県等も見られた。

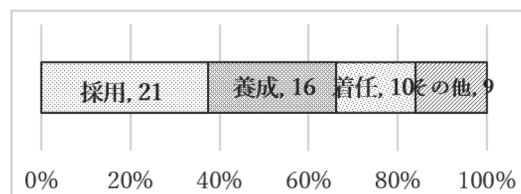


図2 「ステージ0」の状況表現の名称（n = 56）

次に「時期」を示す言葉についてであるが（図3）、最も多かったのは「時」あるいは「時の姿」（26都道府県等、46.4%）であり、次いで「期」（11都道府県等、19.6%）、「段階」（9都道府県等、16.1%）、「その他」（10都道府県等、17.9%）があった。「ステージ0」を「時」のように入職前の瞬間ととらえるのか、「期」や「段階」などの期間ととらえるのかは、都道府県等により違いがあるとい

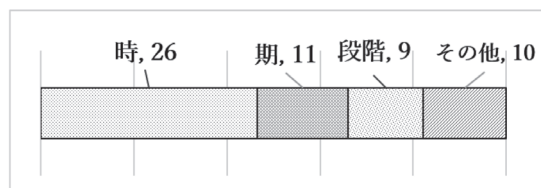


図3 「ステージ0」の時期表現の名称（n = 56）

える。「その他」については、上に見たように「時」と「段階」の両方を使用している場合や、「期」と「段階」を両方している場合があった。また、「時」「期」「段階」を使用せず、「採用までに身につけておいてほしいこと」、「採用前」といった名称が見られた。

③ 「ステージ0」における資質能力の視点（大項目）の数

第三に、「ステージ0」の大項目数の設定状況についてである（図4）。育成指標は、全ての都道府県等において表として整理されているが、「学習指導力」や「生徒指導力」などの次元で大きな領域を示し、これに基づいて領域ごとにやや細かな視点を示し、さらに視点ごとに具体的な内容を、ステージごとに示す形で整理されている都道府県等が多い。本稿では、上でいう領域を「大項目」、視点を「中項目」、具体的な内容を「細項目」として用語を用いることにする。

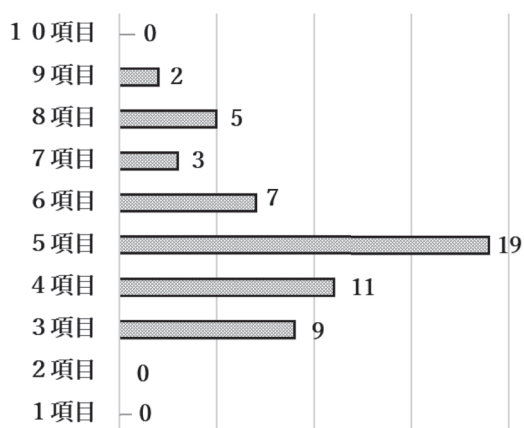


図4 「ステージ0」の大項目数（n = 56）

「ステージ0」の大項目数については5項目が多かった（19都道府県等）。平均は5.1項目であった。

④ 「ステージ0」における視点（中項目）の数

第四に、「ステージ0」の中項目数の設定状況についてである（図5）。中項目数については数が多い都道府県等があるため、5項目区切りで集計した。結果、「ステージ0」の中項目数については16-20項目が多かった（17都道府県等）。平均は14.9項目であった。第三で述べた大項目数の平均を勘案すると、1大項目につき3程度の中項

目を設定しているというのが、「ステージ0」の育成指標の平均的な姿であると捉えることができる。

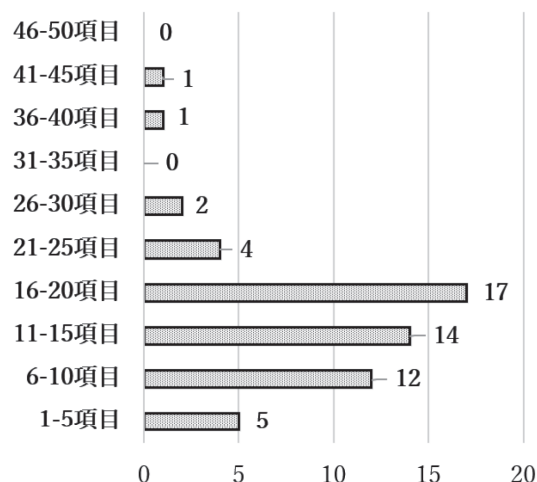


図5 「ステージ0」の中項目数（n = 56）

⑤ 「ステージ0」中項目の内容

第五に、育成指標の内容についてである。育成指標に記載されている内容の百分率を図6に示した。内容については育成指標の中項目を参照し、詳細が不明な場合は「ステージ0」の細項目を参照して、内容を分類した。本稿において設定した分類から見た時、育成指標に「素養・人間力に関すること」「学習指導力・教科指導力に関すること」「生徒指導・子ども理解・学級経営に関すること」について記載している都道府県等は98.2%（55都道府県等）であり、これらは、ほとんどの都道府県等で設定されているといえる。以下、多い順に「特別支援・インクルーシブ教育に関すること」（82.1%、46都道府県等）、「ICT活用に関すること」（82.1%、46都道府県等）、「保護者・地域連携に関すること」（75.0%、42都道府県等）、「教職員や他者との連携・協働（チーム）、学年経営に関すること」（73.2%、41都道府県等）、学校安全・危機管理に関すること」（71.4%、40都道府県等）、「マネジメント力・学校経営に関すること」（69.6%、39都道府県等）、「今日的課題への対応に関すること」（53.6%、30都道府県等）、「県等への理解・教育課題への理解に関すること」

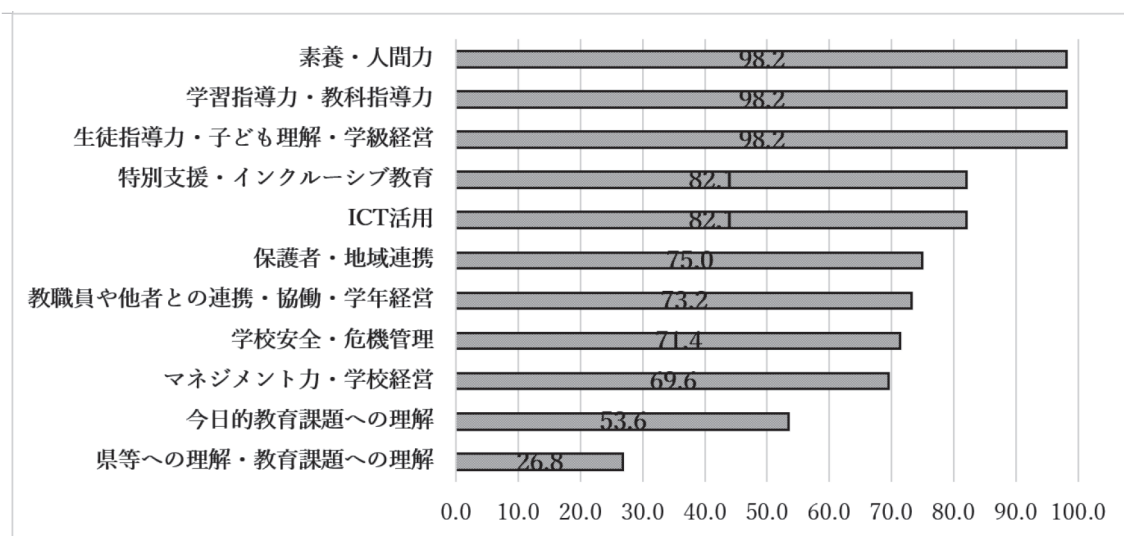


図6 「ステージ0」の中項目の内容（対象：56都道府県等） ※図中の数値は百分率（%）

（26.8%、15都道府県等）となった。本稿の分類によれば、「県等への理解・教育課題への理解」に関して育成指標に記載している都道府県等は、割合的には少ないことが看取できた。

なお、育成指標上、ステージごとの細項目の内容は異なるものの、大項目、中項目は「ステージ0」を含む全てのキャリアステージで共通である都道府県等がほとんどであった。大項目、中項目を現職教員と共通としながらも、「ステージ0」における細項目の特徴は、「～について理解している」や「～についての知識・技能を身につけている」「～の意義を理解している」のように、「知っていること」や「理解していること」までにとどめられている場合が多いということである。

教育公務員特例法改正に伴い、2022年、文部科学省は「公立の小学校等の校長及び教員としての資質向上に関する指標の策定に関する指針」（以下、文科省育成指標指針）を示した。この指針において「教師に共通的に求められる資質の具体的内容」として示されたのは、「教職に必要な素養に主として関するもの」「学習指導に主として関するもの」「生徒指導に主として関するもの」「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応に主として関するもの」「ICTや情報・教育データの活用」に主として関するもの」の5つである。本稿の整理による、全国の都道府県等の育成指標の内

容上位5位と相当程度符合している状況にあるといえる。

⑥ 「ステージ0」の育成指標と「求める教師像」との関連付け

第六に、「ステージ0」の育成指標と「求める教師像」との関連付けの状況についてである（図7）。本稿では、教員研修計画等における育成指標の掲載ページにおいて「求める教師像」が記載されている場合に限定して集計した。育成指標と「求める教師像」との関連付けの実態としては、『『求める教師像』で大項目を整理』（1都道府県等、1.8%）、「指標大項目が『求める教師像』（5都道府県等、8.9%）、「指標中項目が『求める教師像』（

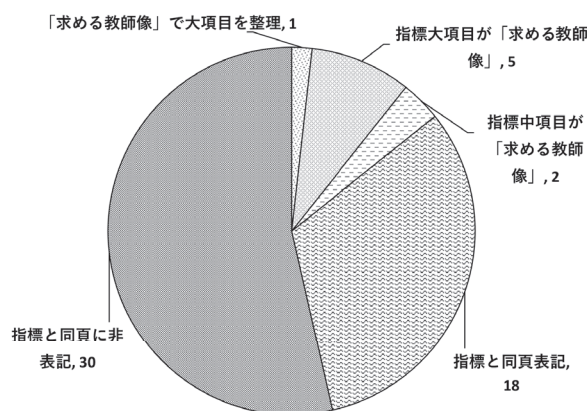


図7 育成指標と「求める教師像」との関連付け（n = 56）

（2都道府県等、3.6%）、「育成指標と同頁表記」（18都道府県等、32.1%）、「育成指標と同頁非表記」（30都道府県等、53.6%）という5パターンを確認できた。

冒頭で示している通り「求める教師像」—育成指標—教員採用・研修の関連性を問うことは、教師教育全体にあって施策上重要である。「求める教師像」が育成指標のどの項目と関連付いているのかを、育成指標上で明確に示している都道府県等（上記の前3パターン）も少ないながら見られた。他方で、教員研修計画等を詳細に確認すれば育成指標と「求める教師像」との関連を見出すことができる場合もあるが、半数以上は、直観的に把握することが難しい状況と捉えることができる。

（2）教員採用試験実施要項における「ステージ0」の掲載状況

① 教員採用試験要項における「ステージ0」の掲載状況、「求める教師像」の掲載状況

第一に、実施要項における「求める教師像」及び育成指標の掲載状況についてである。まず、「求める教師像」の掲載状況についてみていく（図8）。実施要項に「求める教師像」を掲載しているのは31都道府県等（55.4%）であり、半数以上の都道府県等で掲載している。

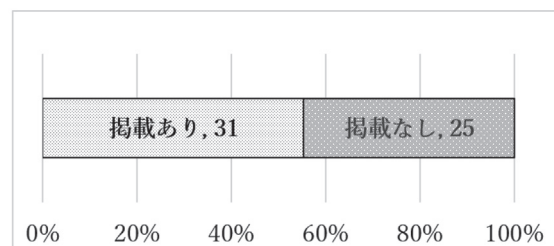


図8 実施要項における「求める教師像」の掲載状況（n = 56）

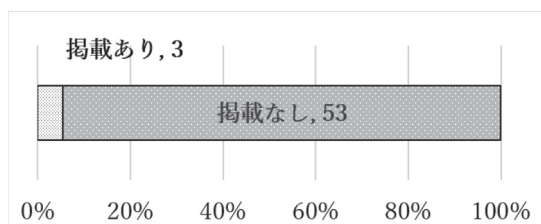


図9 実施要項における育成指標の掲載状況（n = 56）

次に、育成指標の記載状況についてである（図9）。育成指標を記載しているのは、56都道府県等中3都道府県等（5.4%）となっている。以上を重ね合わせると、実施要項においては、教員採用試験受験生に対し、育成指標ではなく「求める教師像」を示すことで教員として身につけるべき資質能力を方向づけているといえる。

② 教員採用試験実施要項における面接評価内容の記載状況及び「求める教師像」・育成指標との関連

第二に、実施要項における面接試験固有の評価内容の記載状況についてである（図10）。面接試験は、筆記試験や実技試験とは異なり、測定する対象が明確ではなく、都道府県等によって視点はさまざまである。本稿では面接試験の評価内容について調査し、「求める教師像」や育成指標との関連を検討する。なお、本稿で「面接試験」とは、一般選考における個人面接及び集団面接を指す。両方とも実施していない都道府県等はなかった。

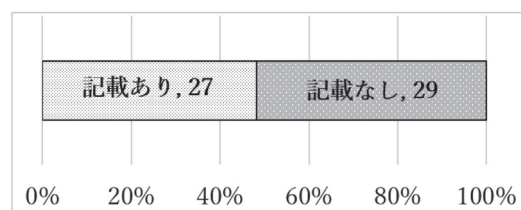


図10 実施要項における面接の評価観点の記載（n = 56）

面接評価内容については実施要項に記載がある場合がある他、各都道府県等がホームページ等でウェブ上にて公表する場合もある。実施要項にてウェブ上に面接評価内容が公表されていることを明示している場合は、可能な限り参照した。結果、実施要項に面接評価内容が記載されている都道府県等は27（48.2%）であり、探索できなかった都道府県等は29（51.8%）であった。実施要項、その他で面接評価内容を探索できたのは半数に満たなかった。

以下、分析の対象を、「ステージ0」の設定があった57都道府県等中で、実施要項において面接評価内容の記載があった27都道府県等に限定する。

次に、面接評価内容が探索できた27都道府県

等について、面接評価内容と「求める教師像」や育成指標との関連についてみた。使用されている語句や表現が何らかのかたちで一致するなど、面接評価内容と「求める教師像」との関連が見られた都道府県は多かったが、明確に判別できたのは、「求める教師像」をほぼそのまま面接評価内容としていた1都道府県等にとどまった(図11)。同様に、使用されている語句や表現が何らかのかたちで一致するなど、面接評価内容と育成指標との関連が見られた都道府県等は多かったが、明確に

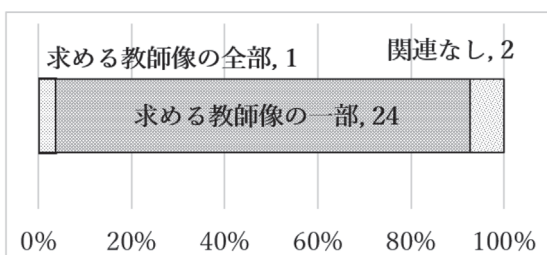


図11 実施要項での面接の評価観点と「求める教師像」との関連 (n = 27)

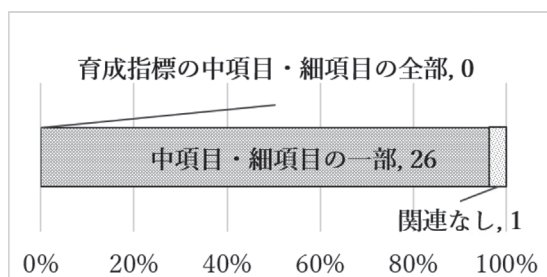


図12 実施要項での面接の評価観点と育成指標との関連 (n = 27)

判別できたところは皆無だった(図12)。以上のように、面接評価内容と「求める教師像」及び育成指標とを関連付けている都道府県等はあった。他方で、必ずしも全ての都道府県等で関連が見られたわけではなかった。

③ 教員採用試験要項における面接評価内容の具体

第三に、実施要項における面接評価内容の具体についてである(図13)。面接評価内容の表現の仕方については、文章による場合もあれば、単語の羅列である場合もあるなど、各都道府県等で差異が見られた。27都道府県等に見られた面接評価内容を収集し、図13に示すような項目に分け、集計した。最も多かった評価内容は「社会性・共感性・協調性・コミュニケーション力」に関する内容で、17都道府県等(63.0%)で見られた。以下、多い順に「人間性・堅実性・責任感」に関する内容(51.9%、14都道府県等)、「教職への理解、教員としての資質・適正」に関する内容(44.4%、12都道府県等)、「情熱・熱意」に関する内容(44.4%、12都道府県等)、「課題解決、判断力、表現力、対応力、適応性」に関する内容(40.7%、11都道府県等)、「使命感」に関する内容(37.0%、10都道府県等)、「指導力、専門性」に関する内容(33.3%、9都道府県等)等となった。

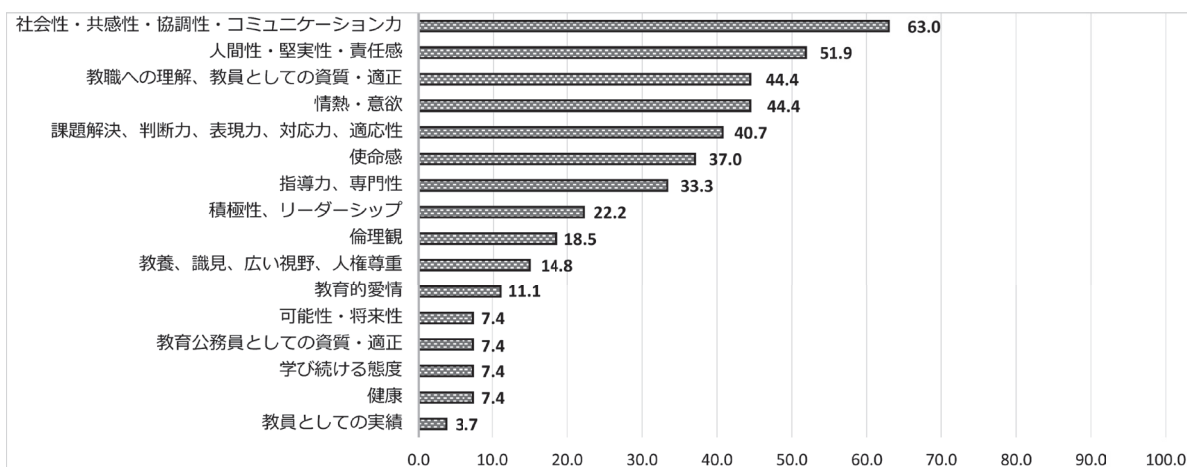


図13 実施要項での面接の評価観点の具体 (対象: 27 都道府県等) ※図中の数値は百分率 (%)

(3) 小括

本章では、「ステージ0」の設定状況や「求める教師像」との関連付けについて明らかにした。また、教員採用における「求める教師像」及び育成指標との関連を明らかにした。本章のまとめは以下のとおりである。

まず、「ステージ0」の設定状況や「求める教師像」との関連付けについてである。第一は、「ステージ0」の設定状況についてである。8割を超える都道府県等において、「ステージ0」が設定されていることが探索できた。多くの都道府県等においては現職教員のみならず、入職前の者に対してもその資質能力に関心を持っていることが窺える。第二は、「ステージ0」の名称についてである。都道府県等において多様であるといえるが、「養成」を名称として採用している都道府県等が3割程度あった。都道府県等が採用・着任というフェーズにおける資質能力だけでなく、その前段階の「養成」というフェーズのあり方にも一定程度関心を寄せているといえる。また、「期」「時期」を名称として採用している都道府県等が合わせて三分の一程度ある。全体としては少数派といえるが、他方で、「時」という瞬間的な資質能力のあり方ではなく、「期」「時期」という資質能力形成の期間のあり方を、受験生と共有したいとの考えの裏返しとも考えられる。第三は、「ステージ0」の大項目数・中項目数及びその内容である。大項目数、中項目数は都道府県等により多様といえるが、内容的には素養、学習指導力、生徒指導力、特別支援教育、ICT活用について多くの都道府県等において共通していた。さらには、これらは文科省育成指標指針において、教員に必要な資質として特に挙げられている項目と相当程度符合している状況といえた。育成指標の全国的な共通性は高いといえる。第四に、「ステージ0」の育成指標と「求める教師像」との関連についてである。育成指標と「求める教師像」とがどのように関わっているのか具体的に示している都道府県等は、全体の15%程度であり、なんらかの関わりがあることを示している都道府県等をあわせても5割に満た

ない。教員を目指す者に対して、両者の関係が直観的に把握できるような表記上の工夫をしている都道府県等は多いとは判断できない。

次に、教員採用における「求める教師像」及び育成指標との関連についてである。第一に、教員採用試験実施要項における「求める教師像」及び「ステージ0」の育成指標の記載についてである。前者は55%程度、後者は5%程度であり、特に後者はほとんどの都道府県等で示すことができていない。「育成指標」は全体とすればボリュームは大きい、「ステージ0」の育成指標のみを示すなどしてボリュームを抑える工夫があった都道府県等も見られた。第二に、面接評価内容の記載と、「求める教師像」及び育成指標との関連についてである。記載状況については約5割の都道府県等で記載を探索できた。関連についてであるが、「求める教師像」との関連が明確に判別できたのが1都道府県等、育成指標との関連が明確に判別できたところは皆無であった。面接において何を評価するのかについては明確であっても、なぜそれを評価するのかについて明確でない都道府県等が多いといえる。採用試験と「求める教師像」や育成指標との関連、あるいはそれらの位置付けの明確化を図る必要がある。第三に、面接評価内容の具体についてである。社会性、人間性に関する内容が5割を超えていた。その他、面接評価内容として記載されていたものの多くは、教員としての素養ないしはコンセプト・スキルであるといえる。

4. 入職前研修の状況

本章では、都道府県等における教員としての入職前研修の実態を、調査結果を踏まえて検討していく。2004年に東京都教育委員会が大学生を対象とした「東京教師養成塾」を開講し、その後全国に広がっていった。教育委員会が教員を希望する大学生や既卒者等を対象として実施されている研修等を教師養成塾等と表記する。

朝日（2015）によると、2015年当時都道府県・

市町村で実施していた教師養成塾等は34箇所(都道府県等では27)であった。その後、廃止や新設等があり、竹浪(2022)は2021年度末時点で全国の都道府県等の27箇所において実施されていると報告している。2023年度末においては、広島県での廃止や島根県での新規実施等があり、全国の67の都道府県及び政令指定都市において、28箇所実施されていることが確認できた。その中で、千葉県と千葉市の教師養成塾等は共同で実施されており、調査対象とした都道府県等数は66となる。このことを踏まえ、本章では、現時点で教師養成塾等の実施が確認できた28箇所を分析の対象とする。なお、本章では、教師養成塾等の実施状況を確認し、その上で教師養成塾等の実施における育成指標との関連付けや目標提示の状況を検討する。

(1) 教師養成塾等の実施状況

現時点での教師養成塾等の実施状況として、受講対象者や講座の実施回数、受講における優遇措置、経費等を検討する。

第一は教師養成塾等の受講対象者についてである。

教師養成塾等の実施理念は、大学生に教育現場を知ってもらうことや教員志望の意思をより堅固にすることである。このことから、図14に示したように、全都道府県等が大学生を対象としていたが、さらに社会人ではあるが教員を志望している既卒者を対象として含めている都道府県等が14の5割あった。また、現職の講師を含めていたのが11、加えて若手の現職教員を対象としている都道府県等も3あった。大学生や既卒者等を主な対象者としていることから、教師養成塾等は各都道府県等の教職の志望状況を踏まえた、早期の意識付けの機会とされていると想定できる。

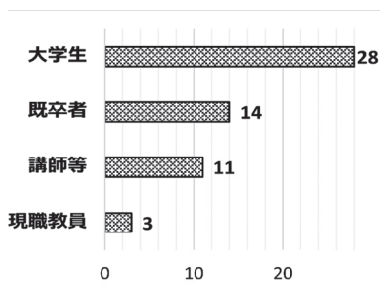


図14 教師養成塾等の対象者 (n=28)

第二は講座の実施形態及び実施回数についてである。分析対象とした28都道府県等が実施している教師養成塾等の実施回数を図15に示した。教師養成塾等の実施回数は、1回から50回と都道府県等により多様であった。1回とした都道府県等は、教員を希望している学生や社会人に対してセミナーを開催したり、大学生相互が意見交換をする場を設定したりしていた。また、5回程度と比較的実施回数が少ない都道府県等は、教師観や教師としての基礎力育成を講義形式で実施していた。さらに、10回程度とした都道府県等は1年を通して定期的に実施したり、時期を限定して集中して実施したりしていた。加えて、実施回数の多い都道府県等では、講義とともに学校での見学や体験活動等を実施している場合もあり、2つの都道府県等では実施回数が50回にも及んでいた。これらのことから、教師養成塾等を実施している都道府県等においては、大学生の教職への意識づけを主な目的としていたり、講義の実施により地域の実情の理解を図ったり、さらに学校での体験活動により実践力の向上を意図していたりと多様性がみられた。

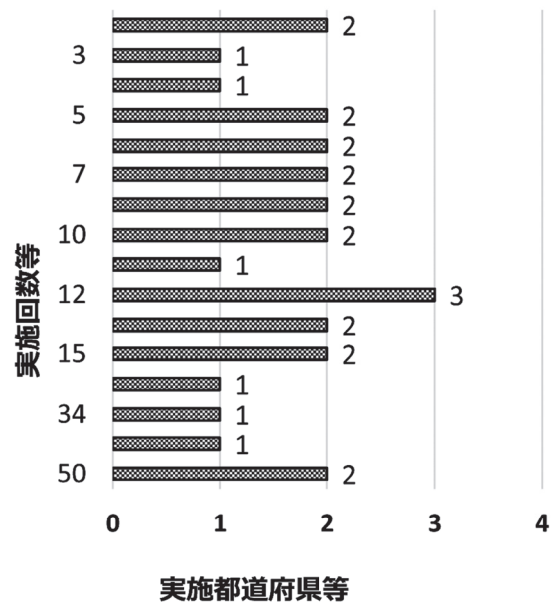


図15 教師養成塾等の実施回数 (n=28)

第三は受講における採用時の優遇措置及び経費、さらに入塾の際の試験の有無等である。まず受講後の教員採用試験における優遇措置である。11の都道府県等が受講者に対して、一次試験を免除したり特別選考枠を設けたりしていた。都道府県等によっては、教師養成塾等を終えた修了生が特別選考枠でほとんど合格する場合もみられた。次に受講経費については、10都道府県等で、資料代や講師謝礼の経費として受講料を徴収していた。また受講の際の試験等の実施状況として、28都道府県等のうち申し込みのみ（試験なし）が14、書類審査が5、筆記試験が7、面接実施が9箇所あった。都道府県等によっては二次面接試験を実施している場合もあり、教員採用試験に匹敵する内容になっている状況もみられた。

(2) 教師養成塾等の実施における育成指標や目的との関連

教師養成塾等の実施における育成指標との関連づけの実態や実施の際に提示している目的との関連を検討する。

第一は教師養成塾等と育成指標の関連付けの実態である。Webで収集できた教師養成塾の要項や募集用のパンフレットに、入職時に求める教員の資質能力を示した育成指標（「ステージ0」）の提示状況を確認した結果が、図16である。分析対象とした28のうち25の都道府県等で育成指標の提示や関連事項の記載はみられなかった。その一方、育成指標の提示があった都道府県等が2、要項に指標との関連を示していた都道府県等が1あった。このことから教師養成塾等については、育成指標（「ステージ0」）と関連付けている都道府県等は全国的にはわずかであることが分かった。この

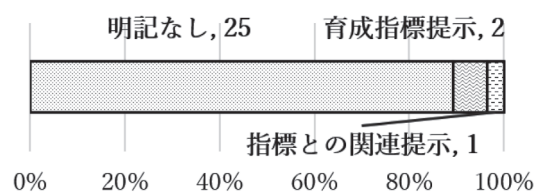


図16 教師養成塾等と育成指標との関連付け
(n = 28)

ことは、教師養成塾等の対象者が、大学1～4年生、さらに社会人等と多様であることから、実施者である教育委員会が、教員として求める資質能力の具体的なイメージをもたせ難いと判断しての対応と推定される。

第二は教師養成塾等の実施における「求める教師像」や実施目標の提示状況である。都道府県等教育委員会が作成した要項やパンフレット等への教師像や目標提示の状況を確認した。

教師養成塾等の「求める教師像」の提示状況の結果は、図17のようになった。分析の対象とした28都道府県等のうち、「求める教師像」を提示していたのは10であり、なかったのは18であった。「求める教師像」の示し方の具体例としては、教師像や子どもへの関わり、確実な実践力、チーム学校の推進等が示されていた。その一方、実施内容やスケジュールが示されているものの、「求める教師像」を示さないまま実施している都道府県等も多数みられた。

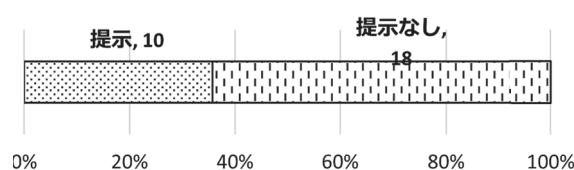


図17 教師養成塾等における「求める教師像」の提示状況 (n = 28)

次に、教師養成塾の要項等を実施目的がどのように示されているのかを確認した。分析対象とした28都道府県等の中で、実施目的の記載が確認できなかったのが2あった。それ以外の26については、実施目的の記載が確認できた。実施要項等に記載されている目的を検討するために、「教師観」や「実践力」「基礎確立」「地域理解」の4視点を設定して記載状況を確認した結果が図18である。実施の目的として、「教師観」の育成を掲げていたのは25都道府県等となり、このことを主たる目的にして実施していることが分かった。次は「実践力」の向上の21となった。大学での教員養成課程の学修を踏まえつつも、教師養成塾等が教育委員会主催であり、学校現場との距離の近さ

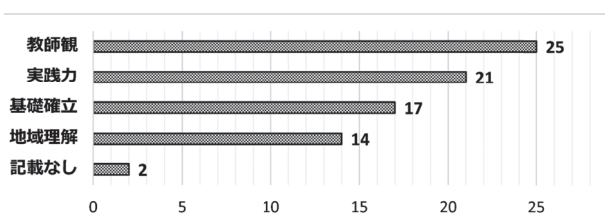


図 18 教師養成塾等に示された実施目的の観点
(n = 26)

を生かした研修を実施することにより「実践力」の向上を図る、等としている。さらに、「実践力の向上を図るために「基礎確立」や「地域理解」の促進が実施の目的として設定されていた。これらの教師養成塾等の実施目的の設定は、受講生の「教師観」の確立や「実践力」の向上、さらに「基礎確立」とともに、「地域理解」を促進することで、教員としての目的意識の確立と実践力の確保を目指した取り組みであるといえる。

(3) 小括

以上のように本章では、教員の入職前研修として、教師養成塾等の実態を検討してきた。現時点での確認において、全国では28の都道府県等で実施されており、受講対象者を大学生としているものの既卒者や現職の講師、現職教員を含んでいる場合もあった。さらに、実施回数も1回から50回であり、都道府県等により多様性がみられた。しかし、教師養成塾等の実施内容と育成指標や「求める教師像」との関連付けは十分ではなく、今後の課題といえる。その一方、入職前の研修として教員希望者の増加や地域理解の促進を図ることや、学校での研修による実践力向上の手がかりとしたいとの意図がみられた。

5. まとめ

本稿の目的は、都道府県等が設定した教員育成指標のうち、入職前段階（「ステージ0」）における育成指標と教員採用・研修との関わりについて明らかにすることを通じて、育成指標を活用した今後の教員採用のあり方を検討することであった。

本稿のまとめは以下のとおりである。第一は、全国の「ステージ0」の育成指標の設定状況を把握したことである。「ステージ0」の育成指標は多くの都道府県等で確認され、その名称、領域や視点の数はさまざまである。とはいえ、内容的にみれば、2023年度現在において、全国的な共通性が高いことを確認することができた。しかし、育成指標と「求める教師像」との関連が明確に読み取れる都道府県等は少ないことが分かった。

第二は、教員採用と「ステージ0」との関係を把握したことである。形式上のことではあるものの、教員採用試験実施要項における関連は、育成指標においては弱く、「求める教師像」においては強いことが明らかになった。しかし、実施要項に面接評価内容が記載されている場合は5割程度であり、その内容が育成指標あるいは「求める教師像」と関連があることを明確に見出すことができる都道府県等はほとんどなかった。

第三は、入職前の研修等についてである。現時点（2023年）において教師養成塾等は全国の28の都道府県等での実施が確認されており、受講対象者を大学生としているものの既卒者や現職の講師、現職教員を含んでいる場合もあった。さらに、実施回数も都道府県等により多様性がみられた。しかし、教師養成塾等の実施内容と育成指標や「求める教師像」との関連付けは十分ではなかった。その一方、入職前の研修として教員希望者の増加や地域理解の促進を図ることや、学校での研修による実践力向上の手がかりとしたいとの意図がみられた。

以上を踏まえ、今後の教員採用のあり方について、育成指標との関連から述べる。冒頭で述べたとおり、今後の教員研修の焦点は、都道府県等が目指す「教師像」により方向付けを受けながらも、個々の教員に学びの主体性を求める点がある。これに対して、教員採用試験の受験生ならば必ず目にする実施要項に、「求める教師像」が記載されている都道府県等が多かった点から、入職前段階において受験生への意識付けが可能であると考えられる。

さらに、教師養成塾等のあり方を検討する。現在教員養成は、教職課程を設置している大学で行っており、教育委員会が行う教師養成塾等の役割を今後明確にしていく必要がある。教師養成塾等の役割として、早期に学生に学校現場での実践を体験させることや希望する都道府県等の特色や教育理念とともに、「求める教師像」を知ることがある。その際、「求める教師像」としての具体的な資質能力を育成指標で把握することになる。このためにも、都道府県等の教育委員会が主宰する教師養成塾等においても、育成指標は重要な意味をもつ。

他方で、そうであるならば、「求める教師像」（目的）が育成指標（目標）とどのようにリンクしているかについても合わせて示されていることが施策上必要である。実際に、教員採用時の募集要項に「求める教師像」と育成指標の結びつきが明確に読み取れない都道府県等が半数を占める。さらに教師養成塾においては、求める教師像と併せて育成指標を提示している都道府県等はわずかであった。「求める教師像」—育成指標—教員採用・入職前研修がどのように関連付いているのかを、教員採用の募集要項や教師養成塾等のパンフレットで提示していく必要がある。このことにより、大学生等の受講者の教職希望の意思を明確にしておくことが可能になると考える。

なお、本稿は、JSPS 科研費 JP21H00869 の補助を受けて実施した研究の成果をまとめたものである。

【引用文献】

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—」（広島市立大学国際学部編『広島国際研究』26、2020）33-44
朝日素明「教育委員会が主宰する教員養成事業の全国的動向」（『摂南大学教育学研究』11、2015）1-18
牛渡淳・牛渡亮「地方自治体における教員育成協

議会と教員育成指標作成の動向と課題—秋田県の事例を中心に—」（『仙台白百合女子大学紀要』24、2019）1-12
大塚朝美「教育実習を補完する学校体験プログラムの可能性」（『大阪女学院大学紀要』19、2023）41-56
大矢龍弥・内田圭佑・佐々木龍平・太田淳平・川本吉太郎・藤原由佳・坂本達也「大学における教員養成と教育委員会による教師塾」（『広島大学大学院人間社会科学研究科 教職課程担当教員養成プログラム報告書』2022）3-18
加藤良徳「地方自治体主催の教師塾で学生はどのような体験をしているのか—今後の教師教育を考えるためのヒント—」（『大阪体育大学教育学研究』3、2019）25-46
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・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「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」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』7、2023）65-80
竹浪隆良「廃止された事業から見た「教師養成塾」（『東京都立大学教職課程紀要』6、2022）23—44
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
堀内孜・上田学・木岡一明・西川信広・大脇康弘「教員採用・研修の実態と問題点—制度・内容・意識に関する実態調査に基づく検討」（『日本教育行政学会』13、1987）159-184
堀内孜編著（『教師教育の連続性に関する研究』多賀出版、1989）。

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

山口圭介・川崎登志喜・山田信幸・高島二郎・鈴
木淳也・工藤亘「学校現場における就業体験の
性格と課題—「実践的指導力」を最大限伸長す
ることのできる就業体験の仕組みの構築を目指
して—」（『玉川大学教育学部紀要』18、2019）

107-124

山本朝彦「教員の人材育成指標と育成にあり方
についての一考察」（横浜国立大学大学院教育
学研究科編『教育デザイン研究』12-2、2021）

5-13

ストラテジーの獲得が学習理解に与える影響 ー中学校数学科多項式の授業におけるノート分析を通してー

立花 佳帆*, 中村 好則**, 山本 奨**

(令和6年2月5日受付)

(令和6年2月5日受理)

TACHIBANA Kaho*, NAKAMURA Yoshinori**, Yamamoto Susumu**

Effects of Strategy Acquisition on Learning Understanding

: Through an Analysis of Notes Taken in the Junior High School Mathematics Class on Polynomials

要 約

中学3年生の「多項式」の単元において、問題を解いた後に、生徒自身に使用したストラテジーについて考える場面を授業で設定し、それをノートに記述させることで、ストラテジーを獲得できたかどうかを測り、ストラテジーの獲得が学習理解につながるか検討した。その結果、展開や因数分解を利用し工夫して数の計算をする「計算」の問題、式を簡単にしてから代入して式の値を求める「代入」の問題、式の計算を利用して図形の性質を証明する「図形の性質の証明」の問題の3つにおいては、ストラテジーを獲得している生徒の得点が有意に高い結果となった。一方で、式の計算を利用して、数の性質を証明する「数の性質の証明」の問題に関しては、平均点には有意な差が見られなかったが、事後テストの得点を獲得した生徒の無得点率が低いなど、ストラテジーの獲得が学習の理解へ与える影響についての可能性が示唆された。

1. はじめに

中学校数学科において、初見の問題に触れたとき、どう対処していいか分からなくなる生徒をよく見かける。これまでの知識を用いて解決に向かうことができる生徒もいる一方で、ペンが止まる生徒を見て、学習内容だけでなく、問題を解決する方法について指導していく必要があると考えた。

この問題解決の方法に関して、杉山(2006)は、「問題解決の一般的なストラテジーを知っており、それを適切に使えること」が、問題解決する

ために必要な力の1つとして述べている。また、中学校学習指導要領(平成29年告示)解説数学編(2017,p.29)では、「解決の方法や内容、順序を見直したり、自らの取り組みを客観的に評価したりすることが大切」であると述べており、こういった「問題解決過程を振り返って評価・改善しようとする態度を養う」としている。問題解決に必要な力の1つであるストラテジーを指導していくことが、そういった態度を養い、自力で問題解決できる生徒の育成につながると考えた。

このストラテジーに関して、立花・立花(2019)は、ストラテジーを、「問題解決過程を進展させ

* 一関市立大東中学校, ** 岩手大学大学院教育学研究科

るために必要になる情報の処理方法を、具体化し、技法として整理したもの」と定義し、ストラテジーに関する先行研究に関して、Figure 1 に示すように整理している。類似する考えとして、数学的な考えが挙げられるが、これについて、片桐 (2004) のいう数学的な考えは、図における「数学や科学全般に使える方略」に当たるとしており、この「数学や科学全般に使える方略」に加えて、「問題解決の各段階で使える方略」も含んだものを「ストラテジー」と定義している。

総合的ストラテジー	各段階に使える方略	数学や科学全般に使える方略
問題を理解する 	問題を単純にする 似たものを考える 図に書き表す など	類推の考え 帰納的な考え 演繹的な考え など
計画をたてる	パターンを探す 見当づけする など	
実行する	逆から考える 公式を使う など	
振り返ってみる 		

Figure1 「立花らによるストラテジーの分類」
(立花・立花,2019,p.167)

また、立花ら (2019) は、授業実践とその分析を通して、「教師の指導によって、生徒がストラテジーを獲得することが期待される」と述べている。また、「授業で扱った方略を意識させるために方略の振り返りを記述させること」を授業実践で行い、「長期的に方略の振り返りをさせることで、ストラテジーを意識する生徒が増加することが考えられる」ことを述べている。

一方で、立花ら (2019) の実践では、ストラテジーの獲得を目的としており、本時で使用するストラテジーを教師がラベリングすることにとどまり、生徒に考えさせる場面がなかったことを課題として挙げている。さらに、ストラテジーの獲得が問題解決に与える影響に関して具体的な検証がなされていないことも指摘している。

この、教師も生徒も使いやすいストラテジーの項目に関しては、立花・櫻庭・山本・中村 (2020) は、生徒が使用可能なストラテジーについて因子分析を行い、生徒が使用可能なストラテジーには5因子あることを示唆している。また、問題解決

に与える影響に関しても、問題解決に直接影響のある因子と、直接的な影響のない因子があることを指摘している。

また、立花ら (2019) が指摘する、「教師がラベリングすることにとどまり、生徒にストラテジーを考えさせる場面がなかったこと」に関する先行研究として、ストラテジーと類似した概念として、市川 (1993, p.28) の、「教訓帰納」という概念がある。市川 (1993) は、「問題をやってみたことによって何が分かったのか」という「教訓」を引き出すことを教訓帰納と呼び、学習したことから以上の問題を解けるような力を育てるために、この教訓帰納を導入して、認知カウンセリングを行いながら、個別のケースを分析している。しかし、個別の事例研究はあるものの、使用したストラテジーを生徒自身に考えさせることで、問題解決する力に影響があるかを量的に検討している先行研究は見当たらなかった。

そこで、本研究では、生徒自身が使用したストラテジーについて考える場面を授業で設定し、それをノートに記述させることで、ストラテジーを獲得できたかどうかを測り、ストラテジーの獲得が多項式の単元における学習理解につながるか検討する。

2. 研究の方法

(1) 調査時期

授業実践：2021年5月

事後テスト：2021年6月(2回に分けて実施)

(2) 調査対象

公立中学校に通う中学3年生113名を対象に実践と分析を行った。

(3) 調査方法

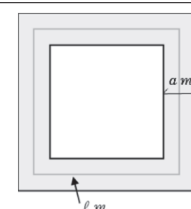
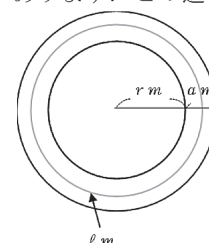
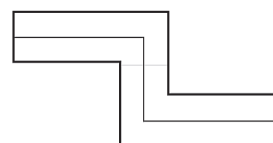
①授業実践について

中学校3年生「多項式」において、既習の内容を用いて自力で考えることのできる問題として、Table 1 に示した10問を3時間に分けて授業した。

第1時では、展開や因数分解の公式を用いて数の計算をする問題(以下、「計算」とする)と、展

Table 1 「授業実践で扱った問題」

第1時	計算	① 98^2 を計算しなさい.
		② $68^2 - 32^2$ を計算しなさい.
		③ 47×53 を計算しなさい.
	代入	④ $x=78, y=38$ のとき, $x^2 - 2xy + y^2$ の値を求めなさい.
第2時	数の性質の証明	⑤ 「2つの続いた奇数の積に1加えた数は4の倍数になる」ことを証明しなさい.
		⑥ 「2つの続いた偶数に1加えた数」はどんな数になるか考え, そのことが成り立つことを証明しなさい.
		⑦ 「3つの続いた整数では, もっとも大きい整数の平方からもっとも小さい整数の平方をひいた差は, 4の倍数になる」このことを証明しなさい.
第3時	図形の性質の証明	⑧ 下の図のように, 直角に曲がった道があります. 幅は2mで, 真ん中を通る線の長さは15mです. この道の面積を求めてみましょう.
		⑨ 右の図のような半径 r m の円形の土地の周囲に幅 a m の道があります. この道の面積を S m ² とするとき, 道の真ん中を通る線の長さを ℓ m とすると, $S = a\ell$ となります. このことを証明しなさい.
		⑩ 右の図のような2つの正方形にはさまれた図形の幅を a m, 面積を S とするとき, 道の真ん中を通る線の長さを ℓ m とすると $S = a\ell$ となります. このことを証明しなさい.



開や因数分解を行ってから代入し, 式の値を求める問題(以下, 「代入」とする)を扱った. 第2時では, 文字式を用いて数の性質について証明する問題(以下, 「数の性質の証明」とする)を扱った. 第3時では, 式の計算を利用して, 図形の性質を証明する問題(以下, 「図形の性質の証明」とする)を扱った. これらの問題はすべて, 「東京書籍 新しい数学3」(2020, pp.33-35)にある問題や, 「東京書籍 新しい数学3 基礎からの問題集」(2021, pp.18-19)を用い, 出題した.

おおまかな授業の進め方について, Figure 2に示す. まず, 本時の課題の確認と指示を出した後, 個人で問題を解く時間を設けた. 問題を解いたあ

と, 解答のポイントとして, 問題解決に使用したストラテジーをノートに記入するよう指示した.

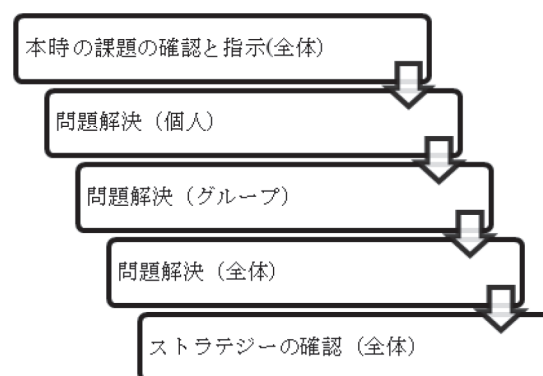


Figure2 「授業実践の大まかな流れ」

そのとき、自分で考えたストラテジーはシャープペンシルで記入するように指示を出した。次に、4人グループで考えさせる場面を設けた。このとき、解法だけでなく、問題解決に使用したストラテジーも話し合うように指示を出した。先ほどの自身の考えと区別するため、話し合いで得た考えは色ペンを用いて記入するようにした。

△月○日(◎)	
問題 98 ² を工夫して計算しなさい。	ポイント (個人) ○○○○ (グループ・全体) △△△△
解法 (個人) …… …… (グループ・全体)	

Figure3 「ノート1ページの使い方の指示例」

生徒に指示を出したノートの取り方を Figure 3 に示す。ノート1ページにつき、1問のみを解答するよう指示を出した。解答の思考過程を書き残し、ストラテジーを振り替えられるようにするためである。左上に問題、その下に解答を書くよう指示し、ポイントは右上に記述することとした。

授業で扱った問題の解法については授業の後半に全体指導を行い、グループごとの解決進度の差をなくすよう努めた。その際、各グループで出されたストラテジーに関しても共有した。

ただし、生徒の反応を見ながら授業を進めたため、1問ごとにこの流れを繰り返した場面と、何問かごとにこの流れを繰り返した場面があり、実践を行った学級の実態に応じて多少差異があるが、今回の分析には影響がない差異だと判断し、全学級を分析の対象とした。

②独立変数

実践授業内で記述したノート进行分析し、既習の公式を用いることなど、問題解決のうえで使用したストラテジーに関して「記述できている」、「記述できていない」の2通りに分類した。本研究では、生徒がストラテジーを獲得できたとは言い切れないため、周囲の生徒から聞いて書いたもの(授業では色ペンを用いて記入させたもの)は分析から除外することとした。生徒の記述が予想されるストラテジーはそれぞれ、以下の Table 2 のとおりである。

Table 2 「記述が予想されるストラテジーの内容」

計算	・使用する公式についての記述 ・10 や 100 などのきりの良い数を作ることにに関する記述
代入	・使用する公式についての記述 ・計算しやすい式に直してから代入することにに関する記述
数の性質の証明	・奇数や偶数などを文字を用いて表すことにに関する記述 ・計算の仕方についての記述 ・4の倍数であることを示すために4でくくるなど、証明したいことに応じて、式変形することについての記述
図形の性質の証明	・(道の面積) = (外側の図形の面積) - (内側の図形の面積) であることにに関する記述 ・図の見方に関する記述 ・ℓの長さを求めるための見方に関する記述

Table 2 にあげられるような解法を導くために使用したストラテジーは、「記述できている」とし、「頑張る」などといった情意的なストラテジーは除外することとした。

実際の生徒の記述例の一部を Table 3 に示す。なお、記述内容はそのまま文字に起こして、記している。

ノートの点検に客観性を持たせるため、授業を担当した教師1名と、数学教育を専門とする大学

Table 3「生徒の記述したポイント(一部)」

問題	生徒が記述したポイント	
① 98^2	【生徒 A】 100 と -2 に分けて公式 3 を使う. 〈公式 3〉 $(x-a)^2 = x^2 - 2ax + a^2$	【生徒 B】 98 は 100 に近いので $(100-2)$ とし, 計算しやすくする. 100 は 2 乗などの計算が暗算でできて, 簡単だから.
② $68^2 - 32^2$	【生徒 C】 $68^2 - 32^2$ $\swarrow$ 2 つの項に 2 乗がついている. $\searrow$ $= (68+32)(68-32)$ ↳たすと 100 になることに注目 $= 100 \times 36$ $100 \times \square$ は計算しやすい! $\square$ の 100 倍すれば OK $= 3600$	公式 4 $x^2 - a^2$ $= (x+a)(x-a)$
③ 47×53	【生徒 D】 $47 = 50$ に近い $53 = 50$ に近い	公式 4 $(x+a)(x-a) = x^2 - a^2$ $(50-3)(50+3)$ $= 50^2 - 3^2$ $= 2500 - 9$ $= 2491$ 公式 4 に代入して計算する. 計算すると答えが出る.
④ $x=78, y=38$ のとき, $x^2 - 2xy + y^2$ の値を求めなさい.	【生徒 E】 やり方 公式 3 を使って, $(x-y)^2$ の形にする! ↓ 数をあてはめ () の中を計算 ↓ 2 乗する POINT ! ◎先に数を入れるとめんどいので, 文字で先に簡単にする! ◎筆算をしないために, () の中を計算してしまう!	【生徒 F】 先に代入するのではなく, 因数分解をしてから代入する. 今までならったことを使い, 筆算を使わないように簡単にする. 10 の倍数や, きりのよい数にして計算しやすいようにすること.

教員 1 名で点検を行う手続きを取った. 手続きの流れは, 次のとおりである.

初めに, 判断の基準を確認した. その際, Table 2 に示すような内容は「記述できている」とし, 情

意的なものは含まないことや, シャープペンシルで記入されているポイントのみ数えることを確認した. 次に, それぞれでノート点検を行った後, 2 名の点検結果を持ち寄り, 同様の判断をしたも

のを一致したとし、その一致率を算出した．その一致率を Table 4 に示す．

Table 4 「ストラテジー獲得の是非に関する協議前の一致率」

番号	一致率	番号	一致率	番号	一致率
①	88%	⑤	77%	⑨	70%
②	87%	⑥	85%	⑩	84%
③	87%	⑦	84%	全体	81%
④	82%	⑧	71%		

協議前の一致率は70%を超えており、全体では81%の一致率であった．最後に、不一致だったデータは、2名で協議の上、再度検討し、「記述できている」「記述できていない」のどちらかに分類をして、一致率100%になった値を分析に用いた．

不一致だったデータは、例えば、シャープペンシルと色ペンではなく、生徒が赤と青のペンを用いて記入していた場合にどう判断するか、といった指示内容の不明瞭性による差異が多くみられた．また、シャープペンシルで書いているものの、明らかに授業内で板書した言葉だった場合に、授業者かどうかで、捉え方に差があった．今回は、ペンの色に関しては、協議の上、生徒のノートの取り方を総合的に見て、自身の考えを書いている

Table 5 「事後テストの問題」

計算	① 5.1^2 を計算しなさい．
	② $175^2 - 125^2$ を計算しなさい．
代入	③ $x=18.3, y=1.7$ のとき、 $x^2+2xy+y^2$ の値を求めよ．
	④ $a=3.2, b=0.8$ のとき、 a^2-b^2 の値を求めよ．（一部改）
	⑤ $x=1.8, y=0.2$ のとき、 $x^2+2xy+y^2$ の値を求めよ．
数の性質の証明	⑥2つの続いた偶数の積に1を加えた数は、2つの続いた偶数の間にある奇数の2乗になる」ことを証明しなさい．
図形の性質の証明	⑦下の図のような2つの長方形にはさまれた道があります．この道の面積を $S\text{ m}^2$ 、道の真ん中を通る線の長さを $\ell\text{ m}$ とすると、 $S=4\ell$ となります．このことを証明しなさい．
	⑧この道の面積を$S\text{ m}^2$、この道の真ん中を通る線の長さを とするとき、次の問いに答えなさい． (1) S を、p と a を使った式で表しなさい． (2) ℓ を、p と a を使った式で表しなさい． (3) $S=a\ell$ となることを証明しなさい．ただし、(1)、(2) で求めた値を使っても構いません．

と判断したもののみ、書けていると判断した。授業内で板書した言葉そのものだったかどうかは、客観的な根拠がないため、シャープペンシルで記入しているものは、生徒が自身で考えて書いたものと捉えた。

これらの手続きを踏んだうえで、「計算」「代入」「数の性質の証明」「図形の性質の証明」の4項目に関して、それぞれストラテジーを全てかけている群と、不十分な群に分けた。

③従属変数

自力で問題解決する力を分析に用いるため、テストの得点を従属変数に用いた。テスト問題は、授業で扱った問題と類似の問題を分析に用いた。分析に用いた問題を以下に示す。Table 5の②,③,④,⑦の問題は「新しい数学3 教師用指導書 問題・解答編(2021,pp19-20)」から引用し,④は一部改変している。①,⑤,⑥,⑧は「東京書籍 新しい数学3 基礎からの問題集(2021, pp.17-19)」から引用して作成をした。

3. 結果と考察

ストラテジーの獲得が自力問題解決につながるのかを明らかにするために、ノートに当該ストラテジーの正確な記述ができた生徒と正確な記述ができなかった生徒間の、当該ストラテジーに対応するテスト問題の得点の差を、対応のない t 検定を用いて検討することとした。各条件の平均と標準偏差をTable 6に示した。

Table 6 「各条件の平均と標準偏差」

	ストラテジーの記述				
	記述できた生徒		記述できなかった生徒		t 値
	平均値	SD	平均値	SD	
計算	3.36	2.04	1.79	2.01	3.98**
代入	4.30	2.95	2.81	2.98	2.66**
数の性質の証明	2.19	1.29	1.71	1.38	1.47
図形の性質の証明	6.35	4.16	2.56	3.96	3.85**

* $p<.05$ ** $p<.01$

「計算」の3項目のノートへの記述に関し、すべて正確にできた生徒と正確な記述が2項目以下であった生徒間の「計算」テストの得点を比較した。

その結果、その差は有意であり($t(111)=3.98, p<.01, d=0.78$)、すべて正確に記述できた生徒の方がテストの得点は高かった。

「代入」の1項目のノートへの記述に関し、すべて正確にできた生徒と正確な記述できなかった生徒間の「代入」テストの得点を比較した。その結果、その差は有意であり($t(111)=2.66, p<.01, d=0.51$)、すべて正確に記述できた生徒の方がテストの得点は高かった。

「数の性質の証明」の3項目のノートへの記述に関し、すべて正確にできた生徒と正確な記述が2項目以下であった生徒間の「数の性質の証明」テストの得点を比較した。その結果、その差は有意ではなく($t(111)=1.47, ns, d=0.36$)、すべて正確に記述できた生徒の方がテストの得点は高いとは言えなかった。

「図形の性質の証明」の3項目のノートへの記述に関し、すべて正確にできた生徒と正確な記述が2項目以下であった生徒間の「図形の性質の証明」テストの得点を比較した。その結果、その差は有意であり($t(111)=3.85, p<.01, d=0.96$)、すべて正確に記述できた生徒の方がテストの得点は高かった。

これらの結果から、「計算」と「代入」と「図形の性質の証明」においては、ストラテジーを記述できている生徒の得点が有意に高い結果となった。

つまり、ストラテジーを獲得し、ノートに記述することができた生徒は、多項式の学習理解につながることが示唆された。これは、教師がストラテジーを提示し、一方的に教示することがなくとも、生徒自身が問題解決に必要なと考えたことを記述することで、解決のためのストラテジーを自覚的に捉え、その後の問題解決につながったと考えることができる。これは、立花ら(2019)の実践では見られなかった結果である。

一方で、式の計算を利用して、数の性質を証明する「数の性質の証明」の問題に関しては、有意な差は見られなかった。

そこで、ストラテジーの記述の有無による事後テストの得点について、具体的な人数の割合を分

析した。全体に対する無得点の割合を Table 7 に示す。

Table 7「全体の人数に対する無得点の生徒の割合」

	無得点率	
	記述できた生徒	記述できなかった生徒
計算	9.7%	17.7%
代入	7.1%	17.7%
数の性質の証明	4.4%	30.0%
図形の性質の証明	3.5%	50.4%

いずれも、ストラテジーの記述ができた生徒は、事後テストにおいて無得点である割合は1割に満たなかった。また、「数の性質の証明」において、ストラテジーの記述の有無にかかわらず、事後のテストで得点をとった生徒が多かったため、平均点による差は見られなかったが、「無得点(0点):有得点(1～3点)」の人数比を比較すると、その比の値はストラテジーの記述ができなかった生徒1.70に対し、記述できた生徒は3.20となり、ストラテジーを記述できた生徒のほうが得点を得た生徒数の比率が高いことが分かった。

これらの結果から「数の性質の証明」において、ストラテジーの記述の平均値による差は見られなかったが、他の問題と同様に、書けている生徒は無得点の割合が低く、また、人数比で考えると、書けている生徒は事後テストで得点を得た生徒が多いと考えることができる。ほかの問題に比べ、配点が低かったことも影響していることが予想されるため、今後は事後テストの配点等にも配慮し、計画を立てていく必要がある。

今回は、ストラテジーの質的な検討は行わなかった。授業者から見てよく理解して書けていると思う記述もあれば、例えば、「公式を使う」としか記述していないものも、今回はストラテジーを記述していると捉えた。もちろん、「なんとなく」や「頑張る」といった情意的な記述は、ストラテジーを記述できていないと判断したが、先ほどの「公式を使う」のように、記述内容だけでは完全に理解できているか判断できないものや、用語の使い方が不十分なものも「記述できている」に含んだ。この分析の仕方は課題である一方で、言葉

による記述を完璧に求めることよりも、ストラテジーをノートに書く過程の中で、解決のために「これが大切だ」と生徒が発見することが大切である可能性の示唆でもある。

また、例えば、「計算」において「 98^2 」「 $68^2 - 32^2$ 」「 42×53 」の3つの問題すべてで記述できている生徒を「計算」におけるストラテジーの獲得として分析を行った。これは、1対1対応のテクニックのようなものの獲得ではなく、多項式の「計算」におけるストラテジーを獲得したことが、学習内容の本質的な理解へとつながり、類似の問題へ応用することができたと考えられる。

4. まとめ

以上の結果から、生徒自身が使用したストラテジーを獲得する場面を授業で設定し、それを記述することで、多項式に関するそれぞれの場面でのストラテジーの獲得が、学習の理解へ影響を与えることが示唆された。

一方で、残された課題は4点である。

1点目は、生徒がストラテジーを授業中にどのように獲得したか、記述の有無による分析だったため、その過程についてが不明瞭であるという点だ。インタビューなどを通して、どのようにしてストラテジーを獲得したのか、その過程を検討することが必要である。

2点目は、ノートに記述させたことで、ノート点検のしにくさから、2名での点検での不一致につながった点である。プリントを用いるなど、指示を明瞭にし、点検のしやすさに考慮することが、汎用性を高めるために必要である。

3点目は、授業で扱った問題や事後テストの作成に当たっては吟味が必要である。より明確にストラテジーの獲得の影響を分析するための問題設定を考えていく必要がある。

4点目は、今回は中学3年生の多項式における検討しか行っていないため、他の領域での検討はなされていない。学習内容とストラテジーの関連を明らかにし、より汎用的にストラテジーを活用

して問題解決できるような研究を行っていく必要がある。

今後、これらが明らかになることが期待される。

付記

本論文は、第56回日本数学教育学会秋期大会において、ポスター発表した立花・中村・山本(2023)「ストラテジーの獲得が多項式の理解に与える影響ー中学3年生数学科のノート分析を通してー」の内容を基に大幅に加筆・修正したものである。

参考・引用文献

杉山吉茂『豊かな算数教育をもとめて』（東洋館出版社，2006）

立花佳帆・立花正男「主体的に問題解決できる生徒を育成するためのストラテジー指導の研究」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』第3巻（Vol.3），2019），PP.165-175.

片桐重男．『新版 数学的な考え方とその指導第1巻 数学的な考え方の具体化と指導』（明治図書出版，2004）

市川伸『学習を支える認知カウンセリングー心理学と教育の新たな接点ー』（ブレーン出版発行，1993）

立花佳帆・櫻庭裕晃・山本奨・中村好則「ストラテジー使用能力が高校生の数学の問題解決に与える影響」（『第53回秋期研究大会発表集録』，2020），pp.141-144

藤井齊亮・真島秀行 他『新しい数学3』（東京書籍株式会社，2020）

東京書籍株式会社『新しい数学3 教師用指導書 問題・解答編』（東京書籍株式会社，2021）

東京書籍編集部『新しい数学3 基礎からの問題集』（東京書籍株式会社，2021）

「生活の事実」を大切にする生活指導と道德教育 —岩手の生活綴方教師・永井庄蔵の『生活指導』創刊号の論考から—

土屋 直人*

(令和6年2月5日受付)

(令和6年2月5日受理)

TSUCHIYA Naoto

Syozo Nagai's Educational Thought about
Life Guidance and Moral Education that Emphasizes the "Facts of Life"

要 約

全国生活指導研究協議会(全生研)の機関誌『生活指導』の創刊号(1959・昭和34年5月発行)には、岩手・水沢の小学校教師・永井庄蔵が記した論考「生活の事実を大切にすること」が掲載されていた。この頃は、いわゆる特設道德の動向をめぐって、生活指導の性格や意義などが議論の一つの焦点とされていた時期であり、戦前以来の日本における生活綴方の伝統を継承する「学級づくり」の生活指導論、生活指導を通して道德教育に関する議論が展開されていた。永井の論考はそれらの系列のなかにあった議論の一つに位置づけられる。永井は、「権威と支配の側にたたない」という原則に言及した上で、「生活の事実」の中にある「むじゅん」こそが「子どもを育てる重要な目のつけどころ」であると指摘し、自らの学級実践と「生活指導」の実際を述べる。そこでは、子どもたちが学級での「けんか」等の事実を書き綴り、その書き表された矛盾を学級で見つめあい、話し合いながら集団の認識と考えを高めあってゆく、「生活の事実に基づく」学級集団づくりの意義と可能性を論じていた。

はじめに

全国生活指導研究協議会(全生研)は、1959(昭和34)年5月、機関誌『生活指導』¹を創刊した。この『生活指導』第1号(創刊号)には、当時、岩手・水沢の小学校教師であった、永井庄蔵の論考が掲載されていた。「生活の事実を大切にすること」という主題の論考である²。

永井庄蔵(ナガイ・ショージ。1911年～1998年)は、1930(昭和5)年3月、岩手県師範学校を卒業。同年9月より下閉伊・宮古地帯の小

学校教師となる。戦後の1950年代も、胆江・水沢地域の〈生活綴方教師〉として学級文集実践を重ねていた³。また、戦後教科研運動にも再建当初より参加し、のちの東北民教研、岩手教科研、岩手民教連、イサワ教育こんわ会など、戦後岩手の民間教育運動に関わり、それを一貫して支えてきた教師の一人であった⁴。

本稿は、戦前から戦後にかけて、岩手において生活綴方教育実践などを重ね、戦後もその実践を継続しながら、戦後岩手の民間教育研究運動をその初期から中心的に担った小学校教師の一人、永

* 岩手大学大学院教育学研究科、岩手大学教育学部

井庄蔵が、1959年に記していた、『生活指導』創刊号の論考に着目し、その所論のなかみを具体的に追いながら、当時の永井の「生活の事実を大切に」生活指導論、その特設道徳への見解、道徳教育への主張等の骨子を探っていきたい。永井は東北・岩手の現場教師として、この全生研『生活指導』創刊号の論考の中で、その頃、どのような議論を展開していたのか。ここではその主張の特質を捉え返し、その議論の歴史的意義について、再考してみたい。

なお、永井は同論考執筆当時、水沢町（当時）の常盤小学校に勤めていた⁵。そのおよそ翌年頃には、同校全教員同時異動となる出来事（『緑の山河』事件）、いわゆる「常盤小事件」、1960年）があった⁶。（以下、永井の論考に記載のある児童の名前については、引用にあたって、その表記を仮名に改変した。）

1. 『生活指導』誌の創刊と特設「道徳」

永井の論考の基本的な性格と位置、それが書かれた歴史的状況の一側面を確かめるため、ここでは先ず、雑誌『生活指導』創刊号の巻頭言、編集後記や、そこに掲載されていた論稿等の内容の一部を、参照しておきたい。

（1）『生活指導』の「創刊のことば」

同創刊号の1ページ目には、「創刊のことば」が、このように記されていた。

創刊のことば

生活指導は、こんにち、日本の良心的な教師がみなひとしく志向する共通な教育路線である。それは戦前から日本のすぐれた教師たちによってつたえられてきた教育遺産であり、戦後も新教育のすぐれた部分を生み出し支えるエネルギーとしてはたらいてきた。それは学校教育の全面に浸透し、学校教育そのものをことばのもっとも正しい意味における教育にまで質的にたかめる役割をになうものであり、そ

の意味で、それはまた、正しい国民教育への道をも拓く。

生活指導は歴史的社會に生きる具体的な子どもにじかに迫り、しかもそこでひとりひとりの子どものいのちにふれ、かれらがしだいに、智恵と愛情とをはたらかせながら、組織的集団的な方法で人間らしい生きかたを社会的に実現していくところまでそだてあげることをねらいとしている。生活のなかの矛盾を見抜き、現実におしつぶされずに、自分の幸福とみんなの幸福をいつも結びつけて考えながら、人間らしい生きかたをつらぬいていく人間、そういう人間に教師もまた子どもたちとともになろうとする日常のいとなみが生活指導である。このような生活指導を前提とすることなしには、科学教育も芸術教育も、さらにはまた道徳教育も十全な意味において考えることはできない。

こんにち、日本の国民教育の危機にさいして、われわれが本誌を世に送ろうとするのも、見失われようとしている人間教育の真実をあきらかにし、理論と実践とをとおして、ともどもにたしかめあい、ゆるぎなき共通の足場を確立したいと欲するからにほかならない。

一九五九年四月 「生活指導」編集委員会⁷

ここには、生活指導とは「戦前から日本のすぐれた教師たちによってつたえられてきた教育遺産」であるとの認識が、明瞭にあった。そして、「生活指導は歴史的社會に生きる具体的な子どもにじかに迫」ろうとするものであり、「ひとりひとりの子どものいのちにふれ」ながら、彼らが「生活のなかの矛盾を見抜き、現実におしつぶされずに、自分の幸福とみんなの幸福をいつも結びつけて考えながら、人間らしい生きかたをつらぬいていく人間」になるよう、そして「そういう人間に教師もまた子どもたちとともになろうとする日常のいとなみ」が生活指導であると、それを定義・説明していた。

こうして、全生研の機関誌『生活指導』「創刊のことば」では、戦後の生活指導とは、戦前日本の教育遺産から生まれ出たものであり、「生きか

た」を育てる指導を目指すものであるという認識が、明確に記されていたことは、興味深い。

この「創刊のことば」を執筆した中心的人物の一人は、その記述の内容からして、また特に、この「生きかた」という用語の使用の様子からして、宮坂哲文であったものと考えられる。

宮坂哲文(1918年～1965年)は、1950年～60年代前半にかけての時期の、戦後日本の生活指導運動の中心的な指導者であった。「宮坂が伝統的な生活指導の系譜として、とくに重視したのは生活綴方の運動であった。…(中略)…生活指導という語は、子どもたちの生活現実にじかにせまる教育のしごととして、1920年代からおもに生活綴方の教師たちのあいだでいわれだしたことばである。宮坂はかれの生活指導論を、生活綴方教育への理解を深めることによって構築していった。」⁸

宮坂にとって、その1950年代における生活指導論の土台には、1920年代以来の日本における生活綴方の伝統への着目があった⁹。

そして宮坂は、1950年代半ばより、生活指導と道徳教育のつながり・連関についても考察・主張を重ねており¹⁰、宮坂は、「春田正治や勝田守一らとともに特設道徳に反対して全生研を結成」¹¹し、全生研の初代代表をつとめていたのであった。

(2)『生活指導』創刊号の「編集後記」

全国生活指導研究協議会(全生研)は、日本教職員組合(日教組)全国教研集会「生活指導」分科会での議論を経て、文部省による、1958(昭和33)年の特設「道徳」設置への教育政策の動向のなか、徳目主義道徳教育の「強制」への疑問を討議・交流する中から結成が議論・企図され、組織されたものであった¹²。

『生活指導』創刊号の奥付を見ると、そこには、「編集委員」の名前が、以下の順に、記載されている。「宮坂哲文 春田正治 勝田守一 川合章 寒川道夫 大槻健」¹³。

同誌の創刊当初、編集委員に名を連ねていたこ

の6人はいずれも、当時の各民間教育研究団体の中心的な人物であった。当時、勝田と大槻は教科研、寒川は、日本作文の会(日作)にかかわっていた。春田と川合はのちの日生連に深く参画してゆく。

この創刊号の、「編集後記」には、発刊への経緯と、発刊の意図、その「固い決意」が、次のように述べられている。

編集後記

雑誌「生活指導」が誕生するについては、いろいろむづかしい問題があった。…(中略)…この発刊の話が一月におこり、二月に編集者の顔触れがきまり、もう四月に創刊号が世にでるという、これまた驚くべきスピード振りで事が運んでしまった。それには深いわけがあることである。

それは権力による道徳特設が強引にすすめられていくなかで、日本の教師が血みどろになって、やっと自分たちの手で創りだしてきた生活指導がおしつぶされてしまうおそれがあるという現実について何とかして、この生活指導を守りかつ強めていかなければならないという決意である。この固い決意が、みんながもっている難問をもこえて、本誌の発刊にふみきらせたのである。

われわれ日本の教師は、特設道徳について、深い理由から根強い抵抗感をもっている。そしてもっと本物の道徳教育があるはずだという予感をもっている。その「ほんもの」をみんなの力で現実のものとしてはっきりつかみたい。単に本物の道徳教育というだけでなしに、実は本物の日本の教育をつきとめたのである。日本の教師の誰でもが胸の奥にもっているこの願いを、みんなの参加と交流と磨き合いのなかで実現していくために、本誌は今後役立ってきたい。

こういう期待をこめて、六人の者は、難問に頭をいためつつも、一方ではやり甲斐を感じ、喜んでこの編集にあたったのである。

…(後略)…

(H)¹⁴

雑誌「生活指導」が多難の中「驚くべきスピード

振り」のなかで誕生したには「深いわけ」があった。「権力による道徳特設が強引にすすめられていくなかで、日本の教師が血みどろになって、やっと自分たちの手で創りだしてきた生活指導がおしつぶされてしまうおそれがあるという現実」がある。これに対し「何とかして、この生活指導を守りかつ強めていかなければならない」との「固い決意」があった。「日本の教師」は、「特設道徳について、深い理由から根強い抵抗感」と、「もっと本物の道徳教育があるはずだ」という予感をもっている。」その「ほんもの」を「はっきりつかみたい」。それのみならず「本物の日本の教育をつきとめたい」。「日本の教師の誰でもが胸の奥にもっているこの願い」を、本誌は実現していきたいのだ。

ここから、全生研の教師たちと研究者らが、その発足当初、生活指導の原則の探究を通して、道徳教育のあり方を究明しようとしていた「固い決意」が知れる。こうしてこの頃、「特設道徳」への「抵抗」の運動のなかから、機関誌『生活指導』が編まれ始められていたのであった。

この「編集後記」の文章の、実質的な執筆者、文責者は、記載末尾のイニシャルからして、春田正治（はるたまさはる、1916年～2005年）であったと考えられる。

春田は、戦後、山梨県立教育研修所長を経て、1952年より和光学園校長を務めていた。この頃、全国生活指導研究協議会のほか、日本生活教育連盟に所属しており、社会科教育や生活指導について実践・研究を担ってきた人物である¹⁵。

（3）春田正治の提案論考：「生活指導と道徳教育のつながり」

同誌の冒頭には、「提案」特集として、春田正治の論考「生活指導と道徳教育とのつながりをこう考える」が載せられている。それに続いて、次には、「提案に対する意見」として、以下の4つの論考が置かれていた。「無条件に同意できない」（沢田慶輔）、「道徳教育即生活指導かどうか」（宮崎典男）、「特設道徳との対決が弱い」（蜂屋慶）、「学級づくりに立つ道徳指導で」（重竹治）。

春田正治の提案論考「生活指導と道徳教育とのつながりをこう考える」は、次のように書き始められている。（以下、傍点は原文のママ。）

生活指導は、子どもたちの間におこる偶発的な事実問題を取りあげていくのだから、価値的なしぼりが不たしかで、それだけではじゅうぶんな道徳教育とはいえない。それとともに直接に道徳教育をめざした時間を特設して強化する必要がある。こういう考え方が一方にある。これに対し、文部省のいう特設の道徳教育によれば結局は上からの観念的な徳目主義的なものになって、大して実効は上らない。ほんとうに子どもの内から人間変革をし、実践にまで子どもをつき動かすには、学級づくりを中心にした生活指導によらなければ駄目だという考え方がある。この二つの考え方は、まさに対立して、ともにゆるろうとしない。前者は国家権力によって発議命令され、後者は民間の実践にうらづけられて確信されている。…（後略）…¹⁶

生活指導だけでは十分な道徳教育とはならず、時間を特設し強化する必要があるとする文部省の一方、この特設道徳は「結局は上からの観念的な徳目主義的なもの」になり、「ほんとうに子どもの内から人間変革をし、実践にまで子どもをつき動かすには、学級づくりを中心にした生活指導によらなければ駄目だという考え方がある」。前者は「国家権力」による「発議命令」であり、「後者は民間の実践にうらづけられて確信されている」ものだ。

当時の、道徳教育をめぐるこの「二つの考え方」の対立状況を述べた上で、春田は、この後者の「学級づくり論」について、具体的に、次のように続けて説明していた。

学級づくり論がはっきりと登場したのは、ここ数年前からのことである。だがそれは昭和のはじめから日本におこった生活綴方運動を源流としている。子どもが生活している生活のなかに、おくれた日本資本主義の矛盾がきびしく露頭をあらわしているのを

教師はおどろきをもって見すえた。子どもとともにそこから立ち上ろうとした。この生活と発展的に生きぬくために社会への見方、考え方、そして生き方を新しく獲得しようとした。こうした実践の積み上げのなかで、日本の社会が根強くもっており、子どもが生活のなかでそれをうつしとっているところの、封建的・資本主義的な人間差別のあやまりに子どもを対決させ、それから子どもを解放し、すべての子どものなかにある人間的な要求を育てるという教育のてだてとめあてがつきとめられてきた。この時にまず学級内における諸差別に対決し、人間としてみとめ合うように、学級をよりのぞましい集団に形成することがめざされたことから、この生活指導は、当面学級づくりとよばれている。…（後略）…¹⁷

「学級づくり論」が登場したのは数年前だが、「それは昭和のはじめから日本におこった生活綴方運動を源流としている」。「子どもが生活している生活のなか」の矛盾を見据えた教師たちは、「子どもとともにそこから立ち上ろう」とし、「生き方を新しく獲得しようとした」。その「実践の積み上げ」の中で「人間差別のあやまりに子どもを対決させ」、「すべての子どものなかにある人間的な要求を育てる」という教育の手立てと目当てが「つきとめられてきた」。この生活指導が「学級づくり」である。

このように、全生研機関誌『生活指導』の創刊号のなかでは、例えば一つは、編集委員会の中心的な人物の一人、春田のこの提起から窺えるように、「学級づくり」を通した生活指導による道徳教育について、正面から論じられ討議されていたのであった。

そこには、「結局、どんな生活指導がどんな道徳教育を実現することになるか」¹⁸という問題意識が、一貫してあった。

こうした議論の内容・論点は、次に見る、永井の論稿のなかに、含み込まれているものであり、永井の議論にも通底するものであったと言える。次に見る永井の議論・論旨は、この春田の議論の線上にあったといえるものであり、春田の「学級

づくり」の具体の姿を、永井の議論の中に見ることができる。

2. 「道徳」特設のなかで

永井の論考「生活の事実を大切にすること」は、同誌創刊号の、全体のおよそ中盤の位置にある、「生活指導の立場を守って」というコラムの一つとして、置かれていた。このコラム欄には、永井と、「平出はず」（三重県員弁郡員弁町立東小学校）の2人の論考がある。平出の論考は、「解放と秩序の学級づくり」というものであった。

永井の論考「生活の事実を大切にすること」の叙述は、以下の4つの柱から組み立てられている。

- 一 権威と支配の側にたたない
- 二 支配と権威にたつたときのこと
- 三 生活の事実の中にむじゅんがある。そのむじゅんこそは、子どもを育てる重要な目のつけどころ
- 四 教科学習の中でも、生活の事実を

永井は、そこで、どのような議論を展開したのか。以下、これらの記述、議論の展開を、引用を通して跡づけてみたい。

永井はまず、その論考の冒頭、このように記し始めている。

- 一 権威と支配の側にたたない
 - (イ) このあいだ県教委が、文部省の指示にしたがって新指導要領伝達講習会と、地区別岩手県道徳教育研究会をイサワ郡でもひらいた。講習会は午前が説明、午後は二時間の質疑応答の日程だったが、十五分ほど三人の質疑があつて午前でとじられた。なかみは、おざなりであつたが、パタパタと手をたたくものが多かった。説明者側は、教育も子どものしあわせも考えていなかったのではなかったか。わずかに十五分ほどの質疑であつたが、つぎのようなことがわかった。

「O₂の実験にMnO₂がない時は、別のものを使っていいか。」「いや、いけない。努力してやってみよう。」

「金魚をあつかう教材の時、金魚がいない。その時はフナを使ってよいか。」「いけない。金魚を使うことが、もっとも効果的だから。」

「新指導要領にしたがって授業するには材料を、きちんとそろえなくてはならない。そのための教育予算のうらづけがなければ、できないがうらづけはあるのか。」

「一校五十万円の予算要求をしたができなかった。予算のうらづけは、各地教委でだすことにしてある。」文部省の説明役は、こういったとのことであった。

「教師の教育研究には一定の制限がある。」カリキュラム編成の自由、教材のせんたくの自由があるはずなのに保障されていない。

教師は、新指導要領にしたがって金魚がいなくとも、金魚をあつかわなくてはならないという道徳を、おしつけられてきている。精神主義をおしつけてきている。教師に対する、このような態度は、具体的な生活の事実から創造し、生活をたかめる教育のしごとにつながっていない。¹⁹

先ず永井は、「文部省の指示」に従って行われた「伝達講習会」と「道徳教育研究会」の、「説明者側」は、「教育も子どものしあわせも考えていなかった」と記す。そこには、教師の自由、教育の「自由があるはずなのに保障されていない」現実が露呈していた。教師もまた、「新指導要領」に従うべきとの「道徳」を、その「精神主義」を、「おしつけられて」いる。教師に対するこうした「国家権力」の「態度」は、「具体的な生活の事実から創造し、生活をたかめる教育のしごとにつなが」るものではないと、永井は考えていたのであった。

文部省は、「権威と支配」に立ち、「伝達講習会」等で教師に「道徳」を指示し、「精神主義」を押し付け、教師から自由を、教育の自由を奪っている。そこには、「生活の事実」から創造する教育は、生まれない。だから、「権威と支配の側にたたない」ことは、大事なのだ。永井はそう考えていた。

3. 「徳目や国家基準」では人間形成はできない

徳目や国家基準などの権威をつかって支配することによって人間形成は、できない。

新指導要領の第三章第一節（道徳）の目標に「人間尊重の精神を一貫して失わずこの精神を家庭、学校その他各自がその一員であるそれぞれの社会の具体的な生活の中に生かし個性豊かな文化の創造を民主的国家および社会の発展に努め進んで平和的な国際社会に貢献できる日本人を、^(ママ)育成することを目標とする。」とある。

文化の創造、社会の発展の主体的な力である基本的人権が、かくされ、人間尊重の精神にすりかえられている。社会の具体的な生活を、つくりあげている働き手、民衆の中に、学校における子どもたちの中に、創造、発展の力、働きがある。だから生かしではなく、民衆や子どもたちを信頼しそのような生活の事実をとりあげてたかめ広げていくことが重要な、しごとになるわけである。教育や政治がその役めをもっている。

この目標は、このことをみとめないで権威と支配の側にたって人間尊重の精神を、生活の中に生かしとっているのは、教育や政治のもともとの仕事を否定することになりはしないか。このあやまりは、文部省だけのものだろうか。²⁰

永井は、「徳目や国家基準などの権威を」使った「支配」によっては、「人間形成は、できない」、と喝破していた。永井は、特設道徳という教育政策を、「徳目や国家基準」という「権威」をつかった、「支配」による人間形成を目論むもの、と見ていたのであった。

特設「道徳」の「新指導要領」は、これまで大事にされてきた、「基本的人権」を、排除している。「文化の創造、社会の発展の主体的な力である基本的人権」を隠し、「人間尊重の精神にすりかえ」てしまっている。もとより、「社会の具体的な生活を、つくりあげている働き手、民衆の中に、学校における子どもたちの中に、創造、発展の力、働きがある」のだ。だから、「この精神」を「各自がその一員であるそれぞれの社会の具体的な生活の中に生か」せ、と説くのは、おかしいことなのである。

「民衆や子どもたちを信頼しそのような生活の事実をとりあげてたかめ広げていくことが重要な、しごとになる」のであって、「教育や政治がその役めをもっている」はずなのである。

ここには、永井の、「民衆」と子どもの力への信頼と、畏敬の念が窺われる。「社会の具体的な生活を、つくりあげている働き手、民衆の中に、学校における子どもたちの中に、創造、発展の力、働きがある」のだ。だから、その「民衆や子どもたちを信頼しそのような生活の事実をとりあげてたかめ広げていくことが」教育と政治の重要な仕事でありその本来の役目なのではないか、と永井はその「確信」を記している。

1958（昭和33）年のこの学習指導要領「道徳」の目標は、「このことをみとめないで権威と支配の側にたって人間尊重の精神を、生活の中に生かし」と言っている。これは、「教育や政治のもともとの仕事を否定すること」である。そこには、「あやまり」があるのだ。

4. 「生活の中に生かし」という「あやまり」

更に、永井は、「このあやまりは、文部省だけ」ではなく、それは「わたしたち現場教師の中にも」巣くっているのだ、と言う。

（ロ） 地区別岩手県道徳教育研究会（イサワ地区）で「本校における計画とその実践」という発表があった。

同目標が四月には、（1）中学生としての態度と心構えを自覚させる。（2）団体生活の理解を深め協力の態度を養う。（3）生活計画を立てさせ計画性、向上心を養う。五月には「健康なからだと心」といったぐあいに、計画的に深化統合するように月毎にならべてある。

また、家庭とタイアップしてやろうとして家庭における生活指導のために月の目標を計画的にたてている。十月は読書、友情、十一月は収穫の喜び、男女の交際。

四月の目標が五月にはなくなり、十月の目標は、十一月にはなくなる。月間教育運動みたいになって

いる。教育が季節のうつりかわりと共にうつりかわる行事のならびとなっている。徳目的にぼつんぼつとならんでいる。子どもたちの生活の中に月目標を生かしていく考え方である。

この発表のあと、「いまの発表は文部省の考え方とおなじようだが」との質問が出された。「これは文部省のとにているが大きくちがうところは、天下りではなく現場教師が考えあってつくりあげたもので、民主的です。この点が大きくちがいます。」と、その学校の校長がいわれた。²¹

「道徳教育研究会」での「本校における計画とその実践」という発表では、目標が月毎に並べてあった。また「家庭における生活指導のため」に、月目標を「計画的にたてて」いた。「四月の目標が五月にはなくなり、十月の目標は、十一月にはなくなる」のであった。まるで「月間教育運動みたい」だ。「教育が季節のうつりかわりと共にうつりかわる行事のならびとなって」いて、「徳目的にぼつんぼつとならんでいる」。ここにも、「子どもたちの生活の中に月目標を生かしていく」という「考え方」がある。

発表者は、これは文部省の考え方とは大きく違う、「天下りではなく現場教師が考えあってつくりあげたもので、民主的」だと言うが、同じではないか。ここにある、「子どもたちの生活の中に月目標を生かしていく考え方」は、先の「新指導要領の第三章第一節（道徳）の目標」にあった、「この精神」を「生活の中に生かし」という発想と、同じである。ここにも、「あやまり」がある。「生活の中に生かし」が、こうして道徳の指導、「生活計画」に入り込んでいく。「月間教育運動みたい」に、「教育が季節のうつりかわりと共にうつりかわる」ということで、よいのだろうか。

永井は繰り返し、「人間尊重の精神」を、そして「月目標」を、「生活の中に生かし」というのは、「あやまり」であると、述べている。「民衆や子どもたちを信頼しそのような生活の事実をとりあげてたかめ広げていく」ことが教育の仕事なのであって、「生活の中に生かし」という発想は、そ

れに悖るのであり、反するものなのである。永井は、そう考えていた。

戦前の修身科とは、ちがう方法上の改善は、あっても徳目的なおしつけがある。民主的であるというわれわれ現場教師たちの中でも、教育の中での権威と支配の先頭にたたされている文部省が考えているような考え方、ものの見方をしていることがはっきりした。

わたしたち現場教師の中にも、国家主義教育・封建社会の遺風をひきついできて戦前からきづきあげられてきた子どもたちの生活の事実の中に真実をもとめ発展させる教育^(ママ)を継承されていないことがわかる。子どもたちの生活自体の中に子どもたちを育てるものがあることの確信をもつこと。子どもたちが、生活の事実の中で自信をもつこと、そこから真実をもとめ、創造活動をうながしていくことを教育の重要な仕事としなくてはならない。このような生活の事実にもとづく生活指導をわたしたちの手できづきあげていかななくてはならない。²²

「民主的であるというわれわれ現場教師たちの中」にも、「教育の中での権威と支配の先頭にたたされている文部省が考えているような考え方、ものの見方」と同じものが、明らかにある。「国家主義教育・封建社会の遺風をひきついできている現実がある。そこには、「戦前の修身科」と同じ「徳目的なおしつけ」が、依然としてある。戦前から変わっていないではないか。

そして、戦前から築き上げられてきた「子どもたちの生活の事実の中に真実をもとめ発展させる教育」が「継承されていない」のだ。

だから、これからは、その戦前にあった「生活の事実の中に真実をもとめ発展させる教育」の継承を頭に置き、教師自身が「子どもたちの生活自体の中に子どもたちを育てるものがあることの確信をもつこと。」そして、自らの仕事のなかで「子どもたちが、生活の事実の中で自信をもつこと」を、大事にしよう。そうして、「そこから真実をもとめ、創造活動をうながしていくことを教育の

重要な仕事としなくてはならない」のだ。「このような生活の事実にもとづく生活指導をわたしたちの手できづきあげていかななくてはならない」のだ。永井はそう呼びかけるように、自らに言い聞かせるように、「生活指導」を論じていた。

永井には、「子どもたちの生活の事実の中に真実をもとめ発展させる教育」は、戦前から築き上げられてきたものであるとの認識が、明瞭にあった。永井にとっては、自らもその隊列の中にあって担ってきた、戦前以来の生活綴方教育が、それであったものと想像される。そして、永井には、「子どもたちの生活自体の中に子どもたちを育てるものがある」のだという、言わば〈生活教育の思想〉が明瞭にあったことが、ここからわかる。

「徳目や国家基準などの権威をつかつた」支配によって「人間形成は、できない」。道徳教育は、「国家権力」が「権威と支配」を「民衆と子ども」に〈下賜〉するものとしてあるのではなく、子どもたちがその「生活の事実」の中にある「真実をもとめ、創造活動をうながしていく」仕事であり、その「生活の事実にもとづく生活指導」は、「わたしたちの手」で築き上げていかななくてはならないものなのだ、との自覚と「確信」があった。

5. 先生が「支配と権威にたったとき」

次には、永井は、具体的な学校現場の、ある場面を取り上げて、こう論じている。

二 支配と権威にたったときのこと

「ろうかを走らないこと」戦前からくりかえし、でてくるきまり。そして、今も児童会の相談できまることのあるきまり。しかも先生も、いっしょになってきめた民主的なこのきまりに先生もひっかかった学校がある。ろうかをつつと走って用事にいった先生が子どもたちにみつかった。ろうかを、走ったものはなまえをつぎの日の朝の集りに読みあげること付則としてきめられてあった。ろうかを走らないことを徹底するために、見つけた子どもは、先生が走ったというので「先生も走った」と、大声でさけ

んだ。先生は除外される特権が与えられていなかった。だったので子どもたちは、朝の集りで先生のおなまえも読みあげることにしてつぎの日を待った。先生は走らないと抗弁しても、子どもたちは、事実をひっこめなかった。

つぎの日は、晴天であったが朝の集りは、どうしたことからとりやめになった。「先生たちはインチキだ」「ずるい」といってさわいだ。それでも朝の集りはついにたれなかった。²³

「ろうかを走らないこと」という、先生たちも「いっしょになってきめた民主的な」決まりに、「先生もひっかかった」学校があった。その名前を読みあげられるはずだった、次の日の朝の集まりを、先生たちは勝手に相談もなく取りやめにしてしまった。「ろうかを走らないことを徹底するために」、見つけた子どもは「先生も走った」と大声で叫び、「子どもたちは、事実をひっこめなかった」。だが先生たちは「事実」を揉み消した。自らごまかしと、「インチキ」を行った。先生たちは「支配と権威」にたったのだった。

これは、当時、永井の勤めていた、常盤小学校での出来事であったかもしれない。学校の営みの中、仲間の同僚教師の行動のなかにも、「支配と権威にたった」ときがあった。

そして永井は、こう話を続ける。

ろうかを走らなくてはならない時もある。走ってもいい時もある。走らなくていい時もある。おしつこのつまった時は走るに、かぎる。音をたてないで走ることもできる。学校の教師や子どもたちの生活の事実の中でなぜ走らないのか、どうしたらよいかとたしかめながら、考えあうことがなければならない。静かにしてもらいたいという学習上の要求と、生活の事実とのかかわりの中で創造しなくてはならない。「ろうかを走るな」の徳目的しきたりを教師の支配と権威で肯定している学校で生活指導がおこなわれていないと、みてよい。

教師の権威と支配の立場は正しい人間関係をこわし教科学習をもさまたげることになる。²⁴

「ろうかを走らなくてはならない時もある。走ってもいい時もある」し、「音をたてないで走ることもできる」。永井は、「学校の教師や子どもたちの生活の事実の中でなぜ走らないのか、どうしたらよいかとたしかめながら、考えあうことがなければならない。」とする。「静かにしてもらいたい」という学習上の要求と、生活の事実とのかかわりの中で、道徳を「創造しなくてはならない」のだ。

「ろうかを走るな」という「徳目的しきたりを教師の支配と権威で肯定している学校」のなかでは「生活指導がおこなわれていないと、みてよい。」と永井は言う。「教師の権威と支配の立場は正しい人間関係を」破壊するばかりでなく、事実の認識に基づいた「教科学習をもさまたげることになる。」

こうして、「教師の支配と権威」では「生活指導」はできないと、永井は断言する。「徳目的しきたりを教師の支配と権威で肯定」する道徳教育は、「生活指導」とは、遠いものである。

そして、道徳は、「静かにしてもらいたい」という学習上の要求と、生活の事実とのかかわりの中で「創造」するものだと、永井は言う。生活の中、学習の中の要求から、「どうしたらよいか」という「道徳」を創造するのだ。そこには、なぜ走らなくてはならないのか、どうしたらよいかを、確かめあい、考えあうことがなければならない。子どもたちが要求を出し合い、考えあい確かめ合う、自主的な行動準則と規範の選択と創造という、その学級「生活」そのもののなかに、道徳教育があるのだ。

このように、「徳目的しきたり」や、教師の「支配と権威」によらない、上記のような、「生活の事実」に立った道徳教育を、永井は考え求めているのである。

6. 「生活の事実」の中にある「むじゅん」

続いて、永井は、自らの3学年担任としての学級実践を記していく。

三 生活の事実の中にむじゅんがある。そのむじゅんこそは、子どもを育てる重要な目のつけどころ

三年の一組、さわぐ組、たたく子どものいる組。四月二十八日に「ぼくは一年生や、二年生と、なかよくなるよ。ぼくわ、なか(ママ)い(ママ)くなるたいな。ぼくは

そのとき 一年生と二年生とけんかおした。コップに 水を、いれた。くちに水をいれた。みんなのかおにすっかけた。」と 文脈がみだれている。がみんなと仲よくなりたいと石山茂くんはかいた。石山茂くんはさけんでいる。考えている。だが二学期になってもけんかはなくなる。たたく子どもは、いた。石山茂くんもたたく。

なぜたたくのか。たたかれたくないという子ども、仲よくしたいという子ども、けれども、たたかれる子どもたちの人間関係。だが、子どもたちのもっている基本的人権が、どんなに、ゆがんだ社会、家庭に生きている子どもたちのつくっている学級であっても、子どもたちを民主的な学級集団としてつくりかえていく。生活の事実の中で、その子どもその学級集団の具体的な特色ある創造的な方法でできる。

25

3年1組は「さわぐ組、たたく子どものいる組」。石山くんは4月の作文に「みんなと仲よくなりたい」と書きながら、けんかをし、と綴っている。仲良くなりたいが、叩いてしまう。「むじゅん」があり、文脈が乱れているが、石山くんは「さけんでいる。考えている」のだ。だが二学期になってもけんかはなくなる。たたく子どもはいた。暴力を振るい、振るわれる人間関係。「なぜたたくのか」を、ともに考えあいたい。子どもたちは「たたかれたくない」「仲よくしたい」という願いを持っているが、現実には「たたかれる子どもたちの人間関係」がある。

だが、永井はこう言うのである。子どもたちが、たとえ「どんなに、ゆがんだ社会、家庭に生きて」いようとも、またたとえそうした「子どもたちのつくっている学級であっても」、「子どもたちの

もっている基本的人権」が、「子どもたちを民主的な学級集団としてつくりかえていく」のだ。それは、「生活の事実の中で、その子どもその学級集団の具体的な特色ある創造的な方法でできる」のだ。

ここには、「基本的人権」が、子どもたちをつくり変える、「基本的人権」が子どもたちを民主的な集団としてつくり変えていく、という信念がある。学級集団づくりは、「生活の事実」の中で、「創造的な方法でできる」と、自らと他者を励ますように、語りかけるように、「できる」、とその「確信」を断言している。

こうして、永井は、「生活の事実」の中にある矛盾は、「子どもを育てる」ものであり、生活の中の矛盾は「重要な目のつけどころ」なのだという観点を、明瞭に示していた。

7. 「なかよし研究会」での「共同作業」

永井は次に、「なかよし研究会」²⁶のことを具体的に述べる。前述のように、「子どもたちを民主的な学級集団としてつくりかえていく」ことは「できる」。その「創造的な方法」の一つが、「なかよし研究会」であった。

なかよし研究会はそのひとつの方法である。

みつ子、しょう子、とも子、みち子の四人を、たたいた石山茂くん大谷雄一くんが、そのことについて文をかいてきた。よくかいてきたので、なかよし研究会に、だすことにした。

二人は、自分達がたたいたときの事実を、エンピツをにぎってかく中で文にかかれていたような認識をしてきた。かいてきた文にそいながらたたいた二人、たたかれた四人、先生と、ともだち二人、九人で、そのときの人間関係を、したこと、いったこと考えたことをだしあいながらたしかめあった。みんなで、考えをだしあう。

いままではっきりしてないことがはっきり、わかってくる。新しい考えも出てくる。考えが発展する。教科の中で学んだことも、でてきて、考えの発展を

たすける。

徳目主義ではできない。身につける、判断力をつける、創造的な生活態度をうちたてるという文部省がかかげている具体的目標も、生活の事実をとりあげとりくむことによって教育的に可能である。²⁷

4人を叩いた2人が「文をかいてきた」。「よくかいてきたので、なかよし研究会に」出した。2人は「自分達がたたいたときの事実を、エンピツをにぎってかく中で」、文に書いているような「認識をしてきた」のであった。書いてきた文に沿いながら、叩いた2人と叩かれた4人、先生と友達2人の9人で、「そのときの人間関係を、したこと、いったことを考えたことをだしあいながらたしかめあった」のであった。「みんなで、考えをだしあう」と、「いままではっきりしてないことがはっきり、わかってくる」し、「新しい考えも出てくる。考えが発展する」。そればかりでなく、「教科の中で学んだことも、でてきて、考えの発展をたすける」のであった。

こうしたことは、「徳目主義ではできない。」と永井は言う。「文部省がかかげている具体的目標」にある「身につける、判断力をつける、創造的な生活態度をうちたてる」というのは、「生活の事実をとりあげとりくむことによって教育的に可能である」、とも述べている。

これは、長年のあいだ生活綴方教師として生きてきた、永井庄蔵らしい実践であると言える。言わば「生活綴方による学級集団づくり」、そして「生活綴方を通した生活指導」が、ここに見える。

「なかよし研究会」は、思い起こしながら綴った事実をもとに、考えを出し合いながら、話し合う「共同作業」であった。そこには「はっきりわかってくる」「考えが発展する」新しい認識の広がり、新しい相互理解の世界があった。

こうして、生活現実の中にある矛盾が「子どもを育てる」のだ。要求＝人権の求めが集団を「つくりかえ」るのだ。永井は、徳目主義の道德教育にかわる、生活指導による道德教育を、明確に意識していた。そして永井は、文部省が掲げている

具体的目標も、生活指導によって可能になる、という議論をもしていたのである。

8. 「とのさま」を「やめた」

石山くんと大谷くんの二人は、「九人の共同作業」のあと、このような綴方を書いた。そこには「事実認識と考えの発展」があった。

石山茂くんと大谷雄一くんは、九人の共同作業のあと、つぎのような事実認識と考えの発展をみせた。

「たたいたこと」 石山茂

先生が「たってあるくな」と言うたけれども、いっそたってあるっているから たたいた。

しょうこさんのむねを にぎりこぶしで たたたいた。ぼくは びたっと たたたいた。

みつこさんの むねを にぎりこぶしで たたたいた。ゆかいたに かお かくしてないた。「なんたなきびそだ。」とゆった。「なきびそ へったれ。」とゆった。

雄一くんが ともこさんのせなかを にぎりこぶしで たたたいた。

うんと いたいようにして ないた。

はたかれた せなかを おさえて ないてしまった。ぼくは ぎょろぎょろ みていた。

雄一くんがみち子さんのあたまを たたたいた。いたいのをがまんして みち子さんは、なかなかで「ゆうさんのばかやろ。」といった。雄一くんは わんざと はたいたのだから ばかと いわれるのは、あたりまえと おもった。四人とも 手で かおを かくして いたいようにして ないた。

ぼくは「あとは、やんない」と おもった。

ぼくは 工作のじかんに「石山茂とゆう とのさままだ。」と 先生にいわれた。

「ここに、うんと いばってろ」と 先生にいわれた。こしかけの上に わらって すわっていた。みんなが わらって みているので おかしくなって わらっていた。

雄一ちゃんと ぼくは こしかけに すわってか

ら とのさまを やめました。
いばって はたく とのさまをやめたのです。

「たたいたこと」 大谷雄一
(前略 (ママ) 中略)
「石山茂とのさまです。」と いすから たちあがって いった。先生から「これから、とのさまを やめるか、つづけるか」きかれた。
ぼくは、先生の机から おりた。
「これから とのさまを やめる。」と みんなに いった。みんな おかしくて わらった ようだ。
ぼくは、とのさまに なったの ぎゃねがった。とのさまやめてから みんなに「とのさま。とのさま。」といわれた。むかし とのさまのゆうこと きかないと はたかれたりした。おれたちは、はたいた。それだから とのさまと いわれたのだ。あとわ なりたくない。²⁸

二人は、「たたいた」事実を綴りながら、考えを深め、自己を捉え返し、「とのさまをやめた」と、はっきり記していった。

この二人の文とその書きぶり、その「事実認識と考えの発展」について、永井はこう捉えとを考えを述べている。

二人は、とのさまになりたくないと考えた。「手をあらってこよ。」といて、たたいていること、なんの理由さえもなくたたいていることが、歴史の中でどんなものであるかを考えているのだろう。歴史の中で、支配者(とのさま)と民衆の関係を思いおこす子どもたちとなる。子どもたちも歴史的存在であることの認識をふかめる。二人の文は学級集団にえいきょうをあたえ、集団の考えをたかめていくことになる。子どもたちに実感として働きかける。²⁹

「とのさまになりたくない」と考えた二人は、「たたいていること、なんの理由さえもなくたたいていることが、歴史の中でどんなものであるかを考えている」。「歴史の中で、支配者(とのさま)と民衆の関係を思いおこす子どもたち」となってい

る。これを読みあい考えあいながら、学級の「子どもたちも歴史的存在であることの認識をふかめる。二人の文は学級集団にえいきょうをあたえ、集団の考えをたかめていくことになる」。文と、その読み合いの作業は、「子どもたちに実感として働きかける。」

永井はここに、歴史を思い起こし、自らの行為を「歴史の中」に位置づけていく子どもの姿があると見ている。そして、子どもたちは、自らも歴史的存在であることに、認識を深めている。ここには、歴史学習、教科学習が生きて働いていることが見て取れる。

こうして、これらの永井の学級実践は、先の春田の議論に引きつけて考えれば、言わば、生活綴方教師・永井の「学級づくり」、「学級集団」づくりの「生活指導」実践であったといえる。

9. 教科学習と「生活の事実」

論考の最後に、永井は、教科学習について論じて、次のように稿を閉じている。

四 教科学習の中でも、生活の事実を

「アヒルが十ばおよいでいました。六ばとんできました。みんなでなんぼでしょう。」

一年の算数、五～六人の子どもたちが、十タス六で十六はという。ほかの子どもたちはだまっている。十タス六のタスがわからない。子どもの生活でタスということがない。生活のことばでない算数のことばである。六ばとんできたので六ばふえた。十はとんできてふえたというのだね。十円をもっていたところえ八円もらった。八円もらった。だから、ふえた。

八円ふえた。ふえたと十をかいてみせる。十の中にとんできてふえた。もらってふえたというような生活のことばがぎっしりはいることが学力をたかめることになる。

生活の事実を大切にすることは教科学習を充実させ子どもに力をつけることになる。

一方では教育の中での教科のやくわりをふまえた教科学習[.]一方では教育の中での生活指導の意味、

やくねりをはっきりしての生活の事実を大切にすること生活指導を学校教育の中できちんとねばりつよくやらなくては、教育と子どものしあわせを守ることができない。

(岩手県水沢市常盤小学校)³⁰

「とんできてふえた。もらってふえた」という「生活のことば」がある教科学習が、「学力をたかめることになる」。「生活の事実を大切にすることは教科学習を充実させ子どもに力をつけることになる」のだ。

こうして、「生活のことばがぎっしりと」入っている教科学習と、「生活の事実を大切にすること生活指導」とが、「教育と子どものしあわせを守る」のである。永井は最後に、そう「確信」を主張していた。

10. 補遺：「あいまいと すりかえ」

後年、永井庄蔵は、「ナガイ・ショーゾー」の筆名で、1968（昭和43）年2月、教育科学研究会の機関誌『教育』の誌上シンポジウム（第2回）「平和の理念と教育的立場」の提案論稿に、意見論稿を寄せている。それは、「意見Ⅷ あいまいとすりかえは いたるところに」という表題の文章であった。

この論稿の中には、永井が、約10年前を想起しながら、1958年度の最初の頃の、小学校での顛末を記した、次のような一節がある。

わたしは、一九五八年の四月の新学年の準備をしていたある日、「先生、先生たちは、わたしたちにものごとを きめる時 みんなで話し合え、きめたことを かえる時は みんなで 話し合ってかえるのだ。と 教えておきながら どうして 保健衛生室を 校長室にかえたのか」と 六年の康子に 追及された。そんなはずはないと こたえたが 康子に 指されてみた室の入口の標札に「校長室」と 書いてあった。新しく 完成する校舎に ひとつ小さい室が よけいにできることになっていたので、な

にに 使ったらよいか 生徒、教員の話し合いの結果、保健衛生室と きめてあったもの。職員会議にこのことをかけ、三年間持上った教師の たゆみない教育の中で 定着していた この康子の考え方、指摘を すなおに 受入れ、「保健衛生室」の標札が かけられた。民主主義の権威が この中で うちたてられた。あいまいに（ママ）しなかった生徒、こじつけ的すりかえを しなくてくれた教師に 敬意を表した。…（後略）…³¹

これは、1958年度が始まる頃、永井が勤めていた常盤小学校でのことであつたろう。この「康子」の考えと言動には、同校で重ねられていた、「話し合い」の上に立つ決定と、自治の教育が見える。そこには、教師による「支配と権威」ではなく、「民主主義の権威」が打ち立てられた、と永井は考えていた。

ここには、「あいまい」にしなかった子どもたちと、（前記のような、廊下を走ったことを無かったことにするような）「すりかえ」をしなかった教師たちの、「共同作業」としての「生活指導」実践があつた。

「この康子の考え方」には、「職員会議にこのことをかけ、三年間持上った教師の たゆみない教育の中で 定着していた」その学校の歩みの根が、あつたのであつた。

11. 小括

永井にとって、「生活指導の立場を守」るとは、果たしてどういうことであつたか。「教育と子どものしあわせを守る」生活指導の教育実践を、永井はいかなるものと考えていたのか。

永井は、「徳目や国家基準などの権威をつかって支配することによって人間形成は、できない」と明瞭に喝破していた。そこには、特設道徳への抵抗の思念、批判意識が、はっきりとあつたと言える。「徳目的なおしつけ」は、「民衆や子どもたちを信頼しそのような生活の事実をとりあげてたかめ広げていく」という、教育の本来の仕事に背

き、悖るものである、という認識が、永井にはあった。

永井は、「月刊教育運動みたい」な、季節が移り替わるように教育目標が移り変わる「特設」道徳教育に、疑念を持っていた。「基本的人権」を取り去り、徳目や教育目標などを、生活に「生かし」（生かせ）という考え方（指示・命令）には、「あまり」がある。

「社会の具体的な生活を、つくりあげている働き手、民衆の中に、学校における子どもたちのの中に、創造、発展の力、働きがある」のだ。子どもたちの生活の中に、その道徳性の涵養の場と機会があるのだ。「だから生かしではな」いのだ。永井は特設道徳に関わる動向を、そう批判していた。そこには、永井の、民衆と子どもの力への信頼があった。言わば、「生活者としての子ども」という子ども観がそこにはあったと言える。

教育行政による「権威と支配に立った」特設道徳の教育は、教育とはいえない。教師の「権威と支配にたたない」取り組みとしての、生活の事実 に立った生活指導が、必要なのだ。「権威」は子どもの生活の中にある。道徳は、道徳教育は、「生活の事実」を書き綴り出し合い、考えあい確かめ合う中にある。永井には、話し合いによる自己「支配」＝統治＝自治の学級集団づくり実践が、その念頭にあった。その意味で、「生活指導」は道徳教育になっていく側面を、持っている、と、永井は明確に捉えていたと言えよう。

「戦前から」築き上げられてきた「子どもたちの生活の事実の中に真実をもとめ発展させる教育」の「継承」は、大切なことなのではないか。これからも、「具体的な生活の事実から創造し、生活をたかめる教育のしごと」を求め、「子どもたちの生活自体の中に子どもたちを育てるものがあることの確信をもつこと」、そして、「子どもたちが、生活の事実の中で自信をもつこと」を大事にしよう。「そこから真実をもとめ、創造活動をうながしていくことを教育の重要な仕事としなくてはならない」し、「このような生活の事実にもとづく生活指導をわたしたちの手できづきあげていかな

くてはならない。」と、永井はその「確信」を記していた。

永井は、子どもたちが、たとえ「どんなに、ゆがんだ社会、家庭に生きて」いようとも、「子どもたちを民主的な学級集団としてつくりかえていく」ことは、「生活の事実の中で、その子どもその学級集団の具体的な特色ある創造的な方法でできる」のだと、断言していた。その底には、おそらく、自身の戦前以来の生活綴方実践の、自負と、その意義への自信と「確信」があったであろう。

こうして、当時、永井の所論のなかにもまた、全生研に集っていた他の教師たちとともに、「特設道徳について」の「深い理由から」の「根強い抵抗感」があり、「もっと本物の道徳教育があるはずだという予感」から、「本物の道徳教育」と「本物の日本の教育をつきとめたい」との、問いと願いが、明確にあったことが、指摘できるであろう。

おわりに

城丸章夫は、『現代教育学事典』（1988年）の「生活指導とは何か」の項のなかで、「戦後生活指導運動の発展」について、以下のように記していた。

戦後の生活指導は、児童会・生徒会の結成、生活教育の流れに立つ諸運動、なかでも生活綴方の復活、アメリカやソ連の教育思想と実践の紹介などを通じて、復活・発展をとげた。「生活綴方運動」は、作文を書くことで生活をリアルにみつめ、集団的な話し合いを通じて、認識・思考・要求を出しあい、これらを組織したり高めあったりするという手法によって、1950年代から60年代前半にかけて、広く全国の学校に普及した。国分一太郎・宮坂哲文・小川太郎・大田堯などは、生活綴方の実践を整理して生活指導の理論的解明に努めた。…(中略)…これらの実践的・理論的活動によって、「生き方」はみずからみつかるものであること、欲求・要求の尊重となかまとの民主的交わりと連帯、総じていえば「いのちを大切にすること」を指導することが生活指導であり、それはまた道徳教育でもあるとする戦後の生活指導の理

論的・実践的基礎が生まれた。³²

本稿に引いた、永井の所論、その思考・志向と実践は、ここに記されている「生活指導」の内実を持つものであり、その意味で、「それはまた道德教育でもあった」、と言えるものなのではないだろうか。ここに城丸が言う「戦後の生活指導の理論的・実践的基礎」の一つに、永井の所論と、実践があったと言い得るのではないだろうか。

その後、「学級づくり論」は、諸処の理由から批判を受け、生活指導実践（論）は、1960年代より集団主義の「集団づくり」「班・核・討議」の運動（論）へと展開、傾斜していく。この学級づくり論は、戦後生活指導論のなかでは、一定の限界を内包した、一過的な主張と実践と、捉えられてきた側面があったきらいがあった。

だが、「『生き方』はみずからみつけるものである」。こうした永井らのような、「学級づくり」による「生活指導」論、「欲求・要求の尊重となかまとの民主的交わりと連帯」が道德教育となるとの見解は、2015（平成27）年3月、「国家権力」の「学習指導要領改訂」によって、「特別の教科 道德」の設置が遂行されてきた今日、ますます重要な歴史的論点の一つになってきていると、言わなければならないように思う。「生活指導と道德教育」の関係・関連という論点・課題は、今後も学校現場のなかで、そして道德教育論史研究のなかで、厳しく議論されていくものとなるであろう。そのときに、〈『生活の事実を大切にする』生活指導のなかに道德教育がある〉との確信を述べる、永井のこの議論は、一つの示唆を与えてくれるものとなるであろうと考えられる。

岩手の生活綴方教師・永井庄蔵が、戦前以来の、地域での小学校現場の仕事のなかで、1950年代の終わり頃、独自の「憲法科」創設論とともに、道德教育論として、戦前から大切にされてきた「生活の事実を大切にする」実践とその「確信」を念頭に置いた、戦後生活指導論を展開していたという歴史的足跡は、いま一度振り返られてよい、岩手の教育文化の遺産の一つであると言える。

* 本稿は、JSPS 科研費 22K02251 の助成を受けたものである。

註

- 1 全国生活指導研究協議会編『生活指導』No.1（創刊号）、1959年5月発行。本稿では、山梨県の元小学校教師であった筆者の父・土屋政司が所有し自宅に保管していた同誌同号を参照する。なお、全国生活指導研究協議会編『生活指導』（〔復刻〕全20巻・別巻（総索引））（1号～100号・1959年5月～1967年3月）（明治図書、1985年）、参照。
- 2 永井庄蔵「生活の事実を大切にすること」（全国生活指導研究協議会編『生活指導』No.1（創刊号）、1959年5月）。
- 3 戦後、1952～53年頃の水沢・福原分校時代の、永井庄蔵の生活綴方・学級文集実践については、拙稿「戦後における永井庄蔵の学級文集実践と生活綴方（一）—水沢・福原分校『きかんしゃ』三号の児童詩から—」（『岩手大学教育学部研究年報』第82巻、2023年）、拙稿「戦後における永井庄蔵の学級文集実践と生活綴方（二）—水沢・福原分校二年『はたらく子ども2ごう』から—」（『岩手大学教育学部研究年報』第83巻、2024年）を参照されたい。
- 4 ナガイ・ショーゾー追悼文集編集委員会編『追憶と論考 北の教師ナガイ・ショーゾー』（胆江地区民間教育研究団体連絡協議会（発行）、2000年）、伊藤喜助『教師の群像』（杜陵印刷、1983年）、ほか参照。
- 5 永井の論稿の末尾、肩書きの記載には、「岩手県水沢市常盤小学校」と記されている。永井庄蔵「生活の事実を大切にすること」（前掲、『生活指導』創刊号、1959年5月）33頁。
- 6 「ナガイ・ショーゾー略年譜」（前掲、『追憶と論考 北の教師ナガイ・ショーゾー』所収）、参照。
- 7 「創刊のことば」（前掲、『生活指導』創刊号）1頁。

- 8 村上純一「宮坂哲文の生活指導論と生活綴方論—晩年の生活指導概念規定の検討を中心に—」(東京都立大学教育学研究室『教育科学研究』第8号、1989年) 49頁。なお、蜂屋慶「生活指導と集団指導 (I)」(大阪市立大学文学部『人文研究』第22巻第5号、1971年)、山岸知幸「宮坂哲文の生活指導理論における『学級』概念の検討—宮坂の教育理論形成史における1950年代を中心に—」(日本教育方法学会編『教育方法学研究』第21巻1995年)、川地亜弥子「宮坂哲文の生活指導論に関する一考察—生活綴方の位置づけを中心に—」(京都大学大学院教育学研究科・教育方法学講座『教育方法の探究』第5号、2002年)、森本和寿「宮坂哲文の生活指導論に関する一考察—集団主義教育との関係性に注目して—」(京都大学大学院教育学研究科・教育方法学講座『教育方法の探究』第21号、2018)、参照。
- 9 例えば、宮坂哲文『生活指導—実践のための基本問題—』(朝倉書店、1954年)、宮坂哲文「生活教育の系譜—昭和十三年の生活教育論争をめぐって—」(籠山京編『生活教育(国土社教育全書1)』国土社、1956年、所収)、宮坂哲文「生活指導の本質」(宮原誠一ほか編『明治図書講座 学校教育11 生活指導』明治図書、1956年、所収)、澤田慶輔・宮坂哲文編『新教育の実践体系6 生活指導のあゆみ』(小学館、1957年)、宮坂哲文『生活指導の基礎理論』(誠信書房1962年)、ほか参照。なお、『宮坂哲文著作集(第1巻～第3巻)』(明治図書、1968年)(竹内常一、城丸章夫、春田正治による「解説」)、竹内常一『生活指導の理論』(明治図書、1969年)、参照。
- 10 例えば、宮坂哲文『生活指導と道德教育』(明治図書、1959年)、ほか参照。
- 11 宮原廣司『竹内常一に導かれて—戦後教育学と教育実践—』(高文研、2016年)、26頁。なお、「全生研の創始期の研究者たち」については、同書、37-43頁、参照。
- 12 全国生活指導研究者協議会編『生活指導の基
本問題』(明治図書、1959年)、参照。なお、折出健二「生活指導の基礎と他者概念」(『愛知教育大学研究報告 教育科学編』第65巻、2016年)、参照。
- 13 「編集後記」(前掲、『生活指導』創刊号) 96頁。
- 14 「編集後記」(前掲、『生活指導』創刊号) 96頁。
- 15 春田正治『戦後生活指導運動私史』(明治図書、1978年)。なお、宮坂哲文・寒川道夫・春田正治編『生活指導問題講座 第1巻 学級づくりと生活指導』(明治図書、1958年)、参照。
- 16 春田正治「生活指導と道德教育とのつながりをこう考える」(前掲、『生活指導』創刊号) 8頁。
- 17 春田正治「生活指導と道德教育とのつながりをこう考える」(前掲、『生活指導』創刊号) 10-11頁。
- 18 春田正治「四つの意見に接して」(前掲、『生活指導』創刊号) 28頁。
- 19 永井、前掲「生活の事実を大切にすること」 29頁。
- 20 永井、前掲「生活の事実を大切にすること」 29-30頁。
- 21 永井、前掲「生活の事実を大切にすること」 30頁。
- 22 永井、前掲「生活の事実を大切にすること」 30頁。
- 23 永井、前掲「生活の事実を大切にすること」 30-31頁。
- 24 永井、前掲「生活の事実を大切にすること」 31頁。
- 25 永井、前掲「生活の事実を大切にすること」 31頁。
- 26 なお、関連して、永井しょうぞう・尾河直太郎「特設道德が実施された」(勝田守一ほか編『戦後教員物語(Ⅲ)』三一書房、1960年、所収)のなかにも、「仲よし会」についての言及がある(120 121頁)。
- 27 永井、前掲「生活の事実を大切にすること」 31-32頁。
- 28 永井、前掲「生活の事実を大切にすること」 32頁。

- 29 永井、前掲「生活の事実を大切にすること」
32-33頁。
- 30 永井、前掲「生活の事実を大切にすること」
33頁。
- 31 ナガイ・ショーゾー「意見Ⅷ あいまいと
すりかえは いたるところに」（教育科学研究会編『教育』18（2）、No.217、1968年2月）
119-124頁。なお、同論考は、前掲『追憶と論
考 北の教師ナガイ・ショーゾー』の中に収めら
れている。
- 32 城丸章夫「生活指導とは何か」（『現代教育学
事典』旬報社、1988年、所収）470-471頁。な
お、城丸章夫「戦後生活綴方運動と生活指導（1）
～（3）」（全生研編『生活指導』No.127～129、
1969年4月～6月）、参照。
- 33 永井庄蔵の、特設道徳への批判の意を含ん
だ、「憲法科」の創設論については、拙稿「『イ
サワ教育こんわ会』の憲法科特設論について」
（『岩手大学教育学部研究年報』第69巻、2010
年）、拙稿「永井庄蔵の『憲法科』創設提案につ
いて」（『岩手大学教育学部研究年報』第81巻、
2022年）を参照されたい。なお、永井のなかで、
「憲法科」創設論と、その道徳教育論≡生活指
導論が、どのようにつながるものであったのか
についての検証・検討は、今後の課題となる。

AIドリルを活用した算数・数学指導の可能性 ー『つまずきの把握』に焦点を当ててー

中村 好則*, 立花 佳帆**, 山本 奨*, 佐藤 寿仁*

(令和6年2月5日受付)

(令和6年2月5日受理)

NAKAMURA Yoshinori*, TACHIBANA Kaho**, YAMAMOTO Susumu*, SATOU Toshihito*

Possibility of Mathematics Instruction Using AI Drills
: Focusing on "Understanding Stumbling"

要 約

本研究では、AIドリルを活用した算数・数学指導の可能性を、小学校6年生と中学校3年生を対象とした指導実践と質問紙調査結果の分析を通して考察した。その結果、AIドリルを活用した指導について、(1) 小学校では、『つまずきの把握』を向上することはできたが、それが『算数・数学の理解』には影響していないこと、(2) 中学校では、『つまずきの把握』の向上には至っていないが、『つまずきの把握』が『算数・数学の理解』に影響していることなどが明らかとなった。また、(a) 小学校では、AIドリルを活用した指導で『つまずきの把握』を向上させるだけでなく、『つまずきの把握』を自分の学習にどのように生かすかの指導が必要であること、(b) 中学校では、AIドリルを活用した指導だけではなく、普段の指導において『算数・数学への自信』や『算数・数学への興味』の向上を図り、『つまずきの把握』をさらに伸ばすことが重要であることなどの示唆を得た。

1. 研究の背景

2021年1月に中央教育審議会から出された『「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）』では、学習履歴（スタディ・ログ、以下では学習履歴と記す）などの教育データを積極的に活用することの必要性和重要性が指摘されている。また、近年ではAIドリルの活用により、以前よりも容易にかつ迅速に大量の学習履歴を蓄積することが可能となり、学習履歴の活用がより効率的・効果的に行う

ことができるようになってきた。さらに、GIGAスクール構想の実現に向けて各学校への1人1台端末と高速大容量ネットワークの整備の動きも加速し、2021年4月から9月にかけて多くの学校でその環境が整った。これらの環境のもと、算数・数学科においても、AIドリルを活用した指導の効果が期待される。そこで、本研究では、小学校第6学年児童と中学校3学年生徒を対象とした指導実践と質問紙調査結果の分析を通して、AIドリルを活用した算数・数学指導の可能性を『つまずきの把握』に焦点を当てて考察する。

* 岩手大学大学院教育学研究科, ** 一関市立大東中学校

2. 研究の目的

本研究では、小学校第6学年児童と中学校第3学年生徒を対象にした指導実践と質問紙調査結果の分析を通して、AIドリルを活用した算数・数学指導の可能性を『つまずきの把握』に焦点を当てて考察し、数学・算数指導の改善のための示唆を得ることを目的とする。

3. 方法

3. 1. 指導事例の提案

小学校第6学年の単元「円の面積」と中学校第3学年の単元「円周角の定理」において、AIドリルを活用した指導の単元指導計画を作成し、その計画に従い小学校と中学校において指導実践を行う。

3. 2. 質問紙調査の実施と分析

AIドリルを活用した指導実践の事前と事後において、児童・生徒を対象に質問紙調査を行う。質問紙調査は、『算数・数学の学習への意識』『つまずきの把握』『算数・数学の理解』に関する質問項目を含む算数・数学の学習について問うものである。その結果を以下の手順により分析する。

(1)『算数・数学の学習への意識』と『つまずきの把握』が『算数・数学の理解』へ与える影響を分析する。

(2)児童・生徒の『つまずきの把握』の状況について、小学校と中学校の校種の違い及びAIドリルを活用した指導の事前事後調査の結果を分析する。

(3)(1)(2)を基に、AIドリルを活用した算数・数学指導の可能性を考察する。

これらの結果を基に、算数・数学指導の改善のための示唆を得る。

3. 3. 調査時期

小学校では、事前調査はAIドリルを活用した指導実践を行う前の2022年9月上旬に、事後

調査はAIドリルを活用した指導実践を行った後の2022年9月下旬に実施する。中学校では、事前調査はAIドリルを活用した指導実践を行う前の2022年11月中旬に、事後調査はAIドリルを活用した指導実践を行った後の2022年12月上旬に実施する。調査対象校は、2020度4月より「いわて学びの改革研究事業」の研究指定を受け、2020年度には1クラス分(約40台)の端末と高速通信ネットワーク(LTE接続)が配備された。それに加えて、GIGAスクール構想により所在する自治体により2021年9月上旬に1人1台の端末と大容量高速通信ネットワーク(WiFi接続)が配備された。AIドリルは、2020年度より導入されたがすぐには活用されておらず、今回初めてAIドリルを活用した指導の単元計画を作成し、小学校は2022年9月に、中学校は11月から12月に単元計画(資料1, 資料2)に従い指導実践を行う。

3. 4. 調査対象

2020年度から2022年度まで「いわて学びの改革研究事業」の研究指定を受けた以下の小中学校を調査対象とした。

(1) 調査対象の小学校

公立小学校A校 6年生 2学級 42名

(2) 調査対象の中学校

公立中学校B校 3年生 2学級 69名

3. 5. 調査手続き

Google Formsによる質問紙調査への回答を依頼し、それぞれ決められた期間内に回答をする。

3. 6. 質問紙調査の内容

質問紙調査は、『算数・数学の学習への意識』に関する項目(1)小学校と(2)中学校の②(『算数・数学への興味』)③(『算数・数学への自信』)④(『繰り返し学習の姿勢』),『つまずきの把握』に関する項目(1)小学校と(2)中学校の⑥⑦⑧,『算数・数学の理解』に関する項目(1)小学校と(2)中学校の④を含む算数・数学の学習について、以下の(1)小学校と(2)中学校のそれぞれ①から⑯まで

の16項目について問うものである。質問紙調査の質問項目の内容については、「いわての学びの改革研究事業」の担当指導主事と小中学校の算数数学の各担当教諭と協議して決定した。そのため、質問紙調査は研究指定校としての実践評価においても使用するため、質問紙調査には本研究の分析対象ではない項目も含まれる。回答は「当てはまる」「やや当てはまる」「どちらとも言えない」「あまり当てはまらない」「当てはまらない」の5件法で行うものである。

(1) 質問紙調査の内容 (小学校)

- ① 算数は好きである。
- ② 算数は楽しい。(『算数・数学への興味』)
- ③ 算数は得意である。(『算数・数学への自信』)
- ④ 算数の授業内容はよく分かる。(『算数・数学の理解』)
- ⑤ 算数の学習内容は将来役に立つ。
- ⑥ 算数の学習で、自分が分からないところを知っている。(『つまずきの把握』)
- ⑦ 算数の学習で、自分が分からない原因を知っている(『つまずきの把握』)。
- ⑧ 算数の学習内容を、どの程度理解しているかを知っている(『つまずきの把握』)。
- ⑨ 算数の学習に、家庭学習でもよく取り組むようにしている。
- ⑩ 分からない学習内容があったら、分かるまで考える。
- ⑪ 算数の問題は、計算問題よりも文章問題が難しい。
- ⑫ 算数の問題は、繰り返し学習すれば解けるようになる。(『繰り返し学習の姿勢』)
- ⑬ 算数の問題は、公式や解き方を覚えて、それを使えばよい。
- ⑭ 間違えた問題は、もう一度解くようにしている。
- ⑮ すぐに分からない問題は、解答をみないで、じっくりと考える。
- ⑯ 考えた解き方でうまくいかないときは、別の解き方を考える。

(2) 質問紙調査の内容 (中学校)

- ① 数学は好きである。
- ② 数学は楽しい。(『算数・数学への興味』)
- ③ 数学は得意である。(『算数・数学への自信』)
- ④ 数学の授業内容はよく分かる。(『算数・数学の理解』)
- ⑤ 数学の学習内容は将来役に立つ。
- ⑥ 数学の学習で、自分がつまずいているところを知っている(『つまずきの把握』)。
- ⑦ 数学の学習で、自分がつまずいている原因を知っている(『つまずきの把握』)。
- ⑧ 数学の学習内容を、どの程度理解しているかを知っている(『つまずきの把握』)。
- ⑨ 数学の学習に、家庭学習でもよく取り組むようにしている。
- ⑩ 分からない学習内容があったら、分かるまで考える。
- ⑪ 数学の問題は、計算問題よりも文章題が難しい。
- ⑫ 数学の問題は、繰り返し学習すれば解けるようになる。(『繰り返し学習の姿勢』)
- ⑬ 数学の問題は、公式や解き方を覚えて、それを適用すればよい。
- ⑭ 間違えた問題は、もう一度解くようにしている。
- ⑮ すぐに分からない問題は、解答をみないで、じっくりと考える。
- ⑯ 考えた解き方でうまくいかないときは、別の解き方を考える。

3. 7. 指導事例で活用したAIドリル

AIドリルとは、個々の生徒の学習内容の習得状況や学習進度等に応じた問題を提供するAI(人工知能)を活用したドリル型の教材のことである。AIドリルの特徴として、個々の児童・生徒の学習履歴が保存され、それを活用できる。多くのAIドリルが開発されているが、本研究では、AIドリルとして研究の対象校である小中学校に導入されているキュビナ(Qubena)を活用する。

キュビナの特徴は、㊦児童・生徒のつまずきの原因をAIが解析し、児童・生徒のつまずきに応じた問題を選択し出題すること、㊧ペン入力に対応しノートと同じように学習ができること、㊨ヒントや解説アニメーションが充実し、反転学習や家庭学習にも対応していること、㊩作図機能やグラフ機能など数学に必要な機能を搭載していること、㊪児童・生徒の取り組んだ問題、解答時間、正答率などの学習履歴の収集と分析などができることである (COMPAS, 2023)。操作ログや解答時間、解答データ等を分析して、それぞれの得意分野や苦手分野を推測し、つまずきの原因となっている個所を学び直す問題やより応用的な問題を出題することが可能である (木川 2021)。

また、キュビナには、集団指導に特化した機能で、クラスの学習進度や習熟度に応じて、演習やテスト、宿題などをワークブックとして作成し配信できるワークブック機能がある (木川 2021)。

さらに、キュビナでは、個々の児童・生徒が取り組んだ問題、問題数、解答時間、正答率、個々の問題の取り組んだ児童・生徒数、正答率などが学習履歴として保存され、管理ツール (キュビナ・マネージャー) で閲覧可能である (木川 2021)。教師は、学習履歴を活用することで、児童・生徒の学習時間、取り組んだ問題や問題数、正答率などの客観的なデータをもとに、児童・生徒の学習状況の詳細を把握し、根拠に基づいた生徒の支援や指導が可能である。また、教師は、学習履歴を活用することで、問題ごとの進捗率や正答率などの客観的なデータをもとに、学習内容の理解状況の詳細を把握し、根拠に基づいた指導内容や順序、指導方法などの指導の改善が可能である。児童・生徒は、学習履歴を活用することで、自分自身の問題の正誤や正答率などの客観的なデータをもとに、自分自身の理解度やつまずきの詳細を把握し、根拠に基づいた学習内容や学習方法等の見直しが可能である。

4. 結果と考察

4. 1. 先行研究

中村・立花・山本 (2021) は、中学校生徒への質問紙調査を実施・分析し、中学校へのICT環境導入初期の数学指導におけるICT活用の可能性と課題を考察した。その結果、ICT環境導入初期の数学指導におけるICT活用の可能性と課題として、『ICTへの興味』はある程度高いが、それに比べて『数学への興味』は低く、『ICTへの興味』を生かして『数学への興味』を高めるような指導を行うことが必要であること、②『数学の実用性』と『ICTの実用性』は低くはないが、その指導には課題が示唆され、『数学の実用性』と『ICTの実用性』を意図した学習内容や活用するソフトウェアの検討が必要であること、③『ICTへの姿勢』は事前と事後で有意な差は見られなかったが、『数学への姿勢』は事後において有意に低下しており、『数学への姿勢』に配慮した指導が重要であることなどが示唆された。しかし、このときの研究対象となった中学校では1クラス分の端末が整備され、生徒1人1台で使えるものの、1クラス分の端末を学校全体で共有しなければならず、端末をいつでも使える状況にはなく、本当の意味での1人1台端末の整備ではなかった。

そこで、中村・佐藤・山本・立花 (2023) では、児童・生徒1人1台端末と大容量高速通信ネットワークが整備された小中学校において、算数・数学指導におけるICT活用の可能性と課題について考察した。小中学校の児童・生徒を対象に、1人1台端末の導入前と導入後に、算数数学意識とICT活用意識に関する質問紙調査を実施し、その結果を分析した。その結果、①小中学校共に、ICT活用意識が高い児童・生徒ほど算数数学意識が高いこと、②小学校では事前よりも事後がICT活用意識が算数数学意識に影響していること、③算数数学意識は、小中学校共に約4か月と短い期間ではあったが、事前より事後が高くなったこと、④ICT活用意識は、事前事後共に小学校よりも中

学校の方が高いこと、⑤ICT活用意識は小学校が事前と事後で有意に向上したが、中学校では向上は見られなかったことが明らかとなった。これらの結果から、児童・生徒1人1台端末時代の算数・数学指導におけるICT活用の可能性と課題として、㉑算数・数学の指導にICTを有効に活用することで、ICT活用意識を高め、算数数学意識を向上できる可能性があること、④中学校においてはICT活用意識をさらに向上させるような指導の工夫や配慮が必要であること、㉒算数・数学の授業へのICT活用がマイナスの効果はないが、ICT活用の意義の理解やICT活用の仕方の指導の工夫と配慮が必要であることが示唆された。

また、中村・佐藤・稲垣・工藤・浅倉(2022)では、中学校1年生と3年生を対象にAIドリルを活用した指導実践を行い、生徒と教師に質問紙調査を行い、その結果を分析することを通して、AIドリルを活用した指導の可能性や効果を考察した。その結果、生徒の質問紙調査の結果からは、AIドリルの活用は、生徒がそれぞれ自分自身のつまずきや習熟度を確認することができ、個別最適化された学びに有効であることが示唆された。教師の質問紙調査の結果からは、生徒の学習内容の理解や定着には効果があると考えてはいるが、個々の生徒のつまずきや理解度の確認に学習履歴を活用できていないことが分かった。しかし、この研究では、質問紙調査は事後調査のみで、AIドリルの導入前後の生徒の意識の違いが捉えられていないことや、中学校生徒のみが対象で小学校児童については調査されていないことが課題であった。そこで、本研究では、調査対象を小学校児童へ広げ、AIドリルを活用した指導実践の事前と事後の質問紙調査を行い、AIドリルを活用した指導の可能性を検討することとした。

4. 2. 指導事例の概要

(1) AIドリルの活用場面

AIドリルの活用は、以下の3つの場面を計画した。

【AIドリルの活用場面①】授業の前半で活用

本時の学習に必要な既習事項や前時までの学習内容を確認するために、授業の前半にAIドリルを活用する。

【AIドリルの活用場面②】授業の後半で活用

本時に学習した内容を振り返り、学習内容を習得できたかどうかを確認するために、授業の後半でAIドリルを活用する。

【AIドリルの活用場面③】家庭学習で活用

次の授業のために既習事項の確認問題や、授業で学習した内容の定着や復習を目的にした演習問題を家庭学習でAIドリルを活用して行う。家庭学習で使用する端末は、LTE接続ができるものであり、家庭でもネットワークに接続可能である。

(2) 学習履歴の活用場面

AIドリルの学習履歴の活用は、以下の3つの場面を計画した。

【学習履歴の活用場面①】教師が、支援が必要な児童・生徒を判断するためにAIドリルの学習履歴を活用する場面。

【学習履歴の活用場面②】教師が、生徒の理解していない学習内容を見つけ再度指導するためにAIドリルの学習履歴を活用する場面。

【学習履歴の活用場面③】児童・生徒が、自分の理解していない学習内容を見つけ再学習するためにAIドリルの学習履歴を活用する場面。

(3) AIドリルを活用した指導の単元計画

① AIドリルを活用した指導の単元計画(小学校)

小学校の算数の指導担当教諭と「いわての学びの改革研究事業」の担当指導主事が相談し、小学校第6学年の単元「円の面積」において、AIドリルを活用した指導の単元計画を作成した(詳細は、資料1を参照)。指導時数は6時間である。

② AIドリルを活用した指導の単元計画(中学校)

中学校の数学の指導担当教諭と「いわての学びの改革研究事業」の担当指導主事が相談し、中学校第3学年の単元「円周角の定理」において、AIドリルを活用した指導の単元計画を作成した(詳細は、資料2を参照)。指導時数は6時間である。

(4) AIドリルを活用した指導の実際

① AIドリルを活用した指導の実際(小学校)

単元の学習に入る前に、小学校5年生までの「図形」領域の学習内容についてAIドリルを活用した家庭学習で振り返る。第1時と第2時の「円の面積の求め方」はAIドリルを活用せず通常通り教科書を用いて授業を行う。第3時の「円の面積公式」では、授業の後半でAIドリルの演習問題に取り組み、円の面積を求める公式に関する学習内容の定着を図る。第4時の「円を含む複合図形の面積の求め方」に入る前に、AIドリルを活用した家庭学習で第1時から第3時までの学習内容を振り返り定着を図る。第4時では、授業の後半にAIドリルで本時の学習内容を振り返る。教師はAIドリルの学習履歴を確認し、躓いている児童を見つけ個別に支援する（学習履歴の活用場面①）。第5時では、第4時までの学習内容を確認し、定着を図るために、AIドリルを授業の前半で活用する。教師はAIドリルの学習履歴を確認し、躓いている児童が多い問題を取り上げ、必要な数学的な見方・考え方を振り返る（学習履歴の活用場面②）。第6時では、児童自身がAIドリルの学習履歴を用いて、間違いの多い問題を確認し、再度取り組む（学習履歴の活用場面③）。第6時が終了後、単元全体を振り返るために、家庭学習においてAIドリルの学習履歴を確認しながら苦手な問題に取り組む（学習履歴の活用場面③）。AIドリルの家庭学習での活用は計3回、授業中での活用は計4回行った。

② AIドリルを活用した指導の実例（中学校）

第1時の「円周角と中心角の関係」では、授業の初めにAIドリルの操作方法を確認する。授業の後半で、AIドリルを活用して、学習履歴を確認し間違った問題を復習する（学習履歴の活用場面③）。第1時が終了した時点で、AIドリルを活用した家庭学習に取り組み、第1時の学習内容の習熟度を確認する（学習履歴の活用場面③）。第2時の「円周角の定理」では、授業の後半にAIドリルで本時の振り返りを行うとともに、教師が学習履歴を確認し、支援が必要な生徒の個別指導（学習履歴の活用場面①）と正答率の低い問題の全体指導（学習履歴の活用場面②）を行う。第2時が終

了した時点で、AIドリルを活用した家庭学習に取り組み、第2時までの学習内容の習熟度を確認する（学習履歴の活用場面③）。第3時の「円周角と弧の定理」では、授業の前半でAIドリルの演習問題に取り組み、前時までの学習内容を復習する。第3時が終了した時点で、AIドリルを活用した家庭学習に取り組み、第3時までの学習内容の習熟度を確認する（学習履歴の活用場面③）。第4時の「直径と円周角の定理」では、授業の後半にAIドリルで本時の学習内容を振り返る。教師が学習履歴を確認し、支援が必要な生徒の個別指導（学習履歴の活用場面①）と正答率の低い問題の全体指導（学習履歴の活用場面②）を行う。第4時が終了した時点で、AIドリルを活用した家庭学習に取り組み、第4時までの学習内容の習熟度を確認する（学習履歴の活用場面③）。第5時の「円周角の定理の逆」では、AIドリルのワークブック機能を用いて生徒に習得状況に応じた問題を作成し前時までの学習内容を振り返る。第5時が終了した時点で、AIドリルを活用した家庭学習に取り組み、第5時までの学習内容の習熟度を確認する（学習履歴の活用場面③）。第6時では、児童自身がAIドリルの学習履歴を確認し、間違いの多い問題を確認し、再度取り組む（学習履歴の活用場面③）。AIドリルの家庭学習での活用は計5回、授業での活用は計6回行った。

4. 3. 質問紙調査結果の分析と考察

(1) 質問紙調査結果の分析対象

調査対象の小学生42名、中学生69名のうち、事前調査と事後調査の両方に回答した児童・生徒（小学生34名80.9%、中学生49名71.0%）を分析対象とした。

(2) 質問紙調査結果の分析の項目

①『算数・数学の学習への意識』（『算数・数学への興味』『算数・数学への自信』『繰り返し学習の姿勢』）

質問紙調査の項目の「②算数（数学）は楽しい」「③算数（数学）は得意である」「⑫算数（数学）の問題は、繰り返し学習すれば解けるようになる」

(カッコは、中学校の質問紙調査の項目では「算数」を「数学」に変えて質問していることを表す。以下同様)を、それぞれ『算数・数学への興味』『算数・数学への自信』『繰り返し学習の姿勢』として、それらを分析の項目とする。また、これらをまとめて『算数・数学の学習への意識』とする(表2)。

②『つまずきの把握』

質問紙調査の項目の「⑥算数(数学)の学習で、自分が分からない(つまり知っている)ところを知っている」「⑦算数(数学)の学習で、自分が分からない(つまり知っている)原因を知っている」「⑧算数(数学)の学習内容を、どの程度理解しているのかを知っている」(カッコは、中学校の質問紙調査の項目では「分からない」を「つまり知っている」に変えて質問していることを表す。以下同様)を『つまずきの把握』として、分析の項目とする(表2)。

③『算数・数学の理解』

質問紙調査の項目の「④算数(数学)の授業はよく分かる」を、『算数・数学の理解』として、分析の項目とする(表2)。

(3) 質問紙調査結果の分析と考察

①『算数・数学の学習への意識』と『つまずきの把握』が『算数・数学の理解』へ与える影響

『算数・数学の学習への意識』と『つまずきの把握』が、『算数・数学の理解』へ与える影響について調べるため、質問紙調査のうち、『算数・数学の理解』に関する項目「④算数(数学)の授業はよく分かる」を従属変数、『算数・数学の学習への意識』に関する項目「②算数(数学)は楽しい」(『算数・数学への興味』)、「③算数(数学)は得意である」(『算数・数学への自信』)、「⑩算数(数学)の問題は、繰り返し学習すれば解けるようになる」(『繰り返し学習の姿勢』)と、後述する手続きで合成させた『つまずきの把握』に関する項目を独立変数に用い、小学校、中学校それぞれにおいて一括投入による重回帰分析を行った。また、『算数・数学の学習への意識』に関する項目は、本研究の授業に直接は関係のない算数・数学への一般的な意識に関する項目であるため、授業前後で大きな変化

はないと考え、独立変数、従属変数ともに、事前調査の結果を用いた。

また、「⑥算数(数学)の学習で、自分が分からない(つまり知っている)ところを知っている」「⑦算数(数学)の学習で、自分が分からない(つまり知っている)原因を知っている」「⑧算数(数学)の学習内容を、どの程度理解しているのかを知っている」の3項目に関して、小学校、中学校の事前事後それぞれにおいて、最尤法による因子分析を行ったところ、いずれも固有値が1を上回るのは第1因子のみで、その寄与率は94%以上であり、強い1因子構造がみられることを確認した(小学校事前:94.71, 小学校事後:98.19, 中学校事前:98.10, 中学校事後:97.84)。そこで、足しあげ点による下位尺度を構成するため、信頼性分析を行ったところ、クロンバックの α 係数は小学校、中学校ともに0.90超と非常に高かったことから、これらの項目には高い内的一貫性が確認されたといえる。そこで、これら3項目を『つまずきの把握』とし、以降、足しあげ点を分析に用いた。つまり、『つまずきの把握』得点は15点から3点の範囲となり、点が高いほど『つまずきの把握』が自覚的によくできていることを表すものである。

小学校における重回帰分析の結果、表3に示した通り、決定係数は0.718で、1%水準で重回帰式は有意であり、『繰り返し学習する姿勢』と、『算数・数学への自信』に正の影響がみられた。また、『つまずきの把握』は、小学校において、『算数・数学の理解』への影響が見られなかった。このことから、小学校の算数指導では、繰り返し学習する姿勢や算数への自信を向上させるような指導が重要であることが示唆された。

次に、中学校数学科における重回帰分析の結果を表4に示す。決定係数は0.592で、1%水準で重回帰式は有意であり、『算数・数学への興味』『算数・数学への自信』『つまずきの把握』に正の相関が見られた。『算数・数学への自信』に関しては小学校と同様の結果となった。一方で、小学校において有意であった『繰り返し学習する姿勢』は、『算数・数学の理解』には影響を与えておらず、

逆に小学校において影響が見られなかった『つまずきの把握』が、『算数・数学の理解』に正の影響を与えていることが分かった。このことから、中学校の数学指導では、繰り返し学習することだけでなく、数学への興味や自信を向上させることや自分の数学学習のつまずきを知ることができるような指導が重要であることが示唆される。

②『つまずきの把握』の分析

『つまずきの把握』の種別の変化を検討するために、その足しあげ点について、校種×事前事後の2×2の2要因混合計画の分散分析を行うこととした。各条件の平均と標準偏差を表1に示した。分析の結果、交互作用が有意であったので($F(1,81)=12.79, <.01, \text{partial } \eta^2=0.1363$)、水準毎の単純主効果を検討した。事前における校種要因が有意で($F(1,81)=15.30, <.01$)、中学校の方が高かった。また、小学校における事前事後要因が有意で($F(1,81)=20.82, <.01$)、事後の方が高かった。事後における校種要因と中学校における事前事後要因は有意でなかった(図1)。

中学校生徒の方が、小学校児童よりも『つまずきの把握』がAIドリルを使う前からある程度できており、AIドリル活用後も変わらなかったことが考えられる。一方で、小学校の児童はまだ『つまずきの把握』が十分にできておらず、AIドリル

の活用を通して、『つまずきの把握』ができるようになったと考えられる。このことから、AIドリルを小学校の段階から活用することで、児童の『つまずきの把握』を向上できる可能性が示唆される。

表1 『つまずきの把握』の平均と標準偏差

校種	前後	N	平均	標準偏差
小学校	事前	34	10.26	3.48
小学校	事後	34	12.15	2.87
中学校	事前	49	12.69	2.09
中学校	事後	49	12.49	2.04

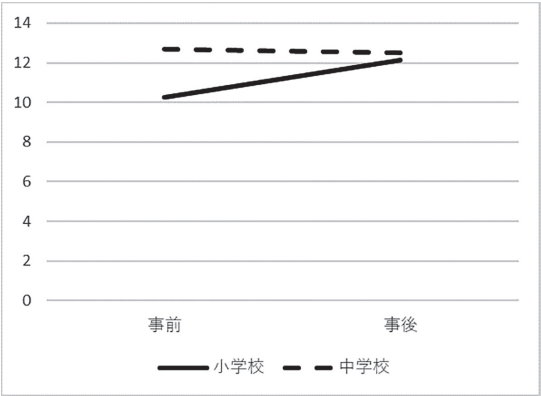


図1 『つまずきの把握』の変化

表2 分析項目と質問紙調査の項目

分析項目		質問紙調査の項目
『算数・数学の学習への意識』	『算数・数学への興味』	②算数（数学）は楽しい
	『算数・数学への自信』	③算数（数学）は得意である
	『繰り返し学習の姿勢』	⑫算数（数学）の問題は、繰り返し学習すれば解けるようになる
『つまずきの把握』		⑥算数（数学）の学習で、自分が分からない（つまずいている）ところを知っている
		⑦算数（数学）の学習で、自分が分からない（つまずいている）原因を知っている
		⑧算数（数学）の学習内容を、どの程度理解しているのかを知っている
『算数・数学の理解』		④算数（数学）の授業はよく分かる

表3 『算数・数学の学習への意識』等が『算数・数学の理解』へ与える影響（小学校）

従属変数	独立変数	標準偏回帰係数	決定係数
『算数・数学の理解』 (④算数の授業はよく分かる)	『算数・数学への興味』(②算数は楽しい)	0.092	0.718 **
	『算数・数学への自信』(③算数は得意である)	0.428 *	
	『繰り返し学習の姿勢』(⑫算数の問題は、繰り返し学習すれば解けるようになる)	0.579 **	
	『つまずきの把握』(⑥算数の学習で自分が分からないところを知っている, ⑦算数の学習で自分が分からない原因を知っている, ⑧算数の学習内容をどの程度理解しているのかを知っている)	-0.120	

*p<.05 **p<.01

表4 『算数・数学の学習への意識』等が『算数・数学の理解』へ与える影響（中学校）

従属変数	独立変数	標準偏回帰係数	決定係数
『算数・数学の理解』 (④数学の授業はよく分かる)	『数学への興味』(②数学は楽しい)	0.336 **	0.592 **
	『数学への自信』(③数学は得意である)	0.361 **	
	『繰り返し学習の姿勢』(⑪数学の問題は、繰り返し学習すれば解けるようになる)	-0.108	
	『つまずきの把握』(⑥数学の学習で自分がつまづいているところを知っている, ⑦数学の学習で自分がつまづいている原因を知っている, ⑧数学の学習内容をどの程度理解しているのかを知っている)	0.255 *	

*p<.05 **p<.01

5. まとめ

本研究では、小学校第6学年児童と中学校第3学年生徒を対象にした指導実践と質問紙調査の結果の分析を通して、AIドリルを活用した算数・数学指導の可能性を考察した。その結果、指導実践の結果からは、AIドリルの活用場面は、単元において、①授業の前半、②授業の後半、③家庭学習の3つの場面に位置付けることができた。また、AIドリルの学習履歴は、①教師が支援の必要な児童・生徒を判断する場面、②教師が理解していない学習内容を見つけ再度指導する場面、③児童・生徒が自分の理解していない学習内容を見つけ再学習する場面の3つの場面で活用することができた。また、小中学校共に、普段であれば教師が学習プリントを準備し、授業の演習や家庭で

の課題とし、その学習プリントを教師が採点するところを、AIドリルを活用して実践することで、教師のプリント作成や採点の時間の削減や児童生徒の取り組み状況の迅速な把握が可能となった。

また、質問紙調査結果の分析からは、(1) AIドリルを用いた指導で『つまずきの把握』が伸びるのは小学校であること、(2) 小学校では、『つまずきの把握』が『算数・数学の理解』に影響が見られなかったこと、『繰り返し学習の姿勢』と『算数・数学への自信』が『算数・数学の理解』に正の相関があることと、(3) 中学校では、『つまずきの把握』が『算数・数学の理解』に影響があること、『算数・数学への自信』と『算数・数学への興味』、『つまずきの把握』が『算数・数学の理解』に正の相関があることが明らかとなった。これらのことから、(a) 小学校では、AIドリルを活用した指導で

『つまずきの把握』を向上させるだけでなく、『つまずきの把握』を自分の学習にどのように生かすかの指導が必要であること、(b) 中学校では、AIドリルを活用した指導だけではなく、普段の指導において『算数・数学への興味』や『算数・数学への自信』の向上を図り、『つまずきの把握』をさらに伸ばすことが重要であることなどが示唆された。また、小学校段階で伸長される『つまずきの把握』は、小学校では算数の理解に直接影響しないが、中学校での数学の理解に貢献する。今回得られたこの知見は、中学校の数学の理解を見据えた小学校での指導の必要性を示すもので、小中連携の重要性を指摘するものだと考えられる。

今後は、さらに実践を継続し、対象の児童・生徒を増やすこと、長期間による指導の成果を検討することが課題である。

謝辞

質問紙調査にご協力いただきました担当の先生及び児童・生徒の皆さんに感謝いたします。また、質問紙調査の質問項目の検討にご協力を頂きました「いわての学びの改革研究事業」の担当指導主事に感謝いたします。

注記

- (1) 「いわて学びの改革研究事業」とは、岩手大学教育学部が研究主幹機関となり、岩手県教育委員会及び岩手県立大学と連携し、岩手県内の小中高等学校を研究指定校として、ICTを活用した「主体的・対話的で深い学び」を実践・実証するものである。令和2年度から令和4年度まで実施されました。
- (2) 本研究は、岩手大学における人を対象とした研究に関する倫理審査を受け承認されています(2022年6月17日、承認番号 第202207号)。
- (3) 本研究は、2023年2月に行われた令和4年度(第66回)岩手県教育研究発表会において、いわて学びの改革研究事業研究成果報告とし

て、盛岡市立飯岡小学校と盛岡市立飯岡中学校が報告した実践の一部をもとに、統計的な分析を行い、AIドリルの活用の可能性を「つまずきの把握」に焦点を当て詳細に考察したものです。

- (4) 本研究は「令和4年度いわて学びの改革研究事業」の支援を得て行われました。また、本研究の一部は、科学研究費補助金基盤研究C(課題番号JP21K02511、研究代表者：中村好則)の支援を得ました。

引用文献

- COMPAS, キュビナ(Qubena) ホームページ, <https://qubena.com/>, 2023/3/14最終参照。
- 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) 令和3年1月26日, (2023年3月10日現在), https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf.
- 木川俊哉(2021)『連載AI型タブレットが拓く「未来の授業」』, 教育科学数学教育, No.762～771, 明治図書。
- 中村好則・佐藤寿仁・稲垣道子・工藤真以・浅倉祥(2022)『数学指導におけるICTを活用した「個別最適化された学び」の効果－AIドリルの活用を通して－』, 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 9, pp.7-12.
- 中村好則・佐藤寿仁・山本奨・立花佳帆(2023)『1人1台端末時代の算数・数学指導におけるICT活用の可能性と課題－児童・生徒への質問紙調査の分析を通して－』, 岩手大学教育学部研究年報, 82, pp.99-110.
- 中村好則・立花佳帆・山本奨(2021)『中学校へのICT環境導入初期の数学学習におけるICT活用の可能性と課題－「いわて学びの改革研究事業」の研究協力校での生徒への質問紙調査を通して－』, 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, Vol.5, pp.149-157.

資料1

A 小学校 キュビナを活用した指導の単元計画

対象単元：7章 円の面積（6時間）		使用教科書：東京書籍
＜単元の学習に入る前に＞【宿題：キュビナ持ち帰り①】 【既習事項の振り返り】5年生までの図形学習領域の問題を持ち帰り学習の課題とする。 5年 正多角形と円 ⇒ 円周と円周率（標準問題）【AIドリルの活用場面③】		
時数	目標	キュビナの活用
1 2	・円のおよその面積を求め ることができる。	※ なし
3	・円の面積を求める公式を 理解する。 ・円の面積を求める公式を、 半径×半径に着目して読 み取り、円周率について の理解を深める。	教科書p110までの内容（紐を巻いて作った円を切って三角形にする 考え方を含む）に触れた上でキュビナへ。 【本時の振り返り】【AIドリルの活用場面②】 ・円の面積を求める公式に関する考え方 ⇒ 知識（概念的理解）の定着を図る。 ・教科書p109の問題に該当する部分を本時のまとめの後の「演習」で扱 う。 ⇒ 公式を使った求積の練習。
【宿題：キュビナ持ち帰り②】【AIドリルの活用場面③】 ※第4時は、これまでの学習を活用して問題を解決する場面。このタイミングで既習内容の定着を図る。計算 練習にも十分に組みこませる。 ※予習として、第4時に扱うような図形の問題に取り組んだ児童がいてもよい。 ※第4時の授業内で「実は、もうキュビナでやった人いるんだよね。どうしてできたの？」などと声をかけ、 答えを確認してから、『思考過程を説明すること』『多様な考え方』に焦点化した展開にすることも考えられ る。（面積を自力で求めることが第4時のねらいではない。それは後でキュビナでできること。）		
4	・多様な方法で円を含む複 合図形の求め方を考え、 図や式を用いて説明する ことができる。	【本時の振り返り】 ・2～3問程度は取り組ませる。【AIドリルの活用場面②】 ・ここまで（1～4時の内容）でつまづいている児童へのフォロー（指 導）について、キュビナの分析をもとに支援を考え工夫したアプロー チをする。【学習履歴の活用場面①】
5	・単元の学習の活用を通し て事象を数理的にとらえ 論理的に考察し、問題を 解決する。	【既習事項の振り返り（※児童の状況による）】【AIドリルの活用場面①】 ・個別のフォローが必要な児童が多い場合は、授業前半で十分なフォロ ーを行う。【学習履歴の活用場面①】また、誤答する児童が多い問題を 取り上げ指導する【学習履歴の活用場面②】 ※「いかしてみよう」のピザの問題は、③の『計算の答えを求めずに、何 倍になるかを考える』がポイント。計算に時間を取らず、考え方に特 化した指導を意識したい。
6	・学習内容の定着を確認す るとともに、数学的な見 方・考え方を振り返り価 値づける。	【単元の振り返り】 教科書p117、紙の問題集、キュビナの併用。 ・児童自身が学習履歴を確認し、間違いの多い問題に再度取り組む。【学 習履歴の活用場面③】
単元末【宿題：キュビナ持ち帰り③】【AIドリルの活用場面③】 単元テスト（学校で行う紙媒体によるもの）の期日を伝えうえて、キュビナの持ち帰り（ドリル学習）に よる復習に自主的に取り組むことができるようにする。【学習履歴の活用場面③】		

B 中学校 キュビナを活用した指導の単元計画

対象単元:6章 円 1節 円周角の定理(6時間)			使用教科書:東京書籍
時数	学習内容	キュビナの活用	キュビナマネージャーの活用
1	・ガイダンス ・円周角と中心角の関係を 見出す。	【キュビナの使用方法】 ・キュビナを使つての学び方を確認する。 【AIドリルの活用場面②】	・学習履歴を確認し、間違っ た問題を復習する。 【学習履歴の活用場面③】
【キュビナの持ち帰り(家庭学習)①】 【AIドリルの活用場面③】 ・学習履歴を確認し、間違っ た問題を復習する。			【学習履歴の活用場面③】
2	・円周角と中心角の関係の 意味を理解する。 ・円周角と中心角の関係を 証明する。 (円周角の定理)	【本時の振り返り】 【AIドリルの活用場面②】 ・教科書の例題・問を全体で確認する。	・リアルタイムで取組状態を確 認。【学習履歴の活用場面①】 ⇒指導や支援が必要な生徒に 対して個別指導を行う。 ・正答率が低い問題は全体指 導。【学習履歴の活用場面②】 ・キュビナのワークブックを作成す る。
【キュビナの持ち帰り(家庭学習)②】 【AIドリルの活用場面③】			【学習履歴の活用場面③】
3	・円周角と弧の定理を見出 し、図形の性質を証明す る。	【前時の振り返り】 ・授業の前半において、キュビナのワー クブックで前時の復習をする。 【AIドリルの活用場面①】	
【キュビナの持ち帰り(家庭学習)③】 【AIドリルの活用場面③】			【学習履歴の活用場面③】
4	・直径と円周角の定理を見 出し、具体的な場面で活 用する。	【本時の振り返り】 ・教科書の問いを全体で確認する。 ⇒問題演習を行う。 【AIドリルの活用場面②】	・リアルタイムで取組状態を確 認。【学習履歴の活用場面①】 ⇒指導や支援が必要な生徒に 対して個別指導を行う。 ・正答率が低い問題は全体指 導。【学習履歴の活用場面②】 ・キュビナのワークブックを作成す る。
【キュビナの持ち帰り(家庭学習)④】 【AIドリルの活用場面③】			【学習履歴の活用場面③】
5	・円周角の定理の逆が成り 立つことを知る。	【前時の振り返り】 ・キュビナのワークブックで前時の復習を 行う。	
【キュビナの持ち帰り(家庭学習)⑤】 【AIドリルの活用場面③】			【学習履歴の活用場面③】
6	・円周角の定理の逆(補 充)。 ・学習履歴をもとに復習す る。	【単元の振り返り】 ・キュビナのワークブックの問題演習を行 う。【AIドリルの活用場面①②】	・これまでの2回のワークブックを もとに問題を作成する。 ・学習履歴をもとに自己分析す る。 【学習履歴の活用場面③】

探究的な学びのある中学校数学の授業開発 －「命題を改善する活動」を取り入れた授業設計について－

藤井 雅文*, 工藤 真以**, 佐藤 寿仁***, 中村 好則***

(令和6年2月5日受付)

(令和6年2月5日受理)

FUJII Masafumi*, KUDOU Mai**, SATOU Toshihito***, NAKAMURA Yoshinori***

Development of Junior High School Mathematics Lessons With Inquiry Based Learning
: About Lesson Design That Incorporates “Activities to Improve Propositions”

要 約

学習指導要領において、学習の基盤となる資質・能力として問題発見・解決能力が挙げられているものの、現状では、課題解決の場面のみを重視した授業が散見される。そこで、事象を数学化する場面や、次の事象に向かう場面に目を向け、生徒が探究的に学ぶ授業づくりに取り組むこととした。各種調査から課題が明らかになっている「命題を改善する活動」に焦点を当て、中学校の図形領域における授業を設計した。中点連結定理を活用する問題を取り上げ、生徒が問いをもって課題解決に取り組んだのか、解決の結果を振り返り、次の問いをもつことができるかを観察した。また、アンケート、レポートを通して、「命題を改善する活動」が探究的な学びを実現する上で有用であったのかについて考察した研究である。

1. 現状

学習指導要領において、学習の基盤となる資質・能力として問題発見・解決能力が挙げられている。ここでは、「各教科等において、物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程を重視した深い学びの実現を教科等の特質に応じて図ることを通じて、各教科等のそれぞれの分野における問題の発見・解決に必要な力を身に付けられるようにする」ことが求められている。

小学校学習指導要領解説算数編、中学校学習指

導要領解説数学編、高等学校学習指導要領解説数学編において、「算数・数学の学習過程のイメージ」(小学校p.8、中学校p.23、高等学校p.26)(図1)が掲載されている。これは、数学的活動における問題発見・解決の過程を示している。「日常生活

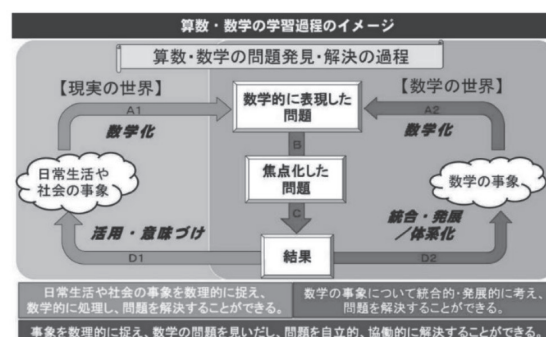


図1 算数・数学の学習過程のイメージ

* 岩手大学教員養成支援センター, ** 岩手大学教育学部附属中学校, *** 岩手大学教育学部

や社会の事象を数理的に捉え、数学的に表現・処理し、問題を解決し、解決過程を振り返り得られた結果の意味を考察する過程」と「数学の事象から問題を見だし、数学的な推論などによって問題を解決し、解決の過程や結果を振り返って統合的・発展的に考察する過程」であり、「これらの二つの過程を意識しつつ、生徒が目的意識をもって遂行できるようにすることが大切である。」と述べられている。

しかし、実際には、課題解決の場面のみを重視し、事象を数学化する場面や、次の事象に向かう場面がおざなりになっている授業も散見される。そのような授業では、生徒は受動的になり、与えられた課題を解決しようとするに留まってしまう。生徒の探究的な学びを大切に、問題発見・解決に必要な力を身につけさせることが求められている。

2. 研究の目的

OECD（経済協力開発機構）では、2015年からOECD Future of Education and Skills 2030 プロジェクト（Education 2030 プロジェクト）を進めてきた。[OECD Learning Compass 2030]の仮訳「OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」において、「ラーニング・コンパスという比喻は、生徒が教師の決まりきった指導や指示をそのまま受け入れるのではなく、未知なる環境の中を自力で歩みを進め、意味のある、また責任意識を伴う方法で、進むべき方向を見出す必要性を強調する目的で採用されました。」(p.3)と述べられている。

また、第1章にて学習指導要領について記述したが、その改訂に関する「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（2016）において、社会の変化が加速度を増し、複雑で予測困難となってきていることが指摘されている。その上で、「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」（2021）においては、そのような予測困難な時代を踏まえ、「私たち一人一人、そして社会

全体が、答えのない問いにどう立ち向かうのかが問われている。目の前の事象から解決すべき課題を見だし、主体的に考え、多様な立場の者が協働的に議論し、納得解を生み出すことなど、正に新学習指導要領で育成を目指す資質・能力が一層強く求められている」（p.4）と述べられている。

「進むべき方向を見出す」「解決すべき課題を見だし」とは、まさに問題発見のことであり、生徒の探究的な学びが求められているといえる。

高等学校では、現行の学習指導要領から「理数探究基礎」「理数探究」が取り入れられている。理数探究は、「様々な事象に関わり、数学的な見方・考え方や理科の見方・考え方を組み合わせるなどして働かせ、探究の過程を通して、課題を解決するために必要な資質・能力を育成する科目」であり、「生徒自らが課題を設定した上で、主体的に探究の過程を遂行し、探究の成果などについて報告書を作成させるなど、課題を解決するために必要な資質・能力を育成すること」を特徴としている。また、これまでの「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」へと改称された。高等学校学習指導要領解説総合的な探究の時間編では、「探究が高度化し、自律的に行われること」について述べられている。いずれも探究ではあるが、総合的な探究の時間では、「実社会や実生活における複雑な文脈の中に存在する事象を対象としていること」「実社会や実生活における複雑な文脈の中に存在する問題を様々な角度から俯瞰して捉え、考えていくこと」「解決の道筋がすぐには明らかにならない課題や、唯一の正解が存在しない課題に対して、最適解や納得解を見いだすことを重視していること」が教科における探究との違いである。

湊（2018）は、「算数・数学の授業三型論」において、授業観を三分して得た類を児童・生徒の主体性によって分け、各類に対応しそれらの観念を最適に触発すると期待する典型的授業型を「講義型授業A」「問答型授業B」「自力解決・討論型授業C」としている。自力解決・討論型授業Cは、授業の主要部分として自力解決活動と、その結果

の公表に伴う話し合いの一斉活動が行われる授業で、自力解決において形成的アセスメントを含む授業のことである。また、それに該当する授業として、「秋田の探究型授業」が挙げられている。「秋田の探究型授業」では、単にプロセスをなぞったり、形式的に話し合いを取り入れたりするのではなく、自校の児童生徒の実態や各教科等の特質に応じて、問題発見・解決の方法等を弾力的に取り入れたり多様な学習活動と組み合わせたりして、問題発見・解決のために学習過程を柔軟に取り扱っている。

数学における探究的な学びとは、生徒が問題発見・解決の過程を自らすすむことであると考えている。しかし、現状ではそのような授業は少ない。そこで、探究的な学びのある中学校数学の授業開発を行うこととした。

なお、生徒が探究的な学びを実現している姿を、以下のように捉える。

- ・事象や提示された問題について解決を目指す問いをもつことができる
- ・自分や他者との対話による思考を繰り返し、問題解決をすすめることができる
- ・解決の結果や過程を振り返り、得たことを整理するとともに、次に考えてみたい新たな問いをもつことができる

特に、生徒が「問いをもつ」ことを重視して授業開発をすすめる。

3. 研究の内容

(1) 命題を改善する活動について

全国学力・学習状況調査の調査では、例年、「見いだした事柄や事象を説明する問題」を出題している。平成31年には、数量や図形などの考察対象や問題場面について、成り立つと予想される事柄や事実を見いだす問題を出題し、それを的確に捉え直し、前提とそれによって説明される結論の両方を数学的に表現する力をみる問題が出題された。(図2)ここでは、「〇〇ならば、◇◇になる」のような形で、「前提(〇〇)」と、それによって

7 右の図1のように、正方形ABCDの辺ABの中点をE、辺BCの中点をFとします。真由さんは、線分AFと線分CEについて、次のことを予想しました。

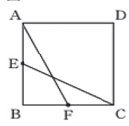


図1

予想1

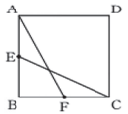
正方形ABCDの辺ABの中点をE、辺BCの中点をFとすると、 $AF = CE$ になる。

次の(1)から(3)までの各問いに答えなさい。

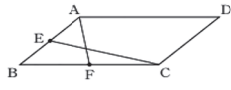
(3) 真由さんは、これまでに調べたことを、次のようにまとめました。

まとめ

◎「正方形ABCDの辺ABの中点をE、辺BCの中点をFとすると、 $AF = CE$ になる。」ということが成り立つ。



◎「平行四辺形ABCDの辺ABの中点をE、辺BCの中点をFとすると、 $AF = CE$ になる。」ということが成り立たない。



上のまとめから、「四角形ABCDが正方形ならば、 $AF = CE$ になる。」ということが成り立つことと、「四角形ABCDが平行四辺形ならば、 $AF = CE$ になる。」ということが成り立たないことがわかります。

正方形でない四角形で、 $AF = CE$ になる四角形ABCDを考えます。四角形ABCDがどんな四角形ならば、 $AF = CE$ になりますか。「〇〇ならば、◇◇になる」という形で書きなさい。

図2 全国学力・学習状況調査の問題

説明される「結論(◇◇)」の両方を記述することを求めている。正答率は53.8%であった。約半数の生徒が、内容を読み取ることができない、または、命題として表現することができないことが分かる。また、解答として求める条件をすべて満たしている正答は33.8%だけであった。命題について、理解していない生徒が多いと言える。

数学の授業において、条件を変えて考える活動はよく見られる。その際、条件を変えたならば何が変わるか、条件を変えても示したことは使えるのかを考えることが重要である。しかし、実際の授業においては、条件を変えることが目的となり、考えている命題が不明確なまますすんでしまう授業も散見される。

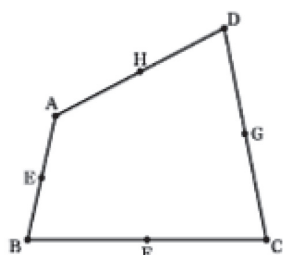
そこで、「命題を改善する活動」を取り入れた授業開発に取り組むこととした。

(2) 題材について

本研究では、中学校3年の相似な図形で扱う問題を取り上げることとした。

【問題】

四角形ABCDの中点を結んでできる四角形EFGHはどんな四角形になるか。



(3) 教科書での扱いについて

上記の問題は、教科書(全7社)で扱っている。ただ、その扱いは教科書によって差が大きい。演習問題として提示している教科書もあれば、探究的な学びを意識した扱いとしている教科書もある。また、図形の提示についても、代表的な図を与える場合と自分で自由にかく場合があるし、一般から特殊、特殊から一般と、教科書によって扱いは異なる。

授業実践を行う学校で使用している教科書では、節末に「深い学び」として2頁を使い取り上げている。上記の図を提示し、四角形EFGHの形を予想する。平行四辺形になるという予想を証明し、振り返りを行う。その後、自ら取り組む問題として、四角形EFGHが長方形やひし形、正方形になる場合を考えるという流れになっている。その際、対角線ACとBDについて考察することも示している。

(4) 命題を明確にする、改善する場面について

数学の授業において、条件を変えて考える活動はよく見られる。その際、条件を変えたならば何がかわるか、条件を変えても示したことは使えるのかを考えることが重要である。しかし、実際の授業においては、条件を変えることが目的となり、考えている命題が不明確なまますすんでしまう授業も散見される。

本問題では、四角形EFGHがどのような形になるのかを考えていく。その際、命題を明確にし、仮定と結論を問うことを大切にする。平行四辺形やひし形ができるといった、結論に目が向きやすいところがあるが、仮定を問うことを重点とした。ひし形EFGHができる場合であれば、四角形ABCDが長方形や等脚台形であることは生徒から出されるであろう。その際、仮定の一つにまとめることができないかを問う。命題を改善する活動を通して、探究的な学びに向かわせたい。

(5) 予想される生徒の反応について

最初の問題を提示した段階では、四角形EFGHが平行四辺形になると考える生徒が多いであろう。このことを、簡易的に、

四角形ABCD → 平行四辺形EFGH
と記述することとする。(図3)

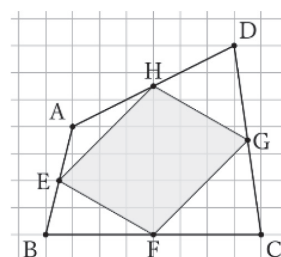


図3 平行四辺形EFGHができる場合

このことを証明した後、特別な平行四辺形になる場合を考察する段階では、

長方形ABCD → ひし形EFGH

等脚台形ABCD → ひし形EFGH

ひし形ABCD → 長方形EFGH

たこ型ABCD → 長方形EFGH

正方形ABCD → 正方形EFGH

が想定される。(図4, 図5, 図6)

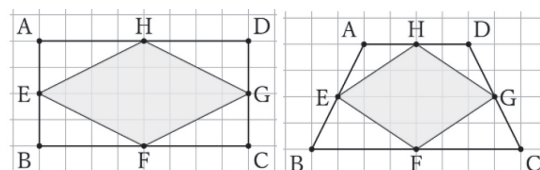


図4 ひし形EFGHができる場合

四角形ABCDを特別な四角形にする生徒が多

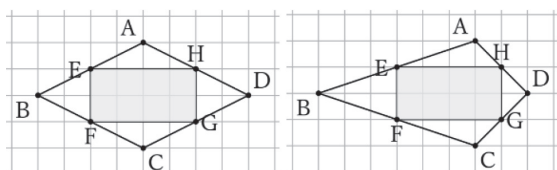


図5 長方形EFGHができる場合

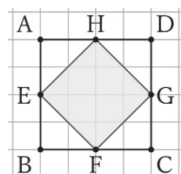


図6 正方形EFGHができる場合

く、一般四角形ABCDから、特別な平行四辺形EFGHができると考える生徒は少ないと考えられる。また、この段階で対角線に着目する生徒は少ないであろう。

授業では、ひし形EFGHができる場合を取り上げる。ここでは、ひし形になるという結論の前提が2つ出されている状況である。この前提を1つにまとめることができないかを問う。(図7)

長方形ABCD→ひし形EFGH 等脚台形ABCD→ひし形EFGH

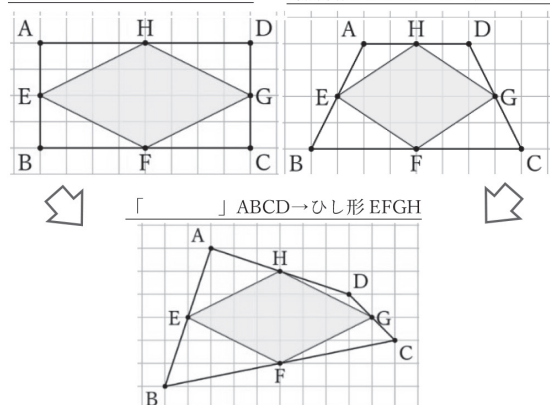


図7 前提を1つにまとめる

ここでは、四角形EFGDが平行四辺形になることを証明するため四角形ABCDの対角線を利用していること、使用するデジタル教材では対角線を引いたまま点を動かせることから、共通点に気づく生徒もいると思われる。(図8)

ここで、

対角線AC、BDの長さが等しい四角形ABCD
→ ひし形EFGH

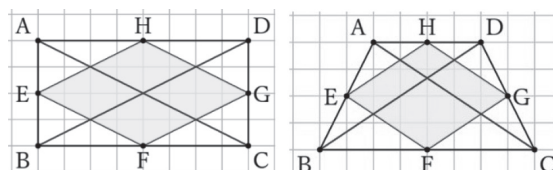


図8 対角線を引いた図

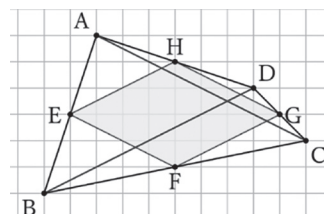


図9 対角線の長さが等しい四角形ABCD

について証明する。(図9)

生徒には、長方形EFGH、正方形EFGHになる時の前提も同じように考えられそうだという実感をもたせたい。レポートを作成させ、正方形になる場合の前提を考察し、命題としてまとめているかをみる。

4. 授業の概要

最初に説明する命題「四角形ABCDの各辺の中点E、F、G、Hとするならば、四角形EFGHは平行四辺形になる」については、前時に中点連結定理を学習していることもあり、対角線AC、BDを引き中点連結定理を活用して説明することができた生徒が多かった。

そこで、説明した命題を確認し、簡潔に

四角形ABCD⇒平行四辺形EFGH

と書くこととした。その後、四角形EFGHが、ひし形や長方形、正方形になる場合もあるのではないかという意見が出され、考察を続けた。ここでは、デジタル教材を活用し、タブレットで操作をしながら考察した。

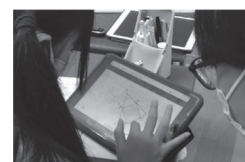
生徒からは、

長方形ABCD⇒ひし形EFGH

等脚台形ABCD⇒ひし形EFGH

平行四辺形ABCD⇒長方形EFGH

四角形ABCD⇒長方形EFGH



正方形ABCD⇒正方形EFGH

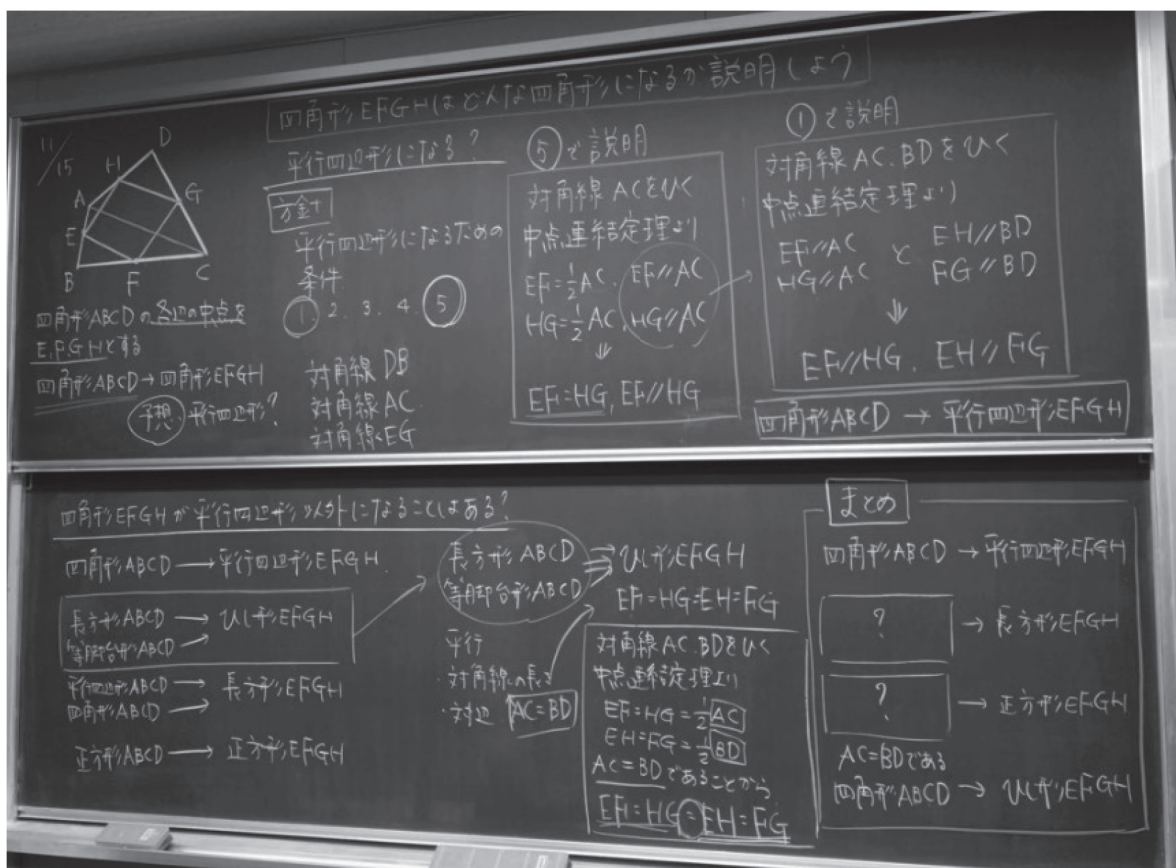
の、5つの予想が出された。

ここでは、それぞれの予想の正しさを問うのではなく、先述の通り、命題を改善することをねらいとした。ひし形EFGHができる場合を取り上げ、
「 $\square$ 」ABCD⇒ひし形EFGH
という命題に改善することを確認した。

生徒は、タブレットを操作しながら、長方形と

等脚台形の共通点を考えたり、証明を読み返したりして考察した。そして、四角形ABCDの対角線が等しいときに成り立つという意見が出された。その後、説明に取り組んだ。

その後、さらに考えてみたいこととして、長方形や正方形になる場合も、仮定を1つにまとめることができるのではないかという意見が出され、次時に考えることとした。



実際の授業での板書

5. 授業実践の考察

(1) 授業より

前述の生徒の探究的な学びを実現している姿に沿って、以下の3点で考察する。

ア 事象や提示された問題について解決を目指す問いをもつことができる

導入において、問題の結果を予想した際、予想をするだけではなく、なぜ平行四辺形といえるのかを考え始める生徒が多く見られた。与えられた問題を考えるだけではなく、「本当に平行四辺形になるのか」という問いをもち、取り組んでいたといえる。

イ 自分や他者との対話による思考を繰り返し、

問題解決をすすめることができる

補助線の引き方、中点連結定理の活用等、試行錯誤したり、周囲と相談したりしながら、解決を目指す姿が随所で見られた。周囲と相談するときには、お互いに根拠を踏まえて相談しており、互いに理解を深めていた。命題を改善するという、これまでの授業で取り上げる機会が少なかった活動であり難易度の高い内容であったが、対話を繰り返し、最後までねばり強く取り組むことができていたといえる。

ウ 解決の結果や過程を振り返り、得たことを整理するとともに、次に考えてみたい新たな問いをもつことができる

四角形EFGHが平行四辺形になることを証明した後、平行四辺形以外になる場合を考えた。そこではICTを活用したが、1つ見つけた生徒も他の場合がないか探し続けていた。平行四辺形ができることから、さらに条件を加えることで特別な平行四辺形ができるのではないかという、新たな問いをもち考え続ける生徒の姿が見られた。

また、終末においては、長方形EFGH、正方形EFGHになる場合の前提を、今後の課題とすることを確認したが、予想を話したり、図形をかき始めたりする姿が見られた。授業者からは、次時に考察することを伝えるに留めたが、その際や授業後も予想を伝え合ったり、根拠まで相談したりする生徒がいた。解決の結果や過程を振り返り、得たことを整理するとともに、次に考えてみたい新たな問いをもった生徒が多かったといえる。

授業全体を通して、生徒が問いをもち、考え続ける授業となっており、探究的な学びを実現していたといえる。

(2) 生徒アンケートの結果より

授業後にアンケートを実施した。項目は、下記の斜線内のものである。結果と考察は以下の通りである。

ア 命題を改善する活動について

今日の数学の授業では、等脚台形ABGDの各辺の中点E,F,G,Hを結ぶと、四角形EFGHはひし形になる。長方形ABCDの各辺の中点E,F,G,Hを結ぶと、四角形EFGHはひし形になる。

という、結論が同じになるようなことについて考えました。下線部(等脚台形、長方形)の条件をとらえ直し、「 $AC=BD$ である四角形ABCD」にまとめる考察をしました。この一連の考察について、あなたはどのようなことを感じましたか。(自由記述)

- ・授業の前半に行ったことを活かして、どのような条件だとひし形を作ることができるのかを考えることができた。ひし形ができる条件にヒントが隠されていて、そこから2つの図形の共通点を見つけることができたのでよかった。
- ・等脚台形、長方形という別の形の共通点を見だし、それを自分達で仮定しながら結論を出すのが楽しかったし、今まで習った定理などを実際に使うことができてより理解が深まったと感じた。
- ・多くの場合に共通する点を考えることで、なぜ、ひし形になるのかという部分に迫ることができたし、さらに、そこを利用して、他の正方形や長方形についても考えることができて、より思考が深まったと思う。また、複数のただ事実を述べるのではなく、それから何を言えるのかという部分を深めていて、いい考察だと思った。
- ・この共通点の他に、どのような共通点があるのか気になった。

この一連の考察について、肯定的に捉えていた。条件を替える活動や、命題を証明する活動、既習を活かして考えることは、日々の授業でも実践していることである。そのよさを改めて感じたことの記述が多く見られた。

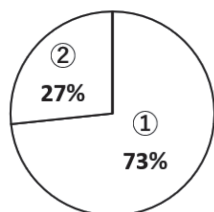
命題を改善する活動については、そのことに

よって共通点を見いだそうという問いが生まれたことが分かる記述が多かった。また、対角線に着目して問題解決を行ったが、別な共通点からも考えられないか問いをもち続けている生徒も見られた。命題を明確にし、改善を促すことが、生徒の問題発見につながったといえる。

イ 一般から特殊へと考察することについて

今日のような、四角形EFGHが平行四辺形になることを明らかにした後に、さらに四角形EFGHがひし形になる場合を考える授業に興味・関心をもちましたか？

①興味・関心をもった	17名
②どちらかという興味・関心をもった	13名
③あまり興味・関心をもたなかった	0名
④興味・関心をもたなかった	0名



興味・関心をもったと解答した人に聞きます。どのようなところに興味・関心をもったのか教えてください。(自由記述)

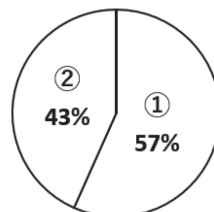
- ・ひし形をいえる条件は、平行四辺形でやったときのことを応用すればよくて、道筋が見えたから
- ・元の四角形の形を変えることで、中にできる四角形の形が変わるので、いろいろな四角形EFGHを作るための条件を考えることに興味関心をもった。今回はひし形だったけど、長方形とか正方形についても考えられる。1つの問題から条件を替えることでたくさんのことが言えるような問題だったので面白かった。
- ・条件がどのような場合に特定の形を作ることができるのかを考えるのが、今までの証明と逆のやり方だったので面白かった。

全員が肯定的な回答であった。平行四辺形以外をつくるという目的をもって条件をどのように替えるか考えたこと、そのことを示すために平行四辺形になることの証明を活用できたことについて記述している生徒が多かった。一般から特殊という流れにすることで、見通しをもって取り組むことができたといえる。

ウ ねばり強く考えること、新たな問いをもつことについて

今日の数学の授業で、あなたは、ねばり強く考えましたか？

①ねばり強く考えた	22名
②どちらかという、ねばり強く考えた	8名
③あまりねばり強く考えなかった	0名
④ねばり強く考えなかった	0名



どんなことを、ねばり強く考えましたか。または、ねばり強く考えられなかった理由があれば教えてください(自由記述)

- ・等脚台形は、 $AC=BD$ だから内側の四角形がひし形であると言えるのだから、等脚台形である必要はあるのかと疑問にもち、いろいろ試したりした。
- ・対角線が等しければひし形になるところまでは分かったが、それが本当に正しいのか、さらにそこから、どうすれば90度の角を作れるのか考えた。

全員が肯定的な回答であった。本時の内容は、取り組みやすい反面、考察の難易度は高い。それでも、命題の前提や命題の証明を考え続ける生徒が多かったといえる。また、ひし形になる場合を証明した後に、特別な四角形以外にあるのかを考

えたり、次の問いに向かって考えたりしたという記述も見られた。

(3) 生徒のレポートより

次時において、本時の振り返りを行い、レポートに取り組んだ。(28名)

解答類型と人数は、以下の通りである。

ア 正方形になる場合の条件を見だし、証明しているレポート 19名

イ 長方形になる場合の条件は解決しているが、

正方形になる場合の条件を正方形としているレポート 8名

ウ 命題を改善できていないレポート 1名

28名のうち、27名の生徒が、授業での学びを生かして四角形EFGHが長方形になる場合について考察できている。ただし、四角形ABCDを特別な四角形として捉えている生徒も多かった。

ア、イのレポートについて、代表的な内容を紹介する。(レポートI、レポートII)

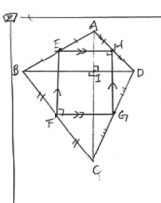
数学レポート 四角形EFGHがどんな四角形になるか説明しよう

四角形ABCDの各辺の中点E、F、G、Hを結んでできる四角形EFGHはどんな四角形になるか。

【確認事項】
① 前回の学習で四角形ABCD→平行四辺形EFGHになることは確認済みです。
<確認>
例) 平行四辺形になるための条件5で証明(証明は教科書p.150参照)
対角線ACをひく。中点連結定理より $EF \parallel AC, EF = \frac{1}{2}AC$
 $HG \parallel AC, HG = \frac{1}{2}AC \Rightarrow EF \parallel HG, EF = HG$
1組の対辺が平行でその長さが等しいから四角形EFGHは平行四辺形である。
② 課題に対して、四角形ABCDがどのような四角形であるとき、その各辺の中点E、F、G、Hを結んだ四角形EFGHがどのような四角形になるのか、根拠を明らかにして示しよう。
③ ②で示したことをもとにして、最後にまとめるを書きよう。

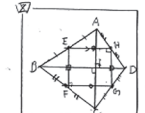
※今回は頂点を操作するサイトで予想のもと考える

(1) 長方形
予想: 四角形ABCDの対角線が垂直に交われば四角形EFGHは長方形になる
証明) 線分AC、BDをひく。その交点をIとする
仮定から中点連結定理より
 $EH \parallel BD \Rightarrow \angle EHC = \angle BDC$ ①
 $EF \parallel AC \Rightarrow \angle EFC = \angle ACB$ ②
①②より $\angle EHC = \angle BDC, \angle EFC = \angle ACB$
 $\angle EHC + \angle EFC = \angle BDC + \angle ACB = 90^\circ$ ③
③より $\angle HEF = 90^\circ$
対角線が垂直に交わるので
 $\angle AEB = \angle BFC = \angle CIG = \angle DIA = 90^\circ$ ④
④⑤より
平行線の同位角は等しいので
 $\angle HEF = \angle FGH = \angle GHI = \angle IHE = 90^\circ$
よって四角形のすべての角が等しいので
四角形EFGHは正方形
これにより、この予想は正しいといえる



(2) 正方形
考え) 正方形は正方形、他の四角形(平行四辺形など)の条件すべてを満たしたもので、今度も四角形EFGHが正方形になる条件をいかに探していくのか?
予想) 四角形ABCDの対角線の長さが等しく、垂直に交われば四角形EFGHは正方形
証明) 線分AC、BDをひく。その交点をIとする
仮定から中点連結定理より
 $EH = \frac{1}{2}BD, EF = \frac{1}{2}AC$
 $EH \parallel BD, EF \parallel AC \Rightarrow EH \parallel FG, EF \parallel GH$ ①
仮定より
対角線の長さが等しく垂直に交わるので
 $\angle AEB = \angle BFC = \angle CIG = \angle DIA = 90^\circ$ ②
 $AC = BD$ ③
②③より
平行線の同位角は等しいので
 $\angle AEB = \angle BFC = \angle CIG = \angle DIA = 90^\circ$ ④
④⑤より
 $EH = EF = FG = GH$ ⑤
⑤より
四つの辺の長さが等しく、内角が全て等しいので
四角形EFGHは正方形
よってこの予想は正しい

まとめ
四角形ABCDが平行四辺形EFGH
 $AC = BD$ である $\Rightarrow$ 正方形EFGH
 $AC \perp BD$ である $\Rightarrow$ 長方形EFGH
四角形ABCD $\Rightarrow$ ひし形EFGH



振り返り

項目	自己評価	振り返り
四角形ABCDにどのような条件が知られると、四角形EFGHが平行四辺形以外の四角形になるか根拠を明らかにして証明することはできましたか。	A	今までの予想が正しいと知れた
課題に対するまとめるは書けましたか。	B	予想証明ができて、たと思
振り返り書く振り返り、よりよい方法やさらに書えることなど、考え続けようと思えましたか。	A	今、今回は教科書などから
なぜうまくいかないか、うまくいくためにはどうすればよいか自らの考えをまとめることができましたか。	B	も探すが、自分で考えられ

レポートI 正方形になる場合の条件を見だし、証明しているレポート

数学レポート 四角形 EFGH がどんな四角形になるか説明しよう

四角形 ABCD の各辺の中点 E、F、G、H を結んでできる四角形 EFGH はどんな四角形になるか。

【確認事項】

① 前回の学習で四角形 ABCD → 平行四角形 EFGH になることは確認済みです。

＜確認＞

例) 平行四角形になるための条件で説明(証明は教科書 p.150 参照)

対角線 AC をひく。中点連結定理より $EF \parallel AC, EF = \frac{1}{2}AC$
 $HG \parallel AC, HG = \frac{1}{2}AC \Rightarrow EF \parallel HG, EF = HG$

1 組の対辺が平行でその長さが等しいから四角形 EFGH は平行四角形である。

② 課題に対して、四角形 ABCD がどのような四角形であるとき、その各辺の中点 E、F、G、H を結んだ四角形 EFGH がどのような四角形になるのか、根拠を明らかにして示しましょう。

③ ②で示したことをもとにして、最後にまとめを書きましょう。

7. 四角形 ABCD が $BD \perp AC$ のとき長方形 EFGH になる。

対角線 BD と AC が垂直になるようにひく。

① ひし形のととき

中点連結定理より $EH \parallel BD \parallel FG \dots ①$
 $EF \parallel AC \parallel HG \dots ②$

①より平行線、同位角は等しいので
 $\angle EML = \angle MKG = 90^\circ \dots ③$

②、③より平行線、同位角は等しいので
 $\angle JFK = \angle MKG = 90^\circ \dots ④$
 同様に $\angle AIH = \angle IML = 90^\circ \dots ⑤$

⑤より $\angle MLI = 90^\circ$
 同様に $\angle JEI = \angle MLI = 90^\circ \dots ⑥$

④、⑥より四角形 EFGH は全 2 の角が 90° なのだから長方形である。

② ひし形のととき

まとめ

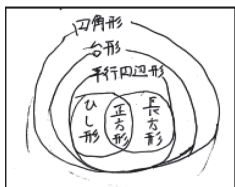
$BD \perp AC$ の四角形 ABCD → 長方形 EFGH
 正方形 ABCD → 正方形 EFGH

振り返り

項目	自己評価	振り返り
四角形 ABCD などのような条件が加わると、四角形 EFGH が平行四角形以外の四角形になるか導き出すことができたか。	A	どこで導き出すべきかわからなかった。最後まで導き出さなかった。
課題に対するまとめは書けたか。	B	まとめは書けたが、もう少し詳しく書きたかった。
振り返り書き組み、よりよい方法やさらに考えることなど、考え続けようと思えたか。	A	考えた。もう少し深く考えた。
なぜうまくいかないか、うまくいくためにはどうすればよいのか自らの考えを述べてみようと思えたか。	A	考えた。もう少し詳しく考えた。

レポートⅡ 長方形になる場合の条件は解決しているが、正方形になる場合の条件を正方形としているレポート

レポートⅠは、前時の課題解決を踏まえて予想し、その予想について証明している。正方形になる場合の条件を考える際には、四角形と特別な四角形の包含関係をもとにしている。考え方には、長方形とひし形になる場合の条件を、どちらも含めることを記述している。

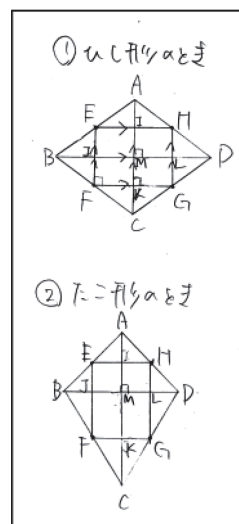


他の生徒についても、長方形と正方形になる場合の条件を見だし、その証明に取り組んでいた。前時の証明を利用しながら、新たな問いについて証明することができていた。

レポートⅡは、四角形 EFGH が長方形になる条件を予想し、証明している。ただし、記述している図を見ると、ひし形、長方形という特殊な場合で考えている。前提を「対角線が垂直に交わっている場合」と認識してはいるが、証明した命題の意味を理解していないと考えられる。

他の生徒もだが、正方形になる場合の条件を正方形と予想したまま証明に取り組んでいた。

これは、ひし形になる条件、長方形になる条件を考察する場面では複数の条件が出されていたために共通点を見いだそうとしたが、正方形になる場合の条件を考察する場面では1つしか出されていなかったため、そのまま証明しようとしたと考えられる。命題を改善する必要性を感じなかったのであろう。一般的な四角形 ABCD からでも、正方形 EFGH になることがあるかという、新たな問いが生まれていなかったと考えられる。探究という点において課題が残ったといえる。



6. まとめ

(1) 成果

本研究では、「命題を改善する活動」を取り入れた、探究的な学びのある授業づくりを目指した。今回の授業実践では、探究的に学ぶ生徒の姿が見られた。アンケートの内容から、「命題を改善する」という視点を得たことで、新たな問いをもったことを把握することができた。これは、問いを考える視点が増えたと捉えることができる。

これまで、条件を替え、その上で命題が成り立つのかを検討する活動は行っている。しかし、そのような活動をしているという自覚がない生徒が多い。今回の授業実践を通し、命題を改善するという意識をさせることができた。また、命題を改善する活動が、生徒の新たな問いを生むきっかけになることを示すことができたことは成果である。

探究的な学びという、これまで、条件を替えることに目が行きがちであったが、命題を明確にする、見直す、改善するという、論証の基本に立ち返ることを意識して構想することの重要性を再確認することができた

(2) 課題と展望

本研究では、命題を重視してきたのだが、生徒のレポートから課題も見えた。長方形や正方形ができる場合の条件を見だし証明しているものの、最後に命題としてまとめている生徒は少なかった。命題を正しく記述するという意識が弱いこともあるであろうし、授業で簡易的な記述をしていることも影響していると考えられる。考察する際には簡易的に記述するにせよ、最後に確認することは必要であった。また、生徒のレポートの考察でも述べたが、命題を改善する活動が、「仮定が複数ある場合に1つにまとめること」という捉えで留まっていた生徒も多かったと考えられる。命題を明確にすることについて、教員の意識も高める必要があると感じた。

図形領域は、命題をもとに考察するため、本研

究の内容を活用できる場面は多い。今後は、他の領域における授業開発にも取り組んでいきたい。

引用文献

- 秋田喜代美 他 (2020) OECD ラーニング・コンパス (学びの羅針盤) 2030 仮訳
https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf (2022.2.2 最終閲覧)
- 中央教育審議会 (2020) 「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) ～
- 国立教育政策研究所 (2019) 平成31年度 (令和元年度) 全国学力・学習状況調査報告書中学校数学
- 湊三郎 (2018) 算数・数学の授業三型論～その正統版として～, 日本数学教育学会誌 第100巻 第8号 3-13
- 秋田県教育委員会 (2023) 令和5年度学校教育の指針
- 文部科学省 (2018) 中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説数学編 (平成29年7月) 日本文教出版
- 文部科学省 (2019) 高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説理数編 (平成30年7月) 東京書籍

インクルーシブ教育の実現と公教育経営改革

柴垣 登*

(令和6年2月5日受付)

(令和6年2月5日受理)

SHIBAGAKI Noboru*

Realization of Inclusive Education and Public Educational Management Reform

要 約

日本では1984年の臨時教育審議会の創設以来、新自由主義に基づくさまざまな教育改革が行われてきた。このような流れの中で、公教育経営の改革は、学力テスト体制、規範重視、家庭教育への介入、道徳の教科化、教科書検定の統制強化などの方向に進み、結果として、学校におけるいじめや暴力の増加、不登校児童生徒の増加、通常学級からの障害のある児童生徒の排除などが進んでいる。2014年の障害者の権利に関する条約の批准に合わせたインクルーシブ教育への転換は、わが国では障害のある子どもの教育に限定されたものとなっているが、本来は通常教育を含めた学校教育全体の改革であるべきものである。多様な教育病理を抱える我が国の公教育システム、学校教育システムを転換する公教育経営の改革と、インクルーシブ教育の実現を渾然一体のものとして進めていくことの必要性を、堀内孜の公教育経営論と我が国の特別支援教育の現状や関連する論考に基づいて述べた。

1. 問題の所在

戦後の我が国の障害のある子どもの教育は、特殊教育から特別支援教育へと変遷し、2014年の障害者の権利に関する条約(以下「権利条約」)の批准に合わせて、インクルーシブ教育システム¹へと転換することとなった。ただし、それはインクルーシブ教育システムという新たな制度へと転換するのではなく、それまでの特別支援教育を推進することによって、障害の有無にかかわらず、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すというインクルーシブ教育システムの理念を実現するというものである。これに対して、本来のインクルーシブ教育が通常教育を含めた学校教育全体の改革

であるとする立場からの批判は多い(清水2012; 荒川2022; 柴垣2022; 窪島2023など)。

我が国の障害のある子どもの教育は、その時々
の社会状況や子どもの障害の重度・重複化や多様
化などに合わせて変遷してきたが、その教育を受
ける権利を保障するとともに、一人一人の障害の
状態や発達の程度などに合わせて、その能力の伸
長を図り、社会参加や自立を目指すことを一貫し
て目的としてきた。障害のある子どもの教育が教
育基本法や学校教育法の規定に基づいて行われる
ものであり、また、国としての方向性である共生
社会の形成を目指して行われるものである以上、
その目的や制度、内容、方法などが公教育として
の性質を持つことは明白である。

* 岩手大学教育学部

堀内(2011)は、公教育を「国家(公権力)による国民形成」と定義し、それが国民と国家の関係の変容や、情報化や国際化などの社会状況の変化によって転換が求められているとする。では、障害のある子どもの教育が、これまで公教育の中でどのように位置づけられてきたのか。公教育そのものが転換を求められる中で、障害のある子どもの教育の位置づけやその内実が今後どのように変容していくのか。我が国が今後共生社会を形成していく上で求められる、公教育としてのインクルーシブ教育とはどのようなものなのか。インクルーシブ教育を実現することが公教育経営改革とどのような関連を持つのかを検討することが求められる。本稿ではこれらの課題について、堀内の公教育経営改革に関する論考(2011)や、インクルーシブ教育をめぐるさまざまな論考(清水2012;荒川2020;トムリンソン2022;眞城2023;赤木2023など)を踏まえて検討し、インクルーシブ教育の実現と公教育経営改革が渾然一体として進められるべき必要性を述べる。

2. 公教育とその変容

2.1 公教育とは

中澤は、「公教育とは、一部もしくは全体が公費によって運営され、広く一般国民が受けることの教育を指す」とし、学校教育法第1条に示された「幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、大学及び高等専門学校」に加えて「短期大学、大学院、専修学校・各種学校も学校教育法が示す学校の一部」で、これらが公教育の対象となるとしており(中澤[2018] ii)、特別支援学校や小中学校の特別支援学級及び通級による指導も当然にその対象である。これらの学校が公費で運営されることから、当然にそこで行われる教育は「公」の性質を持つ。

堀内は、公教育を「近代国民国家を与件とする『国家(公権力)による国民形成』」と定義している。そして、「公権力が国民を対象に、知識や技術、価値規範や行動規範を形成し、統御するとい

う組織作用は、その主客構造や時間的・空間的枠組みについて教育政策・立法、教育行財政、学校経営という単位」によって構成されとする(堀内[2011] 12-13)。障害のある子どもの教育も、教育政策、立法、教育行財政、学校経営という単位によって構成される公教育の中に含みこまれているのであり、インクルーシブ教育の実現は公教育全体の中で図られるべきものである。

2.2 公教育の変容

日本の公教育は、明治中期―後期に構築され、戦前期は天皇制国家における「臣民形成」としての「国民形成」を効率的に実現し、近代化に貢献するとともに、欧米先進諸国に伍する近代国家、軍事国家になることに貢献した。戦後は一転して、憲法における国民主権を基盤とし、公教育の「主体」は「国家＝国民」となる。戦前の天皇制国家下における臣民形成としての国民形成ではなく、公教育において形成されるべき「国民」は、民主的國家の形成者としての「国民」となった(堀内2011)。戦前の天皇制国家下における臣民形成としての国民形成を図る教育制度下では排除された障害のある子どもたち²も、ここにおいてようやく公教育制度の中に含みこまれることになった。

その形成すべき「国民」の像が揺らいでいる。堀内によれば、その揺らぎをもたらししているものは、国家による国民形成課題の多様化、複雑化である。戦後の経済発展による国民所得の増大は、国民社会の経済基盤の安定と共に、国民の生活様式の多様化を促し、国民の教育課題、教育ニーズが多様化することによって、国家がそれに対応する国民形成課題を一律に設定することが意味をもたなくなったのである。国民形成課題が、人権、環境、福祉といった普遍的なものと国民個々の自己実現という個別課題に二元化することによって、国家が一元的に国民社会の方向性を定めて公教育の目標を設定することを困難にしてきたとされる(堀内2011)。この国民の教育課題、教育ニーズの多様化による公教育の目標設定の困難さは、我が国におけるインクルーシブ教育をめぐる混乱

に通底する問題でもある。目指されるべき共生社会とはどのようなものなのか、その形成を図るためのインクルーシブ教育システムとはどのようなものなのか、従来の特別支援教育を推進することによってそのシステムが実現するのか。これらの問題をめぐる議論の根底には、堀内のいう国民形成課題が二元化する中で、国がそれを一元化しようとするものの問題があると考えられる³。

堀内は、「公教育の担う課題の転換は公教育経営の改革を必然とし、それは同じ背景からする日本の社会運営システムの改革と機軸を同じとする。この機軸、地方分権、規制緩和、情報公開、参加を、日本の公教育の置かれている現状と学校教育、教員や子どもの抱えている課題から具体的な改革課題として設定し、大胆に展開していくことに、現在の日本における公教育経営改革を展望することができる」としている（堀内 [2011] 54）。しかし、実際に行われたのは、このような公教育経営の改革ではなく、「教育官僚制内部における権限配分の調整に過ぎな」かったとされる（水本 [2011] 65）。

2.3 公教育経営改革の内実

1984年に中曽根康弘首相によって設置された首相直属の諮問機関である臨時教育審議会の創設以来、新自由主義に基づく新たな教育改革が幕を開ける。臨教審の設置・答申によって1980年代以降の教育改革の基本構造ができあがり、その後の教育改革国民会議（2000～01年）、教育再生会議（2006～08年）、教育再生実行会議（2013年～）などが首相直属の機関として設置され、政治主導のもと新自由主義・成果主義などの教育改革が次々と提言されていく。文部省（文科省）は、官邸の下請け的役割を担われ、それらの提言を具体化する方策を、大学審議会、教育職員養成審議会、中央教育審議会、教育課程審議会などに諮問し、実行に移していくこととなった（小國 2023）。

このような流れの中で、文科省は「教育委員会とその関連団体（PTA、教育長会、校長会、教職

員組合）との業界関係者だけの狭い付き合いで変化の激しい時代に対応しようとしてきた」が、「これでは企業やNPOが教育政策に関与しつつある時代の変化に立ち向かえ」ず、「教育政策の主導権が徐々に文科省の手から離れて」いくことになった（青木 [2018] 207）。

本来、公教育経営の改革は堀内のいうように「日本の公教育の置かれている現状と学校教育、教員や子どもの抱えている課題から具体的な改革課題として設定し、大胆に展開していく」べきものである（堀内 [2011] 54）。しかし実際は、水本や青木がいうように、文科省は狭い身内の枠内で対応しようとし、所管する教育や学術、科学技術などの分野で、文科省自身が主導した新たな方向性や対応策を打ち出せないでいる。

このような流れのなかで、結果として公教育経営の改革は、学力テスト体制、規範重視、家庭教育への介入、道徳の教科化、教科書検定の統制強化などの方向に進んでいる。近年の教育委員会主導による指導法・内容のスタンダードの策定が進んでいる状況について検討した勝野は、「自治体授業スタンダードには、授業中の学習規律や家庭学習の強調という内容が含まれている例」があるとともに（勝野 [2016] 97）、「教育委員会や管理職からの指示・命令がなくても、教師たちが『自発的』に授業スタンダードに依存する傾向が強まっているように思われ」、「授業スタンダードが評価基準とされる場合には、子どものニーズの固有性と多様性への配慮を欠き、教育実践の質的劣化と社会的・教育的な不正義の拡大を招く可能性」もあるとしている（勝野 [2016] 101-102）。このことは、この間の新自由主義に基づいた改革が、学力テスト体制、規範重視、家庭教育への介入、道徳の教科化、教科書検定の統制強化などの方向に進んでいることを傍証するものとなっている。赤木（2023）は、「同じ」を重視した生活規律・学習規律の強まりが通常学級が障害児を包摂できなくなりつつある要因の1つであるとしており、この間の改革が通常学級の多様性を排除する方向に進んでいることを指摘している。

以上のようなことから、残念ながら現状は「日本の公教育の置かれている現状と学校教育、教員や子どもの抱えている課題から具体的な改革課題として設定し、大胆に」公教育経営改革を進めるべきであるとする堀内の考えとは異なる方向に進んでおり、暴力行為やいじめ、不登校などのさまざまな教育病理を増悪させる方向に進んでいるといわざるをえない⁵。

3. 障害のある子どもの教育の経緯

3.1 戦後の特殊教育

我が国における障害のある子どもの教育は、近代公教育発足当初から戦前にかけての対国家義務としての義務教育法制下では、就学猶予・免除制度に見られるように国家による国民形成の枠組みから除外されていた。それが戦後の教育改革と新教育制度によって、子どもの教育を受ける権利を保障する義務教育法制下での特殊教育へと転換された(渡部1996)。

戦後の特殊教育は、「障害の種類や程度に対応して教育の場を整備し、そこできめ細かな教育を効果的に行うという視点で展開」された。それは「障害の状態によって就学の猶予又は免除を受けることを余儀なくされている児童生徒が多くいる事態を重く受け止めて、教育の機会を確保するため、障害の重い、あるいは障害の重複している児童生徒の教育に軸足を置いて条件整備」を行うというものであり、すべての障害のある子どもが教育を受けられるようにすることが目指されてきた(今後の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議2003)。このように特殊教育は、それまで教育を受けることができなかった重度・重複障害の子どもたちの教育保障のための条件整備をめざして行われた。1979年の養護学校義務制の実施により教育保障の条件整備の基盤が一定整うとともに、それまで就学猶予・免除されていた障害のある児童生徒が就学してくることによって障害の重度・重複化や多様化が進んだ。

3.2 特殊教育から特別支援教育へ

2007年からは、個のニーズに対応した適切な指導や支援を行うことを目的とする特別支援教育制度へと転換した。学校教育法の改正にともない養護学校は特別支援学校へ、特殊学級は特別支援学級へと名称が変更されるとともに、通常学級に在籍する発達障害などにより特別な支援が必要な児童生徒も対象となった。このような改正の背景には、養護学校や特殊学級在籍児童生徒数の増加や通級による指導を受けている児童生徒数の増加、盲・聾・養護学校における障害の重度・重複化が進んだこと、小中学校の通常学級における学習障害(LD)や注意欠陥多動性障害(ADHD)などにより特別な支援が必要な児童生徒が増加するという状況があった。

改正により、視覚障害や聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、言語障害などを対象に、障害の程度によって盲学校・聾学校・養護学校、特殊学級や通級による指導を行う場において、それぞれの障害の程度に応じて手厚い指導を行う特殊教育から、子どもたち一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために適切な指導や支援を行うという特別支援教育へと理念や制度が変わった。しかし、基本的には特別支援学校や特別支援学級など特別な場で教育が行われることに変わりはなく、特殊教育の論理が継続された。

3.3 インクルーシブ教育システムの構築

障害者の権利条約の批准にともないインクルーシブな社会、インクルーシブ教育システムの構築が求められることとなった。2009年12月に内閣府に設置された「障がい者制度改革推進会議」(以下「推進会議」)は、2010年6月に「障害者制度改革の推進のための基本的な方向(第一次意見)」を出した。そこでは、障害の有無にかかわらず、すべての子どもは地域の小中学校に就学し、かつ通常の学級に在籍することを原則とし、本人・保護者が望む場合には特別支援学校に就学し、又は特別支援学級に在籍することができる制度とするこ

とが求められていた。第一次意見を受けて2010年7月に設置された「中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会」において就学制度などについて議論が行われ、2011年12月に「特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理」を出した。その内容は、それまでの障害の程度に応じて特別支援学校や特別支援学級などの場で分けて教育する特別支援教育制度を維持・推進するとともに、就学先の決定については本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とするが、最終的には就学先を市町村教育委員会が決定するというものであった。このような方向性では障害者の権利条約が求めるインクルーシブ教育は実現できないとして、推進会議をはじめとしてさまざまな批判⁶があったが（大谷2013;一木2014など）、以後の障害のある子どもの教育はこのような方向性で進んでいくことになる（柴垣2022）。

2021年1月には新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議が「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告」（以下「有識者会議報告」）を出した。この報告は、特別支援教育の対象となる児童生徒数が年々増加しているという状況の中で、特別支援教育の現状と課題を整理し、一人一人のニーズに対応した新しい時代の特別支援教育の在り方や充実方策について検討したものである。就学前における早期からの相談・支援の充実、小中学校における障害のある子どもの学びの充実、特別支援学校における教育環境の整備、高等学校における学びの場の充実を柱とし、特別支援教育を担う教師の専門性の向上やICT利活用等による特別支援教育の質の向上、関係機関の連携強化による切れ目ない支援の充実などに取り組んでいくこととされている。ただ、特別支援教育をさらに進展させていくことを基本的な方向性としており、個別の教育的ニーズのある子どもに対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に答える

指導を提供できる多様な学びの場（特別支援学校、特別支援学級、通級による指導、通常学級）を整備するという、従来の特別支援教育の方向性からの変化はない。

4. 公教育としてのインクルーシブ教育

4.1 特別支援教育対象児童生徒数の増加

この間の特別支援教育の状況の中で最も特徴的なことは、対象となる児童生徒数の増加である。その中でも、小中学校の特別支援学級在籍児童生徒数及び通級による指導を受けている児童生徒数の増加が著しい。

図1は特別支援学級在籍児童生徒数の推移を示したものであり、文部科学省が毎年作成している『特別支援教育資料』のデータを基にしている（柴垣2024）。特別支援教育制度に移行した2007年度と直近の2021年度を比較してみると、特別支援学級では知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級の在籍児童生徒数の増加が著しい。知的障害特別支援学級は約2.2倍（66,711人→146,946人）、自閉症・情緒障害特別支援学級は約4.4倍（38,001人→166,323人）となっている。

図2は通級による指導を受けている児童生徒数の推移を示したものであり、こちらも文部科学省の『特別支援教育資料』のデータを基にしている（柴垣2024）。通級による指導の2007年度と直近の2020年度を比較してみると、注意欠陥多動性障害や学習障害、情緒障害、自閉症の増加が著しく、それぞれ約12.8倍（2,636人→33,827人）、約12.3倍（2,485人→30,612人）、約6.8倍（3,197人→21,837人）、約5.9倍（5,469人→32,347人）となっている。

図は省略したが、特別支援学校の2007年度と2021年度の比較では、全在籍児童生徒数は約1.3倍（108,713人→146,285人）となっている。障害種別では知的障害児童生徒の増加が最も多く、約1.5倍（92,912人→134,962人）となっている。

これらの増加の要因については、柴垣（2022）

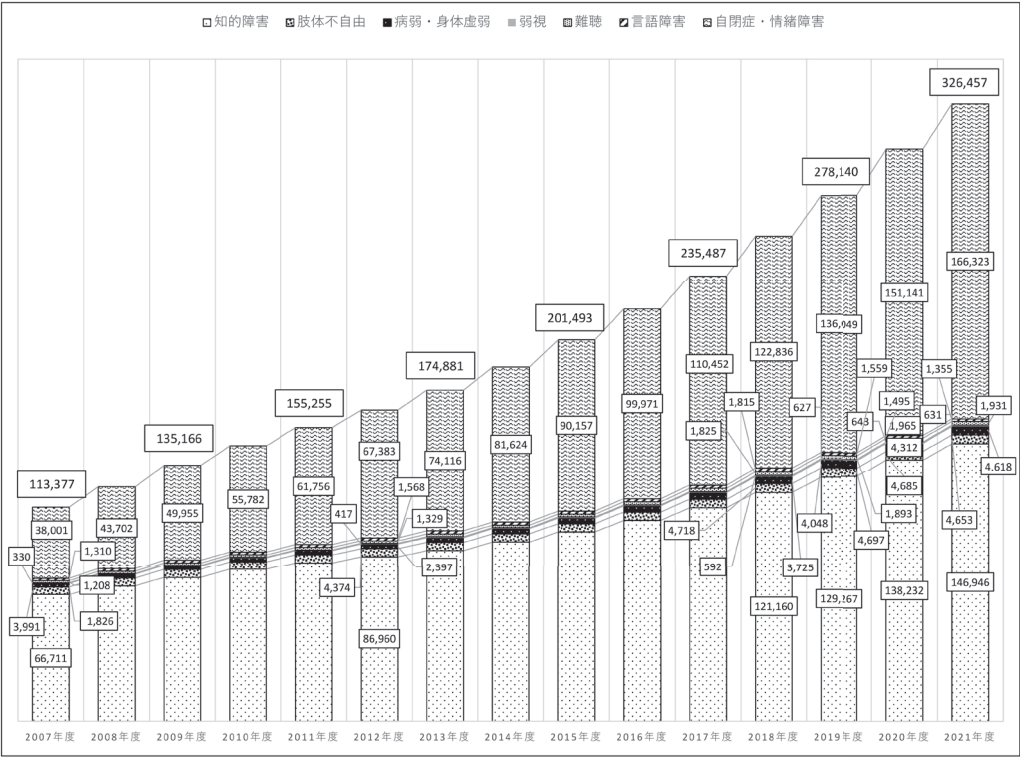
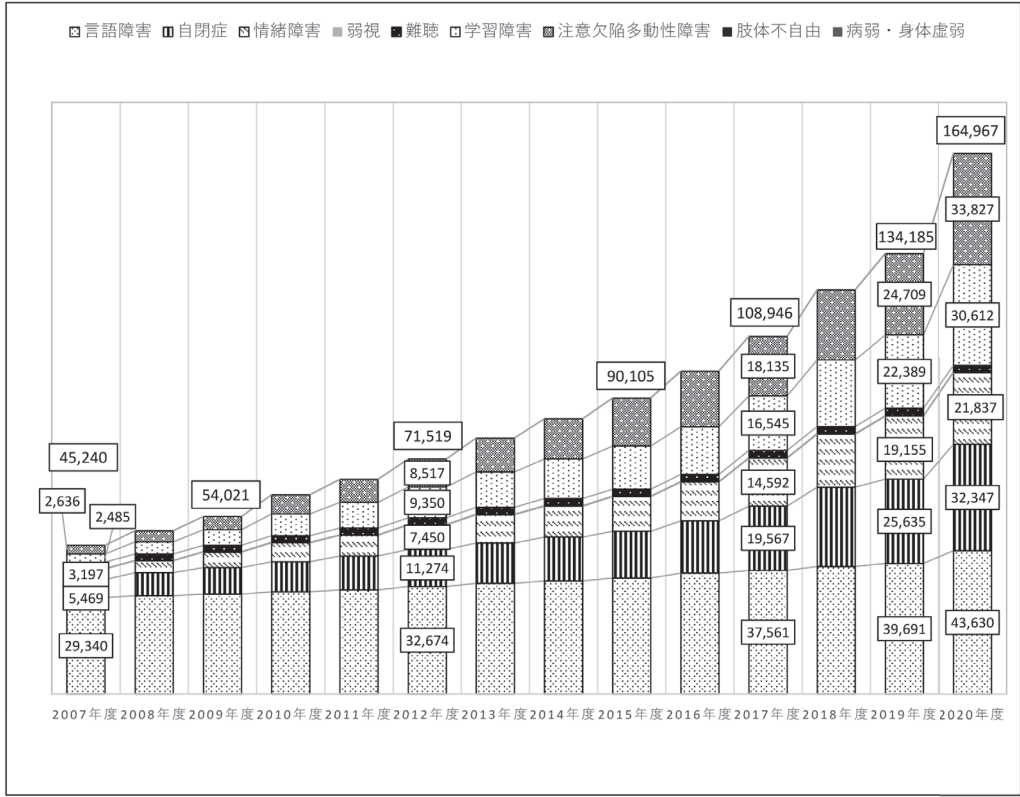


図1 特別支援学級在籍児童生徒数の推移（柴垣 2024 より）



2020年度は2021年3月31日を基準とした数値。その他の年度は5月1日現在の数値。
2021年度の数値は2023年8月31日現在未公表。 弱視・難聴・肢体不自由・病弱・虚弱通級指導教室対象者数については、数が少ないために本図では表せていない。

図2 通級による指導の対象児童生徒数の推移（柴垣 2024 より）

も引用しているように、「障害のある幼児児童生徒やその保護者において、より適切な指導や必要な支援を行う特別支援教育への理解が深ま」っているという考え（滋賀県教育委員会 [2013] 3）や、「日本全体では子供の数は減少しているのに、特別支援学級に在籍する子供は増加しているのです。それは、障害のある子供が増えているというよりは、特別支援学級に対する社会の期待の表れ」であるという考え方（山中 [2019] 2）がある。これらは特別支援教育への理解や期待が高まることによって特別支援教育の対象の児童生徒数が増加しているとするもので、有識者会議報告でもこのような考え方がとられている。

一方で、発達障害の児童生徒が通常学級から特別支援学校や特別支援学級に移行せざるをえない構造が、小中学校や高等学校にあることが指摘されている（鈴木 2010；遠藤 2010；熊地ら 2012；堤 2019）。

4.2 都道府県間での特別支援教育の状況の差異

特別支援教育の対象となる児童生徒数の増加と並んで、もう一つ大きな特徴は都道府県間で特別支援教育の状況に差異があることである。表1は、2015年度、2019年度、2021年度の特別支援教

育対象率が上位にある10府県と下位にある10県を示したものである。ここでいう特別支援教育対象率とは、公立小中学校在籍児童生徒数（特別支援学級在籍児童生徒数を含む）と公立特別支援学校小中学部在籍児童生徒数を合わせた全児童生徒数の中で、特別支援教育対象児童生徒数（公立特別支援学校小中学部在籍児童生徒数＋公立小中学校特別支援学級在籍児童生徒数＋公立小中学校通級指導対象児童生徒数）が占める割合をいう。

年度によって入れ替わりはあるが、上位、下位ともほぼ同じ道府県が占めている。このような都道府県間の差異について柴垣（2022）は、発達障害の子どもたちが特別支援教育の場に送り込まれたり流れ込んできたりする状況があり、都道府県によって就学先決定の際の本人・保護者の意向の尊重の度合いや、発達障害と知的障害の間の概念の曖昧さがあることを指摘している。つまり、発達障害のある子どもを通常学級か特別支援学級のどちらで対応するかについての教育委員会や学校、教員の意識や対応の差が特別支援教育対象率の都道府県間の差異に表れているのである。

インクルーシブ教育が、障害の有無にかかわらず全ての子どもが共に学ぶことを目指すものであることから、このような特別支援教育の対象となる子どもの増加、特に特別支援学級や特別支援学校に在籍する児童生徒数の増加は、我が国の特別支援教育が、そのような本来目指すべき姿から乖離していつていることを示しているといえる。

5. まとめ

特別支援教育の対象となる子どもの増加は、公教育の変容におけるさまざまなひずみが特別支援教育にもたらされていることのあらわれであるといえる。インクルーシブ教育の目指すところは、単に障害のある子どもの教育に限られるものではなく、通常教育を含めた学校教育全体の改革であるべきものであり（清水 2012）、そのことはこれまでから繰り返し指摘されていることである（荒川 2008；荒川 2022；窪島 2023；眞城 2023 など）。

表1 都道府県の特別支援教育対象率の推移
（柴垣 2024 より）

	2015		2019		2021	
	都道府県	対象率	都道府県	対象率	都道府県	対象率
1	岡山	5.42%	佐賀	7.62%	佐賀	9.00%
2	徳島	5.21%	大阪	7.14%	大阪	8.70%
3	新潟	4.97%	岡山	7.10%	新潟	8.58%
4	島根	4.90%	徳島	6.89%	徳島	8.01%
5	山口	4.82%	新潟	6.89%	和歌山	7.95%
6	栃木	4.76%	茨城	6.68%	沖縄	7.94%
7	大阪	4.74%	山口	6.61%	鹿児島	7.91%
8	長野	4.65%	長野	6.40%	山口	7.73%
9	滋賀	4.64%	北海道	6.38%	岡山	7.72%
10	鳥取	4.61%	沖縄	6.28%	茨城	7.66%
38	静岡	3.31%	静岡	4.38%	千葉県	5.22%
39	香川	3.30%	香川	4.36%	大分県	5.19%
40	福井	3.15%	神奈川	4.36%	香川県	5.10%
41	福島	3.13%	福井	4.32%	静岡県	5.06%
42	秋田	3.05%	大分	4.20%	神奈川県	5.01%
43	大分	2.88%	秋田	3.91%	兵庫県	4.69%
44	石川	2.78%	石川	3.90%	石川県	4.61%
45	愛知	2.78%	兵庫	3.83%	秋田県	4.59%
46	兵庫	2.74%	愛知	3.69%	愛知県	4.25%
47	埼玉	2.47%	埼玉	3.28%	埼玉県	3.94%

しかし我が国では、インクルーシブ教育は通常教育を含めた学校教育全体の改革とはならず、障害のある子どもの教育に限定されたものとなっており、国際的な動向から見て独特な位置づけになっている（荒川2020）。

堀内は、多様な教育病理を抱える公教育システム、学校教育システムを転換するものとして公教育経営の改革を位置づけている。インクルーシブ教育の実現は、それが通常教育を含めた学校教育全体の改革を求めるものであるということから、本来なら公教育経営の改革を図るものとして機能しうるはずであった。それが、我が国では障害のある子どもの教育に限定されているために、特別支援教育が発達障害のある子どもの送り込みや流れ込みの場となり、通常教育のゆがみやひずみなどのしわ寄せを受ける場となってしまうている。このことは我が国だけの問題ではなく、イギリスや米国でも同じような状況があることが指摘されている（Tomlinson2022）。新自由主義に基づく教育改革は、米国とイギリスが先行し、1980年代以降我が国がそのあとを追っていることから、このような状況が生じていることは必然の結果ともいえる。

「公教育の担う課題の転換は公教育経営の改革を必然とし、それは同じ背景からする日本の社会運営システムの改革と機軸を同じ」（堀内 [2011] 54）とするならば、ダイバーシティやインクルージョンに基づいた共生社会の形成を目指すインクルーシブ教育の理念をもととした公教育経営改革の構想が求められる。明治以後の障害のある子どもの教育は、公教育の枠外として、戦後は公教育の枠内には位置づくが通常教育とは別のものとして扱われてきた。しかし、特別支援教育により通常教育との関連が生じ、さらにインクルーシブ教育においては通常教育と一体のものとなるべきはずであり、そのためには通常教育の改革が当然に求められる。

赤木（2023）は、通常学級が障害児を包摂でなくなっている要因として、「同じ」を重視した生活規律・学習規律の強まり、「同学習内容」「同

学習進度」を前提とする学習内容の影響の2つを指摘している。そのうえで、通常学級における包摂戦略として、(1)既存の学級規律・生活規律をもとにしながらその規範を弛緩しつつ、創発していくこと、(2)通常学級で学ぶ子どもの学力・特性から出発するような授業・学校づくりをめざすことの2点をあげている。現在の通常学級では、教師たちが自発的に授業スタンダードに依存する傾向が強まり、それへの依存が高まることによって「子どものニーズの固有性と多様性への配慮を欠き、教育実践の質的劣化と社会的・教育的な不正義の拡大を招く可能性も」ある状況が生じている（勝野 [2016] 101-102）。そのため現在の通常学級は、障害の有無にかかわらず、すべての子どもたちにとって息苦しい空間となりつつあり、そのことが多様な教育病理を生じさせる原因ともなっている。

インクルーシブ教育の実現は、通常教育を含めた学校教育全体の改革であるという意味において多様な教育病理の解決にも資するものであり、障害のある子どもだけでなくすべての子どもにとっても必要とされるものである。赤木があげている包摂戦略の2点は、単に障害のある子どもの包摂にとって必要であるのみならず、通常教育の改革のために必要であり、そのことは「日本の公教育の置かれている現状と学校教育、教員や子どもの抱えている課題から具体的な改革課題として設定し、大胆に」公教育経営改革を進めるべきであるとする堀内の考え方（堀内 [2011] 54）にも合致するものである。

2021（令和3）年1月に出された、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）」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)。

このことに関して奈須は、「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)。また樺山は、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])。今後の学校教育においては、子どもの多様性に合わせた学習の展開が求められるのであり、そこでは特別支援教育の視座に立つことが求められている。通常教育の改革においても、障害のある子どもの教育がこれまで培ってきた視座や専門性が求められているのであり、このことから通常教育と障害のある子どもの教育を渾然一体のものとして構想していくことが不可避である。その意味においても、インクルーシブ教育の実現のためには通常教育の改革が絶対に必要であり、インクルーシブ教育の実現と公教育経営改革を渾然一体のものとして進めていかなければならないことの必然性が理解されるはずである。

今後は障害のある子どもの教育に限定しない学校教育全体の改革としてインクルーシブ教育を進めていくことが求められる。そのためには、ここまで繰り返し述べてきたように、公教育経営の改革とインクルーシブ教育の実現を渾然一体のものとして進めていくことが必要である。そして、そのことが堀内の構想した公教育経営の改革の実現に通じるものとなると考える。

註

- 1 柴垣は、インクルーシブ教育を「障害の有無にかかわらずすべての子どもが地域の小中学校の通常学級で学ぶという理念を表すもの」、インクルーシブ教育システムを「インクルーシブ

教育の理念に基づいた実際の学校制度を表すもの」、日本的インクルーシブ教育システムを「従来の特別支援教育制度を推進することによってインクルーシブ教育システムを構築する、という文科省が主導する日本独自の制度」と整理している(柴垣 [2022] 9)。本稿でもその整理にしたがってこれらの用語を使用するが、インクルーシブ教育の定義については以下の注意が必要である。

荒川はインクルーシブ教育について、「何か一つの決まった形態ではなく、特別にニーズをもつ子どもの多様なニーズを認め、通常教育全体の改革を視野に入れ、排除をなくし学習活動への参加を保障する不断のプロセスと考えるべき」で(荒川 [2020] 28)、「広義・狭義にかかわらず特定の対象や場を指定せず、平和教育、人権教育、環境教育などと同様に、教育全体に通底する原理のひとつであり、誰ひとり排除せず、すべての子どもの多様性を尊重し、学習参加と全人格的発達を保障することをめざすもの」としている(荒川 [2020] 30)。その意味では、柴垣の整理だけでは不十分であり、障害のある子どもだけでなく多様なニーズのある子どもたちを包摂していくことが可能となるように通常教育を改革していくプロセスそのものをインクルーシブ教育と理解していく必要がある。

ただし、インクルーシブ教育について確定された世界共通の定義があるわけではないことには注意が必要である。トムリンソンは、「特殊教育やインクルーシブ教育についてのいかなる理論化も、国内や世界のより広い文脈を無視しては意味」がないこと、「20世紀後半からのインクルーシブ教育に関する世界的、かつ各国での関心の高さを説明し定義することは、特殊教育の複雑さを説明すること以上に困難な作業」と述べている(Tomlinson 2022)。また、眞城はそもそもインクルーシブ教育が「現在の障害のある子どもに対する効果的な唯一の教育課題解決原理であることが証明されていない以上、この考え方を学術的暗黙是とせず、理論

的發展可能性と限界についての丁寧な議論が必要」としている（眞城 [2023] 41）。他国のインクルーシブ教育の制度や内容をそのまま導入するのではなく、それらを参考にしつつ我が国のこれまでの通常教育や障害のある子どもたちの教育の文脈や制度（国際動向からは独特な位置づけになる〈荒川 2020〉）を批判的に検証し、通常教育の改革を第一義にしつつ、我が国にとって適切な形でインクルーシブ教育システムを検討し実現していく必要がある。

- 2 戦前においても、明治時代から全国各地に設けられた盲啞学校（のちに盲学校、聾学校に分離）において盲・聾教育が行われ、昭和期になると肢体不自由児のための東京市立光明学校や精神薄弱児のための大阪市立思斉学校が設けられて教育が行われるようになった。また、小学校の特別学級などにおいて精神薄弱児や身体虚弱児などの教育が行われていた。しかし、盲・聾教育も義務化はされておらず、光明学校や思斉学校のほかに同種の学校が設けられることはなかった。小学校の特別学級も正式に制度化されたものではなく、これらの学校や学級における障害児のための教育は、太平洋戦争の局面の悪化とともに縮小の途をたどることとなった（文部省 1978）。
- 3 2022年4月27日文部科学省初等中等教育局長名で「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について（通知）」が出された。これは、2021年度に文部科学省が一部の自治体を対象に行った調査の結果、特別支援学級に在籍する児童生徒が、週の大半の時間を通常学級で学び、特別支援学級において障害の状態や特性に応じた教科指導や自立活動の指導などを適切に受けていないという事例があったことから、その是正を図るために出されたものである。その内容は、特別支援学級においては原則として週の授業時数の半分以上を目安として特別支援学級で授業を行うこと、自立活動の時間を設けること、週の大半の時間を通常学級で授業を受けている児童生徒については通級による指導を活

用するなど適切な対応をすることを求めたものである。

この通知に関しては、2022年8月の国際障害者権利委員会による勧告（総括所見）において、インクルーシブ教育の理念に逆行するものとして懸念が示されているが、文部科学省は通知に示された方向性を変えようとはしていない。眞城はこのことに関して、一部自治体による特別支援学級の不適切な運用があることは念頭におかなければならないが、「国の施策レベルでいえば、学校教育制度において特別支援を必要とする児童生徒が必要とする教員を配置するために、かつての特殊教育制度と同様に学籍の置かれている場所による格差の大きい状況を改善しようとする具体的方向性が示されていないことが根本的な原因である」（眞城 [2023] 37、下線筆者）としている。眞城がいうように、通知の内容は場によって教員の配置や教育内容に差がある特殊教育制度のままであり、特別支援教育制度を経てインクルーシブ教育システムに変えていかなければいけない現在においても、文部科学省が特殊教育の考え方を根本的に変えようとしていないことを示している。

2012年に出了れた「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」に述べられているように、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である」（中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会 2012）とするならば、場を分けて教育するという対応を一律に求めることは果たして適切なであろうか。

障害の有無にかかわらず「ともに学びともに育つ」教育という理念のもとで地域の学校とともに学ぶ教育を進めてきた大阪府豊中市の岩元

義継教育長（2024年1月現在）は、「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について（通知）」の内容について次のように述べている。

令和4年4月、国に支援学級在籍の児童生徒について、原則として週の授業時数の半分以上を目安として通常の学級ではなく支援学級で授業を行うべきと示されたことには驚きました。国も、インクルーシブ教育を推進してきたからです。そのあるべき姿にはさらなる議論が必要です。

「ともに学びともに育つ」教育理念は、普遍的なものであると私は考えています。（岩元 [2024] 16）

柴垣（2022）は、都道府県間の特別支援教育の状況の違いを明らかにする中で、自閉症・情緒障害特別支援学級の在籍児童生徒数の増加している要因として、本人・保護者の思い、学校や地域の状況、それらをふまえた教育委員会の判断があるとしている。豊中市のように「ともに学びともに育つ」教育理念のもとで取り組みを進めてきた自治体を、一部自治体による特別支援学級の不適切な運用があったからといって一律に均すことが、インクルーシブ教育の本来の姿なのだろうか。この問題は、障害のある子どもの教育に限らず、多様な個々の子どものニーズに応じて教育を多様化することが求められている中で、国がそれを一元化しようとする問題が表れていることを示しているものであると考えられる。

4 トムリンソンは、新自由主義に基づく教育改革を進めてきたイギリスにおいて生じた状況について次のように述べている。

ここで問題なのは、政府は若者の不満に対して懸念を示してはいるものの、教育政策がむしろストレスと緊張感を増す要因になっていることである。それは、より狭義の教科学習強化型の学業カリキュラムであり、テス

ト、測定、そして競争の原理がすべての教育段階に偏在し、それが増加していることである。「世界トップクラス水準」を達成するため、他国と競合できるように教育資格を向上させないといけないという美辞麗句が、テストが選抜や排除そして落第を導いているという現実を隠している（Tomlinson [2022] 196、下線筆者）。

このようなイギリスの状況は我が国に先行するものであり、我が国においても現在の状況が進んでいけば、障害のある子どもをはじめ多様な教育ニーズを有する子どもたちの通常教育からの排除が、ますます進んでいく可能性が高いといえる。

5 2023年10月5日に公表された「令和4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」では、小・中・高等学校における暴力行為の発生件数、いじめの認知件数、長期欠席者数、高等学校における中途退学者数、小・中・高等学校から報告のあった自殺した児童生徒数のいずれもが増加し、過去最高となっている。特別支援学校、特別支援学級の在籍者数、通級による指導の対象者数が増加している問題も同じであるが、全体の児童生徒数が年々減少する中で、暴力行為やいじめの件数、長期欠席者数、中途退学者数、自殺者数が増加の一途にあることは、教育病理が増悪していることの証左であるといえる。

6 障害者の権利条約第24条第2項では、教育についての障害者の権利の実現のために、各国に次のことを確保するように求めている。

- (a) 障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づいて無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。
- (b) 障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、障害者

を包容し、質が高く、かつ、無償の初等教育を享受することができること及び中等教育を享受することができること。

- (c) 個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。
- (d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けること。
- (e) 学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられること。(外務省公定訳2014、下線筆者、https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hrha/page22_000899.html < 2024.1.9 閲覧 >)

障がい者制度改革推進会議の「第一次意見」では、障害者の権利条約第24条を承けて、インクルーシブ教育の実現のために次のことを実施するように求めている。(下線筆者、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1295933.htm < 2024.1.9 閲覧 >)

- ・ 障害の有無にかかわらず、すべての子どもは地域の小・中学校に就学し、かつ通常の学級に在籍することを原則とし、本人・保護者が望む場合のほか、ろう者、難聴者又は盲ろう者にとって最も適切な言語やコミュニケーションの環境を必要とする場合には、特別支援学校に就学し、又は特別支援学級に在籍することができる制度へと改める。
- ・ 特別支援学校に就学先を決定する場合及び特別支援学級への在籍を決定する場合や、就学先における必要な合理的配慮及び支援の内容を決定するに当たっては、本人・保護者、学校、学校設置者の三者の合意を義務付ける仕組みとする。また、合意が得られない場合には、インクルーシブ教育を推進する専門家及び障害当事者らによって構成される第三者機関による調整を求めることができる仕組みを設ける。

・ 障害者が小・中学校等(とりわけ通常の学級)に就学した場合に、当該学校が必要な合理的配慮として支援を講ずる。当該学校の設置者は、追加的な教職員配置や施設・設備の整備等の条件整備を行うために計画的に必要な措置を講ずる。

以上のように、障がい者制度改革推進会議の「第一次意見」では、「すべての子どもは地域の小・中学校に就学し、かつ通常の学級に在籍すること」が原則であり、特別支援学校や特別支援学級に在籍するのは、「本人・保護者が望む場合」と「ろう者、難聴者又は盲ろう者にとって最も適切な言語やコミュニケーションの環境を必要とする場合」に限定しており、就学先決定においても「本人・保護者、学校、学校設置者の三者の合意を義務付ける」ことを求めている。このような考え方からみれば、特別支援学校や特別支援学級などの特別な教育の場をそのままに、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とするが、最終的には就学先の決定を市町村が行うとする、従来の制度をそのまま継承しようとする考え方は受け入れられないものであった。

障がい者制度改革推進会議の委員であった大谷(2013)は、「教育においては学校教育を中心にした教育の根幹にかかわるところはほとんど改正されなかったと言っても過言ではない」と批判している(大谷[2013] 60)。このような批判があるにもかかわらず、我が国のインクルーシブ教育は、通常教育を含めた学校教育全体の改革とはならず障害のある子どもに限定されたものとなっており、従来からの特別支援教育をそのまま継承したものとなっている。

- 7 ただし、筆者も現在の通常学級に、障害のある子どもをやみくもに一緒にしていけばよいとは考えない。何らの条件整備もないままに通常学級に措置していくのでは従来からの統合教

育と変わらず、障害による特別なニーズを有する児童生徒に適切な指導や支援を行うことは困難である。柴垣（2022）でも述べたが、通常学級の児童生徒数の減員や必要な教職員の増員など、通常学級に障害のある子どもを包摂していくことが可能となる条件整備を行うことが必要である。その意味においても、インクルーシブ教育の実現のためには通常教育の改革が求められるのであり、そのためには公教育全体の改革が必要である。

引用文献

- 青木栄一『文部科学省 揺らぐ日本の教育と学術』（中央公論新社，2021）。
- 赤木和重「インクルーシブ教育における『通常学級の改革』の課題と展望」（日本特別ニーズ教育学会『SNEジャーナル』29，文理閣，2023，59-74）。
- 荒川智『インクルーシブ教育入門』（クリエイツかもがわ，2008）
- 荒川智『『特別ニーズ教育』論の現在』（高橋智・加瀬進監修，日本特別ニーズ教育学会編『現代の特別ニーズ教育』，文理閣，2020，17-32）。
- 中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（1996）。
- 中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理」（2011）。
- 中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（2012）。
- 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）。
- 遠藤俊子「特別支援教育の現状・課題・未来ーインクルージョンを手がかりとして」、『日本女子大学大学院人間社会研究科紀要』，16，2010，55-68）。
- 堀内孜「公教育経営の機能と構造」（堀内孜編著『公教育経営の展開』，東京書籍，2011，8-54）。
- 一木玲子「文部科学省の障害者権利条約への姿勢を読み解くー障害のある子どもの就学先決定の仕組みの『改正』」（『福祉労働』142，現代書館，2014，38-48）。
- 岩元義継「障害のある子の可能性を最大に」（『日本教育新聞』，2024年1月15日版，16）。
- 勝野正章「自治体教育政策が教育実践に及ぼす影響ー授業スタンダードを事例としてー」（『日本教育政策学会年報』23，2016，95-103）。
- 小國喜弘『戦後教育史』（中央公論新社，2023）。
- 今後の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議「今後の特別支援教育の在り方について」（2003）。
- 窪島務『『特別の教育的ニーズ』（SEN）概念の再定義とSENシステム』（日本特別ニーズ教育学会『SNEジャーナル』29，文理閣，2023，7-24）。
- 熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤「特別支援学校に在籍する知的発達の遅れのない発達障害児の現状と課題ー全国知的特別支援学校へのアンケート調査から」（『秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門』67，2012，9-22）。
- 水本徳明「公教育経営の意思決定システムー政策・行政・経営」（堀内孜編著『公教育経営の展開』，東京書籍，2011，56-72）。
- 文部科学省「文部科学省初等中等教育局長通知『特別支援教育の推進について』」（2007）。
- 文部科学省初等中等教育局長「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について（通知）」（2022）。
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課「令和4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」（2023）。
- 文部省『特殊教育百年史』（東洋館出版社，1978）
- 中澤渉『日本の公教育 学力・コスト・民主主義』（中央公論新社，2018）。

- 奈須正裕『個別最適な学びと協働的な学び』（東洋館出版社，2021）。
- 大谷恭子「障害者制度改革の到達点と課題ーインクルーシブ教育の視点から」（『福祉労働』141，現代書館，2013，56-65）。
- Sally Tomlinson. *A Sociology of Special and Inclusive Education : Exploring the Manufacture of Inability*. Routledge. 古田弘子・伊藤駿監訳『特殊教育・インクルーシブ教育の社会学』（明石書店，2022）。
- 眞城知己「国連障害者権利委員会勧告（総括所見）と特別ニーズ教育・インクルーシブ教育研究の課題」（日本特別ニーズ教育学会『SNEジャーナル』29，文理閣，2023，25-45）。
- 柴垣登『インクルーシブ教育のかたち 都道府県ごとの特別支援教育の違いから』（春風社，2022）。
- 柴垣登「特別支援教育の現状と課題 ー都道府県ごとの特別支援教育の状況の違いからー」（『岩手大学教育学部研究年報』83，2024，133-146）。
- 清水貞夫『インクルーシブ教育への提言 特別支援教育の革新』（クリエイツかもがわ，2012）。
- 滋賀県教育委員会「知肢併置特別支援学校における児童生徒増加への対応策について」（2012）。
- 国際障害者権利委員会「日本の第1回政府報告に関する総括所見（仮訳）」（2022）。
- <https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100448721.pdf> (2024.1.23 閲覧)
- 障がい者制度改革推進会議「障害者制度改革の推進のための基本的な方向（第一次意見）」（2009）。
- 鈴木文治「障害と特別な教育的ニーズの間ー特別支援学級・学校の過大規模化から見る障害理解の問題点」（『田園調布学園大学紀要』5，2010，187-200）。
- 高橋智「特別ニーズ教育の史的展開」（高橋智・加瀬進監修，日本特別ニーズ教育学会編『現代の特別ニーズ教育』，文理閣，2020，62-80）。
- 堤英俊『知的障害教育の場とグレーゾーンの子どもたちーインクルーシブ社会への教育学』（東京大学出版会，2019）。
- 渡部昭男『「特殊教育行政」の実証的研究』（京都法政出版，1996）。
- 山中ともえ「学校における特別支援学級の役割」（日本肢体不自由教育研究会『肢体不自由教育』，242，2019，2-3）。

小学校社会科における1人1台端末を活用した事前学習の教育効果

芦澤 信吾*, 宮川 洋一**

(令和6年2月5日受付)

(令和6年2月5日受理)

ASHIZAWA Shingo*, MIYAGAWA Yoichi**

Educational Effectiveness of Pre-Learning Using
One-Terminal for Each Student in Elementary School Social Studies

要 約

本研究の目的は、GIGAスクール構想により整備された1人1台端末を活用した小学校社会科の授業において、動画を用いた事前学習の教育効果を検証することである。具体的には、動画視聴を用いた事前学習の教材開発並びに単元設定を行うとともに授業実践を行い、知識の定着を確認するテストと質問紙によりその教育効果を検証した。その結果、昨年度の同学習場面について、動画視聴を用いた事前学習の教材開発並びに単元設定を行わなかった昨年度の児童群と比較して、動画視聴を用いた事前学習を取り入れて学習した本年度の児童群のテスト得点が有意に高く、動画視聴を用いた事前学習の教材及びその指導の有効性が示唆された。また、事後アンケートの結果から、動画視聴を用いた事前学習は、児童の「知識の定着」や「学習内容の理解」、「学習意欲の向上」、「個人の学習スタイルへの適合」に効果がある可能性が示唆された。

1 はじめに

本研究の目的は、小学校社会科の授業において、児童が学習用端末を家庭に持ち帰り、動画視聴を用いた事前学習を行い、一定の知識習得をした後に実際の授業を実施することによる、児童の知識定着についての教育効果を検証することである。

1.1. 社会の要請

文部科学省は2019年「学習の個別最適化」と「創造性を育む」教育ICT環境を実現するため、児童生徒向けの1人1台端末と、高速大容量の通信ネットワークを一体的に整備するGIGAスクール

構想を打ち出した。その結果、2022年3月時点ではほぼ全ての普通教室で児童生徒1人1人がネットワークに接続してコンピュータを使用できる環境が整備された。また、答申『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して』（中央教育審議会2021）においても、ICTは、学校教育を支える基盤的なツールとして必要不可欠なものであり、これまでの実践とICT活用を最適に組み合わせることで、学校教育における様々な課題を解決し、教育の質の向上につなげていくことの必要性が示された。さらに、「経済財政運営と改革の基本方針2023について」（内閣府2023）では、GIGAスクール構想を次のフェーズに向けて環境整備を進め、

* 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻, **

ICTの利活用を日常化させ、誰一人取り残されない教育の一層の推進や情報活用能力の育成など学びの変革、校務改善につなげるため、家庭環境や利活用状況・指導力の格差解消、好事例の創出・展開を本格的に進めるとし、GIGAスクール構想を国策としてさらに推進していく姿勢が改めて示された。

1.2. 現状の課題

OECDにより実施された生徒の学習到達度調査 (PISA2022) によると、日本は、学校の各教科の授業におけるICT機器の利用頻度がOECD平均より低く、学校以外での利用については、他のOECD加盟国と同様、多様な用途にデジタル機器を利用しているものの、自ら情報を収集する、情報を記録、分析、報告するためにデジタル・リソースを使う頻度が他国と比べると低く、「ICTを用いた探究型の教育の頻度」10項目の回答割合から算出された指標値はOECD加盟国の中で最も低く、探究型の教育におけるICT活用に課題があることが示唆された。また、GIGAスクール構想により各教室でのネットワーク環境、児童生徒1人1台の学習用端末が全国的に整備された環境下で実施された全国学力・学習状況調査 (文部科学省2023) の学校質問紙の結果によると「ICT機器を授業でほぼ毎日活用している」と回答した学校の割合は前年度よりも増加 (小学校58%→65%, 中学校56%→63%) しているが、同様の質問に対して「授業でICT機器をほぼ毎日使用している」と回答した児童生徒の割合 (小学校27%→28%, 中学校22%→29%) は学校質問紙の割合を大きく下回った。この結果の理由としては、各教師における活用状況に差があることが考えられる。GIGAスクール以前から授業にICTを活用している教師は少なくないが、環境整備が完了した現在も活用が思うように進まない原因の一つに1人1台端末という新しい環境に教師が適応することの難しさが挙げられる。例えば佐藤ら (2022) は、川崎市立小学校で授業を担当する教員997名を対象に調査を行った結果から、「一人一人のICT活用歴

の長さだけではGIGAスクール構想下のICT活用にはつながりにくい」可能性を示し、その要因として「1人1台端末で授業を行う状況は、ほとんどの教員が未経験であり、GIGA以前のICT活用の知識を転移できなかったこと」を挙げている。

また、前出の調査において「学習の中でPC・タブレットなどのICT機器を使うのは勉強の役に立つと思いますか。」の質問に対して、「役に立つと思う」、「どちらかという、役に立つと思う」と回答した児童生徒は、小中学校ともに9割を超え (小学校95.1%, 中学校93.3%), 学習者自身も学習へのICT機器活用を肯定的に捉えていることが明らかになった。一方で、配備された端末の家庭での活用状況については「端末を毎日持ち帰り、家庭で利用可能な環境にしている」学校の割合は、小学校32%, 中学校41%であり、半分以上の学校で毎日の持ち帰りを実施していない状況であることが明らかになった。

1.3. 岩手県における1人1台端末の活用状況

岩手県の1人1台端末の活用状況は、全国学力・学習状況調査 (文部科学省2023) の結果から「授業において配付された端末をほぼ毎日活用している (学校質問紙)」県内の小学校の割合は、約40% (全国65%) であり、同様に「授業においてICT機器をほぼ毎日使用している (児童質問紙)」と回答した児童の割合は15% (全国28%) といずれも全国平均を大きく下回っている。このことから本県において学習への1人1台端末の活用は、現在も試行錯誤を重ねている段階に留まっているといえよう。

また、同調査において今年度新しく追加された質問「学校の授業時間以外に1日どれくらいの時間、ICT機器を勉強のために使いましたか。」では、「30分未満」、「全く使わない」と回答した児童は65% (全国59%), と学校の授業以外でのICT活用はまだ十分進んでおらず、端末を「毎日持ち帰らせている」学校については4% (全国32%) に留まり、岩手県において現時点で日常的に持ち帰りを実施している学校は、ほとんどない状況であ

る。小学校における学習用端末（タブレットPC）の持ち帰り活用については、例えば山本（2019）により、5, 6年生の社会や理科、家庭科、外国語活動において学習効率や満足度が従来の紙ベースの家庭学習よりも高いことや、4, 5, 6年生の算数の学習において学習への集中度や満足度が高まり、児童が意欲的に学習できたことを明らかにしている。

一方、端末の持ち帰りについては、運用ルールの策定やセキュリティのリスク対策、端末の紛失・破損といった管理面の課題に加え、ネット依存や視力低下といった健康面での課題、各家庭のネットワーク環境など学校や地域により様々な課題が挙げられる。今後これらが解消され端末の日常的な持ち帰りが実施された際、多くの学校現場では、各家庭でICT端末を日常的にどのように活用するのか、特に家庭学習の取り組みをどのように学校の授業に組み込むと効果的かという具体的な実践が現時点で十分行われているとは言い難い。

1.4. 反転授業に関する先行研究

1.4.1. 先行研究・実践例

ICTを学習に活用することの利点である動画視聴を学習に取り入れた教授法の一つに「反転授業」がある。これは、「説明型の講義など基本的な学習を宿題として授業前に行い、個別指導やプロジェクト学習など知識の定着や応用力の育成に必要な学習を授業中に行う教育方法」（山内・大浦2014）と定義されており、2000年前後からアメリカで始まったとされる。初等中等教育では、2007年に高校の化学科教員バーグマンとサムズが自身の講義を録画したものを、生徒が授業前に視聴し、実際の授業で理解度の確認や個別指導、プロジェクト学習に取り組む形態をFlipped Classroom（当初はReversed Instructionと呼んでいた）と呼んだことから日本では、この訳語として「反転授業」が一般に知られるようになり、様々な実践が広がっていった。反転授業と従来の授業における予習、対面学習と個別学習の組み合わせによるブレンド型授業との比較は、湊川（2020）

により様々な視点から整理されているが、現在は、学習内容について映像教材・動画等を用いて予習の形で事前に学習し、実際の授業時間では、学習内容に関わる意見交換や発展的な演習に取り組む学習形態が反転学習のスタイルとして広く普及している。この背景には、近年の情報端末や動画編集ソフトウェアの低廉化やYouTubeなどの動画共有プラットフォームの発展により動画制作にかかる時間・コストが減少し、教師個人が動画教材を自作することが容易になった環境の変化が大きく関係していると考えられる。

日本国内での初等中等教育における反転授業については、2012年に宮城県富谷町立東向陽台小学校において算数の授業での実践、2013年に近畿大学附属高等学校において数学科と英語科での実践報告があり、2014年には、佐賀県武雄市の全小学校の算数と理科の授業での実践が報告されるなどして徐々に注目されるようになった。文献データベースGoogle scholarで「反転授業, 小学校」をフレーズ検索（検索日：2023年12月30日）すると、2006～2010年の5年間では1件であるが、その後の5年間（2011～2015）では91件、直近の5年間（2018～2022年）では331件の論文が発表されていることから日本の小学校でも広がりをみせていることが伺える。その一方、小学校におけるICTを用いた反転授業については、算数や理科での先行研究が多く、社会科での先行研究は少ない。

1.4.2. 反転授業の効果と事前学習

重田（2014）は、前述の近畿大学附属高等学校による実践の結果などから反転授業の効果として、「授業時間外の学習促進による生徒の学習時間の実質的増加」、「従来のインプット重視の授業からアウトプット重視の授業スタイルへの変化による習得知識の活用機会の増加」、「通常の授業よりも短期間で同じ学習効果をあげることが可能になる学習進度の促進」の効果が期待できるとしている。一方で、「十分な数の情報端末、インターネット回線の整備」、「十分な質と量のオープン教

材の提供」,「生徒の学校外における自習時間の確保」,「教師の専門性,ファシリテーターとしての力量」を課題としてあげている。また,奈須(2022)は,天童市立天童中部小学校の社会科の実践を取り上げ,「内容に関わる一定の理解は,事前に家庭で動画を視聴する『反転学習』の可能性なども含め,ICTを利用していち早く終え,そこからもう一段深い学びへと進んでいく流れを,むしろ標準としてはどうでしょうか。一人一台端末により,主体的で対話的で深い学びが実現される可能性は一気に高まるのです。」と述べ,ICTを活用した反転授業による学びの深まりの可能性に言及している。土佐(2014)は,一般的に述べられている反転授業の長所と短所をまとめ(表1)た上で,反転授業を推奨する教育者の多くが挙げる第一の利点として「事前に講義動画の視聴を済ませることで,実際の授業では個人またはグループで課題解決する時間や教師が個別に支援する時間を確保することが可能になる」点を示している。また,第二の利点として「動画を家庭で視聴できるため,学習者自身が動画を止めたり戻したりしながら自分のペースで学習することができる」点がよく取り上げられるとしている。

実際の授業の前に学習者個人が事前学習に取り組むスタイルには,反転授業の他にも,新しく学習する内容について教科書等を用いて事前に学習し,その内容についてWeb上で問題に答えるジャストインタイム・ティーチング(JiTT)という手法がある。教師は生徒のWebテストの回答を実際の授業前に把握することによって,授業構成に変更を加えることができる。JiTTは,当初は米国の高等教育機関での物理教育において実践されたが,現在では,物理教育に限らず,様々な分野で用いられるようになっている(落合2022)。また,ネット上で講義動画を視聴してWeb上で問題に答える事前授業(プレレクチャー)と呼ばれる学習形態など様々なスタイルがあるが,土佐(2014)は,反転授業の手法も含めて,「重要なのは能動的な学習を促すために,いかにさまざまな手法を組み合わせる学習者のニーズにあった授業形態を

デザインするかである。」と述べている。

これらをふまえ,本研究においては,「学習者一人一人が,教材動画を授業前に視聴する課題に取り組み,視聴動画の内容についてのWebテストに取り組んでから授業に参加する」形態での学習を行い,この学習形態(表2)を「事前学習」と呼ぶこととし,その効果について検証する。

表1 反転授業の長所と短所

	長所	短所
時間と内容	授業時間を話し合いや問題解決等の応用問題を含めた活動に使うことができる→学習者主体の能動的な学び合いの実現	授業形態の変化に伴いカリキュラム,教授法,教材の整備必要,学習者の授業外学習時間の確保
予習	前もって個人のペースで基礎知識の獲得,繰り返し視聴も可能→不安の解消	ビデオ学習をしてこなかった学習者や理解できなかった学習者への対応
講義ビデオ	わかりやすい,面白い→動機付け	新知識の伝達が一方通行,学び合いではない,実験は動画で見せるだけ?
教員	授業時間に学習者に個別対応,既成のビデオを使えば,教員が学習者一人ひとりにかけられる授業外の時間は増える	教員の知識,技能,意識の変革必要,学習者に個別対応や能動的学習を促す力量の形成,ビデオを自作する場合は時間と労力が必要

土佐幸子,“反転授業の長所と短所を探る―「反転」ではなく「事前」授業を―(く特集)アクティブラーニング”,『大学の物理教育』20.2(2014):61-65,より引用

表2 従来の授業と事前学習を用いた授業の比較

	従来の授業	動画視聴による「事前学習」を用いた授業
事前学習	主に教科書などを用いた予習	新しい学習内容を含んだ動画教材の視聴動画の内容を確認するWebテスト
実際の授業	新しい学習内容	新し学習内容及び事前学習で習得した知識を活用した演習・発展的な課題

2. 研究

2.1. 研究の方法

はじめに,1人1台端末を用いた事前学習を取り入れた授業づくり・教材開発を行う。本研究を進めるにあたり,児童一人一人が,配付された端末及び双方向学習アプリケーションソフト「ロイロノートスクール」の基本操作を習得するための教材を作成し,実際の授業の前に実施する。単元の学習に入る前に,児童が端末と使用アプリの基本的な操作方法を習得した後,事前学習の取り組み方についてのオリエンテーションを実施する。その後,単元を通して事前学習を用いた授業を実

施し、単元の終末に学習内容の理解についてのテストを実施する。合わせて、単元の前後に事前学習（予習）についての意識調査を実施し、結果を分析し1人1台端末を用いた事前学習の効果を検証する。本研究により、授業時間以外の場面におけるICT端末活用の一例とその効果を示すことができる考えた。また、本研究を進める中で、1人1台端末を用いた事前学習と実際の授業を連動させることと、児童が自身の学習履歴を可視化するツールとして「学習計画カード（学習履歴カード）」等の開発も行うこととする。

2.1.1. 単元テスト

学習内容の理解定着の検証には、市販のテスト（光文書院）を使用し、本単元の学習に関わる問題の内、「知識・技能」の観点の問題（表3）を検証に用いた。

表3 単元テストの問題（市販テストより20問抽出）

問題の種類	形式（問題数）
・大陸の名称	記述(4)
・海洋の名称	記述(2)
・諸外国の位置	選択(4)
・日本の各端の島の位置	選択(4)
・竹島の位置	選択(1)
・日本の南北の距離	選択(1)
・地球上で日本のある位置	選択(1)
・世界地図・地球儀の特長	記述(3)

2.1.2. 事前学習（予習）についてのアンケート

社会科の学習における事前学習（予習）についての意識調査を行うため、質問紙（オンライン回答）調査を実施した（表4）。質問に対する回答方法については「4:あてはまる, 3:どちらかという」とあてはまる, 2:どちらかという」とあてはまらない, 1:あてはまらない」の4件法とし、事前学習（予習）についての感想を自由記述形式で収集した。

2.2. 調査対象者

- ・実験群：令和5年度岩手県内A小学校第5学年

2クラス（事前学習を行う）

- ・対照群：令和4年度岩手県内A小学校第5学年2クラス（事前学習を行わない）

従来の（事前学習を用いない）授業形態で学習した前年度の5年生児童と、事前学習を用いた今年度の5年生について、同単元における学習内容の知識定着について比較した。

2.3. 調査時期

令和5年4-6月実施

2.4. 調査手続き

対象の学校長に調査協力を依頼し、調査対象の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は口頭、保護者には同様の内容について文書で説明し、児童に単元の学習前後に事前学習（予習）についての意識調査をオンライン回答で実施した。また、単元テスト（知識・技能）の結果を比較・分析した。

表4 事前学習（予習）についてのアンケート

質問1: 授業前に自分なりの課題（疑問）や目的をもって授業に参加しましたか。
質問2: 事前学習（予習）は、知識を増やすのに役立ちましたか。
質問3: 事前学習（予習）は授業で友達と話し合ったり、一緒に考えたりする活動に役立ちましたか。
質問4: 事前学習（予習）は授業での課題を考えるのに役立ちましたか。
質問5: 事前学習（予習）の学習の仕方は自分に合っていると思いますか。
質問6: 社会科の学習（授業・家庭学習）の仕方が身につきましたか。
質問7: 社会科の事前学習（予習）についての感想（自由記述）

3. 授業実践

3.1. 単元計画

○単元名

日本の国土と世界の国々（教育出版5年）

6時間配当

3.2. 事前学習

3.2.1. 動画視聴を用いた事前学習（児童）

各児童は、以下の手順で動画視聴を用いた事前学習に取り組んだ。

①1人1台端末による動画視聴

児童が学習端末を自宅等に持ち帰り、教材動画を視聴する。事前学習に用いた教材動画は、NHK for school (<https://www.nhk.or.jp/school/>) のアーカイブの中から、実際の授業の内容を含んだクリップ(児童の負担を考慮し、1～3分程度のもの)を教師が選択・指定した。

②動画の内容をワークシートにメモする

動画を視聴しながら気づきや疑問等を配布されたワークシート(図1)にメモする。ワークシートは、児童が自由に書き込めるものとしたが、学習内容の整理の補助となる地図等の資料も挿入した。また、私物の端末からも動画視聴できるように動画リンクの二次元バーコードも掲載した。

③Webテスト

動画の内容を確認するWebテスト(図2)に取り組む。WebテストはMicrosoft Formsを使用して作成した。テストの内容は、既習事項および動画の内容を確認するものとした。児童の負担を考慮し問題数は5問程度とした。また、テスト結果を各自ですぐに確認することができることと、教師の学習状況の把握のために、テスト問題はすべて選択形式とし、自動採点されるようにした。加えて、動画の内容で分からなかった点や疑問、さらに知りたい内容について自由記述できる設問も設定した(図3)。

④ワークシートのオンライン提出・共有

ワークシートを撮影し、オンライン提出(図4)する。疑問や興味関心のある点についてインターネット等で調べたり、家族に聞いたりした場合は、その内容もワークシートのメモに書き加えてから提出する(任意)。ワークシートはロイロノートの提出機能を使用してオンライン提出とすることで、実際の授業の前に友達と学習状況を確認す

ることができるようにした。一度提出した後でも、自分のワークシートを修正・再提出することもできる設定とした。

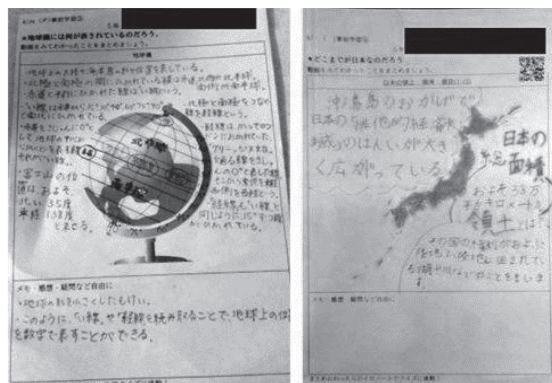


図1 事前学習に使用したワークシート

図2 動画の内容を確認するWebテスト

図3 疑問点等についての自由記述

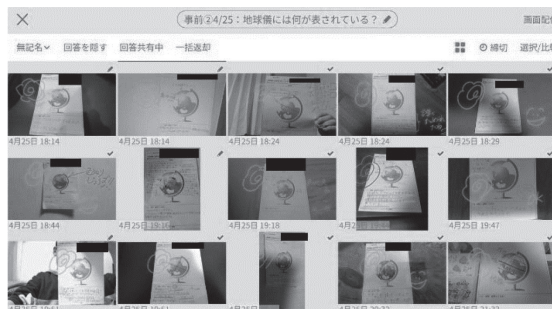


図4 オンライン提出されたワークシートの共有

3.2.2. 事前学習の学習状況をもとにした授業づくり(教師)

事前学習で児童が取り組んだWebテストの結果は自動で採点・集計されるため、授業者は児童の理解状況を把握することが可能となり、誤答の多かった問題や理解が十分でない内容について、実際の授業で重点的に扱ったり、授業内の確認テストに組み込んだりするなどテストの結果を実際の授業づくりに活用することができる。また、Webテストでは「分かったこと」、「分からなかったこと」、「もっと調べてみたいこと」などを自由記述で記入する(任意)ことができるため、それらの結果から児童の疑問や興味・関心のある程度把握した上で授業をデザインすることができる。

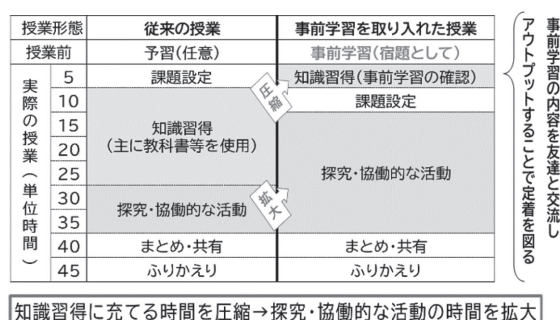


図5 単位時間の学習の流れ(比較)

3.3. 単位時間の授業展開

事前学習を行わない従来の授業スタイル(図5左側)では、単位時間において教科書等を用いた知識習得にかかる時間の割合が大きくなりがちであり、主に思考力・判断力・表現力の育成をねらいとした探究・協働的な活動に取り組む時間を確保しにくい傾向があった。これに比べ、事前学習を取り入れた授業(図5右側)の場合、事前学習により、一定の知識習得を済ませているため、授業時間をより効率的に利用することができるようになる。具体的には、授業の冒頭で事前学習の内容について友達と交流する時間を設定し、対話や意見交換といった習得知識をアウトプットする活動を通して知識の定着を図る。また、事前のWebテストの集計結果により教師が把握していた誤答

が多かった問題や児童が理解に苦労した箇所、疑問があった内容について教師による説明を加え、確認することでより着実な知識定着を図った。このような授業展開の変化により、事前学習を取り入れた授業は、従来の授業に比べて知識習得に要する時間を圧縮し、発展的な課題解決、探究・協働的な活動の時間を確保することが可能となった。

3.4. 学習計画(学習履歴)カードの開発・活用

教材等を視覚的に整理しやすいように「学習計画(学習履歴)カード」を作成・活用した(図6)。カード内の枠はMicrosoft Word等の表作成の機能を使って、単元計画の枠を作成し、PDF出力してからロイロノートに取り込んで使用する。カードの縦軸は単元の流れを表し、横軸には各単位時間で使用する教材やWebリンク等を配置した。このように事前に教材等を配置してからロイロノートの送信機能を使用して児童に配付する。授業中に使用する追加の教材・資料はその都度送信し、児童自身がカード内に整理した。

本カードの活用を通して確認することができた主なメリットは、以下の5点である。

- ①PDFで出力することにより、教材を整理する際に枠が崩れない。
- ②複数の教材を格納してから一度に配付することができる。
- ③カードを表形式にすることで、単元の全体の学習の流れを可視化することができる。
- ④学習者自身が自らの学習成果やふりかえりをカード内に整理・蓄積することで、個人の「学習履歴」として機能する。
- ⑤教材を格納した状態で保存・共有が可能であり、授業者の教材準備の時間・労力の軽減が期待できる。

授業後に児童から「授業で使うもの(資料等)が一か所にまとまっていてわかりやすい」、「先生がどの資料について話しているのかわかりやすい」、「どこまで学習が進んでいるのかわかりやすい」、「前に学習したことをすぐに確認できて便利」と

いった感想が得られたことから、本カードの活用が、学習者が自身の学習状況を把握し、学習履歴の効率的な管理の助けになったと考えられる。



図6 学習計画(学習履歴)カード

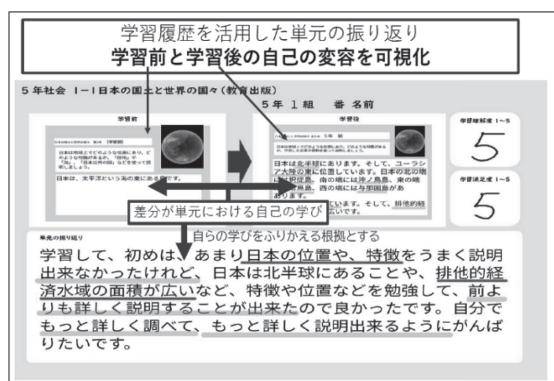


図7 単元のふりかえり

3.5. 学習履歴を活用した単元のふりかえり

単元の導入時に設定した学習問題に対する予想と、単元の終末に記入した学習問題に対する答え・考えを1つのカード上に配置した(図7)。これにより、児童たちの学びを可視化することができる。具体的な方法は、学習前と学習後のカードを左右に並べることで児童は、それらの差分から自身の学びの進歩を比較できる。この比較によって、児童は単元における自身の学びを具体的にとらえ「何ができるようになったか」、「できないことは何か」について把握することが容易になる。さらに「どのようにしてできるようになったか」、「さらに学びたいこと」などについても根拠をもって記入することができる。

また、学習計画(学習履歴)カードは、必要に

応じて各単位時間の学習成果や資料を取り出して活用することができる。これにより、児童は自らの学習の進捗状況や課題を把握しやすくなり、必要な場合には既習の学習内容や資料を活用しながら、学習を進めることができる。このように、学習計画(学習履歴)カードは、児童の学びを可視化し、学習の進捗状況を把握しやすくするだけでなく、必要な情報を簡単に取り出し、自律的に学習に活用できる点で有効であると考えられる。

3.6. 教材準備用サイト

動画教材は視覚・聴覚的な効果により多くの情報を短時間に伝えることができ、児童の学習理解を深める一方で、動画教材を一から作成するには、大きな時間と労力を要するため、教師個人で全ての動画教材を準備することは非常に困難である。特に、各単位時間の授業の目的や内容に完全に合致した動画を制作しようとすれば、専門的な知識や技術、また実物を撮影するための準備など、膨大な作業が必要であり現実的には不可能に近い。しかし、近年誰でも自由に利用することのできる教育コンテンツが数多く公開されており、これらを活用することで動画教材の作成や準備の手間が大幅に軽減できる。これらは、オープン教材と呼ばれ「NHK for School」で公開されている動画クリップもこれにあたる。当サイトでは7000以上の良質な教材用クリップが提供されており、各クリップは学年や教科、単元ごとに整理されており、授業内容に適合した動画教材を比較的簡単に見つけることができることから、現在多くの小学校で活用されている(宇治橋 2021)。そこで、これらの動画クリップと教育出版社から提供されている年間指導計画を参考に、各単位時間の目標や学習内容に対応した動画クリップをピックアップし、ワークシートや重要語句のデータなどと合わせて教材準備用のサイト(図8)として整理した。このサイトの活用により、教師がコンテンツ作成・選択に要する時間を短縮し、より授業計画や児童1人1人と向き合う時間の増加が期待できる。



図 8 教材準備用サイト

表 5 単元テスト結果の比較

	対照群	実験群
<i>N</i>	47	52
<i>Mean</i>	85.8	91.1
<i>SD</i>	12.9	11.9

両側検定: $t(97)=1.98, p<.05$

4 結果と考察

4.1 知識の定着

同一単元において実験群（事前学習を含んだ授業）と対照群（従来の授業スタイルの授業）の単元テスト（知識・技能）の結果を比較した（表5）。 t 検定の結果、両条件の平均の差は有意であった（両側検定: $t(97)=1.98, p<.05$ ）。従来の授業（事前学習を行わない）と比較して、事前学習を用いた実際の授業では、知識定着に充てる時間を約4分の1に圧縮したが、従来の授業と同程度の知識定着が確認できたことから、本単元の学習において動画視聴を用いた事前学習が知識の定着に効果があることが示唆された。加えて、家庭学習と実際の授業を連動させることで授業において、知識定着に充てる時間を圧縮することが可能となり、これにより生じた時間的な余裕を探究・協働

表 6 事前学習（予習）についてのアンケート

質問1：授業前に自分なりの課題（疑問）や目的をもって授業に参加しましたか。

		pre		post	
+	あてはまる	10 (20%)	58%	28 (56%)	94%
	だいたい、あてはまる	19 (38%)		19 (38%)	
-	あまり、あてはまらない	16 (32%)	42%	3 (6%)	6%
	あてはまらない	5 (10%)		0 (0%)	

質問2：事前学習は、知識を増やすのに役立ちましたか。

		pre		post	
+	あてはまる	12 (24%)	42%	38 (76%)	96%
	だいたい、あてはまる	9 (18%)		10 (20%)	
-	あまり、あてはまらない	17 (34%)	58%	1 (2%)	4%
	あてはまらない	12 (24%)		1 (2%)	

質問3：事前学習は授業で友達と話し合ったり、一緒に考えたりする活動に役立ちましたか。

		pre		post	
+	あてはまる	6 (12%)	54%	26 (52%)	88%
	だいたい、あてはまる	21 (42%)		18 (36%)	
-	あまり、あてはまらない	13 (26%)	46%	5 (10%)	12%
	あてはまらない	10 (20%)		1 (2%)	

質問4：事前学習は授業での課題を考えるのに役立ちましたか。

		pre		post	
+	あてはまる	16 (32%)	52%	36 (72%)	98%
	だいたい、あてはまる	10 (20%)		13 (26%)	
-	あまり、あてはまらない	11 (22%)	48%	1 (2%)	2%
	あてはまらない	13 (26%)		0 (0%)	

質問5：事前学習の学習の仕方は自分に合っていると思いますか。

		pre		post	
+	あてはまる	11 (22%)	56%	27 (54%)	90%
	だいたい、あてはまる	17 (34%)		18 (36%)	
-	あまり、あてはまらない	12 (24%)	44%	4 (8%)	10%
	あてはまらない	10 (20%)		1 (2%)	

質問6：社会科の学習（授業・家庭学習）の仕方が身につきましたか。

		pre		post	
+	あてはまる	15 (30%)	74%	39 (78%)	96%
	だいたい、あてはまる	22 (44%)		9 (18%)	
-	あまり、あてはまらない	8 (16%)	26%	1 (2%)	4%
	あてはまらない	5 (10%)		1 (2%)	

質問7：事前学習についての感想（自由記述）

的な学習活動に充てることができたことも副次的な効果の一つと考えることができる。

4.2. 事前学習についての意識調査

授業前後に事前学習（予習）についての意識調査をアンケートで行った。質問は4件法で行い、集計結果（表6）において「あてはまる」・「だいたい、あてはまる」と回答したグループをポジティブ群（+）、「あまり、あてはまらない」・「あてはまらない」と回答したグループをネガティブ群（-）とし、pre（事前学習実施前）とpost（事前学習実施後）における回答数を比較した結果、全ての質問においてポジティブ群の割合が増加した。また、各質問の内容に関連する自由記述（質問7）

の内容を抽出し、回答数の変化と関連付けながら事前学習の効果について考察した。

4.2.1. 質問：授業前に自分なりの課題（疑問）や目的をもって授業に参加しましたか。

質問1について「授業前に自分なりの課題や目的をもって授業に参加したか」という主旨で自由記述を抽出すると、「日本の位置は説明できたが、北の端とかの場所がはっきりわからないので、覚えるように頑張りたい」など、実際の授業で学ぶ内容について、事前に自分の理解度を把握し、課題を設定していることを示す記述や「事前学習をすると、次にやる学習の見通しがつく」という感想が複数得られたことから、事前学習を行うことが、学習の流れを把握し、学習内容についての理解を深めることにつながったことが推察される。また、「事前学習をすることで、授業の時に少しでも分かっていると楽しいと感じる」とう感想も得られ、事前学習が学習内容の理解を深めるだけでなく、実際の授業に対する意欲を向上させる効果が期待できると考えられる。

4.2.2. 質問2：事前学習（予習）は、知識を増やすのに役立ちましたか。

質問2について自由記述の内容を「知識が増えた」という主旨で抽出すると「動画を見ることで内容が分かりやすくなった」、「動画を停止したり、何度も見返したりすることができたため、より理解を深めることができた」、「動画を通じて教科書では得られない情報を学べた」、「学習効果が高まり、知識が増えた」という感想が多く得られた。中でも動画教材を使用することによって新たな知識を得られると述べている児童が多く、動画学習による効果として、動画をくり返し視聴したり、一時停止したりしながら視聴することにより、理解度を深めることができることが示唆された。また、教科書だけでは得ることのできない知識や視覚的に理解することができる点についての記述があることから、動画視聴を用いた事前学習は、本単元の学習において児童の知識の増加と学習内容

の理解に役立ったと考えられる。

4.2.3. 質問3: 事前学習（予習）は授業で友達と話し合ったり、一緒に考えたりする活動に役立ちましたか。

自由記述の中には、友達と話し合ったり、一緒に考えたりする場面についての直接の感想はなかったが、「事前学習をすることで、授業中に手を挙げる自信がついた」や、「次にやる学習の見通しがつく」という記述から、事前学習が学習の進行を円滑にし、自信を持って授業に参加する助けとなったと考えられる。また、事前学習により「自分の得意なこと・不得意なことが知れてよかった」という意見も得られた。自分の得意・不得意な分野を自覚することで、自分が得意な分野に自信を持つことができ、友達をサポートしたり、反対に自信のない分野については、得意な友達から助けを借りたりするなど、協働的な活動に積極的に参加することができると考えられる。

4.2.4. 質問4：事前学習（予習）は授業での課題を考えるのに役立ちましたか。

質問4について「予習（事前学習）をした方がいつもの授業より分かることがたくさんあった」、「事前学習をすると、次にやる学習の見通しがついて、やりやすい」といった感想が得られたことから、事前学習が授業中の課題解決に対する理解や、新たな課題の発見に役立ったと考えられる。また、「事前学習では分からなかったことも、改めて授業でやるのでよかった」という感想から、児童は事前学習により自分の理解度や得意・不得意な部分を認識し、それをもとに授業の課題をどのように解決すべきかを考えようとしていることが伺える。以上から、事前学習は、実際の授業において児童の課題解決に向けてのアプローチの一つになったと考えられる。

4.2.5. 質問5：事前学習（予習）の学習の仕方は自分に合っていると思いますか。

質問5に関連する記述として「動画を見ながら

学習することで、自分のペースで進めることができた」、[動画を一時停止できるため、メモを取ったり、何度も聞き直したりできる]、という主旨の感想が多く、一時停止したり、何度も繰り返して視聴したりすることができるという動画教材の特長により、児童1人1人が自分の学習速度に合わせて進めることができ、自身の理解度に応じて学習を調整することができたと考えられる。また、[教科書よりも分かりやすい]、[動画を見てプリントにまとめる方がやりやすい]など、従来の学習方法に比べて動画視聴を用いた事前学習の方が効果的だと感じた児童が多いことから、視覚・聴覚的に情報を得ることを得意とする児童にとって動画教材を用いた学習は効果的であったと考えられる。さらに、「事前学習を通じて自分の強みと弱みがわかった」という感想も見られ、事前学習が児童の自己理解を促したと考えられ、児童が自身の学習を自己調整するスキルの獲得につながる可能性が期待できる。

4.2.6.質問6：社会科の学習（授業・家庭学習）の仕方が身につきましたか。

質問6について「予習することで授業がわかりやすかった」、[少しでもわかっていると授業が楽しい]、[授業がわかりやすくなるし、さらに深い学びが得られる]などの感想から、児童にとって事前学習で習得した知識が、その後の授業を理解する基礎となり、実際の授業でその知識を使って考えることができたと考えられる。また、協働的な学習の場面において、新たな情報を既存の知識と結びつけることで自分が得意な分野で友達をサポートしたり、友達の得意な分野で助けを借りたりすることきたことが、自身の学びの実感につながったと推察される。加えて、動画をくり返し視聴するなど自分なりに学習を進めた記述も多くみられたことから、児童が事前学習を学習スタイルの一つとして肯定的に受け止め、活用したことが示唆された。

5 研究のまとめ及び今後の課題

5.1.研究のまとめ

本研究は、小学校社会科において教材動画の視聴を用いた事前学習を取り入れた授業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。事前学習を用いたことによる知識の定着を把握するために知識の定着を測るペーパーテストを実施し、事前学習を用いた集団と用いない集団の得点の平均の差をt検定によって明らかにした。また、児童に対して事前学習についてのアンケートを行い、事前学習が「知識の定着」や「実際の授業」、[学習の個別化]などにどのような効果をもたらすのか検証した。本実践研究から以下のようにまとめられる。

5.1.1.知識の定着

検証の結果から本単元において動画視聴を用いた事前学習は、児童の知識定着に効果があったことが示唆された。児童は事前学習により、一定の知識習得を習得してから実際の授業に臨むことで、習得した知識をアウトプットしあったり、その知識を土台として考えたりすることで知識定着をより確かなものとすることができたと考えられる。また、本結果は、事前学習を用いることで、各単位時間の授業の中で知識習得に充てる時間を従来の授業スタイルの4分の1程度に圧縮した授業構成においての結果であることから、動画視聴を用いた事前学習は、単位時間における学習の進捗を早め、より発展的な課題や探究・協働的な活動に多くの時間を割り当てた授業を展開する手立てとなることも期待できる。

5.1.2.事前学習についての意識調査

事前学習後のアンケートの記述に、事前学習に取り組むことが、「教科書だけでは得られない知識の習得」や、「視覚的な理解のしやすさにつながった」ことに言及したものが多かったことから、動画視聴を用いた事前学習は児童の知識の定着に役立ったことが推察される。また、事前学習によ

り「学習の内容・流れを把握する」ことが、「児童の学習に対する自信」と「学習意欲の向上」につながり、「事前に習得した知識をもとに友達と話し合ったり、一緒に考えたりする活動の活性化」に役立ったと考えられる。さらに、児童は事前学習により「自分の理解度や得意・不得意な領域を認識」し、動画教材の特長を生かして「自分の学習ペースに合わせて学習」を進めたことから、動画視聴を用いた事前学習は、個々の理解度に応じて学習を自己調整することができ、個別の学習スタイルに適合しやすい可能性が示された。

5.2. 今後の課題

本研究を通して、小学校5年生社会科の1単元において動画視聴を用いた事前学習が知識の定着に有効であることが示唆されたが、他学年・他単元における効果の検証に加えて、今後は以下の課題についても検証していく必要があると考える。

5.2.1. 学習者の多様性に対応する教材の開発

本実践において事前学習におけるワークシートへの記述の仕方については、基本的に児童に委ねたため、結果として記述内容に個人差が生じた。その差は単元テストの結果には大きな影響はなかったが、事前学習で教材動画を何度も繰り返し視聴したり、一時停止をしながら丁寧にメモをとったりした上で、自分なりに事前学習のまとめをワークシートに記述している児童は、実際の授業における発言や協働的な活動場面において積極的な様子が見られた。このことから事前学習の取組が充実したことが実際の授業に対しての自信や課題意識の高まりにつながったと推察される。一方で動画を一度しか視聴しなかったり、途中で動画を停めずに視聴したりした児童は、学習内容についての記述に不足が見られ、ワークシートへの記述が充実していた児童に比べて実際の授業における発言等の積極性が乏しい傾向があった。稲垣(2015)からも小学校算数科における反転授業の実践結果から「学力に課題がある学習者に対して家庭学習の遂行支援が必要である」ことを示唆しており、動

画を短時間のセグメントに分割し、視聴しやすくしたり、ノートをワークシート形式とし、記入すべき事項を明確にしたりするなどの支援方策を提案しており、今回実践した事前学習も同様の課題を有していると考えられ、各児童の学習状況に対応可能な教材開発が求められる。

5.2.2. 知識定着の効果検証

今回検証した知識の定着は、学習直後に行ったテスト結果による短期的なものであることから、一定期間の間隔を空けて同じテストを再度実施し、前回のテストとのスコアと比較し、知識がどの程度定着しているかを評価するなど、長期記憶の保持についても検証する余地があると考ええる。また、別の文脈で学習した知識を適用させる応用・発展的なテストを実施し、実践的な応用が可能かどうかを評価するなど、実用的な長期記憶が形成されているかを検証する必要があると考える。

5.2.3. 事後学習

本研究では、事前学習の有効性に焦点を置いて検証を行ったが、実践の中で、児童が家庭学習で授業内容の復習を行う際に事前学習で使用した動画教材を再度視聴したり、授業中に自身が作成した学習成果物の修正を行ったりすることで、学習内容を再度振り返るという活動が確認された。これらの事例は、動画教材を用いた学習が、授業後の復習や自主学習においても積極的に活用されたことを示している。森ら(2017)は高等学校の数学科における反転授業の実践から「復習の容易さ」や「反復的な学習」を反転学習がもたらす事後学習の効果として報告しており、事後学習に取り組むことで、学習内容の定着が促進され、学習の理解を深めることにもつながると考えられる。こうした観点から、教室での学びだけではなく、家庭での復習や自主学習といった事後学習も重要な学習プロセスととらえる必要がある。今後は、自ら学びを深めていく自律的な学習者としての児童の育成を目指し、教材の選定や学習指導法をさらに工夫するなどして、事前学習-実際の授業-

事後学習という一連の学習プロセスを無理なく、かつ効果的に循環させられるような仕組みづくりについて研究していく必要があると考える。

5.2.4. 指導法についての研修プログラム開発

本実践を日常的に実施するにあたって、児童に対して動画視聴による事前学習の方法を適切に指導するための技術的な理解と指導法両面でのスキルアップが必要となる。教師がICTを用いた指導法（教材の選定や活用方法、児童の学習進捗状況のモニタリングなどを含む）についての研修プログラムの開発が必要である。

5.2.5. 学校外における学習環境の整備

児童が家庭で効果的に学習を進められるよう、学習場所や端末活用の約束といった具体的なガイドラインやマニュアルを作成し、保護者と共有することで学校と家庭が連携・協力しながら学校外における児童の学習環境を整備していく必要がある。

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202202254号)

引用文献

稲垣忠, 佐藤靖泰 (2015) 「家庭における視聴ログとノート作成に着目した反転授業の分析」日本教育工学会論文誌 39 (2), 97-105
 宇治橋 祐之, 渡辺 誓司 (2021) 「GIGAスクール構想と『オンライン学習』に向けたメディア利用, 放送研究と調査」, 71 巻, 6 号, pp.48-79
 OECD 生徒の学習到達度調査2022年調査 (PISA2022) のポイント https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2022/01_point_2.pdf (参照日 2023.12.26)
 落合道夫 「JiTT を用いた学習者の能動性を高める

指導法の研究 —高校物理での実践—」(日本教育工学会 2022年秋季全国, OD-083, 2022) pp.459-460

教育出版「令和6年度版小学校教科書 年間指導計画・評価計画(案)」, <https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/tokushu/r6plan.html> (参照日 2023.12.29)

国立教育政策研究所・教育課程研究センター「全国学力・学習状況調査」<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html> (参照日 2023.12.29)

小松泰信 (2016) タブレット端末を活用した反転授業の評価と分析. 大阪女学院大学紀要第13号

佐藤智文, 平野智紀, 山本良太, 石橋 純一郎, 山内 祐平 (2023) 「GIGA スクール構想におけるICT活用の促進要因—川崎市の小学校での教員調査に基づく探索的検討—」『日本教育工学会論文誌』46 巻 Suppl. 号 pp.189-192

重田勝介「反転授業: ICTによる教育改革」の進展」(北海道大学 情報基盤センター『情報管理』vol.56 no.10, 2014) pp.677-684

芝池宗克・中西洋介『反転授業が変える教育の未来』(明石書店, 2014)

澁川幸加 (2020) 「ブレンド型授業との比較・従来授業における予習との比較を通じた反転授業の特徴と定義の検討」日本教育工学会論文誌, 2020, 44 巻, 4 号, p. 561-574

代田昭久「スマイル学習(武雄式反転授業)」が教育を変える, コンピュータ&エデュケーション, 2014, 37 巻, pp.24-28

中央教育審議会 (2021) 「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). https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (参照日 2023.12.26)

土佐幸子 (2014) 「反転授業の長所と短所を探る—「反転」ではなく「事前」授業を—」『大学の物理教育』, 2014, 20 巻, 2 号, pp.61-65

内閣府 (2023) 「経済財政運営と改革の基本方針2023加速する新しい資本主義～未来への

- 投資の拡大と構造的賃上げの実現～」 https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/cabinet/honebuto/2023/2023_basicpolicies_ja.pdf (参照日 2023.12.26)
- 中西洋介『反転授業の実践知』(明石書店, 2020)
- 中野彰「反転授業の動向と課題」(武庫川女子大学情報教育研究センター紀要, (23), 35-38, 2014)
- 奈須正裕『個別最適な学びと協働的な学び』(東洋館出版社, 2022), p.230
- 牧田綾子「『生きる力』を育む反転授業自律的学習者を育てる, 授業のリ・デザインリクルートカレッジマネジメント185 /Mar.-Apr. 2014 https://souken.movabletype.io/higher/assets/2014_RCM185_28.pdf (参照日 2023.12.29)
- 三井一希 (2016) 「授業内での動画視聴を取り入れた小学校算数科の授業デザイン」日本教育工学会論文誌, 2016, 40 巻, Suppl. 号, p. 41-44
- 森朋子, 溝上慎一『アクティブラーニング型授業としての反転授業』(ナカニシヤ出版, 2017)
- 山内祐平, 大浦弘樹序文, バークマン, J.サムズ, A. (著) 山内祐平, 大浦弘樹 (監) 上原裕美子 (訳) 『反転授業: 基本を宿題で学んでから, 授業で応用力を身につける』(オデッセイコミュニケーションズ, 2014), pp.3-12
- 山本朋弘 (2019) 「タブレット端末の持ち帰りによる家庭学習と授業の循環に関する分析」, 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 28, pp.141-149.

不登校児童生徒の再登校傾向に応じた教師による支援

山本 奨*

(令和6年2月5日受付)

(令和6年2月5日受理)

YAMAMOTO Susumu*

Teachers' Supports for School Non-Attendance Based on Students' Readiness to Return to School

要 約

不登校児童生徒を支援する際には、不登校の経過・回復過程、タイプなど常態化した児童生徒の特徴、年齢や発達などに関する査定が必要だと言われる。本研究の目的は、その中の経過・回復過程に注目し、その再登校傾向に応じた有効な支援方法を、教師の視点を用いて明らかにすることであった。まず再登校傾向を捉えるための観点を明らかにし、これを査定するための項目を選定するため、合計309名の教師を対象に調査を行った。探索的因子分析により『混乱』と『受容』からなる構造が見いだされ、判別分析及び確認的因子分析による妥当性の検討を経て測定項目が選定された。次に221名の教師を対象とした調査から、『混乱』が低く『受容』が高い場合に最も再登校が可能であり、これに次いで『混乱』が高く『受容』も高い場合に再登校が可能であることが明らかにされた。これら『受容』が高い2つの場合においては、教師による多様な支援方法が有効にはたらし、登校刺激を与える好機であることが示された。その一方、『受容』が低い場合では、常態化した児童生徒の特徴に基づく支援が有効であることが考察された。

1. 不登校児童生徒の査定の枠組み：不登校児童生徒は多様で、適切な査定なしに有効な支援を実現することはできない。その査定すべき領域として、川島他(2002, 2003)は、教師による支援の視点から、(i)不登校のタイプ、(ii)児童生徒の発達段階(年齢)、(iii)不登校の経過段階の3点を提案している。山本(2005)は、主に心理職による臨床的視点から、(i)不登校状況、(ii)不登校の段階・経過、(iii)原因論の3側面からの査定を提案した。また、齊藤(2007)は、主に医療の視点から、(i)背景疾患、(ii)発達障害、(iii)出現様式、(iv)不登校の経過、(v)環境の5軸による多軸評価を提案している。医療の枠組みでは、高橋他(1987)の(i)発症

前の学校・家庭内適応状況、(ii)病前性格特徴、(iii)誘因と不登校との関連、(iv)治療関係成立の難易、(v)経過の提案もあり、これはこの5点を基に4類型に分類するものである。小野(1997)は、研究の視点から、(i)定義及び症状、(ii)原因論・発症メカニズム、(iii)類型論、(iv)治療論の4観点に基づく系統的な治療教育体系の構築を検討している。

2. タイプによる分類：比較的变化しにくい常態化した不登校児童生徒の特徴については、Millar(1961)が「性格(character)」と「構造化された神経症的疾病(structured neurotic illness)」に分類し、その後者をKennedy(1965)は神経症的危機型(neurotic crisis type)と呼んだ。そして、医療やカ

* 岩手大学大学院教育学研究科

ウンセリングの視点からタイプや変容過程に注目した分類が試みられることとなった(鑑, 1963; 和田, 1972; 小野, 1986; 斎藤, 1987など)。例えば前項で触れた高橋他(1987)は、病前性格特徴など5点を基に、「反応性不登校群」や「神経症性不登校群」など4類型を提案している。登校に困難がある児童生徒の存在が教師にもよく知られるようになると、教育の視点によるタイプ分類が小泉(1973)などにより示されるようになった。川島他(2002, 2003)は「いじめ・叱られ・心配型」、「良い子の息切れ型」などの8タイプを提案するが、それは「甘やかされ・怠学型」など児童生徒の特徴だけではなく親の養育態度が含まれたものとなっている。そこでは、これに発達段階と経過を加えた各パターンと10の支援方法との関係が、研究協力者による討議により検討され、支援マニュアルの作成が試みられている。山本(2005)は、登校状況に注目し、「選択的に忌避及び参加するタイプ」、「安全基地の同行で登校可能なタイプ」、「教室忌避と別の『居場所』を確保しているタイプ」、「不登校であるが、学校外の場に定期的に通うタイプ」、「まったく学校に出てこない不登校のタイプ」の5類型を、臨床的経験を基に提案している。そこでは、パーソナリティ要因として「自己像の脅威と強迫的な不安」、「過剰適応とその内的破綻」、「パーソナリティ障害」が挙げられており、これらも不登校状態の査定に資する分類だと考えられる。斎藤(2007)は出現様式による不登校下位分類として「過剰適応型」、「受動型」、「受動攻撃型」、「衝動統制未熟型」、「混合型(あるいは未分化型)」の5つの不登校のタイプを示している。さらに、神谷・中島・今雪(2021)は、主に医療の視点から、不登校類型の臨床的特徴に関し「発達特性-不適応型」、「不安-過剰適応型」、「心身消耗-抑制型」、「傷つき過敏-撤退型」、「複合型」の5つの型を報告している。タイプについては、保坂(2021a, 2021b, 2021c)の提案もある。

3. 次元による査定と測定尺度：前項のようなタイプ論的な分類とは異なる特性論的観点や次元を用いた児童生徒理解の試みと各状態に応じた支援

方法の検討も行われ、山本(2007)の検討やその「自己表現」「行動生活」「強迫傾向」「身体症状」の提案がある。小野(2017)は、「契約重視・非契約」と「嫌を嫌でなくする努力型・嫌を嫌のままにする型」の2次元を提案する。加えて、学校や保護者の姿勢についてもこの契約と回避という2次元で捉え、それが児童生徒のパターンに影響するとした上で、それぞれに沿う方策を提案している。真の原因が何であれ実際の不登校には不定愁訴が見られる例があることが報告され(村上, 2009)、不登校児童生徒の中には、特徴的な身体症状の現れ方があるとの報告もある(永井, 2019)。

山本(2007)に見られるとおり次元による査定は、尺度化の試みと同義であることも多い。Gall -Tesson neau & Gana (2019)は、フランスの10-16歳の青年を対象に、登校拒否尺度／SCREEN (School Refusal Evaluation Scale1 for Adolescents)を開発し、「不安の予期」(Anxious anticipation)、「困難な移行(登校困難)」(Difficult transition)、「対人的不快」(Interpersonal discomfort)、「学校回避」(School avoidance)の4下位尺度を設けている。日本の小学生を対象としたものには、不登校傾向を測定するものであるが、五十嵐(2010)の不登校傾向尺度があり、それは「休養を望む不登校傾向」と「遊びを望む不登校傾向」の2下位尺度からなる。同じく小学生を対象としたものに、土屋・細谷・東條(2010)のSRAS-R-JAがある。これはKearney(2002)が臨床目的で開発した不登校アセスメント尺度改訂版(School Refusal Assessment Scale-Revised: SRAS-R)の日本語版で、「ネガティブ感情の回避」、「対人場面からの逃避」、「家族からの注意獲得行動」、「不登校行動の具体的な強化子」の4下位尺度からなる学校教育に適用させたものである。伊藤(2015)は、不登校経験者を対象とするレトロスペクティブな問いを基に、「自分自身を見つめ直すことができた」等による「ポジティブ」因子と「友だちが少なくなった」等による「ネガティブ」因子を抽出し下位尺度の作成を試みている。

4. 発達上の課題等医療係る課題：これとは別

に、不登校児童生徒の状態像を発達障害に求める見解も提出されている。Black & Zablotzky (2018) は、発達障害 (developmental disabilities : DD) のある子供に関し、これがない子供と比較して、慢性的な欠席のオッズが有意に高いことを合衆国の資料を基に報告している。特に ADHD, (attention-deficit/hyperactivity disorder) の調整オッズ比 (AOR) は 1.84, 自閉症スペクトラム障害 (autism spectrum disorder : ASD) は 2.89, 知的障害 (intellectual disability) は 1.57 であり、長期欠席の傾向があると述べている。発達障害やそれが疑われる児童生徒の不登校について、国内の研究動向を報告したものには、井上・窪島 (2008) や小野 (2012) のものがある。島崎他 (2009) は背景に発達障害の問題があると思われる不登校中学生の支援に関わる課題に関し実態調査をもとに報告している。またその事例については、近藤他 (2004) や今西他 (2012) の報告がある。原田・松浦 (2010) は学校を対象とした調査を基に、学習面や行動面に課題のある児童生徒への支援の在り方を検討し、横山 (2020) は軽度の知的能力障害が認められる場合、支援がないと不登校などの不適応が認められやすいことを報告する。さらに、藤井他 (2021) は過敏性腸症候群という機能的消化管疾患を介して不登校と自閉スペクトラム症 (autism spectrum disorder : ASD) が関係することを指摘する。事例に基づく研究だけでなく、量的な研究においても不登校が発達障害と関連するとの指摘は多い (横山・小田, 2019 ; 武井ら, 2017 など)。加えてうつ症状を伴う不登校の追究も行われている (中村・田上, 2018 など)。

それでも、教師による不登校支援を念頭に置いた場合、「発達障害だから不登校になる」との因果で理解することは有益ではない。診断はなくても当該児童生徒の特徴の理解と査定があれば、これに応じた支援は可能となる。発達に係る課題は、それを考慮しながらも、例えば「こだわりが強い」など児童生徒の常態化した特徴と捉えることが適切であろう。石崎 (2017) は、発達に課題のある児童生徒は、「学校や集団で不適応を起こしやすい」

く」、「自己の感情表現が苦手」で、「身体化して心身症を発症しやすい」と不登校との関係から述べ、不登校状態と不適応、感情表現、身体症状との関係を示唆するが、それは発達に課題のある児童生徒に限らず、不登校児童生徒全体に援用できる観点だと考えられる。

5. 校種・学年・年齢：「年齢」に応じた支援については、川島他 (2002, 2003) が、例えば低年齢では登校刺激への嫌悪が低いことを報告している。そこでは、「幼稚園～小学校1年生」、「小学校2年生～小学校5年生」、「小学校6年生～中学生」の段階が設けられ、それぞれ順に、「母親との関係を中心とした対人関係の段階」、「友人関係を中心とした対人関係の段階」、「自己確立の段階」などとして、事例を用いて支援の在り方が検討されている。辻井・岡田 (2007) は、不登校を主訴に受診した児童生徒を校種別に比較し、中高生の女子が他に比べて不登校に随伴する症状を呈しやすいことを報告している。八尋 (2016) は、28の不登校事例を検討し、小中学校時に初めて不登校となった児童生徒は、高校進学を期に学校復帰する例が多く、高校で初めて不登校となった生徒の回復が困難であることを報告し、小中学生と高校生では異なる対応が必要だと提案している。また、登校している児童の不登校傾向について、林・水口 (2020) は登校意欲の喪失傾向が4年生よりも5, 6年生の方が高かったことを報告している。これとは逆に穂本他 (2017) は、登校回避感情のある児童に関し、6年生に比べて他学年の方が多かったと報告している。

そして、校種と有効な支援方法との関係については、例えば山本 (2005) が「発達段階によっても対応は異なる」「児童期では適切な登校刺激が功を奏しやすい」と指摘している。そして、山本 (2007) の支援方法を引用して学年による有効な支援方法の差異を検討したものには高信・下田・石津 (2013) がある。さらに、笠井 (2001) は不登校児童生徒 67 人を対象に彼らが期待する援助行動に関する調査を行い、「小学生」と初めて「中学校で不登校になった中学生」は他よりも教師か

らの電話連絡や配付物を届けることを期待していることを示し、校種よりも不登校がいつ始まったのかに注意すべきであることを提案している。

6. 回復の段階と区分：先述の児童生徒の不登校状態に加えて、不登校の始期から終期までの子どもの変容にも注目が向けられ、不登校児童生徒がその状態を深刻化させる経過及び回復に至る過程が報告されている。例えば佐藤(1994, 2005)は、深刻化する経過をより詳細に区分した「身体的愁訴」、「絶望・閉じこもり」などの8段階、小野(1986, 2003)は回復過程をより詳細に区分した「始動期」、「帰心期」、「挑戦期」などのやはり8段階による説明を提案している。山本(2005)は「体調不良と不安」と「荒れと反抗」を前期、「退避とどん底」と「『窓』から外を覗く」を中期、「学校への再接近」と「乗り越えの過程」を後期とする6段階を提示している。また、医療から見た不登校の病態とその変化については辻井・岡田(2007)が報告している。

このように不登校の経過・回復過程の各段階は、それぞれの研究者の注目するところにより分割や圧縮がなされているが、概ね次のような共通した段階がある(山本, 2008)。それは、(i)登校できないことが頻回になり、周囲は原因を探し解決を試みるが再登校は容易でなく、混乱や身体症状等が見られる不安定な段階。(ii)本人及び周囲が再登校の試みを中断することで家庭内や自室では落ち着きを取り戻し、あるいは意欲を失ったように動きが見られなくなる段階。(iii)勉強や学校に興味を示し外出の機会が多くなり、登校を試みこれを重ねて安定して登校できるようになる各段階である。

7. 葛藤：これらの段階は不登校児童生徒の主に観察等から検討されたものであるが、はたして児童生徒自身は、内的にはどのような取組を行い回復に至るのであるのか。木戸・上手(2021)や小林・福崎(2021)、井倉(2016)は、不登校経験の「意味づけ」の過程を、既に成人した不登校経験者を対象にした面接調査から整理し、そこでは不登校経験中の内的世界の変容過程が探索されている。

新川他(2020)は、不登校の開始前から回復するまでの出来事や過程を当事者の主観的理解から明らかにするために、7名を対象に面接調査を行い、共通する4期を見出している。南(2019)は、不登校児童生徒の保護者18名を対象に、自由記述による調査を行い子どもの回復過程と親の働きかけとの関係を計量テキスト分析により追究している。齊藤(2006, 2007)は「不登校準備段階」、「不登校開始段階」、「ひきこもり段階」、「社会との再会段階」の4段階を示し、それは(i)葛藤が不可視領域で展開され、(ii)激しい葛藤の顕在化による不安定さが際立ち、(iii)回避と共に葛藤の解決が試みられ、(iv)社会との再会段階に至る葛藤の扱いの変化だとしている。

8. 再登校傾向と登校刺激：不登校の回復過程の中で、介入者側が最も困難を感じるのは、再登校を促す時機に関する情報であり(川島他, 2002, 2003など)、不登校児童生徒の再登校に向けた内的取組について、課題への直面及び再登校への行動化が可能となる時機に注目しながら検討する必要があるとの指摘もある(山本, 2013)。では、この回復に至る各段階における児童生徒の態度としての再登校傾向について、教師はどのように査定し支援すればよいのであろうか。

田上(1997)は、「登校渋りの段階」「不登校状態が続いている段階」「再登校の段階」ごとの支援の要点を、天野(2010)は再登校傾向を「回復期」と呼び支援の要点を、いずれもその経験から論じ、山田・宮下(2008)は不登校生徒支援における葛藤の取り扱いの重要性を、文献と経験から検討している。松浦・岩坂(2011)は不登校経験者の課題を質問紙調査によって追究し、その対人社会性と自尊感情の課題を明らかにしているが、それは再登校後のことである。山本(2013)は「再登校への行動化が可能となる時機については、『受容』と『抵抗』という2側面で捉えられる可能性が示唆された」と述べるが、それは事例検討に基づく考察である。

あるいはこの問題に関しては、教師側からは登校刺激を与える適時として検討され得ると考えら

れる。川島他(2002, 2003)は登校刺激を与えることの大切さを説き、先に示した不登校の経過・回復過程に相当する3期を、登校刺激を与える立場から、(i)不安定登校期には強い登校刺激は避けること、(ii)慢性不登校期には弱い登校刺激なら可能であること、(iii)登校準備期には強い登校刺激が必要であることを、教師を対象とした仮想事例を評価してもらう調査を基に指摘している。小澤(2011)や山田(2010)は、登校刺激を与える時機や方法に関して、主にこれまで蓄積してきた経験を基に論じている。そして山本(2005)は「不登校の経過の後期では、なんらかの後押し(登校刺激)が必要となる」と述べている。

9. 本研究の目的：このように不登校児童生徒の理解や不登校状態や不登校の経過・回復過程等の査定について様々な側面から検討されてきたが、大きな課題として残るのは、不登校の経過・回復過程の査定とその介入の問題である。それは仮想事例や支援経験から得られた知見を基に論じられることが多く、再登校傾向を捉える観点を明らかにする実証的研究は不十分である。そして、学校臨床において求められるその再登校傾向と有効な支援との適用関係に関する実証的な追究は見あたらない。

そこで本研究では、再登校傾向に応じた有効な支援方法を、教師の視点を用いて明らかにすることを目的とする。まず、再登校傾向を理解するための観点を明らかにし、これを査定するための測定尺度を作成する。次に再登校傾向と山本(2007)の支援方法との関係を検討することから、各段階に有効な支援方法を明らかにする。その追究に際し、不登校の状況にある児童生徒の、回復に至る各段階における自らの不登校問題に対する態度を「再登校傾向」と呼ぶこととする。その「回復に至る」について、本研究においては、「1か月以内に登校を再開できる」と操作的に定義する。

研究1 再登校傾向を測定する項目の選定

予備調査：再登校傾向を表現する項目収集と選定

研究2で使用する再登校傾向の測定項目を収集

するために、教師28名(小学校9名, 中学校12名, 高等学校7名)を対象に、2009年2～7月に個別面接を実施した。不登校児童生徒1人を想起してもらい「最近の様子や以前と変わったことを教えてください」の問により、再登校傾向を表現する193項目を収集した。これらについて小野(2003)や山本(2008)の不登校の経過・回復過程モデルを参考に分類し28項目を得た。

この28項目について、教師85名(小学校23名, 中学校31名, 高等学校25名, 不明6名)を対象に、2010年12月～2011年3月に、不登校児童生徒1人を想起してもらい5件法で回答を求めた。分布の偏りや過度に近似の項目を削除し、再登校傾向暫定項目14項目を得た。

本調査：再登校傾向測定の試み

方法

調査対象 公立学校教師48名(男性23名(小学生6名, 中学生9名, 高校生8名), 女性25名(小学生5名, 中学生12名, 高校生8名))

実施時期 2012年8月

調査材料

再登校傾向暫定項目：予備調査で得られた再登校傾向を表す14項目について「あてはまる」～「あてはまらない」の5件法で回答を求めた。

不登校状態尺度：山本(2007)の不登校状態尺度を用いた。28項目について「あてはまる」～「あてはまらない」の5件法で回答を求めるもので、不登校児童生徒の常態化された特徴を『自己主張』『行動・生活』『強迫傾向』『身体症状』の4下位尺度で整理するものである。

児童生徒に関する情報：学年・性別及び回答時点での[再登校・未改善]に関する質問。

調査手続き 教師対象の研修会で質問紙を一斉に配布しその場で回答を求め回収した。不登校児童生徒の想起については「先生がよく知っている不登校児童生徒1人を思い浮かべてください。よく思い浮かべることができれば、現在・過去いずれの事例でもかまいません」の教示によった。そして「その児童生徒の最近1か月の様子についてうかがいます。既に再登校している場合は、再登

校直前1か月の様子について回答してください」により、各項目について、「あてはまる」～「あてはまらない」の5件法で回答を求めた。調査に際し研究の目的を説明すると共に回答は任意であり何時でも中断できることを伝えた。

結果と考察

48件の回答が回収された。分析に用いられた不登校児童生徒の構成は、小学生11名(男子6名, 女子5名), 中学生21名(男子10名, 女子11名), 高校生16名(男子8名, 女子8名)であった。

再登校傾向の構造

まず、再登校傾向を捉えるための観点を抽出するために因子分析(主因子法)を行った。初期の固有値は順に4.32, 3.82, 1.17であり、第2因子までの回転前の累積寄与率は58.14%であった。

そのプロマックス回転後のパターン行列をTable 1に示した。因子間相関は-.041と小さく無相関であると考えられた。

第1因子に高い負荷量を示した項目は「遠い将来のことを考えて怖くなってしまふ」「今の不登校の状況を考えて落ち込む」「あのとき登校していたら」と休み始めた頃のことを後悔している」など7項目であった。これらは、不安・抑鬱・後悔などからなるものだと考えられたので『混乱』と命名した。第2因子に高い負荷量を示した項目は「今の自分を受け容れようとしている」「目の前の課題に専念しようとしている」「不登校の原因について落ち着いて考えられるようになった」など7項目であった。これらは、現実を受け容れこれに向き合おうとする態度からなるものだと考

Table 1 再登校傾向の構造(プロマックス回転後の因子パターン)

項 目	因 子	
	No. 1	No. 2
混乱 ($\alpha=.884$)		
遠い将来のことを考えて怖くなってしまふ	.810	.095
今の不登校の状況を考えて落ち込む	.798	.007
思い通りでない毎日になってしまったことを悔やんでいる	.786	-.069
学校に行けない今の自分を否定的に見ている	.744	.049
考えすぎて混乱する様子がみられる	.714	-.021
「あのとき登校していたら」と休み始めた頃のことを後悔している	.636	.010
将来のことが想像できなくて落ち込む	.609	.052
受容 ($\alpha=.852$)		
今の自分を受け容れようとしている	.070	.819
目の前の課題に専念しようとしている	.047	.810
不登校の原因について落ち着いて考えられるようになった	-.061	.709
今できることを決めて具体的に組み組もうとしている	.000	.692
自分が置かれている状況を落ち着いて考えられるようになった	.005	.626
問題を解決しようとする姿勢がみられなくなった(r)	-.152	-.564
自分が抱える課題から逃げようとしている(r)	.230	-.563
回転後の因子間相関(右上) No. 1 -.041		
項目の合計間の相関(左下) No. 2 -.033		

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

注1) 第2因子までの累積寄与率: 58.140%

注2) (r): 逆転項目

えられたので『受容』と命名した。

信頼性の検討

次に、項目の適切さを確認するために、逆転項目を処理した上で、各因子に高い負荷量を示した項目を用いて内的整合性を検証した。Cronbachの α 係数はいずれも.85超となり、また当該項目とそれ以外の項目の合計とのPearsonの積率相関係数についても問題となる項目は見られなかった。それぞれの合計間の相関も有意でなく無相関であると考えられた。高い内的一貫性が確認され、良く独立することから適切な項目群だと判断された。その上で本研究では各特徴をより反映させるために因子得点を生成しこれを用いることとした。安定性については、これは不登校児童生徒の変化する再登校傾向を捉えようとするものであり、時期によって異なることが前提であることから検討しなかった。

顕著な課題を有する児童生徒への適用

次に、得られた『混乱』と『受容』の2観点が、臨床上の対象となることの多い重篤な不登校状態にあっても機能することを検証するために、『自己主張』『行動生活』『強迫傾向』『身体症状』の各不登校状態の上群のみを抽出し、再登校との関係を分析することとした。調査時点での不登校の[再登校・未改善]を従属変数、『混乱』『受容』の因子得点の2つを独立変数とする判別分析を、4つの不登校状態ごとに試みた。『行動生活』『強迫傾向』『身体症状』ではWilksの λ は有意または有意傾向であり、『混乱』『受容』は共に[再登校]と正の関係にあることが示された。『自己主張』は有意でなかった。有意であった不登校状態に課題のある児童生徒については、再登校を始める直前に、『混乱』つまり将来に不安を感じたり過去を後悔したりあるいは現在に焦りを感じるか、『受容』つまり現状を受け入れ問題に立ち向かおうとする様子が見られることが分かった。これにより再登校傾向を捉える『混乱』『受容』の2観点とその項目は重篤な不登校状態において機能することが示された。

ところで、『自己主張』の上群では『混乱』と『受容』

は有意な変数ではなかった。これは、有益な観点ではないことを証明したのではなく、教師が、自らのことを表現しない児童生徒からは、再登校傾向に係る『混乱』と『受容』に関する十分な情報を得られないことから生じるものであったと考えられた。今回の研究手法では、この課題のある児童生徒の再登校傾向を捉えることはできなかった。実践においては、自己主張に課題のある不登校児童生徒の不登校傾向の査定には、細心の注意が求められるとの示唆が得られた。

研究2：再登校傾向の検証と有効な支援方法

予備調査：再登校傾向の確認的因子分析

再登校傾向を捉える項目について、確認的因子分析によりその妥当性を検討することとした。2012年8月から2013年1月にかけて開催された研修会に参加した教師を対象に、研究1と同様の手続きにより不登校児童生徒を想起してもらい、その1か月間の様子に関して14項目に回答してもらった。倫理的配慮についても研究1と同様であった。

その結果、233件の回答が得られ、分析に用いられた不登校児童生徒の構成は、小学生72名(男子37名,女子35名)、中学生82名(男子42名,女子40名)、高校生79名(男子38名,女子41名)であった。逆転項目を処理した上で確認的因子分析を行ったところ、再登校傾向の2因子モデルの適合度は比較的高く(GFI=.928, AGFI=.901, RMSEA=.048)、本項目とモデルはこの面でも妥当性を有するものと考えられた。そこで、これを用いて本調査を実施することとした。

本調査：再登校傾向の検討と有効な支援方法 方法

調査対象 公立学校の教師300名(小学校100名,中学校100名,高等学校100名)。

実施時期 2013年2月下旬～3月下旬。

調査手続き

学校長宛てに調査依頼を郵送し、教育相談係、学級担任、学年主任、養護教諭など不登校児童生徒の指導にあたっている教師の中から、回答者1

名を任意に選んでもらった。また、この調査が回答者の見解を収集するもので学校としての共通理解となっていることを要しない旨を付した。返信用の封筒を用いて回答者から直接郵送してもらうことにより質問紙を回収した。不登校児童生徒の想起の手続きについては研究1と同様であった。

調査材料

以下の内容で構成される質問紙であった。

児童生徒の再登校傾向：教師から見た児童生徒の再登校傾向を表す研究1で作成した再登校傾向を測定する14項目 (Table 1)。

不登校児童生徒に対する各支援方法の効果：11の支援方法 (Table 3) について、当該児童生徒に対する効果を教師に評価してもらう山本 (2007) の項目を用い、各支援方法には原項目と同一の例を添えた。各方法について、まず実施の有無を問い、実施した場合には「効果があった」から「効果がなかった」までの5件法で回答を求めた。当該の1か月間の支援方法の効果の評価である旨を付した。

児童生徒に関する情報：学年・性別及び不登校の[再登校・未改善]状況に関する質問。

倫理的配慮

調査紙には研究目的及び回答と返送が任意である旨の添付文を付した。調査の実施は、関係大学の研究倫理委員会により審査され承認された。

結果と考察

221件の回答が回収された。未記入の項目があった回答を削除したところ、分析に用いられた不登校児童生徒の構成は、小学生73名 (男子37名, 女子36名), 中学生64名 (男子30名, 女子34名), 高校生70名 (男子30名, 女子40名), 計207名であり、有効回答率は69.0%であった。

研究1と同一の再登校傾向の構造が得られていることを因子分析 (主因子法, バリマックス回転) により追認することとした。まず、校種別に分析を行ったが、いずれも同じ因子構造をもつと考えられたので、すべて併せて分析することとした。初期の固有値は順に4.20, 3.05, 1.20, 第2因子までの回転前の累積寄与率は51.85%であり、研

究1 (Table 1) と同一と考えられる解が得られた。

1. 再登校傾向の性差・校種差

因子得点を生成し、校種×性×因子の3要因の分散分析を行ったところ、いずれの要因もいずれの交互作用も有意でなかった (校種: $F(2,201) = 0.34, ns, \eta^2 = .00$, 性: $F(1,201) = 1.23, ns, \eta^2 = .01$, 校種×性: $F(2,201) = 0.69, ns, \eta^2 = .00$ など)。小中高の児童生徒の再登校傾向については同じ因子構造をもち、校種によっても性によっても、その高低に違いがないことが確認された。山本 (2007) の常態化された特徴である不登校状態では性差や校種差が見られたことと比較すると、これは特徴的なことだと言えよう。

2. 再登校との関連

次に『受容』と『混乱』という矛盾するようにも見える2観点について、葛藤という臨床上の課題を踏まえて、その組み合わせにより児童生徒の態度を捉えることが適切であるのかを確認するために、それぞれの因子得点の正及び0の値 (以下では「高群」とする) と負の値 (以下では「低群」とする) の組み合わせによる4パターンと、再登校・未改善の関係を 4×2 の χ^2 検定により検討した。ここで敢えて群に割ったのは、これまで指摘されることが多かった葛藤 (真仁田, 1975, 1990; 齊藤, 2006, 2007; 高塚, 2004; 山本, 2008, 2013 など) に焦点を当て、これを明瞭に追究すると共に、学校教育に理解し易い形で知見を提供するためであり、また連続量を用いての検討は既に研究1で実施しているためである。その結果を Table 2 に示した。偏りは有意であり残差分析の結果、[受容高且つ混乱低群] が有意、[受容高且つ混乱高群] が有意傾向であり再登校と正の関係であった。反対に [受容低且つ混乱低群] [受容低群且つ混乱高群] は再登校とは負の関係にあった。

研究1では、『受容』も『混乱』も再登校に資する観点であることが、判別分析によって明らかにされていたが、今回の結果からは『混乱』していることが独立して再登校につながるのではなく、『受容』を伴う場合に再登校に向かうことが示さ

Table 2 再登校傾向と再登校・未改善との関係 (人数)

	受容：高 混乱：高	受容：高 混乱：低	受容：低 混乱：高	受容：低 混乱：低	$\chi^2(3)$	Cramer's V
N	53	47	52	55		
再登校	28 †	31**	17 †	13**	22.865**	.332
未改善	25 †	16**	35 †	42**		

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

注) 下線は有意に多いことを示す。

れた。同時に『受容』が低い場合でも、『混乱』が高い方が低い場合よりも未改善が少ないことから、『受容』を伴わなければ『混乱』には意味がないのではなく、回復の手がかりとなることがうかがえた。一方、『受容』『混乱』が共に低い場合には、自らの不登校問題に取り組もうとする姿勢が見られず、未だ現実に取り組めない状況にあることがうかがえた。これらの諸相を考慮すると、再登校を意識したときに『混乱』が高まり、これに取り組む過程で現実に向き合う『受容』が生じ、『受容』も『混乱』も双方高い中で次第に『混乱』を克服すると推察された。

その『混乱』する様子は、山本 (2008) が不登校事例を基に報告した時間的展望を現在・過去・未来の間で変える度に生じる「抵抗」と近似のものと考えられた。そこでは、不登校の状況にある高校生が、その混乱を扱うことに躊躇しながらもこれを克服することで状況を改善する様子が報告されている。また、山本 (2013) は、登校の問題を先送りする不登校生徒が「抵抗」と「受容」のバランスを変化させながら再登校に至る事例を報告している。そして両者が共に扱われなかった期間は回避が成功し再登校を促してもその成果が現れない段階であり、一見矛盾する両者が共に顕著になった時が再登校を促す好機であったことを指摘している。その葛藤は、本研究における『受容』と『混乱』とよく一致するものだと考えられた。

ただし、今回の結果はその時間的な経過・回復過程を立証するものではない。今回推定された不登校児童生徒の経過・回復過程は必ずしも順行す

る不可逆的なものとは限らない。『受容』が高く『混乱』が低い段階から、再び『混乱』が高くなる場合も否定できないものと考えられた。

いずれにしてもこのことから、今後の分析では、再登校傾向を捉える測定尺度としての妥当性を備えているものであること、再登校傾向を捉える観点として用いる場合には校種や性を考慮する必要がないこと、因子ごとではなくその組み合わせのパターンによることが示唆されたと考えられた。そして児童生徒が自らの不登校を受け容れようとする姿勢は、良好な回復段階を示すものであるが、混乱する姿勢も受容を伴う場合は、これに次ぐ回復段階を示すものであることが分かった。

3. 支援方法との関係

次に、支援方法ごとに、再登校傾向の組み合わせのパターンと各支援方法の有効性に関し 4×2 の χ^2 検定を行うことで、その適用関係を明らかにすることを試みた。まず各支援方法の有効性については、教師による評価が効果の程度ではなく効果の有無に偏る傾向が見られ、連続量として扱うべきでないとの山本 (2007) の報告を参考に、「効果があった」と「やや効果があった」を「有効」として、それ以外の評価と実施していない場合を『効果が十分には見られないもの』（以下では便宜的に「無効」と表現する）としてまとめ、その度数を用いて分析することとした。 χ^2 検定の結果を Table 3 に示した。

「受容高且つ混乱高群」では、偏りについて、「意欲喚起」「児童生徒支持」「人間関係調整」「学習指導」「生活指導」が有意、「家族支持」「登校援助」

Table 3 再登校傾向と支援方法との関係 (人数)

支援方法	効果	受容:高 混乱:高	受容:高 混乱:低	受容:低 混乱:高	受容:低 混乱:低	$\chi^2(3)$	Cramer's V
		N	53	47	52	55	
家庭や児童生徒とのつながりを大切にした (関係維持)	有効	37	<u>39**</u>	31	31 †	9.654*	.216
	無効	16	8**	21	<u>24 †</u>		
家族の気持ちを支えた (家族支持)	有効	<u>38 †</u>	<u>34 †</u>	31	24**	12.132**	.242
	無効	15 †	13 †	21	<u>31**</u>		
校内の援助源に援助を求めた (校内援助源)	有効	39	<u>39**</u>	34	27**	14.538**	.265
	無効	14	8**	18	<u>28**</u>		
教室とは別の居場所を設けた (別室登校)	有効	36	26	28	29	3.245	.125
	無効	17	21	24	26		
意欲の喚起を図った (意欲喚起)	有効	<u>33**</u>	<u>34**</u>	16**	13**	34.650**	.409
	無効	20**	13**	<u>36**</u>	<u>42**</u>		
児童生徒の気持ちを支えた (児童生徒支持)	有効	<u>36*</u>	<u>34**</u>	24	18**	21.817**	.325
	無効	17*	13**	28	<u>37**</u>		
不登校児童生徒を取り巻く人間関係の調整を行った (人間関係調整)	有効	<u>33*</u>	<u>30*</u>	19 †	16**	19.643**	.308
	無効	20*	17*	<u>33 †</u>	<u>39**</u>		
登校を促した (登校援助)	有効	<u>32 †</u>	<u>31*</u>	17**	24	14.187**	.262
	無効	21 †	16*	<u>35**</u>	31		
学習の支援をした (学習指導)	有効	<u>31*</u>	<u>30**</u>	19 †	17**	16.159**	.279
	無効	22*	17**	<u>33 †</u>	<u>38**</u>		
生活や規範について指導した (生活指導)	有効	<u>20*</u>	<u>17 †</u>	11	5**	15.264**	.272
	無効	33*	30 †	41	<u>50**</u>		
校外の相談・医療機関と連携を図った (専門機関連携)	有効	23	14	17	14	4.236	.143
	無効	30	33	35	41		

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

注1) 下線は有意に多いことを示す。

注2) 支援方法は調査で用いた表現であり、カッコ内は本文で用いた略記である。

が有意傾向であり、いずれも「有効」が多かった。

「受容高且つ混乱低群」では、偏りについて11の支援方法中9件までが有意または有意傾向で「有効」が多く、効果が見られなかったのは「別室登校」「専門機関連携」のみであった。「受容低且つ混乱高群」では、「意欲喚起」「登校援助」が有意、

「人間関係調整」「学習指導」が有意傾向で、いずれも効果が見られない方向に偏っていた。「受容低且つ混乱低群」では、8件の支援方法が有意または有意傾向で効果が見られない方向に偏っていた。偏りが無いのは「別室登校」「登校援助」「専門機関連携」であった。

4. 登校刺激：これらのことから、児童生徒が自らの不登校を受容する態度が見られたときは、たとえ混乱の様子を伴っていたとしても、多くの支援方法が有効にはたらくことが分かった。これとは逆に、登校を促す「登校指導」は『受容』がなく『混乱』する場合が最も難しい支援であることが示された。児童生徒が自らの問題に向き合うこともなく受け容れることもない段階では、登校の促しの効果は曖昧で、自らに向き合い混乱すると、教師のはたらきかけが逆効果になることが示されている。受容がない場合、混乱については、むしろこれが高い方が改善の可能性が高いことが示されていたが、登校刺激を与えるなどの登校支援に関しては、否定的な結果となった。これは混乱が見られない場合はこの問題を児童生徒が扱うつもりがない段階であるのに対して、混乱がある場合は問題に向き合い始めているが未だ克服できない段階であり、登校刺激に対して否定的に、しかも過敏に反応するためだと考えられた。実際場面で、たとえば不登校児童が学級担任から届けられた配布物を破り捨てたりする行為は、受容ができていなくて混乱している段階に起こると考えられる。反対に部屋に置かれた配布物に何の反応も示さないのは、良い状態なのではなく、課題に向き合おうとしていない段階だと捉えることができよう。その転機は、混乱の解消ではなく、混乱をしながらも受け容れる様子が見られたときであることを、この結果は示している。

そして、受容していて混乱がある段階から混乱が収まった状態に変わったときは、「校内援助源」「関係維持」も有意となることから、この時期には担任に加えて校内の多くの教師の支援が求められていることが示された。

登校刺激が常に躊躇を伴う難しい介入であることはしばしば指摘されてきた（藤岡, 2005; 不登校問題に関する調査協力者会議, 2003; 齊藤, 2007など）。登校刺激が功を奏することもある。しかしその一方で、逆にこれまでの教師と不登校児童生徒・保護者との関係が断たれるかもしれないという不安が、この支援にはつきまとう。以前

から文部科学省（2003）は、不登校児童生徒の自主性にのみ頼ることなく、「働きかけること」の重要性を強調してきた。それは、教師が登校刺激を避けてきた証左でもある。

登校刺激の適時については、これまで援助者・被援助者間のラポールなど関係性から論じられることが多かった（我妻, 1999など）。また児童生徒の回復段階など質的研究から論じられることが多かった（小野, 2003など）。この問題について、本研究では『受容』『混乱』の組合せによる段階と「登校援助」との適用関係から、登校刺激の適時に関する有益な示唆が得られた。

このように考えると、登校刺激を与えるか否かという議論自体、事実を反映していないものであるとも言えよう。つまり、不登校の本質が回避であることを考慮すると（山本, 2008）、再登校のためには登校刺激は常時不可欠のものであり、その刺激を不登校児童生徒自身が自らに対して発するのか、他者が当該児童生徒に対して発するのかという違いに過ぎないという視点である。受容がなく混乱が見られる場合は、自身か他者のいずれかが登校刺激を与えているために混乱が生じ、事態を受容できず扱えないでいる。この状況でさらに登校刺激を与えれば過剰となる。これが登校刺激を避けるべき事例と呼ばれてきたのであろう。実際には他者がその刺激を提示しなくても、既に自身が登校刺激を内発的に生じさせている事例である。「不安」（文部科学省, 2023）の傾向がある児童生徒や、「強迫傾向」（山本, 2007, 2015）が見られる児童生徒はその典型と言えよう。またこれがなければ再登校は適わない。これに対し受容が見られる場合は他者からの刺激が過剰にならないために、上記のと通りの肯定的な結果になり、またそれを必要としていると言えよう。

5. 別室登校と専門機関連携：一方、最も状況が良いと考えられる『受容』が高く『混乱』が低い場合でも、「別室登校」と「専門機関連携」は有効にはたらかないことが示された。この2つは、いずれも教室の外での生活を試みさせるものであり、その点で他の9つの支援方法と異なる。この

結果は、回復に向かういずれの段階においても、有効にはたらく特別な時期がないことを示したものである。山本(2007)では、「別室登校」は強迫傾向が見られる場合と身体症状のある場合のみに有効であり、「専門機関連携」は強迫傾向が見られる場合のみ有効であった。これら2つの支援方法は、常態化された特徴である不登校状態に依存するものであり、再登校傾向の段階によって選択する支援方法ではないことが分かった。

これにより、実際場面でしばしば試みられる「児童生徒が元気になってきたから、とりあえず別室登校から始める」という方策は有効でないことが示されたものと言えよう。また、高等学校などで見られる「状況が深刻化し、いよいよ進級が難しくなってきたらじめて心理的・医療的支援につなげようとする」試みも、時機に応じた支援としては、有効にはたらないものと考えられた。

6. 関係調整と意欲喚起:「関係調整」「意欲喚起」という支援方法については、常態化された特徴である不登校状態に応じた適用関係は見いだされなかったが(山本, 2007), 再登校時には有効にはたらく支援であった。前者の「関係調整」は友人や教師との関係を修復させる試みである。人間関係の悪化は不登校の理由としてその初期段階からしばしば主張されるものであるが、その原因を除去しても容易には再登校に至らない。それは複雑で同時に数多く併存する不登校の原因の一つに過ぎず、問題が『受容』できていない状況ではそれを除去しても、なお多くの原因が残り再登校には至らないものと考えられる。しかし、『受容』が得られた状況においては、その重要な一因の除去が不登校児童生徒の行動を容易にさせるものだと考えられた。

後者の「意欲喚起」は、学級集団の中での役割や活躍の場を提供したり将来の展望について検討させたりする試みである。山本(2008)は不登校の臨床的課題の一つとして、学校生活の連続性を中断させた児童生徒が、改めてその時間の流れに自らを合わせ学校生活を再構築しなければならないことを指摘している。それは、「日々過ぎてゆ

く学校生活の時間の流れの外に置かれ、昨日と今日の学校生活を経験しないまま、明日の登校を想像しなければならない」不安である。集団における役割や活躍の機会、当該児童生徒にいわゆる居場所を提供するもので、彼らが経験する不安を軽減する作用をもつために有効にはたらくものと考えられた。加えてその流れの先にある進路や将来への希望を扱うことは、不登校支援に際してはしばしば禁忌だと指摘されるが(高塚, 2004; 山本, 2008など), 自らの不登校問題について受け容れる様子が見られた場合には、たとえ混乱が見られたとしても、有効にはたらくことが分かった。

7. 『受容』が見られない場合の支援

その一方、『受容』が低く状況を受け容れられない時期は、有効にはたらく支援方法を見いだすことができなかった。この場合には、山本(2007, 2015)などで得られた常態化された特徴である不登校状態に基づく支援方法の選択が望まれると考えられた。これらの検討から、不登校児童生徒を査定する場合には、不登校状態、つまり児童生徒の思考、態度、行動、身体に表れる常態化された特徴と、再登校傾向、つまり回復に至る各段階における自らの不登校問題に対する態度の、両面から査定する必要があることが示されたものと考えられた。それは実際の支援場面においては、まず当事者が主張する「原因」に対処し、これによる改善が見られない場合は児童生徒の特性に応じた支援を重ね、再登校傾向の受け容れの様子を捉えこれを支持するという手順の提案だと言えよう。

引用文献

- 穂本昌寛・関根道和・山田正明・立瀬剛志(2017). 登校回避感情と関連する要因: 文部科学省スーパー食育スクール事業の結果から. 日本公衆衛生雑誌, 64, 311-321.
- 天野隆雄(2010). 回復期における登校拒否(不登校)児—再登校への途をさぐる. 教育学論叢, 18, 91-109.
- 我妻則明(1999). 家庭訪問による森田療法的介

- 入をした不登校児の一事例. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 9, 63-72.
- Black, L. I. & Zablotzky, B. (2018). Chronic School Absenteeism Among Children With Selected Developmental Disabilities: National Health Interview Survey, 2014–2016. National Health Statistics reports. Number 118, National Center for Health Statistics.
- 藤井智香子・岡田あゆみ・重安良恵・塚原宏一 (2021). 小児科で経験する過敏性腸症候群の特徴. 心身医学, 61, 57-63.
- 藤岡孝志 (2005). 不登校臨床の心理学. 誠信書房.
- 不登校問題に関する調査研究協力者会議 (2003). 今後の不登校への対応の在り方について (報告).
- Gallé-Tessonneau, M. & Gana, K. (2019). Development and Validation of the School Refusal Evaluation Scale for Adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 44, 153–163.
- 原田直樹・松浦賢長 (2010). 学習面・行動面の困難を抱える不登校児童・生徒とその支援に関する研究. 日本保健福祉学会誌, 16, 13-22.
- 林茜・山口崇 (2020). 小学生における不登校傾向と学級適応感の関連: 学年や性別による共通点と相違点の分析. 信州心理臨床紀要, 19, 107-131.
- 保坂亨 (2021a). 「学校を休むこと」をめぐって (第7回) 長期欠席・不登校のタイプ分け (その1). 月刊生徒指導, 51 (11), 40-43.
- 保坂亨 (2021b). 「学校を休むこと」をめぐって (第8回) 長期欠席・不登校のタイプ分け (その2). 月刊生徒指導, 51 (12), 40-43.
- 保坂亨 (2021c). 「学校を休むこと」をめぐって (第9回) 長期欠席・不登校のタイプ分け (その3). 月刊生徒指導, 51 (13), 44-47.
- 五十嵐哲也 (2010). 小学生用不登校傾向尺度の作成と信頼性・妥当性に関する検討. 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 13, 211-216.
- 井倉未樹 (2016). 不登校経験の語りをきく: 当事者の経験の意味づけとその過程. 神戸大学発達・臨床心理学研究, 15, 35-42.
- 今西満子・芳倉優富子・川西光栄子・小山ありさ・玉村公二彦 (2012). 発達障害のある児童の不登校傾向への対応に関する検討—LD等通級指導教室における事例から— 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要 21, 203-208.
- 井上善之・窪島務 (2008). 発達障害に背景をもつ学校不適応に関する研究—不登校についての文献的検討—. 滋賀大学教育学部紀要教育科学, 58, 53-61.
- 石崎優子 (2017). 子どもの心身症・不登校・集団不適応と背景にある発達障害特性. 心身医学, 57, 39-43.
- 伊藤美奈子 (2015). 不登校経験者による不登校の意味付け: 不登校に関する不登校意味付け尺度項目の収集. 心理臨床研究, 2, 5-13.
- 神谷俊介・中島康輔・今雪宏崇 (2021). 不登校児童生徒に対する包括的支援に向けた発達の視点からの類型化の試み. 北里医学, 51, 95-102.
- 笠井孝久 (2001). 不登校児童生徒が期待する援助行動. 千葉大学教育学部研究紀要. I, 教育科学編, 49, 181-189.
- 川島一夫・西澤佳代・片山洋一・岸田優代・中村千尋・今井康哲 (2002). 不登校タイプに基づく対応の理論的背景—教師のための不登校タイプに基づく対応 (2). 信州心理臨床紀要, 1, 51-63.
- 川島一夫・西澤佳代・片山洋一・岸田優代・中村千尋・今井康哲 (2003). 教師のための不登校タイプ別10ステップ対応法. 信州心理臨床紀要, 2, 1-10.
- Kearney, C. A. (2002). Identifying the Function of School Refusal Behavior: A Revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24, 235–245.
- Kennedy, W. A. (1965). School phobia: Rapid treatment of fifty cases. *Journal of Abnormal Psychology*, 70,

- 285-289.
- 木戸歩実・上手由香 (2021). 不登校経験者の不登校経験に対する意味づけ過程の検討. 広島大学心理学研究, 20, 71-81.
- 小林千紗・福崎俊貴 (2021). 不登校経験者が不登校経験を意味づけするまでの過程に関する検討. 鳥取臨床心理研究, 14, 47-59.
- 小泉英二 (1973). 登校拒否ーその心理と治療. 学事出版.
- 近藤直司・小林真理子・有泉加奈絵・中嶋真人・河西文子・松木安子・薬師神彩 (2004). 思春期・青年期における不登校・ひきこもりと発達障害. 精神保健研究, 50, 17-24.
- 真仁田昭 (1975). 登校拒否症に関する一研究ー時間の経過における受容感を中心に. 教育相談研究, 15, 11-18.
- 真仁田昭 (1990). 登校拒否児に流れる「時間」ー登校拒否と時間とのかかわり. 児童心理, 44 (8), 3-10, 金子書房.
- 松浦直己・岩坂英巳 (2011). 不登校リカバリー群の心理・発達の特性ー不登校経験者に関する準備的研究. 教育実践総合センター研究紀要, 20, 73-78.
- Millar, T. P. (1961). The child who refuses to attend school. *American Journal of Psychiatry*, 118, 398-404.
- 南雅則 (2019). 不登校生の予後過程と親の変容ー親の会に参加した親の自由記述から. 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要, 12, 101-110.
- 文部科学省 (2003). 不登校への対応の在り方について (通知).
- 文部科学省 (2023). 令和4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.
- 村上佳津美 (2009). 不登校に伴う心身症状: 考え方と対応 (<特集> 小児をめぐる心身医学). 心身医学, 49, 1271-1276.
- 永井章 (2019). 不登校に伴う身体症状の診察. 精神科治療学, 34, 379-383.
- 中村恵子・田上不二夫 (2018). うつ症状を伴う不登校生徒に対する別室登校での学校環境調整と対人関係ゲームの効果. カウンセリング研究, 51, 114-124.
- 小野昌彦 (1997). 「不登校」の研究動向ー症状論, 原因論, 治療論, そして積極的アプローチへ. 特殊教育学研究, 35, 45-55.
- 小野昌彦 2012 不登校状態を呈する発達障害児童生徒の支援に関する研究動向. 特殊教育研究, 50 (3), 305-312.
- 小野昌彦 (2017). 不登校の本質ー不登校問題で悩める保護者の皆さんのためにー. 風間書房.
- 小野 修 (1986). 登校拒否児の治療ーとくに児童の変化過程を中心に. 心理臨床学研究, 4, 3-14.
- 小野 修 (2003). 親と教師が助ける不登校児の成長. 黎明書房.
- 小澤美代子 (2011). 効果的な登校刺激ーアセスメントと対応の実際 (不登校の現在). 児童心理, 65 (9), 67-75, 金子書房.
- 斎藤万比古 (1987). 登校拒否の下位分類と精神療法. 臨床精神医学, 16, 809-814.
- 齊藤万比古 (2006). 第2章 不登校児童生徒にみられる情緒及び行動の障害. 慢性疾患. 心身症, 情緒及び行動の障害を伴う不登校の子どもの教育支援に関するガイドブック, 国立特殊教育総合研究所.
- 齊藤万比古 (2007). V章 不登校の臨床的評価とその治療的視点. VII章 不登校の医療的治療・援助. 不登校対応ガイドブック, 中山書店.
- 佐藤修策 (1994). あらためて登校拒否へ教育的支援を考える. 北大路書房.
- 佐藤修策 (2005). 不登校 (登校拒否) の教育・心理的理解と支援. 北大路書房.
- 島崎由貴・畑中愛・橋本創一・小林正幸・林安紀子・伊藤良子・菅野敦・大伴潔・池田一成・小林巖 (2009). 中学校における不登校・発達障害の生徒の傾向と支援の現状についての調査研究. 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 5, 21-34.
- 新川瑤子・杉山智風・熊谷真人・桂川泰典・熊野

- 宏昭・小関俊祐 (2020). 不登校当事者の主観的観点から見た回復過程における記述的検討-ソーシャルサポートと家族機能に焦点をあてて-. ストレスマネジメント研究, 16, 2-11.
- 田上不二夫 (1997). 不登校のタイプに応じた再登校への援助法. 児童心理, 51 (8), 36-40, 金子書房.
- 高橋隆一・野本文幸・中屋みな子・奥寺崇 (1987). 不登校の類型分類. 児童青年精神医学とその近接領域, 28, 299-311.
- 高信智加子・下田芳幸・石津憲一郎 (2013). 中学校教師の不登校支援に関する実態調査. 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究, 7, 29, 21-26.
- 高塚雄介 (2004). 不登校の子どもの「時間的展望」. 児童心理, 58 (1), 40-45, 金子書房.
- 武井明・鈴木太郎・土井朋代・土井準・富岡健・廣田亜佳音・泉将吾・目良和彦 (2017). 児童青年期から通院を継続している自閉症スペクトラム障害患者の就労状況について. 児童青年精神医学とその近接領域, 58, 742-756.
- 鱸幹八郎 (1963). 学校恐怖症の研究 (1) -症状形成に関する分析的考察. 児童精神医学とその近接領域, 4, 221-235.
- 辻井農亜・岡田章 (2007). 近畿大学医学部附属病院メンタルヘルス科における不登校の病態とその変遷. 近畿大学医学雑誌, 32, 225-231.
- 土屋政雄・細谷美奈子・東條光彦 (2010). 不登校アセスメント尺度改訂版 (SRAS-R) の一般児童への適用と妥当性の検討. 行動療法研究, 36, 107-118.
- 和田慶浩 (1972). 不登校. 辻悟 (編), 思春期精神医学, 103-114, 金原出版.
- 八尋茂樹 (2016). 不登校児童生徒の学校復帰と不登校初出学年および相談時期の関係性. 新見公立大学紀要, 37, 155-160.
- 山田裕子・宮下一博 (2008). 不登校生と支援における長期目標としての自立とその過程で生じる葛藤の重要性の検討. 千葉大学教育学部研究紀要, 56, 25-30.
- 山田良一 (2010). 完全受容期を経てから登校刺激を (特集上手な登校刺激をどう与えるか). 月刊学校教育相談, 24 (1), 18-22.
- 山本 奨 (2007). 不登校状態に有効な教師による支援方法. 教育心理学研究, 55, 60-71.
- 山本 奨 (2008). 時間的展望の変化に見る不登校の経過・回復過程-高校生事例による検討. 心理臨床学研究, 26, 290-301.
- 山本 奨 (2013). 不登校からの回復過程-女子高生事例による検討. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 12, 211-220.
- 山本 奨 (2015). 不登校支援の効果に関する校種間比較-不登校状態と支援方法の適用関係の再分析から. 岩手大学教育学部研究年報, 74, 93-106.
- 山本力 (2005). 不登校の子どもの支援に関するガイドライン試案. 岡山大学教育実践総合センター紀要, 5, 131-137.
- 横山富士男・小田寛 (2019). 不登校・ひきこもりに関連することの多い精神障害 (発達障害を含む). 精神科治療学, 34, 367-372.
- 横山浩之 (2020). 知的能力障害に対する支援と教育. 脳と発達, 52, 374-378.

職業訓練生の運動・スポーツ嫌いに対する意識変容のきっかけ ー専門学校における体育実技を通してー

小野寺 峻一*, 塚田 哲也**

(令和6年2月5日受付)

(令和6年2月5日受理)

SHUNICHI Onodera*, HAYATO Abe**

Opportunities to Change the Worker Trainees' Aversion Towards Exercise and Sports
Through Physical Education at Vocational Schools

要 約

本研究は、職業訓練生の運動・スポーツに対する意識に関する語りを精読し、その背景を理解し、意味内容を解釈することを通して、運動嫌い及び運動・スポーツに対する意識変容のきっかけを明らかにしようと試みた。その結果、運動に関わる指導的立場の人及び友人のネガティブな言動や行動が運動嫌いを生起させていた。その後の運動・スポーツに対する意識変容のきっかけには、比較的軽運動かつプレイの要素、コミュニケーションの機会を多く含む運動・スポーツを体験すること、さまざまな技能レベルの人と運動を実践することが考えられた。

I. はじめに

第3期スポーツ基本計画(文部科学省, 2022)では、「成人の週1回以上のスポーツ実施率が70%になること、成人の年1回以上のスポーツ実施率が100%に近づくこと」、「1回30分以上の軽く汗をかく運動を週2回以上実施し、1年以上継続している運動習慣者の割合の増加」を目指すとの目標を掲げている。しかし、令和4年度スポーツの実施状況等に関する世論調査によれば(スポーツ庁, 2023)、20歳以上の週に1日以上以上のスポーツ実施率は52.4%、年代別に見ると、週1日以上以上のスポーツ実施率は20代~50代で5割を下回っている。そして、1年前に比べて運動・スポーツの実施頻度が減った・または増やせな

い理由は、「仕事や家事が忙しいから」が41.0%で最も高く、次いで「面倒くさいから」(29.4%)、「年をとったから」(21.5%)、性別に見ると、「面倒くさいから」、「運動・スポーツが嫌いだから」は女性の割合が高くなっていた。このように、成人は、加齢や生活環境による影響で身体的・精神的変化が大きい時期に加え、運動・スポーツ嫌いやスポーツに価値を見出せていない人は多く、スポーツ実施率が高くならないと考えられる。このような状況を受け、井谷ほか(2022)は、以下のように指摘している。「国が示した「国民をスポーツ好きに」という目標に対して「体育嫌い」が対局的に提示されるのは、体育授業を含めた学校体育がスポーツの好き嫌いに強く影響していることを裏付けるものであり、小学校から高校までの12

* 筑波大学人間総合科学研究科, ** 島根県出雲市立四絡小学校

年間にわたり必修教科・科目である体育が学習者に大きなインパクトを与えていることを示している」。そして、「体育嫌いは単なる個人の心理的な要因や不適切な教師行動に起因するのではなく、実際に計画され実行されたカリキュラムが学習者にとって逆機能的な作用を及ぼした結果であり、問題の解決に向けて、カリキュラムの構造的な問題として捉える必要がある」と述べている。このように、一定期間、継続的に計画された運動・スポーツの機会によるスポーツ志向性への影響は大きいと考えられ、将来のスポーツ実施にも影響を及ぼす。

これら成人の身体活動の課題を解決しようとする研究がいくつかある。Vaughn (2009) は、中年女性を対象に身体活動に影響を及ぼす要因を検証し、ストレスの軽減や生活習慣病の管理などの内的要因と、人的支援や健康情報などの外的要因が身体活動に対する促進機能を持つことを報告している。また、西村・山口 (2003) は、定期的に運動・スポーツを実施していない中年女性を対象として、非実施にいたる過程を時間的要因、性役割、快・不快経験の観点から明らかにし、時間的制約があり、妻・嫁・母となることで実施が困難になっていく過程、就学期やそれ以降の人生において十分な快経験がなく、同時に不快経験の影響が今も残り、実施に影響を及ぼしていることが認められた。このように、日常生活における成人のスポーツ非実施の要因や実施を促進する要因が検討されている。しかし、上記で述べたように、一定期間、継続的に計画された運動・スポーツの機会を経験した成人のスポーツ実施に至る過程は検討されていない。

こうした中で筆者は、専門学校での体育実技の授業において、「運動・スポーツが嫌い」である40代の職業訓練生（以下、「A氏」とする）が、全22回の授業を通して、運動・スポーツに対する意識が変容した事例に出会った。そこで、本研究では、専門学校に再入学した職業訓練生の運動・スポーツに対する意識変容のきっかけを検討することを目的とした。

Ⅱ. 方法

1. 分析の手順

本研究では、A氏のインタビューにおける語りを精読し、その背景を理解し、意味内容を解釈することを通して、運動嫌い及び運動・スポーツに対する意識変容のきっかけを明らかにしようとした。そのために、永野ほか (2017) の方法を採用した。その手順は、以下の通りである。1. 対象者の選出、2. テキストマイニング分析、3. キーワードの抽出、4. 本文引用、5. 解釈。すなわち、キーワード抽出により、研究対象者の個別的な内容から一般的な概念へと脱文脈化し、本文引用と解釈により一般化された概念を個別事例の特徴として再文脈化した。

2. 研究対象者の選出

本研究の対象は、離転職者の就職を支援する制度^{注1)}を利用した職業訓練生である。職業訓練生は、2年～40年ぶりの学校生活を過ごす学生が在籍し、本授業の受講生は23人である。本授業では、前後期の初めと終わり及び夏季休業と冬季休業明けの計5回、運動・スポーツの実施率、志向性をアンケート調査しており、レポートで「授業で気づいた自分や他者の新たな一面について」という課題を出している。その中でA氏は以下の意見を書いた。「初回授業時に過去や現在のスポーツ経験を発表する機会があった。私は身体の使い方が上手ではないと自覚している為、運動に苦手意識があり、高校では体育の授業だけ出席しない時期もあった程だ。皆それぞれ部活や習い事でスポーツを経験していた事を知り、体育の実技授業に不安しかない状況だった。そのような中でいざ授業が始まると、皆の身のこなしは私と相違ない様に感じた。なぜスポーツが好きだと発言出来るのか、なぜ皆スポーツに対して自己肯定感が高いのか、不思議に思っていた。授業で経験した種目はパラスポーツの様に参加しやすいルールへ変更して頂き、恐怖や嫌悪の気持ちを持たずに取り組

む事ができた。励ましや応援の声かけも自然にあり、何より皆、笑みが溢れていた。スポーツに参加する楽しさを知っているからこそ、初回授業でスポーツが好きだと言えたのだと言う事を、この授業を通して気付く事が出来た。そして今は、このメンバーでプールに泳ぎに行けると楽しいだろうと思うようになった。自身の運動に対する考え方が変化している事に気付いた。」このA氏の意見には、運動・スポーツに対して、苦手意識を持ちつつも、クラスメイトの様子を見たり、さまざまな運動を経験したりと、授業を受ける中で、自身の運動・スポーツに対する意識が変容している内容が詳細に語られている。そこで、A氏に対して、意識の変容したきっかけを深く聞くために、半構造化インタビューを実施した。

3. インタビュー調査の内容と方法

インタビュー項目は、「これまでの体育及び運動・スポーツについてどう考えていましたか。」「これまでの体育及び運動・スポーツに対する意識は、どのように変わりましたか。」「現在、体育及び運動・スポーツについてどう考えていますか。」「現在、体育及び運動・スポーツへの取り組みはどうか。」「他のスポーツ活動や生活への意識は変わりましたか。」であった。

インタビュー調査は、2024年1月10日（授業20回目）の授業であった。本研究の筆頭研究者が1対1で45分程度行った。インタビューの内容は、対象者の許可を得てすべてICレコーダーで録音した。

4. テキストマイニング分析

はじめに、収集したインタビューの音声データを逐語録として文字に起こした。その後、文章を、品詞などの意味のある最小のまとまりに分割し、語の共出現（共起ネットワーク）の分析を行った。このテキストマイニング分析とは、「蓄積された膨大なテキストデータを何らかの単位（文字、単語、フレーズ）に分解し、これらの関係を定量的に分析すること」（金，2009）と定義され、これ

によって「パターンやルール、ひいては新しい知識の発見を目指すもの」（樋口，2014，p.1）である。分析には、KH Coder (Ver.3.Beta.07) を用いた。

5. キーワードの抽出

共起ネットワーク分析を用い、研究対象者の運動嫌い及び運動に対する意識の中心（媒介中心性の高い語）を見つけ、その中心となる語と関連の強い語で形成されるサブグラフ検出（グループ分け）を行った。媒介中心性とは、さまざまなネットワークにおいて、他の頂点どうしの間にあり、それらをつなぐ働きをする頂点を見出そうとする中心性座標であり（鈴木，2009）、それぞれの語がネットワーク構造の中でどの程度中心的な役割を果たしているのかを示すもの（樋口，2014）である。サブグラフとは、ネットワーク内部において、他とは区別できるような形で相互に結びついた下位集団、すなわちサブグループである（鈴木，2009）。こうした分析と描画を各国のプログラム全体と、段階ごとに実施した。なお、描画数は上位30とした。中心媒介性の高い語とサブグラフを形成する語が無い場合は、媒介中心性の高い語に加えて、他のサブグラフを形成している語をキーワードとした。

6. 本文引用

どのような文脈で抽出されたキーワードが用いられているか、キーワードを含む文章を本文より引用した。また、引用された文章を理解する上で、前後の文章も含めることが適切だと判断した場合には、その前後の文章も引用した。

7. 解釈

抽出されたキーワードおよびキーワードを含む文章を、運動・スポーツ嫌いのきっかけと運動・スポーツに対する意識変容のきっかけに整理し、研究対象者の考え方を解釈した。

8. 倫理的配慮

本研究は、研究対象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て同意を得た上で実施した。

Ⅲ. 結果及び考察

文中の()は文言の補足を、[]は文言の説明をそれぞれ示している。

1. 運動・スポーツ嫌いのきっかけ

テキストマイニング分析の結果、運動・スポーツ嫌いのきっかけで最も影響力のある語は「嫌」であった。しかし、「嫌」とサブグラフを形成している語がなかったため、「嫌」に加えて、サブグラフ検出で形成された語をキーワードとして抽出した。よって、「嫌」「体育」「中学校」「先輩」「先生」の5語がキーワードとして抽出された。これらの語を含む引用文には、「中学校がものすごく荒れていて、その[小学校の時にバスケ部に入るきっかけになった]バスケ部だった先輩は不良になってしまって、絶対部活は入らないって思いました。」「中学校の嫌だと思ったのが、跳び箱で逆立ちをして宙返りするのを、先生ができる人できない人チェックをして、(録画した)ビデオをみんなで見るんです。ある失敗している人の動画を見たときに、先生がそれを私だと言ったんです、違うのに。」「高校時からメイクをし始め、眉毛を全部剃って体育をするたびに顔を洗うんですけども、その時の顔が怖いと同級生が言っているのを、他の友達から言われ、体育にまつわる嫌な気持ちが積み重なっていきました。」「社会人になってから(参加した)ガールズヒップホップでは、もともとできる人たちのチームに私が後から入って先生が丁寧に私に教えてくれるのを見たベテランの人が、なんで先生は新人の子ばかりに教えるのかっていうのを、更衣室でしゃべってい

るのを聞いてしまって。」「社会人(学校を卒業し、職に就いた状態。以下、「社会人」とする。)になってからもやろうとはしましたが、嫌な気持ちになるとしょげてしまいます。」などがあった。

引用文から、運動・スポーツをおこなう時に関わる人の言動や行動をきっかけに、運動・スポーツが嫌になった様子が伺える。中学校の体育では、教師が運動の「できる・できない」の良し悪しを、クラスメイトの前で示したこと。高校では、運動後の洗顔した容姿に対するクラスメイトのネガティブな言動。社会人では、ダンススクールの生徒たちが、講師が研究対象者を特別扱いしていると認識し、そのことを間接的に聞いてしまったこと。これらから、運動・スポーツそのものの技能や困難さを感じ、嫌いになったのではなく、運動・スポーツの技能や取り組みの様子を評価する他者の言動、行動によって、運動・スポーツ嫌いを生起させたと解釈できる。教師行動に着目した体育嫌いを生起させる要因には、「援助・承認」「指導法」「能力主義」「独善的支配」「公正・公平」「性格」の因子があり、愛好的態度の低下は男性よりも女性に顕著である(兵頭・河野, 1992)。教師や講師など、指導的立場にある人による運動・スポーツを他者との比較や、他者との間に生まれる不公平感を生み出す言動、行動がきっかけであると考えられる。

また、運動・スポーツの参加には友人関係の影響があると考えられる。スポーツ活動からの離脱

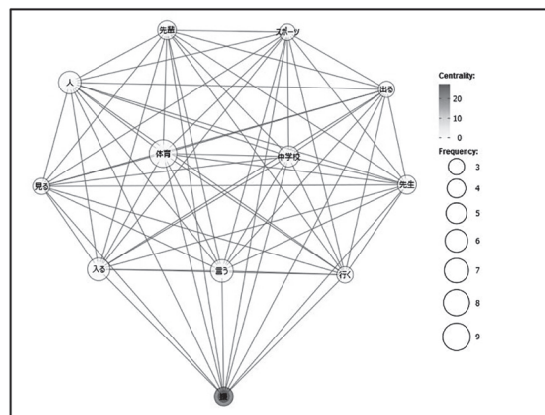


図1. 運動・スポーツ嫌いのきっかけにおける媒介中心生を示した共起ネットワーク

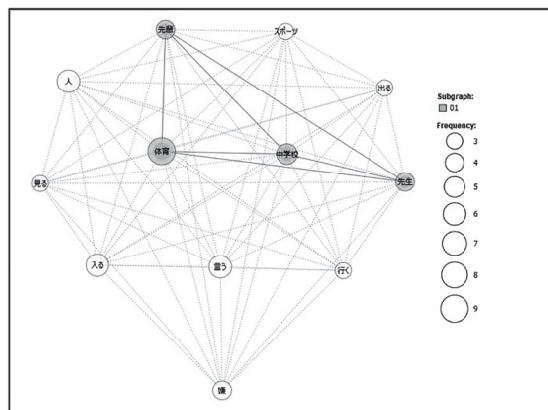


図 2. 運動・スポーツ嫌いのきっかけにおけるサブグラフを示した共起ネットワーク

表 1. 運動・スポーツ嫌いのきっかけにおけるキーワードと本文引用

キーワード	本文引用の例
嫌	・ 中学校がものすごく荒れていて、その（小学校の時）バスケ部だった先輩は不良になってしまって絶対部活は入らないって思いました。
体育	・ 中学校の嫌だと思ったのが、跳び箱で逆立ちをして宙返りするのを、先生ができる人でできない人チェックをして、（録画した）ビデオをみんなで見るんです。ある失敗している人の動画を見たときに、先生がそれを私だと言ったんです、違うのに。
中学校	・ 高校時からメイクをし始め、眉毛を全部剃って体育をするたびに顔を洗うんですけども、その時の顔が怖いと同級生が言っているというのを、他の友達から言われ、体育にまつわる嫌な気持ちが積み重なっていきました。
先輩	・ 社会人になってから（参加した）ガールズhipホップでは、もともとできる人たちのチームに私が後から入って先生が丁寧に私に教えてくれるのを見たベテランの人が、なんで先生は新人の子ばかりに教えるのかっていうのを、更衣室でしゃべっているのを聞いてしまって。
先生	・ 社会人になってからもやろうとはしましたが、嫌な気持ちになるとしよげてしまいます。

の要因には、「友人が運動部内からいなくなった」「他の部に友人ができた」「友人に今の運動部をやめと言われた」「ほかの部に誘われたから」など、友人の影響を強く受け、孤立を回避する特徴がある（佐川・神林，1999）。本研究対象者も、バスケ部に入るきっかけとなった先輩が、中学校進学後にバスケ部を続けなかったことが、対象者本人

のバスケ部に入部しなかった理由になったことがわかる。

2. 運動・スポーツに対する意識変容のきっかけ

運動・スポーツに対する意識変容のきっかけ「運動」「バスケ」「入る」「気づく」「考え」の5語がキーワードとして抽出された。これらの語を含む引用文には、「気づきがあったのが、私はバスケと言うものはこういうものだと言う考えがあるのですが、他の人にもバスケはこういうものだと言う考えがあるということが気づきました。」「運動やってこなかったのでストレッチとかのやり方も知らなくて、それも「ウォーキングやストレッチなど」運動に入るんだって思ったんです。」「バスケ、サッカー、陸上「対象者が思う激しく、オリンピック種目など」が運動だと思っていたて、それ以外はもう運動じゃないと思っていました。」「走る要素が入っていれば運動になるじゃないですか。」「だから鬼ごっこも運動っていうことになりますよね、そのような見方が広がりました。」などがあった。

19世紀以降、スポーツは、「遊戯」「闘争」「激しい肉体活動」の3要素で構成される身体活動である（ジレ，1952）という定義を踏襲している。引用文から、A氏は、「闘争」「激しい肉体活動」の要素を含むものだけが、運動であり、スポーツであると捉えていたことが伺える。そのため、「運動やってこなかったで…それも「ウォーキングやストレッチなど」運動に入るんだって思ったんです。」という発言から、自身の「運動をしている」「運動ができる」という評価の基準を高くしていたことがわかる。「実際の能力に比べて低すぎる期待は、さまざまな活動への従事意欲を低下させる」（中山，1996）ため、A氏は、運動・スポーツは、難しく、自分はやっていないものという意識が生起したと考えられる。引用文から、その意識を変容させたきっかけは、体験したスポーツの特性とクラスメイトであると考えられる。本授業で扱った運動・スポーツは、フロアカーリングやボッチャ、ベタンクなど、比較的軽運動

であり、プレイの要素、コミュニケーションを多く含むものであった。そのため、「保健体育実技」の授業に、参加しやすく、「走る要素が入っていれば運動になるじゃないですか。」「だから鬼ごっこも運動っていうことになりますよね、そのような見方が広がりました。」という気づきを得たのだと考えられる。また、そこにはクラスメイトの存在がある。他者とコミュニケーションする中で、「私はバスケと言うものはこういうものだと言う考えがあるのですが、他の人にもバスケはこういうものだと違う考えがある」など、これまで持っていた運動・スポーツの認識が変容したように見受けられる。遊戯、おもしろいなどのプレイの要素は、「勝ち」と「負け」の間にある心理的な意味

での「遊隙」に身を委ねることで、「没頭」「夢中」といった日常生活にはない存在様態に至ることであり（西村，1989）、他者関係なくして成り立たない（松田，2005）。A氏は、約25年ぶりに体育の授業を受講し、さまざまな技能レベルのクラスメイトが集まる中、運動に取り組んだ。これまでの日常生活では、体験できない運動・スポーツの環境に置かれたのである。その中で、他者と向き合い、自分と他者の運動・スポーツに対する意識の違いに気づき、その意識が変容したと考えられる。

表 2. 運動・スポーツに対する意識変容のきっかけにおけるキーワードと本文引用

キーワード	本文引用の例
運動	・気づきがあったのが、私はバスケと言うものはこういうものだと言う考えがあるのですが、他の人にもバスケはこういうものだと違う考えがあるということが気づきました。
バスケ	・運動やってこなかったのでストレッチとかのやり方も知らなくて、それも[ウォーキングやストレッチなど]運動に入るんだって思ったんです。
入る	・バスケ、サッカー、陸上[対象者が思う激しく、オリンピック種目など]が運動だと思っていた、それ以外はもう運動じゃないと思っていました。
気づく	・走る要素が入っていれば運動になるじゃないですか。
考え	・だから鬼ごっこも運動っていうことになりますよね、そのような見方が広がりました。

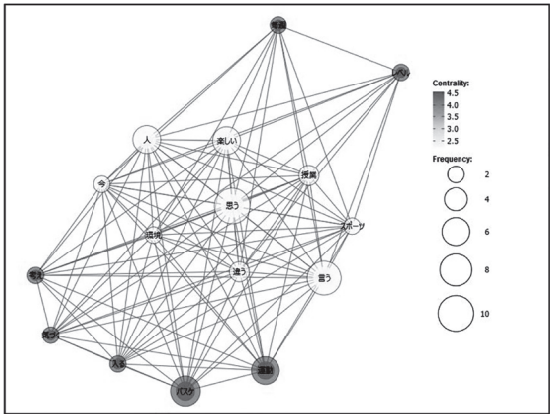


図 3. 運動・スポーツに対する意識変容のきっかけにおける媒介中心性を示した共起ネットワーク

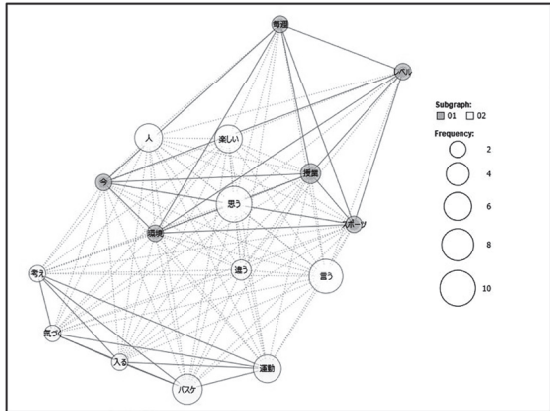


図 4. 運動・スポーツに対する意識変容のきっかけにおけるサブグラフを示した共起ネットワーク

IV. まとめ

本研究は、職業訓練生の運動・スポーツに対する意識に関する語りを精読し、その背景を理解し、意味内容を解釈することを通して、運動嫌い及び運動・スポーツに対する意識変容のきっかけを明らかにしようと試みた。その結果、運動に関わる指導的立場の人及び友人のネガティブな言動や行動が運動嫌いを生起させていた。その後の運動・スポーツに対する意識変容のきっかけには、比較的軽運動かつプレイの要素、コミュニケーションの機会を多く含む運動・スポーツを体験すること、

さまざまな技能レベルの人と運動を実践することが考えられた。これらから本研究は、職業訓練生など、集団で運動・スポーツをする機会から長期間離れていた学生の運動嫌いの生起の過程及び意識変容のきっかけを示すことができた。しかし、中学・高校時代と現在の間の経時的な変容と出来事を追ったものではない。そのため、本研究のような事例的な研究を積み重ねていく必要がある。

注1：離転職者の就職を支援する制度とは、離職者等再就職訓練（民間教育訓練機関等に委託する職業訓練）といい、県が離転職者の就職を促進するため、職業能力の開発を必要とされる人に、専修学校等の民間教育訓練機関に委託して、多様な職業訓練を実施している制度のことである。

引用文献

- ジレ：近藤等訳（1952）スポーツの歴史．白水社（文庫クセジュ）：東京．
- 樋口耕一（2014）社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して．ナカニシヤ出版：京都．
- 兵頭寛・河野昭（1992）体育嫌いを生起させる要因の研究：体育授業における教師行動について．愛媛大学教育学部紀要，38（2）：163-174．
- 井谷恵子・三上純・関めぐみ・井谷聡子（2022）カリキュラムの多層性からみた「体育嫌い」のジェンダー・ポリティクス．スポーツとジェンダー研究，20：6-19．
- 金明哲（2009）テキストデータの統計科学入門．岩波書店：東京．
- 小林篤（1970）運動嫌いにさせるものは何か—その社会的条件—．体育の科学，20（5）：289-293．
- 岡本祐子（1985）中年期の自我同一性に関する研究．教育心理学研究，33（4）：295-306．
- 松田恵示（2005）第7章プレイが生み出す体育の可能性—プレイは何をもたらすのか—．友添秀則・岡出美則編 教養としての体育原理．大修館書店：東京．
- 文部科学省（2002）第3期スポーツ基本計画．
- 永野翔大・ネメシュローランド・藤本元・會田宏（2017）ハンドボール競技における強豪国と日本の一環指導プログラムに関する比較研究．コーチング学研究，30（2）：109-123．
- 中山勘次郎（1996）「やればできる」をどう学ぶか—「できない」という思い込みの克服（特集にがて意識の克服），金子書房；東京
- 西村清和（1989）遊びの現象学．勁草書房；東京．
- 西村久美子・山口泰雄（2003）運動・スポーツ非実施へいたるプロセス—中年期女性を事例として—．スポーツ社会学研究，11：87-101．
- 佐川正人・神林動（1999）スポーツ活動からの離脱に影響を及ぼす要因の検討．北海道教育大学紀要自然科学編，50（1）：91-99．
- スポーツ庁（2023）令和4年度全国体力・運動能力，運動習慣等調査報告書．https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/toukei/chousa04/sports/1415963_00008.htm（参照日2024年2月4日）
- 鈴木努（2009）Rで学ぶサイエンス8 ネットワーク分析．共立出版：東京．
- Vaughn, Y.S. (2009) Factor influencing the participation of middle-age and older Latin-American women in physical activity : A stroke-prevention behavior. Rehabil Nurs, 34 : 17-23.

体育授業の発話に関する探索的研究 －「できる」に結びつく言葉を明らかにするために－

清水 将*, 志和 孝洋**

(令和6年2月5日受付)

(令和6年2月5日受理)

SHIMIZU Sho*, SHIWA Takahiro**

Exploratory Research on Speech in Physical Education Classes
: To Clarify the Words Connected to "Can"

要 約

主体的・対話的で深い学びを実現するためには、授業の中では一方的な発言に対する応答ではなく、深い理解を伴った双方向の対話が必要とされる。児童生徒が何を話しているかを把握するために小学生を対象に話し合いと振り返りの記述を分析した結果、体育では、教室とは異なる場で学ばれるため、小集団で交わされる会話は、一般的な会話分析に現れるような原則とは異なっていることが明らかになった。本研究では、小学生のゴール型球技におけるゲームの前の話し合いに焦点化して分析したところ、それぞれの会話のやり取りや言葉は、振り返りとは異なる傾向が見られ、体育特有のパターンが示された。話し合いの量は、振り返りの記述量に影響を与えず、球技の話し合いにおいては、「こっち」などの空間や位置を示す言葉が多く出現し、できるようになるための会話がなされていた。また、運動量と振り返り記述には相関がないことが示唆され、授業改善につながる知見が得られた。

1. はじめに

平成29年に告示された学習指導要領では、主体的・対話的で深い学びの実現へ向けた授業改善が必要とされている。この主体的・対話的で深い学びの主語は、子供だと言われており(国立教育政策研究所, 2020)、従来の学習指導要領が「何を教えるか」という内容を中心に構成されてきたのに対し、新学習指導要領は、児童生徒の資質・能力で組み立てられ、教師中心の教育観からの転換が図られている。児童生徒が「何ができるようになるか」という観点で授業改善を図ることに

よって、資質・能力を確実に身に付けられるようにすることが意図されているのである。学校教育の基本的構造が「教えること (teaching)」から「学び (learning)」へ転換されたと考えることもできよう。主体的・対話的で深い学びとは、このような教育観の転換の中で、児童生徒が「どのように学ぶのか」を具体的に示したと考えられている。知識基盤社会の到来によって、従前のような知識の習得だけでは十分ではなくなり、習得した知識を活用し、探究する力が社会から要求されるようになったからである。社会で期待される能力観は、スキルや態度を含めた人間全体の能力であるコン

* 岩手大学教育学部, ** 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

ピテンシーといわれる概念に変化している。変化の激しい時代においては、未来を創り、社会や人生をよりよいものに変革させなければならない。そのような well-being を目指すために主体的に学び、多様な他者と協働することが求められるのである。石井 (2016) が、知識を活用し、創造する力は、「思考しコミュニケーションする必然性のある文脈において、協働的で深い学習（「真正の学習」）に取り組む中でこそ育てられる」と指摘するように、このような授業づくりが重要と考えられているのである。

佐伯 (1996) によれば、学校教育における学びへの転換は、「共同体への参加」である。学校を学びの場にしようとする改革は、わが国でも以前から取り組まれている (佐藤, 1996a)。協同の意味するところは、佐藤 (2010) によれば、勉強では個人に成果が帰されるが、学びにおいては、自分のアイデアを提供し、仲間のアイデアを取り入れるというような互恵的な関係が築かれることにある。したがって、そこでお互いに交わされる対話やコミュニケーションは、一方的な教え合いではなく、双方向的な学び合いであることが期待される。また、対話としてのコミュニケーションは、「聴く」ことの優位性に特徴があり、単なる伝達ではなく、新しい出会いがあることが重要とされている (佐藤, 2014)。つまり、学びにおけるコミュニケーションは、発信されたことを受信するだけでなく、受信したことを発信するモデルになることに特徴がある。学びは、基本的には一人では成立せず、協同する他者を必要とする。心理学者ヴィゴツキー (2001) によれば、学びはコミュニケーションにおいて成立するとされ、対話できる集団をつくることが学びを促進することになるのである。

教室のコミュニケーションを概観すると、わが国の状況には特徴が見られる^{注1)}ことが指摘されている (藤江, 2006)。わが国における近代教育の導入では、1教室の人数が50人に設定され、一斉授業という形態を基本とした。人数の標準が35人となった現在でもその様式や形態は大き

く変わっていない。一斉授業方式は、わが国の教育の根幹を支えてきた効率的な方法であることは間違いないが、現在では、その欠点も指摘されるようになり、個別最適な学びや協働学習、グループ学習等の協同的な学びのような新たな学び方も提唱されるようになった。秋田 (2006) は、Blatchford et al. (2001, 2002) の研究を踏まえ、学級規模で相互作用が変化することを示している。授業の人数が問われることなく、方法論だけが先行して導入しても、その効果は高まらない。学級の人数や学習内容によって指導方法を柔軟に選択する必要があることが示唆されている。

現在では、聴き合う関係を基本とした対話のある授業へ向けて改善が求められている。その実現が図られているかを評価するためには、授業における発話が対話^{注2)}として成立しているのかを分析する必要がある。対話であるためには、授業の発話を抽出してテキスト化するだけでなく、受信したことに応答して発信しているかという観点から検証する必要性があることも指摘されている (佐藤, 2010)。そのため、授業の中に対話が成立しているかをその構造から検証していく必要がある。

会話を捉えた研究を概観すると、会話の一般的な規則は、よく知られているわけではないことが指摘されている (山田, 1999)。一見でたらしめにみえる会話の中には、一人が話し、相手は耳を傾け、どこかで話し手の交代が起こるという自明の基本的な構造^{注3)}がある。しかし、授業の会話は、社会制度を背景とする授業という特殊な状況のため、このような規則には必ずしもあてはまらない (佐藤, 1996b)。教室の会話を分析することで学校文化という新たな枠組みが見いだされたように、体育では、他の教科の授業とは異なる特徴的な会話やコミュニケーションがなされていることを見いだすことが可能になるとも考えられる。体育の授業ではその特性として、一斉指導形式であっても運動を学習する場面では、児童生徒一人一人が学ぶ構造を備えており、発話も教師と児童生徒の関係に限定されずに対話が行われてい

る。また、体育では戦後の比較的早い時期からグループ学習が導入された経緯もあり、児童生徒が小集団で構成されることも少なくない。江刺ほか(1973)によれば、特に体育においては、契機となった1953年の学習指導要領においてB型学習・ボール運動の学習形態として、便宜上形成される班別学習とは区別されてグループ学習が実践されてきた。体育におけるグループ学習論は、その後十分な発展が見られたわけではなく、運動中の各児童生徒の発話を記録し、分析する方法論がなかったことや、その発話をテキスト化(トランザクション)する技術が高くなかったこともあって、これまでに十分な研究が行われてきたわけではない。しかし、実際のボール運動の学習場面において、どのような対話がなされているのかを把握することは、授業改善に有効な取り組みであることが考えられる。そこで本研究では、GIGAスクール構想によって児童が授業で使いこなすことができるようになったICT端末を活用して、どのような学びが行われているのかを明らかにすることを目的とする。運動学習中の話し合い場面における発話に着目し、その方法論を確立するための知見を得ることとする。

2. 方法

対象となる授業の概要は、X県Y小学校の異学年合同で構成された高学年5名(男子5年1、6年1、女子5年1、6年2)によるボール運動領域ゴール型、教材名2ゴールサッカー6時間単元である。授業のねらいは、上学年がアシストパス、下学年はシュートとし、メインのゲームでは、上学年に攻撃専門かつアシストパスに専念する「フリーマン」を割り当て、常に3対2の状態で行われるようにした。2人の組み合わせとフリーマンは、各授業で変えるようにした。

2-1. データ取得の手続き

2-1-1. 音声データ

児童の話し合いに限定して、データを収集した。

話し合い活動の際に、児童が使用する端末(iPad)の授業支援アプリであるロイロノートのカードに各チーム(グループ)の音声を録音するように教師から指示した。授業後にノートをエクスポートし、音声ファイル(m4a形式)をiPhone(iPhoneXR)のAI音声認識アプリCLOVA Noteを使用して漢字仮名交じり文でテキスト化した。テキスト化されたデータは、体育授業の特徴を踏まえ、明らかな誤変換については、分析の前に補正を行った。ゲーム間の話し合いが設定された2時間目から5時間目までの4時間のデータを研究対象とした(図1)。

図1 単元構成

	1	2	3	4	5	6
5	ドリルゲーム					
15	タスクゲーム					
20	話し合い					
40	メインゲーム					
45	振り返り					

2-1-2. 文字データ

各授業で記述させた学習カードの振り返りをテキスト化した。原則的に仮名づかいは、児童の表記をそのまま変換した。単元6時間と単元終わりのまとめのデータのうち、音声データと対応させるため、2時間目から5時間目までの振り返り記述を研究対象とした。

2-1-3. 運動量・ゲームパフォーマンス・授業の満足度

運動量を簡易的に測定するため、歩数計(オムロン社製HJ-325)を装着し、各時間で記録した。授業中のゲームにおける技能の変化を調べるため、ビデオカメラ(SONY製HDR-CX675)でコートを撮影し、映像から触球数、パス、シュート、アシストパス(得点につながるパス)、得点を算出し、それぞれの児童の技能レベルを5段階で評価した。授業の満足度は、形成的授業評価を参考

にして3段階(3～1点)で評価し、総合点で判断した。

2-2. 分析方法

音声データについては、変換されたテキストについて、総量を測るために、文字数を算出した。会話の構造を調べるために、テキストを手がかりに回答のパターンを分析した。発話の内容を調べるために、テキストをユーザーローカル (<https://textmining.userlocal.jp/>) を使用してテキストマイニングを行った。スコアの重み付けは使用せず、出現頻度のみで分析した。頻出する用語を調べるためにテキストを形態素に分解し、品詞毎に共起関係を分析した。

文字データについては、記述の内容を調べるために得られたテキストを同様にユーザーローカルを使用してテキストマイニングを行った。スコアの重み付けは使用せず、出現頻度のみで分析した。頻出する用語を調べるためにテキストを形態素に分解し、品詞毎に共起関係を分析した。

得られたデータについては、発話と記述の量的、質的な違いを文字数、出現する単語や共起関係から一致しているかを検討し、技能のできばえ(ゲームパフォーマンス)や運動量(歩数)との関連を検討した。

2-3. 統計処理

各児童の記述に対する特性を調べるため、JS-STAR XR+ (<https://www.kisnet.or.jp/nappa/software/star/>) を使用して、クラスカル・ウォリス検定を行った。有意水準は、5%未満に設定した。

2-4. 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委員会の承認(第202107号)を得て行われた。学校長及び担任に対して研究の目的や方法を文書及び口頭で説明し、研究の参加に同意が得られない場合には申し出に応じること、研究の不参加や中止があっても不利益を生じることはないことやデータの管理について事前に周知した。

また、研究結果の公表にあたっては事前に相談をすることとし、プライバシーに配慮して個人が特定されないようにした。

3. 結果

実践された授業及び児童については、各時間における児童の授業アンケートの結果は、図2の通りであり、第2時の6年生の満足度が低かったが概ね満足された授業と考えられた。

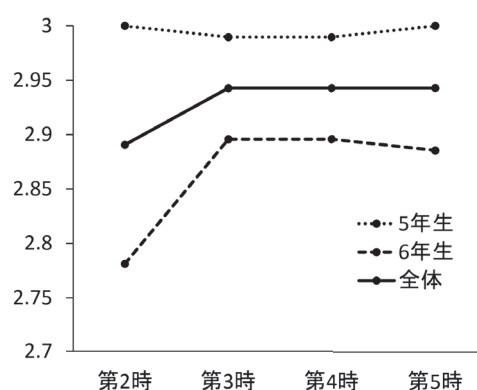


図2 授業アンケート

各時間の振り返り記述の文字数の多さについては、有意な差は見られず ($H=5.66, df=3, ns$)、個人間で特定の傾向は見られなかった。つまり、振り返りの多さは、児童個人の傾向によるものではないと考えられた。

各時間に発話された音声のテキスト数と記述のテキスト数の相関係数は、 $r = -0.17$ となり、相関は見られなかった(図3)。話し合いにおける発話

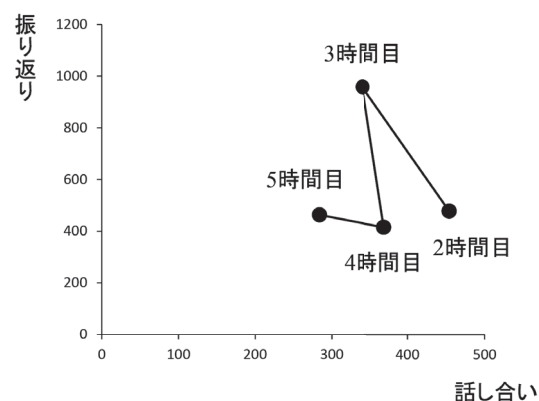


図3 発話と振り返り記述の文字数

をテキスト化した量は、振り返り記述の量には影響を与えていなかった。

会話では、「説明→同意」及び「質問→提案→同意」の2つのパターンがあることが明らかになり、最初の発話者に対して応答し、同意ができない場合には、質問し、提案があるという構造が見られた。最初の発話に対して、異なる話題に転換される場合と会話が継続し、より深い理解のためにシミュレーションによって補足説明がなされる場合があることが明らかになった(表1)。

表1 会話の構造パターン

時間	プロトコル	パターン
2 時間 目	アライメント(人の配置)の確認 最初の動き方:視覚化 同意	説明→同意
	シミュレーション(補足・理由説明) 同意	
3 時間 目	最初の動き方:視覚化 同意	説明→同意
	シミュレーション(補足・理由説明) 同意	
	考え方:概念化「フリーマンを使う[集団戦術]」 同意	説明→同意
	異なる状況の確認・質問 提案 理解・同意	
4 時間 目	最初の動き方:視覚化 同意	説明→同意
	考え方:概念化「三角形[集団戦術]」 シミュレーション(補足・理由説明) 同意	
	考え方:概念化「蹴ろうとしたら[個人戦術]」 同意	説明→同意
	集団戦術(テンポ)の確認 アライメント(人の配置)の確認 シミュレーション(補足・理由説明) 同意	
5 時間 目	異なる状況の確認・質問 提案	質問→提案(→同意)

運動量(歩数)と振り返り記述量の相関を調べたところ、相関係数は、 $r = -0.63$ となり、高い相関は認められなかった(図4)、なお、各児童の技能程度と運動量(歩数)と記述量の相関は、表2のとおりである。5人中4名に負の相関が認められ、運動量(歩数)が低下したときに記述が増加する児童が見られた。

発話と記述が一致しているかを出現回数で抽出したところ、「フリーマン」という教材の特性にかかわる言葉が多く出現していた(表3)。しかし、共起関係にある言葉の出現頻度を見ると、発話と記述では異なる傾向が示された。発話では作戦盤などを活用した位置関係を表す「こっち」という指示語が多く出現し、視覚による認知が先行して、

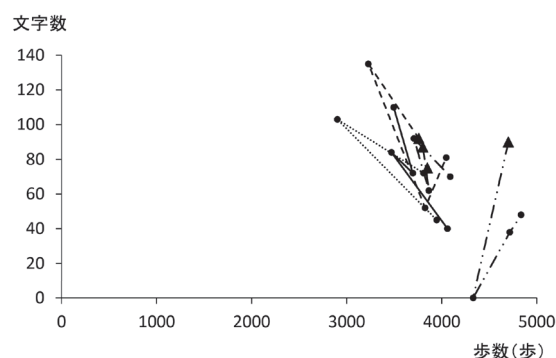


図4 運動量と振り返り記述量

表2 児童の技能程度及び運動量と記述量の相関

児童	学年	性別	技能順位	相関係数	程度
A	5	男	2	0.69	中
B	5	女	5	-0.92	強
C	6	男	1	-0.67	中
D	6	女	4	-0.88	強
E	6	女	3	-0.81	強

表3 発話と記述に共通して出現する主な言葉

発 話			記 述		
名詞	フリーマン	15	名詞	フリーマン	13
名詞	ボール	7	名詞	ボール	9
名詞	ゴール	4	名詞	ゴール	12
動詞	動く	7	動詞	動く	6
形容詞	いい	5	形容詞	いい	7

表4 発話と記述において共起する主な言葉

発 話			記 述	
こっち	出す	6	ボール	動く
こっち	走る	4	フリーマン	行く
こっち	こっち	4	ゴール	フリーマン
フリーマン	ボール	3	フリーマン	ボール

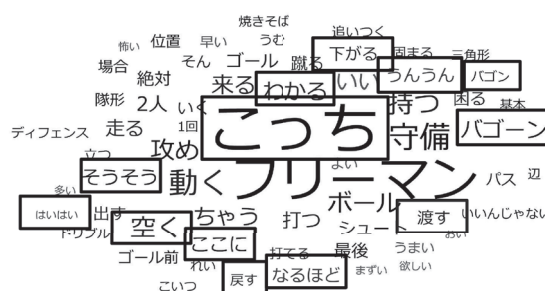


図5 話し合いのワードクラウド

その理解を深めるコミュニケーションがなされていた(表4)。また、会話で出現する、あいづちのような言葉も多く出現し、リズムを擬音化・擬態

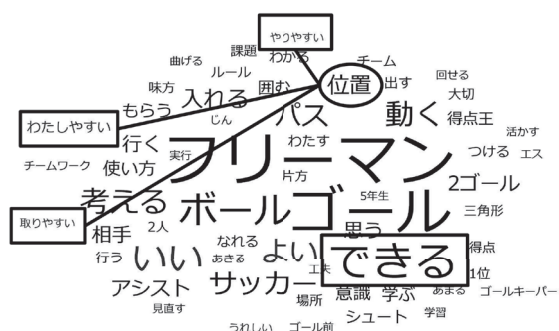


図6 振り返りのワードクラウド

化した言葉も出現している。発話及び記述のテキストをテキストマイニングによりワードクラウドとして出力した結果は、図5、6のとおりである。

4. 考察

最初に、本研究の枠組みと目的に関して検討する。本研究の関心は、児童が体育の授業中に何を話しているか^{注4)}を明らかにすることにある。その目的は、児童が運動技能を身に付けるときに、どのようなことを話しているのかを明らかにすることで、運動ができるようになるために有効な知見を得ることである。できるに結びつく言葉を利用すれば、できないことができるようになるのに役立つからである。最終的には、授業の中で教師が教える際にそれらの言葉を利用するだけでなく、できるようになるために児童が自ら利用できるようになることも目的に含まれる。その目的を達成するためには、対象とする言葉は、必ずしもコミュニケーションに必要な意味を有する言葉に限定する必要はない。また、全てに適用することができる万能な言葉はないと考えれば、身に付けようとする運動の種類だけでなく、求めるレベルや志向、年齢や習熟の状況によってそれぞれ異なる言葉が抽出されることが推察される。このような研究の目的に沿えば、できる言葉を明らかにする方法論は、利用可能なものを取り入れていく必要がある。例えば、何らかの授業が提供され、先述した目的に応じて適用可能な言葉を探るのであれば、運動ができるようになった場面に即し

て、発話された言葉を分析する。その場合には、特定の研究方法に依拠するものではない。本研究の難しさと価値は、このような点にあると考えられる。

次に、このような研究の目的に沿って、言葉を研究・分析する際に使用される用語について整理する。既に確立された研究分野として談話分析と会話分析がある。山根 (1993) や武田 (2007) のように発話という用語も用いられるが、研究の分野としては、先述の2つが代表的である。興儀 (2003) によれば、談話分析 (discourse analysis) とは、自然に連なった書き言葉、あるいは話し言葉を対象とした言語学的な分析 (Stubbs, 1983) であり、それに対して会話分析 (conversational analysis) とは、話し言葉、特に複数の人による会話に焦点を絞った社会学的な分析とされる。西原 (1997) によれば、談話分析の対象は、情報構造と対人機能に大別される。会話分析^{注5)}は、参加者によるコミュニケーション活動がどのような効果を生み出すのかに焦点化され、コミュニケーションとして成立していることが重視される。茂呂 (1997) によれば、会話分析は、エスノメソドロジー^{注6)}であるといわれており、言語を入口としてどのような認知がなされているかを明らかにする。会話を手がかりにしてできるようになる過程を明らかにする本研究の目的に照らせば、会話分析の手法を導入できる可能性がある。

言葉を発する用語については、対話という用語の語義を体育授業の実態を即して考えると、本研究の目的とは若干異なるニュアンスを含むと考えられる。対話が相手と対面して会話することであるとすれば、体育の授業、もしくは動きの中では、そのような状態でなくてもコミュニケーションはなされている。談話は、中嶋 (2020) によれば、コミュニケーションが研究対象とされる際の使用語である。本研究では、運動技能を身に付ける際の自分へ向けた言葉や独り言などのセルフトークであれば、コミュニケーションとして発せられたものでなくても対象としうる。本研究では、授業という特性を踏まえて談話・対話・会話という状況

を包括して授業中に使用される言葉に焦点化しており、コミュニケーションのためではない言葉も対象としていることを鑑みれば、発話という用語を用いることが適当と考えられた。

応用言語学では、言語は、表現手段だけではなく、行為の遂行^{注7)}にも用いられる。スポーツにおいても、行為を遂行するために言葉はよく使われている。体育授業でよく使われる用語としてのオノマトペ^{注8)}は、意味よりも音感が重視されており、動きを発生させるタイミングや力の加減を示している。これらは、動きの発生に関わって、コミュニケーションとして使われる場合もあるが、多くは、動作、すなわち行為の遂行、動きに伴う言葉である。このような擬態語も本研究の目的となる。

本研究で見いだすべき言葉は、動きに伴う言葉、動きを促発する言葉であるので、コミュニケーションという機能の有無にこだわらず、技能を習得する際に有効な言葉の抽出にある。しかし、動きが発生した原因は、前時までの文脈に依存し、抽象的な概念知が影響していることも考えられる。会話分析で文脈を捉えて言葉を解釈することは、文脈依存性と呼ばれるが、好井(1999)は、授業の会話分析は、その発話を文字化しただけでは、その授業以前に行われた影響を十分に説明できないことを指摘している。つまり、その授業や会話で行われるやり取りは、それ以前の影響を受けている可能性があり、その点を踏まえて分析する必要がある。例えば、サッカーにおいて、ボールを持っていない児童がどこへ行くかを考え、三角形をイメージすることによって、動くことができるようになったとすれば、できた後に発せられたとしても「三角形」という言葉は、動きの前に学ばれ、言語が動きを促発したことになる。分析する際には、可能な限りその状況を掘り取る努力が必要となるが、それとは反対に、できたことが先で、それに付随して言葉が発せられれば、その経緯を含めて言葉を抽出することが重要と考えられる。動きと言葉の前後関係を明らかにすることは、指導の際に重要な情報になると考えられるの

で、授業における技能のできばえとあわせて発話を分析することが不可欠と考えられる。

会話では、先述した順番取りシステムのように、誰かの発話中には他者は傾聴し、発話しないことが求められ、これらが会話を成立させる基礎的な条件となる。そして、隣接対^{注9)}といわれるパターンで会話が進行する。山田(1999)によれば、日常会話であっても、会話中の強引に話し手が変わる「割り込み」や「沈黙」を最小化する「オーバーラップ」、順番取りシステムが機能していることを示す「沈黙(ポーズ)」等が生じる。しかし、体育の授業中に特有の状況として、球技では小集団毎のコミュニケーションが不可欠となる。自らの行為遂行のためにセルフトークなども発せられるので、順番取りシステムが機能していないことが推察される。授業の構造は非常に複雑であるが、今回の研究対象は、体育授業の中でも各小集団が会話として話す場面の分析として位置づけられる。このような場面における音声は、小集団に1台のマイクで録音することが可能になる。その一方で、運動中のセルフトークを録音するには、運動中の音声に対応できる機器を話し手となる児童全てに準備する必要がある。また、運動中の会話を収集するには、各発話との重複を処理する必要がある。その処理については改めて方法を開発する必要があると考えられた。

授業は、概ね満足度が高く行われていたが、対象となる5人を集団で見た場合、発話と振り返り記述の文字数に相関はなく、よく話し合いをしているからといって振り返り記述が増えるわけではないことが明らかになった。

運動量と振り返り記述量の関係を個人で比較してみても、運動量は大きく変化していないことがわかり、運動量と記述量に相関は見られなかった。

運動量と記述量の相関を児童の属性から比較してみた場合には、性差の影響も否定できないが、技能の高い男子児童は相関が強くなく、低い女子児童は相関が強くなるが見られた。また、4名の児童は、マイナスの相関を示していることから、運動量が多くなると記述は少なくなることが

考えられた。

運動量が少ないことをできばえが悪いと考えれば、その際には記述が増え、うまくいっているときには少なくなると考えられた。したがって、小学生においては、記述が少ないことがパフォーマンスを悪いと判断する理由にはならないことが示唆された。うまく動けないときの記述の特徴には、文字で書くことができる場合と書くことが困難で、図で視覚化して記述する場合がある。図示することによって情報量が増加することを考慮すれば、思考の可視化という観点では、文字以外の示し方をどのように評価するかについて整理することも課題と考えられた。

体育授業は、高橋ほか（1994）によれば、マネジメント、インストラクション、認知学習、運動学習の4場面に分けられる。実際の体育授業中の発話は、児童による同時多発的な会話であり、教師と児童が交互にやり取りするような特有の会話ばかりではない。このこと自体が体育授業の特徴を示している。しかし、本研究で対象としたのは、このうちの認知学習場面であり、小集団でコミュニケーションが行われることに特徴がある。認知学習場面では、児童同士の話し合いがなされているため、インストラクション場面のように教師の発問から会話が始まるわけではない。各時間の話し合いにおける会話のパターンを実際にみると、教室に特徴的といわれる「発問－応答－評価」ではなく、「説明－同意」が多く出現していることに特徴がある。この「説明－同意」は、さらに理解を深めるため、シミュレーションによって異なる状況が示され、同意が繰り返されている。このような小集団の中では、児童の技能差によって発言の主導権が決定することも少なくない。短時間の話し合いでは、順番取りシステムによれば、常に特定の児童を中心に発言が開始され、最初の話し手となり、それ以外の児童はその話題に従属的にならざるを得ない。しかも、最初の話し手は、容易に交替しないで役割固定的であることも多い。しかし、対話的な学びを求める授業では、話題が転換し、最初の話し手が次々に交替すること

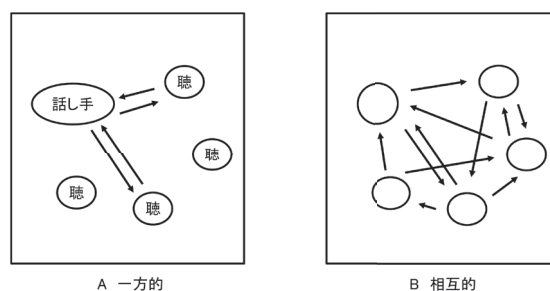


図7 話者の関係

によって相互的なコミュニケーションがなされることを期待したい（図7）。したがって、「質問→提案→同意」のように、最初の話し手が容易に交替される関係性を構築することも学びには重要と考えられ、このような互恵的な関係性の中で新たな知見が生み出されることが推察された。運動学習では、誰かができるようになったコツを、誰でも利用できるとは限らない。他人のコツを与えられ続けるだけでは効率的に運動ができるようにはならないので、できるようになるためには、自分に合ったコツを探す必要がある。そのためには、できない場合であっても自分から言葉を発する必要がある、できるようになるための言葉を生み出していくことも重要であると考えられた。

話し合い及び振り返り記述に共通して多く出現する言葉は、教材の特徴である「フリーマン」やゴール型の特徴を示す「ボール」や「ゴール」、「動く」であった。しかし、これらの言葉は、学習内容にかかわる重要な言葉ではあるが、動きを生み出し、「できる」につながる言葉ではない。一方で共起する言葉に注目すると、話し合いでは「こっち」が多く出現し、その場において相手に伝えようとする会話が視覚的に伝えられようとしていることがわかる。ワードクラウドにおいても会話の特徴的な言葉が出現している。それに対して振り返りのワードクラウドでは、「位置」という言葉はあるが、具体的な空間は示されていない。

視点を変えれば、これらの児童から出現した言葉の多くは、空間に偏っていて、時間的なイメージを伝えたものは少ないことがわかる。技能の発揮には、タイミング（時間）、スペーシング（空間）、グレーディング（強弱）の理解が必要とされるが、

表5 話し合い

フリーマンがここにボール持ってるとしたら、
うん
ここいるでしょ。
うん。
そんな時にこの守備はここにゴールいて、
うん
このいるときに、
うん、
渡しちゃうじゃん。そしたら絶対来るじゃん。あの、欲しいから。
そうそうそう、
だからそんな時に違う方向にいないとダメだ。
え。
こいつもこいつ。ここじゃなくてこっちでよくね。
うん。
で渡して、ちょっとドリブルして。ポコン。
そうそうそう。
で、これがいけなかったら他のやつがここら辺にいて。パーン。

このうちのスペーシングに関わるものが多く発話されていることが明らかになった(表5)。効果的に動くためには、タイミングやグレーディングに関することも話題にあがることが必要と考えられた。翻って、教師の指導においても「いつ」「どこへ」「どのように」動くかを教え、時間、空間、強弱について思考・判断させることが重要であり、その中でも時間や強弱について充実を図る必要があることが示唆された。ゴール型の「できる」に結びつく言葉は、イメージを具体化する言葉であり、その特徴には、①「どこへ」行くかという場所や空間を認識する視覚化する言葉、②「いつ」という時間や「どれくらい」という力の加減や強弱を擬音にしてリズム化する言葉であることが推察された。

最後に、研究方法としての課題を考察する。本研究のような小集団の会話を録音した場合には、通常の会話分析のように、話者を特定することが困難である。つまり、話し手が交替しているのが厳密に区別できないことから、会話分析の解析方法を用いることは困難であることも明らかになった。また、体育授業の多くは運動学習に割かれている。運動学習中の発話は、個別であり、加えて動いていることに対応した無線機器による録音が必要になる。しかし、授業中に話していることとその後の振り返りでは、思考の形態が異なる

ことが予想され、その発話も異なることが示唆された。個人種目である動作の獲得と集団種目である球技の動きではそのできるようになる過程や獲得を助ける言葉も異なることが予想されるため、研究方法を開発しながら授業改善に役立つ知見を明らかにしたい。

5. まとめ

主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善のためには、授業において児童生徒が何を話しているかを教師が把握することが有効である。特に体育では、教室とは異なる場で学びが起こるため、その小集団で交わされる言葉は、一般的な会話分析とも異なる。本研究では、授業におけるできえとあわせて児童生徒の話し合いの言葉と振り返り記述を分析したところ、通常の会話とは異なる傾向が見られ、体育特有の話し合いのパターンが明らかになり、以下の知見が得られた。

1. 話し合いの量は振り返りの記述量に影響を与えないことが示唆された。
2. 話し合いと振り返りの出現単語を比較すると異なる傾向が見られた。
3. 球技の話し合いにおいては、「こっち」などの空間や位置を示す言葉が多く出現することが明らかになった。

今後の課題として、授業における発話をまとめる際には、運動の種類、レベルや志向、年齢・学年や習熟・既習の状況を明らかにしながら、空間や場所を視覚化する言葉、時間や力の加減をリズム化した言葉に焦点を絞って成果を整理していく必要がある。

注

注1) Mehan (1979) によれば、教室のコミュニケーションパターンは独特であり、発話連鎖といわれる「働きかけ－応答－評価」で構成され

ている。一斉授業の中では、教師は既に知っていることを知らない児童生徒に聞く構造の中で対話が行われているのである。その対話は、情報の伝達のみならず、児童生徒の応答や教師の発問そのものを対象として評価が伴っていることにも特徴がある。

注2) 対話という言葉が示すのは、対面で行うものだけを指すものではない。一緒に学ぶ児童生徒はもちろんであるが、教職員だけでなく、地域の人々、先哲の考え方との対話も含まれる。ここでの対話は、特に授業において直接的に話し合うことに焦点化する。

注3) Sacks (1974) によれば、会話には規則性(会話の順番取りシステム: turn-taking system)があり、話し手が次の話し手を選択して話し手が移行し、話し手が次の話し手を選択しなければ、話し手は最初の話し手に戻り、そうでなければ、話し続けてもよいといったことが行われている。ただし、教室における会話は、このような規則が適用される日常会話とは区別される。

注4) 本稿では、児童を対象としているが、当然ながら生徒や競技者でも成立する。本稿の対象とした事例では、小学生の授業であるため、児童という用語を使用しているが、環境や文脈によって用語を変更してもその意図するところは変わらない。

注5) 会話分析では、時枝(1955)は、言語の機能を「1. 実用的(手段的)機能、2. 社交的機能、3. 鑑賞的機能」に分類し、林(1979)は、これらを階層的に捉えている。これらの階層からみれば、体育の授業中のコミュニケーションでは、鑑賞的機能はあまり見られない。また、Jakobson (1960) は、言語のコミュニケーション機能を、1 表出機能(送り手の内面を表出する機能)、2 刺激機能(受け手に働きかける機能)、3 表示機能(内容事物を表す機能)、4 鑑賞機能(表現を享受させる機能)、5 注釈機能(言葉を意識させる機能)、6 接触機能(送り手と受け手のつながりを保つ機能)に分類した。

注6) エスノメソドロジーとは、ガーフィンケル

によって提唱された日常を構成する方法を研究する社会学である。出来事を解釈して方法論を明らかにする研究とされる。

注7) オースティン(1978)は、発話に関わる行為(speech act)を、①意味のある文を発話する発語行為(locutionary act)、②発話によって行為を遂行する発語内行為(illlocutionary act)、③発話による結果を表す発語媒介行為(perlocutionary act)の3つに分けている。

注8) オノマトペとは、学術用語集では、擬声語を指すが、擬態語と擬音語に分けられる。体育授業で用いられるオノマトペは、タイミングやグレーディングを擬態語によって表したものが多い。吉川(2013)は、オノマトペを用いたコツの伝え方について言及している。

注9) 会話分析の順番取りシステムでは、話し手に相手は傾聴し、あいづちも含めて順番に発話が行われる。伝(2008)によれば、先行発話と後続発話は対をなす。会話は、隣接対と呼ばれる類型化されたパターンでなされている。

引用文献

- 秋田喜代美(2006) 教室談話と学習. 秋田喜代美, 改訂版授業研究と談話分析. 放送大学教育振興会, pp.83-84.
- ヴィゴツキー: 柴田義松訳(2001) 思考と言語. 新読書社.
- Blatchford, P., Baines, E., Kutnick, P. and Martin, C. (2001) Classroom Contexts: connections between class size and within class grouping. *British Journal of Education Psychology* 71:283-302.
- Blatchford, P., Goldstein, H., Martin, C. and Brown, W. (2002) A study of class size effects in English School reception classes. *British Education Research journal* 21 (2):169-185.
- 伝康晴(2008) 会話・対話・談話研究のための分析単位—隣接ペア—. *人工知能学会誌* 23 (2): 271-276.
- 江刺幸政ほか(1973) 新体育(生活体育)理念の転

- 換過程. 前川峯雄編集. 戦後学校体育の研究. 不昧堂, pp.237-274.
- 藤江康彦 (2006) 教室談話の特徴. 秋田喜代美. 改訂版授業研究と談話分析. 放送大学教育振興会, pp.51-71.
- 林四郎 (1979) 言語行動概観. 南不二男編. 講座言語第3巻言語と行動. 大修館書店, pp.69-98.
- H. Sacks, E. Schegloff & G. Jefferson (1974) A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for conversation, *Language* 50 (4), pp.696-735, in Schenkein (ed.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, Academic press, 1978.
- 石井英真 (2016) 資質・能力ベースのカリキュラムの危険性と可能性. *カリキュラム研究* 25 : 83-89.
- Jakobson, R. (1960) *Linguistics and poetics*. In Thomas A. Sebeok (Ed.) . *Style in language*. Cambridge: The M. I. T. Press, pp.350-377.
- J.L. オースティン:坂本百大訳 (1978) 言語と行為. 大修館書店.
- 国立教育政策研究所 (2020) 主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善の視点について. (https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/r02/r020603-01.pdf)
- Mehan, H. (1979) *Learnig lessons : social organization in the classroom*. Cambridge. M.A. : Harvard University Press.
- 茂呂雄二編 (1997) 対話と知 談話のための認知科学入門. 新曜社, pp.1-7.
- 中島定彦 (2020) ことばの使われ方. 学習と言語の心理学. 昭和堂, pp.110-112.
- 西原鈴子 (1997) 談話分析—ことばはどのように使われているか—. *日本語教育通信* 29 : 14-15.
- 佐伯胖 (1996) 学びあう共同体をつくる. 佐伯胖・中西新太郎・若狭蔵之助編. フレネの教室1 学びの共同体. 青木書店, pp.10-31.
- 佐藤学 (1996a) 学び合う共同体. 東京大学出版会, pp.89-100.
- 佐藤学 (1996b) 教育方法学. 岩波書店, pp.93-96.
- 佐藤学 (2010) 教育の方法. 左右社, pp.97-108
- 佐藤学 (2014) 学びにおけるコミュニケーションの構造—対話的实践による学びの共同体へ—. *日本コミュニケーション研究* 42 : 7-13.
- Stubbs, M. (1983) *Discourse Analysis*. Chicago, IL : University of Chicago Press. 南出康世・内田聖二 : 共訳 (1989) 『談話分析:自然言語の社会言語学的分析』. 研究社.
- 高橋健夫・大友智・高田俊也 (1994) 授業過程の観察・記録法. 高橋健夫編著. 体育の授業を創る. 大修館書店, pp.238-240.
- 武田加奈子 (2007) 発話行為談話の調査・分析方法—勧誘談話を例に—. 『接触場面と言語管理の学際的研究』 接触場面の言語管理研究 vol.5. 人文社会科学研究科研究プロジェクト報告書第154集 : 13-35.
- 時枝誠記 (1955) 国語学言論続編. 岩波書店, pp.93-118.
- 山田富秋 (1999) 会話分析を始めよう. 好井裕明・山田富秋・西坂仰編. 会話分析への招待. 世界思想社, pp.1-35.
- 山中佐織 (2022) 佐伯胖の「学び」論の形成過程. *教育方法の探究* 25 : 53-60.
- 山根智恵 (1993) 発話機能から見た日本語の会話の構造. *岡大國文論稿* 21 : 116-106.
- 與儀峰奈子 (2003) 会話分析. 山内進編. 言語教育学入門:応用言語学を言語教育に活かす. 大修館書店, pp.82-109.
- 吉川政夫 (2013) 運動のコツを伝えるスポーツオノマトペ. *バイオメカニズム学会誌* 37 (4) : 215-220.
- 好井裕明 (1999) 制度的状況の会話分析. 好井裕明・山田富秋・西坂仰編. 会話分析への招待. 世界思想社, pp.62-65.

ネット型連携タイプにおける意思決定の難易度に応じた教材配列の検討

登坂 皐月*, 清水 将**, 清水 茂幸***

(令和6年2月5日受付)

(令和6年2月5日受理)

TOSAKA Satsuki*, SHIMIZU Sho**, SHIMIZU Shigeyuki***

Educational Materials Arranged According to the Difficulty Level of Decision-Making

要 約

ネット型連携タイプ教材における課題として、ポジションの固定化や専門的なボール操作の習得・習熟の困難さが存在し、運動を苦手とする児童生徒はゲーム参加に消極的になる、守備的な役割に従事するなど偏りのある学習になりかねない。すべての児童生徒が戦術的な判断ができるよう、人数、触球回数、触球方法、役割行動の調整により意思決定の難易度を段階的に複雑化する教材の配列を検討した。実践は有効性の検討がされていない中学段階において、中学1・2年単元では意思決定の複雑化、中学3年単元では技能の高度化により意思決定の難易度を調整し実践を行った。中学年から中学1・2年までは意思決定を簡易なものから段階的に複雑にすること、中学3年では技能の高度化により意思決定をさらに複雑にするという配列が妥当であることが示唆された。

1. はじめに

現行の小学校学習指導要領(2017, 文部科学省)は、第1章総則の第1小学校教育の基本と教育課程の役割2(3)に「学校における体育・健康に関する指導を、児童の発達の段階を考慮して、学校の教育活動全体を通じて適切に行うことにより、健康で安全な生活と豊かなスポーツライフの実現を目指した教育の充実に努めること」と示している。しかし、ボール運動系の領域において教材の素材である競技として行われるスポーツは、そのまま児童生徒が取り組むにはルールが複雑であり、求められる技能も高度である。限られた時間の中で、すべての児童生徒がチームで協力して練習をしたり、ルール(規則)や作戦を工夫したり

して、集団対集団の攻防によって競争することを楽しむや喜びを味わうことを享受できるようにするために、「発達の段階に応じて必要な技能、追求する課題、ルール(規則)などを児童が取り組みやすいように工夫する必要がある」(2010, 文部科学省)とされている。

今回研究対象の領域であるボール運動系は、低学年で「ボールゲーム」と「鬼遊び」、中学年では型に応じたゲームの導入期として「ゲーム」、高学年では「ボール運動」、中学校では「球技」が示されている。これらの領域では小学校中学年以降は型に応じたゲームを扱うこととされており、主として扱う運動は「ゴール型」「ネット型」「ベースボール型」の3型で構成されている。この3型は中学校、高等学校への系統性を図る視点から内

* 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

容が整理され、一貫して同様の示し方をされている。多くの人が生涯にわたって様々な球技にかかわることができるよう、攻守の特徴や「型」に共通する動きや技能を系統的に身に付けていくことを目的としているためである。

今回対象とする型はネット型連携タイプである。前提として、ネット型とは、「卓球やバドミントンのように相手からネット越しに打ち出されたボールやシャトルを直接打ち返す『攻守一体プレイ』の形式と、バレーボールに代表されるような自陣でのボールの組み立てが可能な『連携プレイ』の形式のゲームに区別する」(岩田, 2016)ことができ、いずれの形式においてもコート上でネットをはさんで相対し、体や用具を操作してボールを空いている場所に返球し、一定の得点に早く到達することを競い合うゲームである。また、どちらの形式も「選手が『ボールをつかんだり、投げたりできない』『2回連続して触れない』、つまりボールを保持できないために常に瞬間的な判断が求められることが特徴的である」(高根, 2021)とされている。また、「瞬間的な判断と同時にボール操作を行わなければならない」(吉永, 2015)といった難しさが指摘されている。

中でもバレーボールに代表される連携プレイ型は比較的人数が多いクラスでもゲームが実施できることや、仲間と連携する協力的な場面が必須なことから体育授業では多くの実践がなされている。一方で、技術面では、アンダーハンドパスやオーバーハンドパスといった専門的な技術は、小中学校体育授業の限られた時間内で、ゲーム中に戦術的に判断し、それを達成するに至るほどに身につけることは容易でない。また、コート内的人数が多すぎてボールに触る機会が少ないという課題があり、過去の研究や実践では、ネット型連携タイプの楽しさを経験することができるように、期待する学習成果に即したルールや技術の緩和を図ったものがある。

赤羽根(1999)は、小学校5・6年を対象として、4対4で児童の技能の習得状況によって触球制限を狭める実践を通して、小学生でもバレーボール

の楽しさに触れることができ、主体的にパスの技能を身につけたり、作戦を考えたりしていたことを示している。宮内(2002)は小学校5年生を対象とした、「キャッチ&スローバレーボール」の実践を通して、セッターのみ、2バウンドまで有効、かつキャッチして両手でセットすることを許可することで、落ち着いて連携プレーができることを示した。堀内・吉永(2002)は、ファウストボールという教材で攻撃のためのセットアップを学習することが可能であるとしている。田中・谷垣・高谷(2004)は、小学校5年生を対象とした研究で、ファウストボールで、1バウンドにより、落ち着いて攻撃するためのセットアップが可能であるとしている。小林(2013)は、小学校6年生を対象としてスパイクを打つ楽しさに重点を置いて、3段攻撃に近い動きを生み出すことを狙いとした課題ゲームを開発している。なかでも、「スパイク&ブロックゲーム」では、ブロックとのズレをつくるための作戦及び狙ったところに撃つことができたという記述が時間経過とともに増加したとしている。辻・岡崎・山田(2020)は、小学校5年生からバウンドキャッチボールにおいて、意図的なセットができることを示している。しかし、6年生でもズレをつくり出して攻撃しようとする姿は見られなかったとしている。佐々・筒井・日高・後藤(2020)は、6年生児童を対象にバレーボールの特性であるボレーに着目し、「三段攻撃ゲーム」と名付けた課題ゲームを中核とする「キャッチを用いないバレー」及び「キャッチを用いるバレー」の実践を12時間の単元構成で比較・検討した。結果として、「三段攻撃課題ゲーム」を中核とするボレーのみで構成された単元構成は、キャッチを取り入れた場合よりもオーバーハンドパス・アンダーハンドパス能力を高め、ゲームを上手にさせ得ることを示している。

バウンドを許可しない研究及び実践は、三輪ら(2013)は小学校6年生を対象とした研究において、セッター以外がキャッチをすることによって、ボールを落とすリスクが減り、ラリーが続いたり、三段攻撃の動きが見えたことを示している。小畑

ら(2015)は、小学校5年生を対象として意図的な攻撃の役割を発揮させることにより、運動有能感を高める事を目的とし、セッター以外はボールをキャッチし、セッターのみボールを弾くルールとして授業を行い、ゲーム中のボール操作や安定することにより、どの子も「受ける」「整える」「ねらう」といった意図的な攻撃の役割をになえたことが、特に下位群の運動有能感を高めることに影響を及ぼしたとしている。高瀬ら(2018)は、小中連携の授業実践により、小学生でも、セッターに安定したボールをパス可能であると示している。阿部(2019)は、小学校6年生を対象とした研究において、サークルバレーボールを用いることで、ボールを持たないときの動きや基本的技術の向上が見られるとしている。清水ら(2021)は、小学校4年生を対象とした研究において、4マスキャッチバレーボールは、空間を認知して空いているところに投げる力を身につけるのに適切であると示している。千葉(2018)は、小学校高学年において、ネット型の「簡易化されたゲーム」として「キャッチブロックバレー」を行った。この教材を通し、「相手が取りにくいボールを返球するチームの連携プレーによるゲームをする」ことで、攻撃の局面において、戦術達成能力と空間認知の向上を図ることができる事を示している。

本研究では、先行研究及び実践において得られた知見をもとに、児童生徒が戦術的な判断を学習する機会とするため、人数、触球制限、触球方法、役割行動、意思決定場面などの様々な視点から教材を調整し、系統的かつ意思決定を段階的に複雑になるよう教材を配列する事を目的とする。対象の教材は、小学校中学年から中学校3年で扱うボール運動系ネット型領域より、キャッチブロックバレーボールとする。

2. 方法

2. 1. 研究対象及び期間

対象：岩手県A中学校第3学年

ネット型授業選択者

集団1 30名(6チーム)

集団2 34名(8チーム)

期間：8月下旬～10月中旬(14時間)

場所：同中学校体育館

2集団共に、男女混成チームを編成して実践を行った。全14時間の期間中、第8時から同条件でチームの再編成を行った。

2. 2. 単元構成

単元は全14時間で構成した。中学校体育科球技領域ネット型に即した内容である。本研究対象学年がキャッチバレーボール教材の積み上げをしていない学年であるため、単元前半は中学1・2年単元、後半は中学3年単元を扱った(図1)。

2時間目以降の時間配分は一定である。課題設定の後、課題に応じた練習として1アタッカーゲームを行う。その後、2アタッカーゲームを行う(図2)。

本単元は選択授業であり、2集団の人数が異なる。2アタッカーゲームにおける1チーム当たりの人数、チーム数、コート数、ゲーム時間、ゲーム数を調整した。集団1は、1チーム当たり5人、6チーム、3コート、6分ゲームを2回行った。集団2は、1チーム当たり4～5人、8チーム、4コート、4分ゲームを3回行った(図3)。

時数	1 ～ 7	8 ～ 14
単元	中学1・2年 意思決定の複雑化 「誰が攻撃するか」	中学3年 技能の高度化 「より速い攻撃 (クイック)」

図1 単元の内容構成

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	オリエンテーション	用具準備・課題確認												
10		1アタッカーゲーム												
20		2アタッカーゲーム												
30		振り回り												
40														
50														

図2 単元構造図

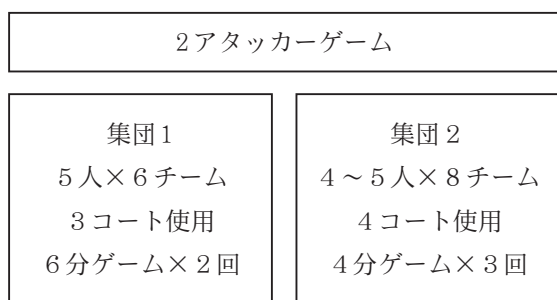


図3 2 アタッカーゲームのprotocols

2. 3. 場の設定および用具

ゲームコートはコート内のプレイヤー数に対して適切かつ、準備や片づけが容易なバドミントンコート (6.1m x 13.4m) を使用した。コート数は集団1は3コート, 集団2は4コート設置した。ネットはバドミントンネットを使用した。女子生徒が両手を挙げて跳躍した際にネットから手が出る高さとするため, ポールはバドミントンポール (1.5m) に延長ポールを接続し, ネットの高さは2.2mとした (図4)。ボールはMIKASA製トリムボール (円周79～81cm, 約200g) を使用した。

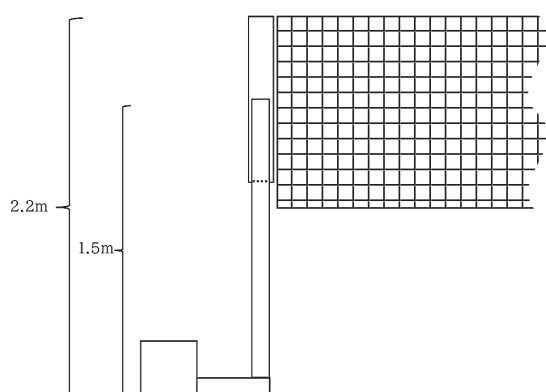


図4 ネットの高さ

2. 4. ゲーム

2. 4. 1. 「1 アタッカーゲーム」

3人でレシーブ, トス, アタックの順にボールを操作し, 相手コートに返球する (図5)。ラリー中は3人の役割をレシーバー, セッター, アタッカーとそれぞれ固定すること, ボールをキャッチ & スロー操作することで意思決定の簡易化を図る。

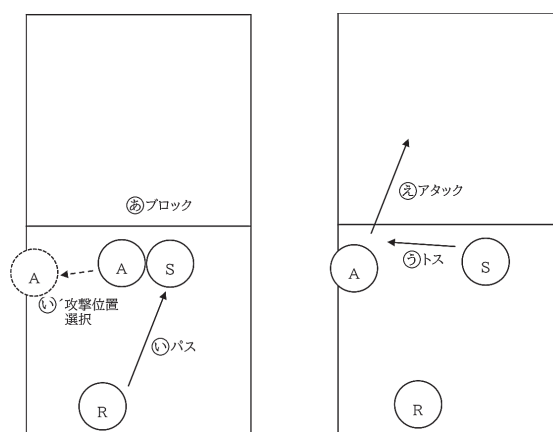


図5 「1 アタッカーゲーム」

2. 4. 2. 「2 アタッカーゲーム」

3人でレシーブ, トス, アタックの順にボールを操作して相手コートに返球すること, またボール操作は「1 アタッカーゲーム」と共通である。セッター以外の2人がアタッカーとすることで, 意思決定の複雑化を図る (図6)。

全ての役割を経験するために, 1 ラリー毎にローテーションを行う。

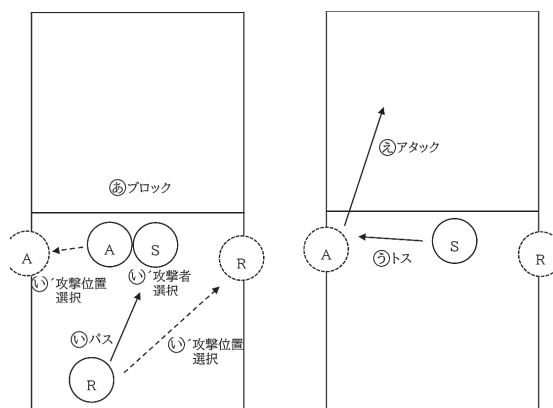


図6 「2 アタッカーゲーム」

2. 5. 測定項目

2. 5. 1. 活動量

運動量を確保できているかを分析する。各時間の活動量を歩数計 (オムロン, HJ-325) により測定する。歩数計はベルトポーチを使用し, 装着する。

2. 5. 2. 形成的授業評価

生徒による授業評価を確認するため、各時間の終わりに、ロイロノートのアンケート機能を使用し、高橋（2003）が作成した9項目からなる質問に対しての回答を求めた（表1）。「はい」に3点、「どちらでもない」に2点、「いいえ」に1点を与え、全体の平均点を算出する。

1	深く心に残ることや感動することがありましたか
2	今までできなかったこと（運動や作戦）ができるようになりましたか
3	「あっ、わかった!」とか「あっ、そうか」と思ったことがありましたか
4	精一杯、全力を尽くして運動することができましたか
5	楽しかったですか
6	自分から進んで学習することができましたか
7	自分のめあてに向かって何回も練習できましたか
8	友だちと協力して仲良く学習できましたか
9	友達とお互いに教えたり、助けたりしましたか

表1 形成的授業評価の質問項目

2. 5. 3. ゲームパフォーマンス

授業VTRの映像から、2アタッカーゲームを対象としてゲームパフォーマンスを分析する。撮影機材はGoPro-MAX及び高所撮影用三脚を各2台使用し、図のように配置した（図7）。

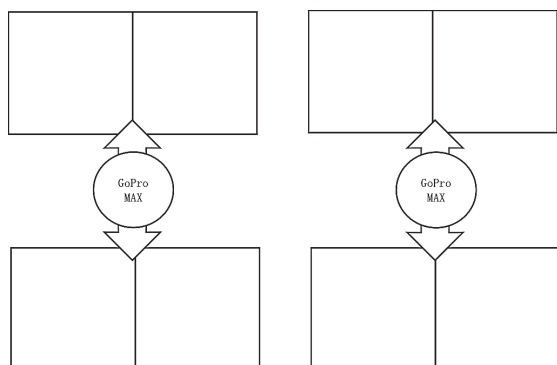


図7 カメラ配置

2アタッカーゲームにおける触球数、1得点に対する攻撃回数、触球順、第1触球時の姿勢、2人攻撃かつクイック攻撃の出現数の5項目を評価する（表2）。クイック攻撃は、トスがセッターの手を離れるより前にジャンプしたものをクイック、後にジャンプしたものをオープンとする。

表2 各分析項目

	定義
触球数	第1触球、第2触球、第3触球、ブロックによるボールへの接触回数。成否は問わない。
1得点に対する攻撃回数	得点が決まるまでの間にボールがネット上を通過した回数。サーブ権の代わりに自陣で攻撃を組み立てて相手コートに返球してラリーを始める。これを1回とする。相手コートから返球してきたら2回とする。
触球順	第3触球者がアタッカーである場合を①②③、レシーバーである場合を①②①とした場合の出現数。
第1触球時の姿勢	コートの中央に体が向いている状態でキャッチした場合を○とする。コート中央に背を向けている、または転倒している場合は×とする。
攻撃方法の組み合わせ	前者をアタッカー、後者をレシーバーとしたとき、以下の4パターンのうち、(2)～(4)の総出現数。 (1) オープン x オープン (2) オープン x クイック (3) クイック x オープン (4) クイック x クイック

2. 6. 統計処理

js-STAR XR+ (Ver.1.9.6j) を使用してゲームパフォーマンスを分析した。それぞれの項目について、2・7・14時間目における出現数を以下の検定を用いて統計処理を行った。また、いずれの統計処理も有意水準は5%未満とした。

- ①マンホイットニーのU検定
- ②母比率不等直接確率計算

3. 結果

3. 1. 活動量

第1時は単元オリエンテーションのため、第2時から第14時の歩数を比較する。最小値は2時間目の652歩、最大値は13時間目の1491歩である（表3）（図8）。

表 3 1・2年単元平均歩数(歩)

	2	3	4	5	6	7
集団1	537	994	1031	981	1110	1312
集団2	767	1294	1380	1433	1188	1199
全体	652	1144	1206	1207	1149	1256

表 4 3年単元平均歩数(歩)

	8	9	10	11	12	13	14
集団1	746	1053	798	738	1016	1807	1097
集団2	771	861	1156	1429	1168	1175	1451
全体	759	957	977	1083	1092	1491	1274

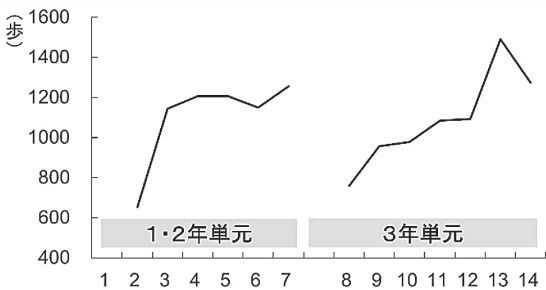


図 8 各時間の平均歩数

3. 2. 形成的授業評価

9項目の質問を「成果」「意欲・関心」「学び方」「協力」の4次元に分類したときの平均点、及び総合的な平均点を算出した。第2時の「成果」が集団1は2.37点、集団2は2.61点とともに低い(図9、10)。

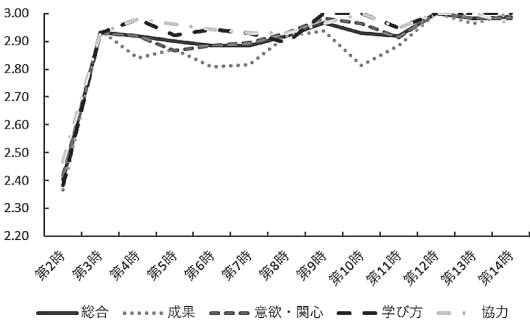


図 9 集団1

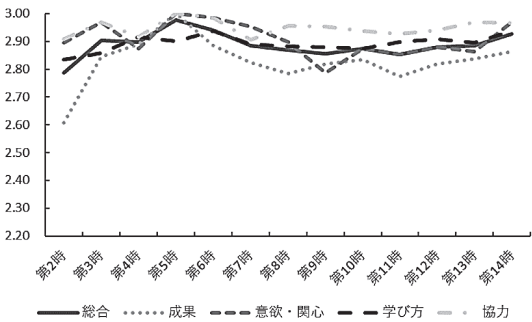


図 10 集団2

3. 3. ゲームパフォーマンス

(1) 触球回数

1時間当たりの個人の触球数を使用し、マンホイトニーのU検定により統計処理を行った。

(ア) 1・2年単元

集団1は第2時が22.7回、第7時が23.0回であり、差はない(図9)。(ns:p=0.7339)
集団2は第2時が25.5回、第7時が22.8回であり、差はない(図10)。(ns:p=0.8337)
両集団において、1・2年単元の前後に有意な差はない。

(イ) 3年単元

集団1は第7時が23.0回、第14時が23.9回であり、差はない。(図11)(ns:p=0.8337)
集団2は第7時が22.8回、第14時が25.8回あり、差はない。(図12)(ns:p=0.1389)
両集団において、3年単元的全後における有意な差はない。

表 5 触球回数の平均

	第2時	第7時		第7時	第14時	
集団1	22.70	23.03	n.s.	23.03	23.90	n.s.
集団2	25.50	22.84	†	22.84	25.88	n.s.

(2) 触球順

1時間の総攻撃回数に対する触球順別出現数について、ブロッカーがアタックする場合を①②③、レシーバーがアタックする場合を①②①として、1・2年単元及び3年単元の前後における、①②①の出現数について、母比率不等直接確率計算を

行った。

(ア) 1・2年単元

集団1は第2時が12回、第7時が93回で、母比率0.51：0.49で有意に増加した。(表6左)($**$: $p=0.0000$, $g=0.3992$)

集団2は第2時が34回、第7時が86回で、母比率0.53：0.47で有意に増加した。(表7左)($**$: $p=0.0000$, $g=0.2501$)

(イ) 3年単元

集団1は第7時が93回、第14時が96回で、有意な差はない。(表6右)(ns : $p=0.3476$, $g=0.0169$)

集団2は、第7時が86回、第14時が102回で、有意な差はない。(表7右)(ns : $p=0.2928$, $g=0.0226$)

表6 集団1における触球順別出現数

	第2時	第7時		第7時	第14時	
①②③	198	106		106	96	
①②①	12	93	$**$	93	96	n.s.

表7 集団2における触球順別出現数

	第2時	第7時		第7時	第14時	
①②③	213	130		130	132	
①②①	34	86	$**$	86	102	n.s.

(3) 1得点に対する攻撃回数

1・2年単元の第2時と第7時を比較する。マインホイットニーのU検定を行った。有意水準は5%未満である。

集団1の平均値は、第2時が1.75回、第7時が1.31回であり、差はない。(図15)(ns : $p=0.0629$)

集団2の平均値は第2時が1.58回、第7時が1.43回であり差はない。(図16)(ns : $p=0.1779$)

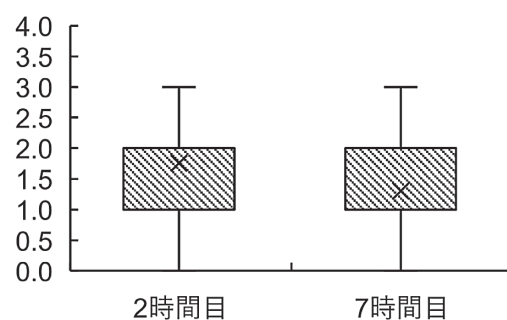


図11 1・2年単元
集団1の1得点に対する攻撃回数の比較

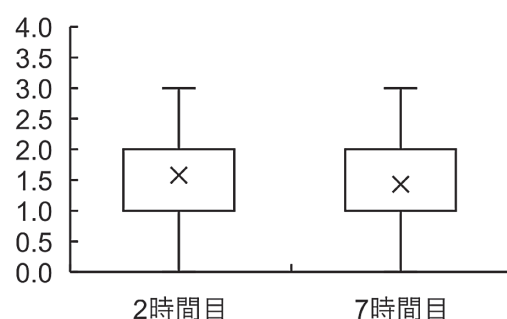


図12 1・2年単元
集団2の1得点に対する攻撃回数の比較

3年単元の第7時と第14時を比較する。マインホイットニーのU検定を行った。有意水準は5%未満である。

集団1の平均値について、第7時が1.31回、第14時が1.25回であり、差はない。(図13)(ns : $p=0.4839$)

集団2の平均値は第7時が1.43回、第14時が1.32回であり、差はない。(図14)(ns : $p=0.5419$)

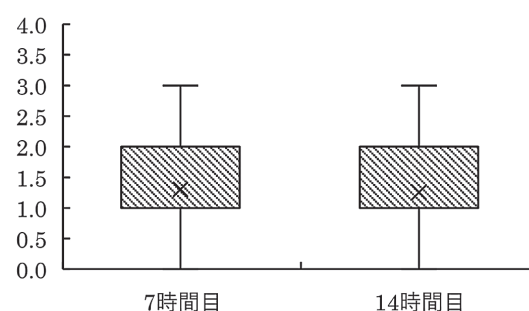


図13 3年単元
集団1の1得点に対する攻撃回数の比較

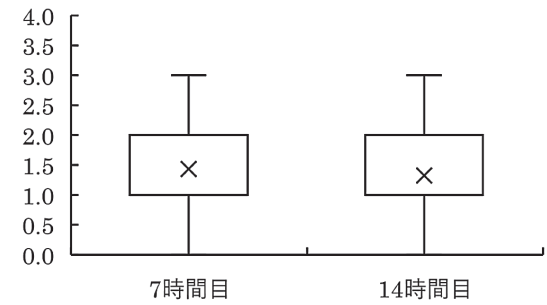


図14 3年単元
集団2の1得点に対する攻撃回数の比較

(4) 攻撃方法組み合わせ

第14時における、第1触球時の姿勢と攻撃方法の組み合わせである。全ての攻撃のうち、2人攻撃である触球を抽出し、クイック攻撃を行っている場合（アタッカー x レシーバー：オープン x クイック、クイック x オープン、クイック x クイック）の第1触球時の姿勢を○、×で分類した。その他の攻撃には、1人攻撃、2人攻撃かつオープン攻撃（アタッカー x レシーバー：オープン x オープン）のみとする。

総攻撃回数が集団1が146回、集団2が173回に対し、集団1、2ともに2人攻撃参加かつクイックが出現した回数は30回である。うち、第1触球時の姿勢×の場合のクイック攻撃出現数は3回である（表8）。

表8 攻撃組み合わせの出現数内訳

	2人攻撃かつクイック		その他の攻撃
	姿勢○	姿勢×	
集団1	27	3	146
集団2	30	0	173

4. 考察

4. 1. 運動量の確保

平均歩数はばらつきがあるが、単元が進むにしたがっておおむね増加している。増加している理由はゲーム中の役割分担の工夫である。今回扱った1アタッカーゲーム、2アタッカーゲームは共

に、アタッカーは必ずブロックに参加する。相手チームの攻撃者の前に移動すること、自分が攻撃をしたい場所へ移動するゲームであり、必然的にコート内を移動する回数を確保できた。

8時間目の数値が落ち込んでいるのは単元が切り替わったためである。3年単元に移行すると同時に、チームメンバーを変更した。ピブス及び歩数計のIDが変わったために装着に時間を要した。1アタッカーゲームの時間は前時の3分の1程度に削減した。

13時間目はチームごとの自由練習時間を設けた結果、各自で練習試合を行うチームがあったために歩数が増加した。他の時間と比較して2ゲーム程度多くゲームを行っているため歩数が増加した。

10時間目、11時間目についても歩数が少ない。3年単元では技能の高度化をねらいとしている。速いテンポの攻撃としてクイック攻撃の行い方を全体指導をしたために、他の時間よりも運動学習の機会が減少している。また、単位時間前半部分の1アタッカーゲームの際にコールドゲームによるチームごとの指導等を行った。コールドゲームにより歩数が少なくなったことが推察される。

今回の単元では歩数の平均の最大値は2000歩に届いていない。理由としては、集団がおおよそ30名に対し、同時にゲームに参加できる人数が制限されていたことが挙げられる。意思決定の難易度を調整するため、コート内での役割、触球順等を整理し、一度にコート内に入る人数を制限した。人数制限により同時に運動学習を行える人数は、集団のおおよそ半数である。これにより、歩数が2000歩程度に収まったことが推察される。また、体育館にコートを4面設置したところ、ゲーム不参加の時間は、安全確保のためかコート外でのボールの使用は控えてゲームを観察したり、自チームの作戦を練るため相談しあったりといった認知学習に充てる生徒が多かったように見受けられる。そのため、集団としての運動学習時間はある程度確保していたが、個人の運動学習量に注目すると不十分であったと考えられる。しかし、ネッ

ト型における歩数による運動量の確保の定義は不十分であるため、一概に運動量が少ないと言い切ることはできない。

4. 2. 1・2年教材の有効性

触球順の結果より、1・2年単元の前後では1・2・1パターンが有意に増加した。また、3年単元では有意差がない。1・2年単元において、セッターが2パターンの意思決定を習得できていたことが推察される。

本研究では1・2年単元及び3年単元で共通して、第1・2触球順のみ固定した。これにより「2人のアタッカーが攻撃参加する」という状況を生み出すことが可能となった。1・2年単元においてセッターの意思決定場面を確保できたために、3年単元でも引き続きアタッカーを選択する意思決定ができたと推察する。また、ボール操作を簡易にしたことにより、セッターが攻撃者を選択する心理的余裕をつくる効果があったとも考えられる。

4. 3. 3年教材の有効性

3年単元の前後について、触球数および得点における攻撃回数に差が見られなかったことから、1・2年単元から3年単元にかけての技能の高度化は個人の触球数や攻撃回数に負の影響がなかったと言える。ラリー毎に必ずローテーションを行うこと、自陣での攻撃組み立てにより3段攻撃が成立しやすくなったことが、触球経験の確保に貢献したと推察する。

本研究では、3年単元においてセッターの意思決定をさらに複雑にするため、技能の高度化としてクイック攻撃を指導内容とした。総攻撃回数に対して少数だが、2人のアタッカーが攻撃参加している、かつクイック攻撃を行おうとするパターンが出現した。しかし、基本的に1人のアタッカーのみ攻撃参加している、または2人の攻撃参加だがオープン攻撃であることから、ゲーム中に2人が攻撃参加する、かつクイック攻撃を行おうとすることは難易度が高いことが推察される。段階的

に選択肢を増やし、1・2年単元での積み上げを要する。

また、単元序盤と終盤を比較するとトスは低くなり、攻撃参加タイミングはやや早くなっている。今回の定義ではオープン攻撃として集計をしたため数値で示すことはできないが、セミクイックのタイミングに近似の攻撃タイミングが見られるようになったと感じる。分析の観点に課題を感じる。

4. 4. 意思検定の難易度と教材配列

人数、ボール、ネットの高さ、触球制限、触球方法、役割行動の視点でキャッチバレーボールにおいて段階的に意思決定を複雑にした系統的な教材配列を考案した。各段階における教材の共通の特徴として、触球方法は基本的にキャッチ&スローで行う。簡単なボール操作に限定することにより、意思決定に集中できる。また、全ての学年において、サーブを行わず、自陣で3段攻撃を組み立てることでラリーを始めるルールとする。これにより、確実に3段攻撃を経験することができ、ネット型教材の課題である「サーブで終わるゲーム」には基本的にならない。

中学年段階では意思決定の単純化をねらいとする。人数を2人、触球回数を2回に制限することで、役割と触球順が1パターンになり、とるべき行動を明確化した。また、連携ブレイタイプの最少人数である2人に人数を制限することにより、常にボールを渡す先が決まっているため、どこに、どのようにといった意思決定に従事することができる。

高学年では人数を3人、触球回数を3回に制限する。同時に、レシーバー、セッター、アタッカーの役割を固定する。中学年と同様に、役割と触球順が1種になるため、次にとるべき行動が明確となる。中学年教材と異なる点としては、アタッカーが意思決定を行う時間的余裕が生まれ、どこから攻撃するかという意思決定を経験することができる。

中学1・2年段階ではさらに意思決定を複雑化する。レシーバー、セッターの役割と触球順のみ

固定することで、攻撃パターンはブロッカーまたはレシーバーの2パターンから選択することとする。レシーバーの第1触球時の場所や姿勢といった状況に応じ、誰が、どこで攻撃できるのかを判断し、意思決定をしなくてはならない点で、意思決定が複雑化する。

中学3年段階では、技能高度化により意思決定を複雑化する。技能は攻撃テンポやボールのサイズで高度がすることができる。触球方法はアタックのみ両手でのヒットを行えることとすることで、より速いテンポの攻撃を行うこと、また1.2年段階までに習得している攻撃者及び位置の選択を含めることでより高度な意思決定を必要とするゲームとする。

以上の通り、小学校中学年段階では2人の役割及び順番をパターン化すること、高学年段階では3人の役割及び順番をパターン化することで意思決定の難易度を調整することができる。中学1・2年ではアタッカーを2人にすることで、2パターンの攻撃から選択させることで意思決定の難易度を高めることができる。中学3年ではヒットという技能の高度化やボールサイズを小さくすることによりテンポの異なる攻撃の選択肢を増やし意思決定の難易度を高めることができる。

5. まとめ

本研究では、意思決定を重視したネット型連携

タイプの教材を開発し、配列することを目的として、小学校中学年から中学3年までの教材を考案した(表8)。また、実践ははカリキュラム上中学3年生を対象に、単元前半に中学1・2年の内容、単元後半に3年の内容を行うことで系統的な学習を行い、中学校段階の教材配列の有効性を検討したところ、以下の知見が得られた。

- ① 小学校中学年から中学1・2年までは意思決定を段階的に複雑にする教材配列が妥当である。
- ② 中学3年では技能の高度化により意思決定を複雑にする教材配列が妥当である。
- ③ 役割と触球順を整理することで意思決定の難易度を調整できることが示唆された。

以上のことから、小学校中学年から中学3年におけるネット型連携タイプ教材について、意思決定の難易度を複雑化する視点で配列を提案した。本実践では、触球の順番及び役割を設定することにより攻撃にかかわる意思決定を複雑化することができた。

今後は他領域・多種目における意思決定の難易度の複雑化及び調整方法を検討するとともに、系統的な教材配列の在り方について検討していきたい。

表9 ネット型連携プレイ教材配列表

	(小)中学年	(小)高学年	(中)1・2年	(中)3年
人数	2	3	→	
ボール	トリム(大)	→	トリム(小)	
ネット高	180	200	220	220
触球制限	2(3)	3	→	
触球方法	キャッチ&スロー	→		アタックのみ 両手ヒット
役割行動	レシーブ・アタック 固定	レシーブ・トス・ アタック固定	レシーブ・トス 固定	→
意思決定	どこに攻撃	どこから攻撃	誰が攻撃	攻撃を 組み合わせる

引用文献

- 赤羽根直樹 (1999) バレーボールの戦術学習と教材づくり (2), 体育科教育, 47 巻 (13 号) : 60-63.
- 阿部 泰尚 (2019) 体育・保健体育 技能と思考力・判断力の育成を図るネット型ゲームの教材開発と単元の在り方: サークルバレーボールの実践より, 上越教育大学学校教育実践研究センター .29 : 121-126.
- 岩田靖 (2016) ボール運動の教材を創るーゲームの魅力をクローズアップする授業づくりの探求. 大修館書店.
- 小林大吾 (2013) スパイクが打てる楽しさに重点を置いたバレーボールの授業実践とその評価: 三段攻撃に近い動きが頻出する小学生対象の課題ゲーム開発を通して
- 小林敏朗 (2016) 問いをもち, 自分たちでゲームの様子を記録しながら追求していく体育学習 5 年「空いたところを見つけて, ポイントをねえ ハンドテニス」の実践から. 島根大学教育学部附属学校園研究紀要 平成 27 年度, 118-123.
- 佐々敬・筒井茂喜・日高正博・後藤幸弘 (2020) 「ボレー」による小学校ネット型教材と指導過程の提案ー「キャッチバレーボール」との比較からー, 兵庫教育大学学校教育学研究, 33 : 95-104.
- 清水将・大信田香菜・村田雄大 (2021) ネット型における戦術達成力を高める空間認識の基礎的検討: 小学校 4 年生の 4 マスキャッチボールバレーの実践を通して, 岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要, 1 : 213-223.
- 高瀬淳也・帰山孝美・坪井彬人・関井翔太・細田泰稔 (2018) 小中の円滑な接続を目指した体育科・保健体育科の事例研究小学校 6 年生と中学 1 年生のネット型ゲームの授業を事例に, 帯広大谷短期大学地域連携推進センター紀要, 5 : 29-36.
- 高橋健夫 (2003) 体育授業を観察評価するー授業改善のためのオーセンティック・アセスメントー. 明和出版
- 高根信吾 (2021) バレーボールの競技特性に関する研究ー差異論的アプローチによる定義化の試みー. バレーボール研究 23 (1) : 11-17.
- 田中・谷垣・高谷 (2004) ラリーと三段攻撃を楽しむファウストボールの授業実践, 体育科教育, 52 巻 (1 号) : 52-55.
- 千葉郁穂 (2018) 小学校高学年のキャッチブロックバレーにおける戦術達成力と空間認知の向上に関する健闘, 平成 30 年度岩手大学卒業論文 (未公刊)
- 辻延浩, 岡崎仁志, 山田淳子 (2020) 小学校体育科におけるネット型ゲーム教材の開発と積み重ね効果に関する研究ー「連携プレイ型」教材を中心にー, 滋賀大学教育学部紀要, 69 : 139-151.
- 堀内賢徳・吉永武志 (2002) 児童が楽しく学べる戦術学習ーファウストボールの授業をとおしてー, 体育科教育, 50 巻 (8 号) : 64-67.
- 宮内 (2002) 仲間と連携しながら楽しむ「キャッチ&スローバレーボール」の実践, 体育科教育 50 巻 (7 号) : 60-63.
- 三輪佳見・宮田直之・外薮武志・野邊麻衣子・渡瀬 善和・津留 恵美 (2013) 幼小中連携によるネット型ゲームの体系化について, 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, 21 巻 : 131-139.
- 文部科学省. 小学校学習指導要領 (平成 29 年度告示) 解説体育編
- 文部科学省. 小学校学習指導要領 (平成 29 年度告示). 2017 : 18.
- 文部科学省. 第 1 章体育学習における「ゲーム及びボール運動」領域. 学校体育実技指導資料第 8 集「ゲーム及びボール運動」. 2010 ; 1 : 1. https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/jyujitsu/_icsFiles/afieldfile/2010/07/05/1294600_1.pdf
- 吉永武史 (2015) 小学校低学年におけるネット型ボール投げゲームの学習可能性. 体育科教育, 63 (10) : 18-21.

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）と兼任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・SD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・SD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5年7月18日（火）～7月28日（金）
後期：令和6年1月22日（月）～2月2日（金）

対象 開講された全ての科目

概要 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5年7月3日(月) 公開：8:35～10:15, 研究会：10:30～12:10 第2回：令和5年11月30日(木) 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2名(2名), 学内13名(9名), 学生6名(院生2名), 一般1名(0名) 計22名(11名) 第2回：連携協力校2名(2名), 県教委事務局等3名(3名), 学内11名(8名), 学生10名(0名)計26名(13名) ※()内の人数は研究会の参加者数
概要と成果	院生に対してよりよい教育を提供するため、授業公開及び授業研究会を通して、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、学生及び院生の参加を得て実施した。第1回は「学習支援のための教育心理学」、第2回は「ICT活用教育の実践と課題」の授業を公開した。第1回目の公開授業・研究会では、院生の主体的な学びについて意見交換し、現職院生と学卒院生が学び合うことの意義について確認することができた。また、第2回目では、学修における振り返りの大切さや意義について協議し、授業の在り方について深めることができた。また、ICTを活用した授業づくりについて、幅広い観点から意見交換することができた。 2回の公開授業及び授業研究会を通して、参加者それぞれの立場から意見交換することができ、教職大学院の授業の在り方について協議を深められた。

3 FD・SD研修会

時期	第1回：令和5年9月19日(火) 第1部FD関連 10:30～12:00 第2部FD・SD関連 15:45～16:00 第2回：令和6年1月16日(火) FD・SD関連 15:45～16:00(教育学部と合同開催)
テーマ	第1回：第1部「教育学研究科院生の学びの充実に向けた取組について」 第2部「ハラスメント防止に向けた取組」 第2回：「シラバスの充実・改善に向けて」
参加者数	第1回：第1部17名(教員13名, 事務職員4名) 第2部64名(教員55名, 事務職員9名) 第2回：59名(教員59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回目の第1部については、「教育学研究科院生の学びの充実に向けた取組について」をテーマに、パネルディスカッション形式で、3名のパネリストからカリキュラム改革の趣旨と方向性、実践実習の現状と課題、リフレクションの取り組み状況等について説明があり、参加者と意見交換が行われた。カリキュラム改革について俯瞰的に見る機会となった。また、改革を具体化するための課題とそのための方向性について議論する機会となった。第2部では、「ハラスメント防止に向けた取組」をテーマに、主に教員と学生との関係における大学特有のハラスメントについて、事例を中心に講話があった。ハラスメントについて、それにかかわった者全員が傷つき、消耗する。どんなに規則や体制を整えてもそれは変わらない。だからこそ教職員の意識の変化による防止と、深刻化する前の早期対応が最も大切であるとのお話があり、ハラスメント防止について改めて考える機会となった。 第2回目は「シラバスの充実・改善に向けて」というテーマで、教育学部と合同で開催した。本学のシラバスの記載状況と課題、そして、次年度に向けた取組について説明があった。次年度に向けて、改成績評価の基準や授業外学修の指示の充実を図るなどシラバス作成の要点について確認する機会となった。

4 院生懇談会

時期	第1回：令和5年8月3日(木) 13:00～15:30
	第2回：令和6年2月2日(金) 15:45～16:35

実施形態	対面形式

会場	第1回：地域協創推進棟(旧教育学部2号館) 2階207室(セミナー室)
	第2回：教育学部1号館 北桐ホール

参加者数	第1回：教員 15名、院生17名、修了生2名
	第2回：教員 14名、院生28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。
	第1回は、二部制で開催した。第一部では、テーマを「大学院での学修及び生活をよりよくするために」とし、教育実践研究、連携協力校での取組、大学院生活等これまでの取組の成果と課題について意見交流を行った。第二部では、テーマを「大学院修了後から未来へ」とし、院生と教員は2名の修了生との懇談を通して、院生は今後の学修の価値や意義を実感でき、教員は教育活動を振り返ることができた。
	第2回は、テーマを「教育実践研究の取組をよりよくするために」とし、他者の研究の進捗状況を交流し合う中で、連携協力校での実践の見通しや進め方、院生の迷っていること、今後の研究活動推進に向けての改善点等が共有され、各自が今後の取組をよりよくするためのヒントを得ることができた。また、懇談内容については、今後のよりよい教育を提供していくための改善点となるものであった。

5 教育・研究活動の成果報告

時期	発行日：令和6年3月28日

投稿	15件の論文(特集論文 1件, 論文 14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任教員、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8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。

6 教育実践研究報告書 題目一覧

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5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
芦 澤 信 吾	小学校社会科における1人1台端末を活用した事前学習の教育効果
小 野 靖 子	「いわての復興教育」の再考 —人材育成及び防災の『警鐘・継承』をめざして—
小 林 美奈子	知的障害のある児童を対象とした認知特性に着目した支援の効果 —支援の構想過程の提案—
志 和 孝 洋	学年に応じた異なる内容を含む複式学級の教材開発 —極小規模校を想定したゴール型の実践—
鈴 木 直 樹	3DCADを用いた“材料と加工の技術”における設計の再検討の効果
関 要	中学校技術科における機械学習を題材とした教材開発と実践
高 橋 真 弓	地域と学校の連携・協働の取組についての一考察 —地域と学校をつなぐ地域学校協働活動推進員等の役割に着目して—
高 橋 瑞 輝	教科教育と特別支援教育を融合した授業づくり研究 —算数におけるユニバーサルデザイン授業づくりの有効性—
円 井 哲 志	高等学校における学年の組織力向上の在り方 —学年主任の役割と組織力を高める具体的手立て—
登 坂 皐 月	ネット型連携タイプにおける意思決定の難易度に応じた教材配列の検討
馬 場 識 子	聴覚障害児童生徒における自尊感情，ソーシャルサポート認知，安全統制感の関連 —生きる力を育む自立活動のために—
渡 邊 圭 美	小学校国語科における対話による思考の再構築に関する研究

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

- (1) 「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。
- (2) 「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。
- (3) 「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。

- (1) 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。
- (2) 特集論文：岩手県教育課題解決に関する論文など。
- (3) 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。

- (1) 岩手大学大学院教育学研究科教員。
- (2) 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。
- (3) 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の関係は次の通りである。

- (1) 「年報」に掲載された著作物の著者は、複製権および公衆送信権の利用を発行者に許諾する。
- (2) 「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。

2023年度編集委員会 (50音順)

- ・菊 池 新 司
- ・紺 野 好 弘
- ・佐 合 智 弘
- ・佐 藤 信 (編集副委員長)
- ・立 花 正 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8号 2023年度

発 行 日 2024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

有限会社セーコー印刷

〒020-0877 岩手県盛岡市下ノ橋町2-23

☎ 019 (651) 3606 FAX 019 (651) 3629

= Fusion of Theory and Practice =

- 1 Development of an Integrated Elementary, Junior High, and High School Curriculum Centered on “Iwate Machi Gaku”
Focusing on Iwate Town as a Model
TASHIRO Takaaki, KIKUCHI Shinji, AMATAKE Hiroe, INO Ryuta, KAWASHIMA Mako, KIKUCHI Kanta, SATOH Aya, TAKAHASHI Keiko, TAKIZAWA Emi, TANAKA Hideyuki, NAKAMURA Iori, NITANAI Ryu, HASHIMOTO Atsushi, HATANAKA Yukako, HOSOKAWA Junpei, MIYAZAKI Retsu, MIYANO Motoka, YAMANE Motoyoshi
- 17 Rethinking “Iwate Education for Reconstruction” :
Aiming for the Development of Human Resources and the ‘Alarm and Succession’ of Disaster Prevention
ONO Yasuko, SUZUKI Kumeo, SATO Susumu
- 35 A Study on the Collaboration and Cooperation between Local Communities and Schools
:Focusing on the Role of Local School Collaboration Promotion Officers and Others who Connect Local Communities and Schools:
TAKAHASHI Mayumi, TASHIRO Takaaki, TAMURA Tadashi, KONNO Yoshihiro, SUZUKI Kumeo
- 47 How to Improve the Organizational Strength of Grade Management Groups in High School :
Concrete Measures to Enhance the Role and Organizational Skills of Grade Coordinators
TSUMURAI Satoshi, TASHIRO Takaaki, KAWAKAMI Keiichi, SUZUKI Kumeo
- 65 The actual condition of correlation with teacher training indicators and teacher recruitment, etc.
in pre-employment stage(stage 0)in prefectures, etc.
SUZUKI Kumeo, FUKUSHIMA Masayuki
- 79 Effects of Strategy Acquisition on Learning Understanding
: Through an Analysis of Notes Taken in the Junior High School Mathematics Class on Polynomials
TACHIBANA Kaho, NAKAMURA Yoshinori, Yamamoto Susumu
- 89 Syozo Nagai’s Educational Thought about
Life Guidance and Moral Education that Emphasizes the “ Facts of Life”
TSUCHIYA Naoto
- 107 Possibility of Mathematics Instruction Using AI Drills
: Focusing on “Understanding Stumbling”
NAKAMURA Yoshinori, TACHIBANA Kaho, YAMAMOTO Susumu, SATOU Toshihito
- 119 Development of Junior High School Mathematics Lessons With Inquiry Based Learning
: About Lesson Design That Incorporates “Activities to Improve Propositions”
FUJII Masafumi, KUDOU Mai, SATOU Toshihito, NAKAMURA Yoshinori
- 131 Realization of Inclusive Education and Public Educational Management Reform
SHIBAGAKI Noboru
- 145 Educational Effectiveness of Pre-Learning Using
One-Terminal for Each Student in Elementary School Social Studies
ASHIZAWA Shingo, MIYAGAWA Yoichi
- 159 Teachers’ Supports for School Non-Attendance Based on Students’ Readiness to Return to School
YAMAMOTO Susumu
- 175 Opportunities to Change the Worker Trainees’ Aversion Towards Exercise and Sports
Through Physical Education at Vocational Schools
SHUNICHI Onodera, HAYATO Abe
- 183 Exploratory Research on Speech in Physical Education Classes
: To Clarify the Words Connected to “Can”
SHIMIZU Sho, SHIWA Takahiro
- 195 Educational Materials Arranged According to the Difficulty Level of Decision-Making
TOSAKA Satsuki, SHIMIZU Sho, SHIMIZU Shigeyuki