

日本学校改善学会

THE JAPAN SCHOOL IMPROVEMENT
RESEARCH ASSOCIATION

学校改善研究紀要

JOURNAL OF SCHOOL IMPROVEMENT AND LEADERSHIP

Volume 6 March 2024

CONTENTS

特集論文

1 子どもの貧困対策としての学校と地域の連携方策

– 地域連携担当教職員に焦点をあてて –

柏木 智子 (立命館大学)

諏訪 英広 (川崎医療福祉大学)

真弓 (田中) 真秀 (大阪教育大学)

15 『公立学校教員採用選考試験の実施状況について』より考える「教師不足」

– 小・中学校の教員採用試験の縦断データの探索的分析 –

長谷 守紘 (岡崎女子大学)

高木 亮 (美作大学)

清水 安夫 (国際基督教大学)

神林 寿幸 (明星大学)

高田 純 (東京工業大学)

藤原 忠雄 (兵庫教育大学)

28 『全国学力学習状況調査』の学力相関要因の探索

– 47 都道府県の各種公的統計との探索的議論とデータセットの公開 –

黒田慎太郎 (トリニティカレッジ出雲)

飯田 智行 (就実大学)

森村 和浩 (就実大学)

林 秀樹 (就実大学)

田中 修敬 (就実大学)

津島 靖子 (就実大学)

高木 亮 (美作大学)

学術研究論文

48 地域とともにある学校をつくるコミュニティ・スクール委員の役割

– 学校運営に関する見解及び地域との関係づくりに関するプロセスからの検討 –

村上正昭 (筑波大学情報科学と社会科学の融合リサーチグループ)

- 60 教師の組織的学びを促進する校長のエンパワリング・リーダーシップ
－心理的安全性の媒介効果に着目した検討－

三沢 良 (岡山大学)
鎌田 雅史 (就実短期大学)

実践研究論文

- 75 教職大学院科目へのルーブリック評価導入の実践
－FD 研修会を通じた情報共有の意義と課題－

湯田 拓史 (宮崎大学教職大学院)

実践報告

- 90 小規模校における「地域とともにある学校づくり」の開発研究
－カリキュラム・マネジメントと連携・協働体制構築の起点づくりを中心に－
岡崎 美佐子 (滋賀県日野町立桜谷小学校)

- 105 地域との連携・協働による課題解決学習の推進
－地域資源を活用したカリキュラムの改善－
下嶋 健児 (岐阜県飛騨市教育委員会)

- 121 施設分離型小中一貫校における教員の協働に向けた基盤づくり
－協働意識を醸成する小中授業交流会の企画運営を通して－
石野 博 (岐阜市立藍川小学校)

- 134 校内研修「フレックス授業分析」の開発
－授業研究会の充実を目指して－
河野 純子 (岐阜県大垣市立江東小学校)

- 142 スクールポリシーの実現に向けた教員と生徒との対話の場の創設
－高等学校における学校行事の企画・運営を通して－
山田 雄太 (岐阜県立岐阜北高等学校)

- 151 研究討議会における講師の役割期待から考察する授業研究の今日的機能
－オートエスノグラフィーによる批判的省察－
山田 文乃 (立命館大学/兵庫教育大学大学院 連合学校教育学研究所)

- 166 互酬性規範の醸成による教員の職能開発における実践的研究
－渦潮風土づくりの視点から－
鈴木 咲喜子 (愛媛県四国中央市立川之江南中学校)

ブックレビュー

- 177 篠ヶ谷 圭太著『予習の科学:「深い理解」につなげる家庭学習』図書文化(2022)
生田 淳一 (福岡教育大学)

子どもの貧困対策としての学校と地域の連携方策 地域連携担当教職員に焦点をあてて

柏木智子^a, 諏訪英広^b, 真弓(田中)真秀^c

^a立命館大学 k-tomoko@fc.ritsumei.ac.jp

^b川崎医療福祉大学 hidesuwa@nifty.com

^c大阪教育大学 mahon087371@yahoo.co.jp

要約: 本研究の目的は、地域連携担当教職員に焦点をあて、子どもの貧困対策としての学校と地域の連携方策について検討することである。そのため、計 4,822 校の地域連携担当教職員を対象として質問紙調査を実施した。その結果、第一に、地域連携担当教職員として学級担任外の教職員を配置する必要性を指摘することができる。第二に、子どもの貧困対策を推進するためには、連携組織体制が連携教職員の職務遂行に及ぼす影響を考慮する重要性が示唆された。具体的には、地域連携を推進する会議体の設置、およびその構成員に福祉等関係職員を含めること、かつそこでの話題として困難を抱える子どもの話題を取り上げること、さらにケース会議といった困難を抱える子どもに特化する会議体に参加できるようにすることで、連携教職員の職務遂行度をあげる方策が見出された。

キーワード

子どもの貧困
学校と地域の連携
地域連携担当教職員
職務内容
連携組織体制

1. 問題意識と目的

本研究の目的は、地域連携担当教職員に焦点をあて、子どもの貧困対策としての学校と地域の連携方策について検討することである。近年、子どもの貧困対策としての義務教育段階の学校のプラットフォーム化が進められている。2014年に施行された「子どもの貧困対策の推進に関する法律」と「子供の貧困対策に関する大綱」では、子どもの教育の機会均等に向けて、学校は子どもの学力・学習保障を中心として、子どもの貧困対策を推進する総合的な拠点として位置付けられている。特に大綱は、放課後子供教室や学校支援地域本部¹等、およびコミュニティ・スクールの設置による地域での学習支援等の促進を求めている。

2015年12月に提出された中央教育審議会答申、①「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・協働の在り方と今後の推進方策について」、②「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」、③「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」は上記の動向を踏まえたものであると言える。当然のことながら、①の答申で求められる学校と地域の連携は、すべての子どもの成長と地域コミュニティの創出をめざしている。ただし、同答申にて、家庭的背景の相違や子どもの複雑な課題が指摘されているところから、「家庭の社会経済的事情により困難を抱える子ども」(以下、困難を抱える子ども)への支援の充実がその一環として期待されていると考えられる。そのため、②の答申では、教職員が心理や福祉等の専門家や関係機関、地域と連携し、チームとして課題解決に取り組むことが必要とされている。また、国は、地域の力を生かした学校教育の充実や学校全体の負担軽減、マネジメント力の向上を図るため、学校内において地域との連携・協働の推進の中核を担う教職員を「地域連携担当教職員(仮称)」として法令上明確化することを検討するとされている。その上で、

③の答申では、教員が多様な専門性を有する地域の人々と効果的に連携し、チームとして組織的に諸課題に対応するとともに、保護者や地域の力を学校運営に生かし、組織的・協働的に諸課題の解決のために取り組む専門的な力を醸成することが求められている。

加えて、2019年には、「子どもの貧困対策の推進に関する法律」と「子供の貧困対策に関する大綱」がともに改正された。その中で、子どもの生活の安定に資するための支援がより強く打ち出され、広範な支援方策と内容が提示された。この背景には、子どもの教育の機会均等に向けて、学習支援のみならず、その基盤となる生活保障に目を向ける必要性が、生活困窮者自立支援に関連する政策立案会議にて指摘された経緯がある（松村 2020）。それゆえ、2015年に施行された「生活困窮者自立支援法」は、生活困窮家庭の「子どもの学習支援事業」を任意事業として実施することを求めているが、2019年以降にその事業を「子どもの学習・生活支援事業」へと名称変更し、学力・学習保障に加えて生活保障にも注力するよう推移している。したがって、プラットフォームとしての学校においても、子どもの生活と学習の双方への支援が期待されている。

これらから、プラットフォームとしての学校では、教育の機会均等をめざし、困難を抱える子どもの生活と学習保障に向けての問題改善を射程に収めながら、学校教育の充実を図るために、地域連携担当教職員の設置とチームとしての組織体制の構築が要請されていると整理することができる。そこでは、個々の教員の負担軽減と組織的・協働的に諸課題の解決に取り組むための専門性の向上が見据えられている。つまり、地域連携担当教職員を中心とするチーム組織体制の構築により、教員が負担を減らしながら専門性を向上させ、力を発揮する環境を整備することが求められていると言える。なお、子どもの生活支援に関して、教員に課せられる主な役割は、困難を抱える子どもの早期発見、および支援のための他の専門家や専門機関・地域等との連携である。他方、子どもの学習支援に関しての教員の役割は、授業や教育活動における子どもへの直接的関与以外に、上記と同様、困難を抱える子どもの早期発見、および支援のための他の専門家や専門機関・地域等との連携である。これらにおいて、学校がチームとして連携する組織体制（以下、連携組織体制）を構築し、行政や福祉機関等、および地域で生活・学習支援を担う諸組織と連携することが求められている。

その後、2023年度時点において地域連携担当教職員に関する法的整備は進んでいないものの、校務分掌の中に地域連携担当教職員に相当する分掌を位置付ける等、いくつかの自治体ではその制度化を図りつつある。また、困難を抱える子どもの支援のための多職種・多機関・地域連携はこれまでと同様に求められている。そのため、2022年12月に提出された改訂生徒指導提要にもチーム学校の体制整備とそのための教職員の配置にかかわるマネジメントの必要性が記されている。しかしながら、法的な未整備のためか、地域連携担当教職員に関する研究蓄積はあまりなされていない。それゆえ、地域連携担当教職員がどのように配置され、子どもの生活と学習保障に向けてどのような職務を担っているのか、そのための促進要因は何か等の基礎的データがない状況にある。そこで、本研究では、小・中・義務教育学校における地域連携担当教職員（以下「連携教職員」）に焦点をあて、困難を抱える子どもの生活と学習保障に向けた連携実態とその促進の要因について検討する。連携教職員の配置に関する法的整備は進んでいないものの、連携組織体制構築の必要性が指摘され続けている状況に鑑みると、調査時点での基礎的データ（基礎資料）を提示し、連携推進の要因を探ることは、学校教育の充実と貧困改善に資するための一定の示唆を提示するものになると考えている。

2. 先行研究の検討

公立学校における地域連携の組織体制づくりは徐々に進みつつある。文部科学省実施の「令和5年度コミュニティ・スクール及び地域学校協働活動実施状況調査」によると、コミュニティ・スクールの導入率は52.3%と半数を超え、地域学校協働本部がカバーしている公立学校数は61.0%となっている。ただし、その中心的役割を担う連携教職員配置に関する調査はほとんどなされておらず、文部科学省による「平成27年度 地域学校協働活動の実施状況アンケート調査報告書」に遡る。そこでは、連携教職員を校務分掌上位置付けている学校が77.1%あり、それらの学校の方が、登下校安全指導、校内環境整備、授業補助、地域課題解決学習等の地域連携活動に取り組んでいる傾向にあった。また、連携教職員の役職は、教頭が48.6%と最も多く、続けて教諭が43.6%であっ

た。なお、学校における地域と連携した地域課題解決の取組として、最も多かったのが「郷土芸能・伝統文化の伝承」(49.6%)、次に「防災」(44.0%)であり、それに比して「家庭教育支援・子育て環境整備」は24.5%、「教育格差の解消」は5.4%と低調な傾向にあった。

また、連携教職員を配置する先進自治体の栃木県は、地域連携教職員の業務内容・取組状況・組織体制・活動の効果と課題等に関する詳細な実態報告書である「地域連携教職員の实態に関する調査研究」報告書を2015年度に提出した。そこでは、地域連携教職員の役職の上位2つは、小・中学校ともに教頭(副校長)と教諭(担任)であった。それゆえに、「業務に携わる時間の確保」(62.4%)が地域連携教職員の業務上の課題として最も高く、教頭や担任との兼務である連携教職員自身の業務負担の増加が課題として挙げられている(市野2023)。

次に、同調査による地域連携教職員の業務(複数回答)は、「計画」「連絡」「情報」が84%程度と総じて高く、続いて「実践」71.1%となり、「研修」は44.7%と「その他」を省くと最も低かった。これら業務に対して、地域連携教職員がやりがいや意欲を最も高く感じるのは「実践」であったところから、地域連携を進める上では教授・学習活動という教職員の専門性と直結する形での業務が望まれていると考えられる。その場合、ミドルリーダーがPDCAサイクルを用いた働きかけを行うことで、教職員の地域教育資源活用力とカリキュラム開発能力の高まりが見られる点が事例研究から示されている(森・谷・大竹2012)。ただし、教授・学習活動に関する教育目標の達成と連携活動の成果の整合性が課題であることは、その後も井上(2016)によって示されているところであり、その解決のための教職員研修の有効性が指摘されている。

一方で、連携教職員に求められる資質・能力については、状況認識力・意思決定力・省察力・連携マインド・コミュニケーション力・チームワーク力・リーダーシップ力(高橋・杉田・山崎2018)、対面コミュニケーションやソーシャル・マネジメント(井上2019)が提示されており、ネットワークや組織体制の構築に主眼が置かれやすい状況にある。後者では、こうした資質・能力の発揮により、学校全体あるいは他の教職員の負担軽減につながる点が示唆されている。また、市野(2023)によると、連携教職員の設置により、教育活動の充実といった成果が見出されており、その継続性を担保するためにもチーム制の導入の有効性が指摘されている。その場合、分散型リーダーシップのアプローチの有用性が示されている(本田2014)。

これらから、連携教職員の設置により、当該教職員が直接的に実践に携わる職務内容とそのためネットワークやチーム体制の構築を担う職務内容を通して、教職員全体の負担の軽減と専門性の向上が図られ、教育活動の充実が達成されると言える。これは、組織的・協働的な取り組みが教職員のエンパワーメントにつながる点を示唆するものでもある。浜田(2012)は、組織論の観点から、組織の本質とは、目的を達成しようとする自分自身を支援し、個人としての力不足を補ってくれるところであると整理し、地域住民や保護者等の人々の協力やネットワークを支えとしながら、いろいろな立場の人たちが互いに意見や情報を交流する過程における相乗効果を通じて、アイデアが創発され、教職員がエンパワーされる点を指摘する。これを援用するならば、連携教職員の設置は、多様な人々とのネットワークによる相乗効果とアイデアの創発による教職員のエンパワーメントにもつながる点が示されたと考えられる。

したがって、プラットフォームとしての学校は、子どもの問題改善に資することが第一として、そのためにも第二に教職員のエンパワーメントの視点が必要になると考えられる。その際、連携教職員とチームとしての組織体制の構築に関連し、次の二つの作用が考えられる。一つは、連携教職員の職務がチームとしての組織体制の構築を促進する方向であり、もう一つは、チームとしての組織体制により連携教職員の職務が促進される方向である。つまり、作用の双方向性である。

これら先行研究の検討より、以下の課題が浮上する。第一に、これまでの調査は、地域教育資源の活用や地域コミュニティの創出に関連した教職員配置と体制整備に関する研究であり、貧困等の困難を抱える子どもに焦点をあてたそれらの調査は管見の限り見当たらない。また、2015年時点ではあったが、学校における地域と連携した地域課題として、そもそも貧困問題が着目されていない状況にあった。つまり、教育活動の充実の中でも、困難を抱える子どもへのアプローチの充実がどのように図られているのかはこれまで明らかにされていない。具体的には、そのための連携教職員の職務内容と連携組織体制の内実である。また、両者の関連について、先行研究では、連

表1 回答者の学校・地域の基本属性

		実数	比率
1. 学校種	小学校	703	65.6%
	中学校	362	33.8%
	義務教育学校	6	0.6%
2. 地域区分	都市部	150	14.6%
	都市部郊外	474	46.0%
	農村・漁村・山間部	406	39.4%
3. 地域の過疎状況	過疎地	411	40.3%
	非過疎地	608	59.7%
		平均値	標準偏差
4. 児童生徒数		292.10	311.49
5. 就学援助率		14.04	11.72

表2 連携教職員の配置数

	度数	比率
1名	837	81.0%
2名	120	11.6%
3名以上	76	7.4%
合計	1033	100.0%

携教職員配置による連携組織体制構築への作用については検討されているが、その逆の連携組織体制の構築による携教職員の職務内容への作用は確認されていない。

第二に、組織体制に関連し、携教職員自身の時間の確保や業務負担感に関する課題については、チーム体制の中で分散型リーダーシップを採用し、軽減されうる点が示唆されるものの十分には解明されていない。

第三に、先行研究では地域特性との関連が示されていない。仲田・柏木（2015）によると、困難を抱える子ども支援のための多機関連携には地域特性の影響が示されており、地域特性の影響を考慮する必要がある。

第四に、子どもの貧困対策に着目した携教職員に関する調査のみならず、携教職員に関する調査は2015年度以降ほとんどなされておらず、その後の動向をそもそも把握できない状況にある。

これらを踏まえ、本研究では、携教職員の配置状況と連携組織体制に関する基礎的データの収集を行う。その上で、携教職員の配置状況、業務負担、困難を抱える子どもの生活と学習保障のための職務内容・連携組織体制の実態を明らかにし、職務内容の実施の程度に関連する要因の分析を行う。

3. 調査の方法

本研究では、質問紙調査を実施した。調査対象は、都道府県・指定都市教育委員会規則・通知文・指針等で携教職員の校務分掌配置を求めている（注1）10県・4政令都市における全ての小学校（3,234校）、中学校（中等教育学校前期課程含む：1,548校）、義務教育学校（40校）、計4,822校の携教職員とした。

調査方法は、校長宛に調査協力依頼文及び調査票サンプルを郵送し、携教職員にWEBサイトにて回答いただくよう依頼した。回答者は携教職員とし（複数配置の場合は全員からの回答を依頼）、回答はWEBアンケートのみとした。なお、倫理的配慮として、得られたデータは本研究のみに使用すること、統計的処理により個人情報保護すること、研究終了後にデータを破棄すること等を依頼文に明記した。そして、WEBへの回答をもって、調査協力に対する同意を得たものとした。

調査（回答）期間は、2022年2月中旬～3月中旬であった。

調査項目は、①学校の基本情報：学校種・児童生徒数・携教職員の配置数・就学援助率、②地域の基本情報：地域区分・過疎状況・地域住民間のつながりの程度、③携教職員の情報：役職、教職員経験年数、携教職員の経験年数、④連携組織体制：地域連携会議の設置状況・開催頻度・構成員・話題としての「地域の子どもの抱える問題」、ケース会議への携教職員の参加状況、⑤業務負担、⑥「社会経済的に困難な家庭環境にある子ども」に対する携教職員としての職務内容、である。なお、職務内容に関しては、上記先行研究を踏まえ、生活と学習保障のための、子どもと保護者への直接的・間接的支援・学校内外の連携組織体制づくり・授業づくり・研修・地域ネットワークの形成に関する項目を作成した。

回収結果は、有効回収数1,073・有効回答率22.6%（注2）であった。

回答者の勤務学校の基本属性は、表1に示す。

結果の分析方法:まず実態把握のための基本情報を確認し、次に地域連携教職員の職務内容に関連する要因の分析をt検定・一元配置分散分析・相関分析を用いて行う。

4. 調査の結果と分析

(1) 連携教職員の配置状況

1) 連携教職員の配置数 (表2)

1名(81.0%)配置が最も多かった。なお、平均1.32名(標準偏差0.88)であった。

2) 連携教職員の役職(職階・分掌)(表3)

副校長・教頭(35.6%)が最も多く、続いて教務主任(25.6%)であった。事務職員が0.8%と少ないながらも連携教職員を担っている場合もあった。

3) 教職員としての経験年数(表4)

21年～30年(37.0%)が最も多く、5年以内(4.9%)が最も少なかった。なお、平均24.37年(標準偏差9.48)であった。

4) 連携教職員としての経験年数(表5)

1年(33.0%)が最も多く、5年目以上(17.1%)が最も少なかった。連携教職員としての経歴が短い者が多いと言える。なお平均2.74年(標準偏差1.99)であった。

(2) 連携組織体制

1) 地域連携会議の設置状況(表6)

地域連携会議を設置している学校の方が、設置していない学校よりも多かった。ただし、45.9%が連携のための会議体を設置していない状況は、半数近くの学校において連携組織体制が整備されていない状況を意味するものと捉えられる。

2) 地域連携会議の構成員(表7)

地域連携会議の構成員について選択率(複数選択)の高い順に並べた結果、校長(89.2%)の選択率が最も高く、副校長・教頭(87.0%)が続いた。この他、選択率50%を超えたものは、地域支援コーディネーター(71.0%)、連携教職員(61.7%)、教務主任(53.0%)であった。学校外部の立場としては、保護者(70.1%)が最も高く、企業職員(6.1%)なども構成員となっていた。

本結果と連携教職員の役職結果から、教務主任が連携推進において重要な位置を占めていることがうかがえる。また、スクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラーの参加が1～2%と少なく、地域連携会議では子どもの困難に関する専門的な議論がなされにくい傾向にある点を指摘することができる。一方で、福祉関係機関職

表3 連携教職員の役職(複数選択)

職階・分掌名	選択数	選択率
①校長	22	2.1%
②副校長・教頭	382	35.6%
③主幹教諭	80	7.5%
④指導教諭	11	1.0%
⑤教務主任	275	25.6%
⑥教諭(担任)	209	19.5%
⑦教諭(担任外)	168	15.7%
⑧事務職員	9	0.8%
⑨その他(講師等)	8	0.7%

注:選択数(延べ)は1,164である。1,058名から回答(不適当な回答を除く)があったため、選択率の分母は1,053となる。

表4 教職員経験年数

	度数	比率
～5年	50	4.9%
6年～10年	70	6.8%
11年～20年	200	19.5%
21年～30年	379	37.0%
31年～	326	31.8%
合計	1025	100.0%

表5 連携教職員としての経験年数

	度数	比率
1年	334	33.0%
2年	269	26.6%
3年～4年	235	23.2%
5年～	173	17.1%
合計	1011	100.0%

表6 地域連携会議の設置状況

	度数	比率
設置している	557	54.1%
設置していない	472	45.9%
合計	1029	100.0%

表7 地域連携会議の構成員(複数選択)

構成員	選択数	選択率
①校長	513	89.2%
②副校長・教頭	500	87.0%
⑭地域支援コーディネーター	408	71.0%
⑬保護者(PTA役職員等)	403	70.1%
⑩地域連携担当教職員	355	61.7%
⑤教務主任	305	53.0%
⑮児童民生委員	236	41.0%
⑲その他	210	36.5%
③主幹教諭	92	16.0%
⑥教諭(担任)	90	15.7%
⑦教諭(担任外)	73	12.7%
⑩福祉関係機関職員	60	10.4%
⑧事務職員	59	10.3%
⑰企業職員	35	6.1%
④指導教諭	18	3.1%
⑪スクールソーシャルワーカー	12	2.1%
⑫スクールカウンセラー	7	1.2%
⑯NPO職員	7	1.2%
⑨その他(講師等)	4	0.7%

注1:1,073名のうち575名より回答あり。選択数(延べ)は、3387(589.1%)である。

注2:選択率の高い順に並べている。なお、構成員の左番号は調査票の番号である。

表8 地域連携会議の開催頻度（年間）

回数	度数	比率
1回	53	9.8%
2回	149	27.4%
3回	170	31.3%
4回	89	16.4%
5回	39	7.2%
6回以上	43	7.9%
合計	543	100.0%

表9 地域連携会議の話題としての「地域の子どもが抱える問題」

	度数	比率
常に取り上げられる	138	24.2%
しばしば取り上げられる	297	52.1%
ほとんど取り上げられない	116	20.4%
全く取り上げられない	19	3.3%
合計	570	100.0%

員は10%を超えており、困難を抱える子どもを支援するためのネットワーク構築に向けての萌芽は見られると考えられる。

3) 地域連携会議の開催頻度（年間）（表8）

3回（31.3%）が最も多く、次に2回（27.4%）が多かった一方で、6回以上（7.9%）の学校もあった。

4) 地域連携会議の話題（表9）

「地域連携会議の話題として、「地域の子どもが抱える問題」はどの程度取り上げられますか？」（単一回答）という質問に対して、「しばしば取り上げる（52.1%）」が最も多く、次に「常に取り上げられる（24.2%）」であった。両者を合わせると、8割弱（76.3%）の学校で「取り上げられる」話題である一方で、20%超（23.7%）の学校では「取り上げられない」実態があった。

5) ケース会議への連携教職員の参加状況（表10）

ケース会議への連携教職員の参加状況は、「ケースによって参加する」（40.2%）が最も多く、次に「いつも参加する（33.9%）」であった。両者を合わせると、7割を超える（74.1%）連携教職員がケース会議に参加していた。これらから、多くの連携教職員は、困難を抱える子どもに関する議論に参加しており、その改善のための連携業務を担っている点が示唆される。

表10 地域連携会議への連携教職員としての参加状況

	度数	比率
いつも参加する	194	33.9%
ケースによって参加する	230	40.2%
全く参加しない	148	25.9%
合計	572	100.0%

(3) 「社会経済的に困難な家庭環境にある子ども」に対する連携教職員としての職務内容（表11）

「社会経済的に困難な家庭環境にある子ども」に対する連携教職員としての支援を含む職務・活動内容（全16項目）について、「そう思う」～「そう思わない」まで4件法で回答を得た。「肯定率」が7割を超えている項目は、全16項目中13項目であった。また、肯定率の上位3項目は、「5. 子どもの課題について、教職員が意見交換をする時間を作っている。」（84.0%）、「11. 子ども支援のために、保護者・地域住民との関係づくりに取り組んでいる。」（83.4%）、「6. 子どもの生活実態を踏まえて、子どもがより良い学校生活を送ることができるようにサポートしている。」（83.3%）であった。一方で、下位4項目は「7. 子どもの課題を踏まえて、地域連携の校内研修を実施している。」（31.8%）、「9. 子ども支援を実現するために、予算獲得や施設・設備の改善について教育委員会や外部機関などに働きかけている。」（53.4%）、「3. 子どものエンパワーメントを高める授業づくりに関わっている。」（60.8%）、「15. 子ども支援に関わって、多様な立場や価値観を尊重するような地域づくりに努めている。」（62.7%）であった。以上の結果から、「人と人のつながり」「連携」に関する職務が比較的に取り組まれやすい一方で、「研修」「予算獲得」「授業づくり」「多様性を尊重する地域づくり」といった、困難を抱える子どもへの理解を深めたり、支援の中身の充実を図ったりする職務は、それ以外と比べて取り組まれにくい実態が伺える。

(4) 学校と地域の連携にかかわる業務負担

1) 連携教職員の配置による教職員の地域連携にかかわる業務負担の低減状況（表12）

「地域連携担当教職員の配置によって、教職員の地域連携にかかわる業務負担は減っていると思いますか」という質問に対して、「どちらかと言えばそう思う」（33.8%）が最も多かった。一方で、「そう思わない」「どちらかと言えばそう思わない」を合わせて6割超（61.0%）の連携教職員が「そう思わない」と認識していた。この結果から、

連携教職員としては、地域連携にかかわる教職員の業務負担の低減に自身の活動が繋がっているとは必ずしも認識しているわけではない実態が推察される。

表11 「社会経済的に困難な家庭環境にある子ども」に対する連携教職員としての職務内容

	そう思わない		どちらかと言え ばそう思わ ない		どちらかと言 えばそう思 う		そう思う		合計		肯定率
	度数	比率	度数	比率	度数	比率	度数	比率	度数	比率	
5. 子どもの課題について、教職員が意見交換をする時間を作っている。	65	6.2%	102	9.8%	442	42.5%	432	41.5%	1041	100.0%	84.0%
11. 子ども支援のために、保護者・地域住民との関係づくりに取り組んでいる。	53	5.1%	120	11.5%	574	55.1%	294	28.2%	1041	100.0%	83.4%
6. 子どもの生活実態を踏まえて、子どもがより良い学校生活を送ることができるようサポートしている。	66	6.4%	107	10.3%	570	55.0%	293	28.3%	1036	100.0%	83.3%
4. 子どもの様子を把握し、必要に応じて担任を支援している。	80	7.7%	112	10.8%	526	50.6%	322	31.0%	1040	100.0%	81.5%
14. 子どもの課題に対応して、保護者をしかるべき関係機関につないでいる。	73	7.0%	122	11.8%	523	50.4%	320	30.8%	1038	100.0%	81.2%
8. 子ども支援のために、外部の人材や情報などを活用している。	58	5.6%	143	13.8%	505	48.7%	332	32.0%	1038	100.0%	80.6%
1. 教職員間で子ども支援の方針の共有を図っている。	85	8.1%	135	12.9%	486	46.3%	344	32.8%	1050	100.0%	79.0%
13. 保護者に対するケア（困りごとを抱える保護者の相談に乗るなど、寄り添った支援等）を行っている。	90	8.6%	133	12.8%	534	51.3%	284	27.3%	1041	100.0%	78.6%
10. 子どもが安心して学習活動に取り組める物的環境を整えている。	72	6.9%	154	14.9%	587	56.6%	224	21.6%	1037	100.0%	78.2%
2. 子ども支援のための校内の協力体制づくりを行っている。	79	7.6%	152	14.6%	509	48.9%	301	28.9%	1041	100.0%	77.8%
16. 子ども支援に関わる地域の情報を収集している。	67	6.5%	224	21.6%	577	55.7%	168	16.2%	1036	100.0%	71.9%
12. 子ども支援のために、教職員が保護者・地域住民と連携しやすくするための支援や工夫を行っている。	69	6.6%	237	22.8%	573	55.1%	161	15.5%	1040	100.0%	70.6%
15. 子ども支援に関わって、多様な立場や価値観を尊重するような地域づくりに努めている。	93	9.0%	293	28.3%	522	50.5%	126	12.2%	1034	100.0%	62.7%
3. 子どものエンパワーメントを高める授業づくりに関わっている。	107	10.3%	300	28.9%	500	48.2%	130	12.5%	1037	100.0%	60.8%
9. 子ども支援を実現するために、予算獲得や施設・設備の改善について教育委員会や外部機関などに働きかけている。	189	18.2%	294	28.4%	418	40.3%	136	13.1%	1037	100.0%	53.4%
7. 子どもの課題を踏まえて、地域連携の校内研修を実施している。	253	24.4%	456	43.9%	271	26.1%	59	5.7%	1039	100.0%	31.8%

註：肯定率（「どちらかと言えればそう思う」＋「そう思う」）の高い順に並べている。なお、項目の左の番号は調査項目の番号である。

表12 連携教職員の配置による教職員の地域連携にかかわる業務負担の状況

	度数	比率
そう思わない	305	28.8%
どちらかと言えればそう思わない	341	32.2%
どちらかと言えればそう思う	358	33.8%
そう思う	56	5.3%
合計	1060	100.0%

表13 連携教職員としての業務負担感

	度数	比率
負担を感じない	63	5.9%
どちらかと言えれば負担を感じない	467	43.9%
どちらかと言えれば負担を感じる	376	35.3%
負担を感じる	158	14.8%
合計	1064	100.0%

表14 連携教職員としての職務内容：校種別比較

	小学校			中学校			t検定
	N.	Mean	S.D	N.	Mean	S.D	
1. 教職員間で子ども支援の方針の共有を図っている。	666	3.08	0.87	340	2.98	0.91	
2. 子ども支援のための校内の協力体制づくりを行っている。	658	3.04	0.87	339	2.92	0.85	*
3. 子どものエンパワメントを高める授業づくりに関わっている。	658	2.72	0.80	335	2.48	0.86	***
4. 子どもの様子を把握し、必要に応じて担任を支援している。	660	3.13	0.82	336	2.90	0.87	***
5. 子どもの課題について、教職員が意見交換をする時間を作っている。	659	3.27	0.82	338	3.07	0.88	**
6. 子どもの生活実態を踏まえて、子どもがより良い学校生活を送ることができるようサポートしている。	656	3.09	0.78	336	3.01	0.83	
7. 子どもの課題を踏まえて、地域連携の校内研修を実施している。	659	2.19	0.85	336	2.01	0.84	**
8. 子ども支援のために、外部の人材や情報などを活用している。	658	3.10	0.81	336	3.01	0.84	
9. 子ども支援を実現するために、予算獲得や施設・設備の改善について教育委員会や外部機関などに働きかけている。	659	2.52	0.93	334	2.41	0.95	
10. 子どもが安心して学習活動に取り組める物的環境を整えている。	660	2.97	0.77	333	2.85	0.85	*
11. 子ども支援のために、保護者・地域住民との関係づくりに取り組んでいる。	660	3.11	0.76	337	2.98	0.80	*
12. 子ども支援のために、教職員が保護者・地域住民と連携しやすくするための支援や工夫を行っている。	660	2.86	0.76	336	2.69	0.82	**
13. 保護者に対するケア（困りごとを抱える保護者の相談に乗るなど、寄り添った支援等）を行っている。	661	3.03	0.84	336	2.88	0.90	*
14. 子どもの課題に対応して、保護者をしかるべき関係機関につないでいる。	658	3.07	0.85	336	3.04	0.83	
15. 子ども支援に関わって、多様な立場や価値観を尊重するような地域づくりに努めている。	656	2.69	0.80	335	2.61	0.82	
16. 子ども支援に関わる地域の情報を収集している。	658	2.83	0.76	335	2.81	0.79	

註：表の右には、t検定の結果を示している。***：p<0.001、**：p<0.01、*：p<0.05。

2) 連携教職員としての業務負担感（表13）

連携教職員の業務負担について、「どちらかと言えば負担を感じない（43.9%）」が最も高かった。「負担を感じない（5.9%）」と合わせると、5割弱（49.8%）の連携教職員が、負担を感じていないと認識していた。一方で、「負担を感じる」と「どちらかと言えば負担を感じる」を合わせて5割を超える連携教職員が「負担を感じる」と認識していた。これは先行研究の結果と同様であり、その後改善がなされていない状況が示唆される。

(5) 連携教職員の職務内容と学校の基本属性・連携教職員の配置状況・業務負担感との関連

1) 学校の基本属性

連携教職員の職務内容と関連が見られた学校の基本属性に関する項目は、校種別比較のみであった（表14）。職務内容の全項目において、小学校の平均値が高かった。特に、「3. 子どものエンパワメントを高める授業づくりに関わっている。」「4. 子どもの様子を把握し、必要に応じて担任を支援している。」では0.1%水準、「5. 子どもの課題について、教職員が意見交換をする時間を作っている。」「7. 子どもの課題を踏まえて、地域連携の校内研修を実施している。」「12. 子ども支援のために、教職員が保護者・地域住民と連携しやすくするための支援や工夫を行っている。」では1%水準、項目番号2・10・11・13では5%水準での有意な差が見られた。これからの結果から、小学校の方が中学校よりも、授業にかかわる支援、教職員間および保護者・地域住民との関係づくり、保護者に対するケアに関する職務を行っている実態が見て取れる。

表15 連携教職員としての職務内容：管理職兼務の有無別比較

	管理職			非管理職			t検定
	N.	Mean	S.D	N.	Mean	S.D	
1. 教職員間で子ども支援の方針の共有を図っている。	392	3.07	0.86	609	3.02	0.90	
2. 子ども支援のための校内の協力体制づくりを行っている。	388	3.01	0.85	604	2.98	0.87	
3. 子どものエンパワーメントを高める授業づくりに関わっている。	387	2.64	0.80	601	2.64	0.84	
4. 子どもの様子を把握し、必要に応じて担任を支援している。	388	3.09	0.82	603	3.02	0.86	
5. 子どもの課題について、教職員が意見交換をする時間を作っている。	388	3.20	0.81	604	3.19	0.87	
6. 子どもの生活実態を踏まえて、子どもがより良い学校生活を送ることができるようサポートしている。	386	3.08	0.77	601	3.04	0.82	
7. 子どもの課題を踏まえて、地域連携の校内研修を実施している。	388	2.13	0.85	602	2.13	0.85	
8. 子ども支援のために、外部の人材や情報などを活用している。	388	3.14	0.81	601	3.03	0.83	*
9. 子ども支援を実現するために、予算獲得や施設・設備の改善について教育委員会や外部機関などに働きかけている。	386	2.50	0.90	602	2.48	0.97	
10. 子どもが安心して学習活動に取り組める物的環境を整えている。	386	2.95	0.78	602	2.92	0.81	
11. 子ども支援のために、保護者・地域住民との関係づくりに取り組んでいる。	388	3.11	0.74	604	3.03	0.80	
12. 子ども支援のために、教職員が保護者・地域住民と連携しやすくするための支援や工夫を行っている。	388	2.81	0.77	603	2.80	0.79	
13. 保護者に対するケア（困りごとを抱える保護者の相談に乗るなど、寄り添った支援等）を行っている。	388	3.02	0.82	604	2.94	0.90	
14. 子どもの課題に対応して、保護者をしかるべき関係機関につないでいる。	387	3.07	0.81	602	3.04	0.87	
15. 子ども支援に関わって、多様な立場や価値観を尊重するような地域づくりに努めている。	386	2.68	0.81	600	2.65	0.80	
16. 子ども支援に関わる地域の情報を収集している。	387	2.86	0.75	601	2.79	0.79	

注：表の右には、t検定の結果を示している。***：p<0.001、**：p<0.01、*：p<0.05。

2) 連携教職員と管理職の兼務の有無別比較 (表 15)

管理職が連携教職員を兼務している方が、連携教職員の職務内容の全項目において平均値が高かった（うち2項目は同値）。ただし、統計的に有意な差が見られる項目は、「8. 子ども支援のために、外部の人材や情報などを活用している。」（5%水準）のみであった。

3) 連携教職員と学級担任の兼務の有無別比較 (表 16)

連携教職員の職務内容の全項目において、学級担任外の平均値が高かった。特に、「4. 子どもの様子を把握し、必要に応じて担任を支援している。」「6. 子どもの生活実態を踏まえて、子どもがより良い学校生活を送ることができるようサポートしている。」など3項目では1%水準で、項目番号2・10・12・13・14・16では5%水準での有意な差が見られた。このことから、担任外の方が連携教職員として、困難を抱える子どもの生活と学習保障に向けた職務を実施している状況が伺える。

なお、連携教職員の職務内容と児童生徒数、連携教職員数、教職員経験年数、連携教職員としての経験年数、就学援助率・業務負担感との関連は見られなかった。

(6) 連携教職員の職務内容と連携組織体制との関連

連携教職員の職務内容と関連が見られた連携組織体制に関する項目は、下記の四点であった。地域連携会議の開催頻度との関連は見られなかった。

1) 地域連携会議の設置有無別比較 (表 17)

地域連携会議を設置している学校の方が、連携教職員の職務内容の全項目において平均値が高かった。有意差が示されたのは、1・2・5・6・7・8・9・11・12・15・16の項目であった。具体的には、「1. 教職員間で子ども支援の方針の共有を図っている。」「2. 子ども支援のための校内の協力体制づくりを行っている。」「7. 子どもの

表16 連携教職員としての職務内容：学級担任兼務の有無別比較

	学級担任			学級担任外			t検定
	N.	Mean	S.D	N.	Mean	S.D	
1. 教職員間で子ども支援の方針の共有を図っている。	182	2.93	0.99	164	3.09	0.81	
2. 子ども支援のための校内の協力体制づくりを行っている。	180	2.86	0.93	164	3.09	0.78	*
3. 子どものエンパワーメントを高める授業づくりに関わっている。	179	2.52	0.88	163	2.69	0.74	
4. 子どもの様子を把握し、必要に応じて担任を支援している。	180	2.87	0.97	164	3.16	0.77	**
5. 子どもの課題について、教職員が意見交換をする時間を作っている。	180	3.07	0.97	164	3.26	0.84	
6. 子どもの生活実態を踏まえて、子どもがより良い学校生活を送ることができるようサポートしている。	179	2.91	0.90	163	3.15	0.73	**
7. 子どもの課題を踏まえて、地域連携の校内研修を実施している。	180	2.08	0.83	163	2.18	0.91	
8. 子ども支援のために、外部の人材や情報などを活用している。	179	2.98	0.89	163	3.08	0.82	
9. 子ども支援を実現するために、予算獲得や施設・設備の改善について教育委員会や外部機関などに働きかけている。	180	2.38	1.00	163	2.55	0.93	
10. 子どもが安心して学習活動に取り組みめる物的環境を整えている。	180	2.81	0.88	164	2.99	0.76	*
11. 子ども支援のために、保護者・地域住民との関係づくりに取り組んでいる。	180	2.97	0.86	164	3.10	0.77	
12. 子ども支援のために、教職員が保護者・地域住民と連携しやすくするための支援や工夫を行っている。	180	2.72	0.84	163	2.90	0.73	*
13. 保護者に対するケア（困りごとを抱える保護者の相談に乗るなど、寄り添った支援等）を行っている。	180	2.83	0.98	164	3.06	0.83	*
14. 子どもの課題に対応して、保護者をしかるべき関係機関につないでいる。	180	2.92	0.95	163	3.15	0.76	*
15. 子ども支援に関わって、多様な立場や価値観を尊重するような地域づくりに努めている。	180	2.50	0.86	164	2.75	0.76	**
16. 子ども支援に関わる地域の情報を収集している。	180	2.68	0.85	164	2.89	0.74	*

註：表の右には、t検定の結果を示している。***：p<0.001、**：p<0.01、*：p<0.05。

課題を踏まえて、地域連携の校内研修を実施している。」「12. 子ども支援のために、教職員が保護者・地域住民と連携しやすくするための支援や工夫を行っている。」の4項目では0.1%水準で、「11. 子ども支援のために、保護者・地域住民との関係づくりに取り組んでいる。」「15. 子ども支援に関わって、多様な立場や価値観を尊重するような地域づくりに努めている。」の2項目では1%水準で、その他簡単に述べると、教職員の意見交換の時間確保・学校生活のサポート・外部人材の活用・予算獲得・地域の情報収集の5項目では5%水準での有意な差が見られた。これらより、地域連携会議が設置されている学校の方が、方針・情報の共有や校内外の連携組織体制づくりに関する職務を連携教職員が担っていたと言える。これは、そもそも地域連携会議という連携組織体制に資する会議体が設置されている時点で想定される結果である。注目すべきは、地域連携会議を設置している学校の連携教職員の方が、教職員の意見交換の時間確保、校内研修といった、先行研究では実施が難しかったりあまり取り組まれていなかったりした内容や、予算獲得という行政への働きかけ、および子どものサポートとそのため多様性を尊重する地域づくりといった子どもの支援の中身の充足に資する内容も担う傾向にあった点である。

2) 地域連携会議における福祉等関係職員の有無別比較（表18）

地域連携会議の構成員として、福祉関係機関職員・スクールソーシャルワーカー・スクールカウンセラーのいずれかを選択した学校を福祉等関係職員有り群、いずれも選択しなかった学校を無し群としてt検定を行った結果、「6. 子どもの生活実態を踏まえて、子どもがより良い学校生活を送ることができるようサポートしている。」で1%水準、「3. 子どものエンパワーメントを高める授業づくりに関わっている。」「13. 保護者に対するケア（困りごとを抱える保護者の相談に乗るなど、寄り添った支援等）を行っている。」「16. 子ども支援に関わる地域の情報を収集している。」で5%水準の有意な差が見られた。これらから、子どもの支援の専門家としての福祉等関係職員が地域連携会議の構成員である学校の方が、連携教職員は子どもや保護者の支援・ケアを担い、さらに授業づくりにも関わっていると言える。

表17 連携教職員としての職務内容：地域連携会議設置有無別比較

	設置していない			設置している			t検定
	N.	Mean	S.D	N.	Mean	S.D	
1. 教職員間で子ども支援の方針の共有を図っている。	465	2.93	0.89	548	3.14	0.87	***
2. 子ども支援のための校内の協力体制づくりを行っている。	461	2.86	0.86	543	3.11	0.85	***
3. 子どものエンパワーメントを高める授業づくりに関わっている。	460	2.59	0.83	540	2.68	0.83	
4. 子どもの様子を把握し、必要に応じて担任を支援している。	460	3.00	0.84	543	3.10	0.85	
5. 子どもの課題について、教職員が意見交換をする時間を作っている。	461	3.13	0.86	543	3.26	0.83	*
6. 子どもの生活実態を踏まえて、子どもがより良い学校生活を送ることができるようサポートしている。	461	3.00	0.81	538	3.11	0.79	*
7. 子どもの課題を踏まえて、地域連携の校内研修を実施している。	460	2.03	0.85	542	2.22	0.84	***
8. 子ども支援のために、外部の人材や情報などを活用している。	460	3.00	0.83	541	3.13	0.82	*
9. 子ども支援を実現するために、予算獲得や施設・設備の改善について教育委員会や外部機関などに働きかけている。	460	2.41	0.95	540	2.55	0.94	*
10. 子どもが安心して学習活動に取り組める物的環境を整えている。	460	2.88	0.82	540	2.97	0.78	
11. 子ども支援のために、保護者・地域住民との関係づくりに取り組んでいる。	461	2.97	0.80	543	3.14	0.75	**
12. 子ども支援のために、教職員が保護者・地域住民と連携しやすくするための支援や工夫を行っている。	460	2.68	0.77	543	2.91	0.77	***
13. 保護者に対するケア（困りごとを抱える保護者の相談に乗るなど、寄り添った支援等）を行っている。	461	2.93	0.85	543	3.01	0.87	
14. 子どもの課題に対応して、保護者をしかるべき関係機関につないでいる。	460	3.00	0.84	541	3.10	0.85	
15. 子ども支援に関わって、多様な立場や価値観を尊重するような地域づくりに努めている。	459	2.57	0.82	539	2.74	0.79	**
16. 子ども支援に関わる地域の情報を収集している。	461	2.76	0.78	539	2.87	0.77	*

注：表の右には、t検定の結果を示している。***：p<0.001、**：p<0.01、*：p<0.05。

表18 連携教職員としての職務内容：地域連携会議構成員としての福祉等関係職員有無別

	有			無			t検定
	N.	Mean	S.D	N.	Mean	S.D	
1. 教職員間で子ども支援の方針の共有を図っている。	69	3.29	0.84	497	3.12	0.87	
2. 子ども支援のための校内の協力体制づくりを行っている。	69	3.29	0.79	492	3.08	0.85	
3. 子どものエンパワーメントを高める授業づくりに関わっている。	69	2.88	0.85	489	2.65	0.82	*
4. 子どもの様子を把握し、必要に応じて担任を支援している。	69	3.23	0.79	492	3.08	0.86	
5. 子どもの課題について、教職員が意見交換をする時間を作っている。	69	3.42	0.79	492	3.23	0.84	
6. 子どもの生活実態を踏まえて、子どもがより良い学校生活を送ることができるようサポートしている。	68	3.34	0.73	488	3.07	0.79	**
7. 子どもの課題を踏まえて、地域連携の校内研修を実施している。	69	2.35	0.85	491	2.20	0.84	
8. 子ども支援のために、外部の人材や情報などを活用している。	69	3.20	0.81	490	3.11	0.82	
9. 子ども支援を実現するために、予算獲得や施設・設備の改善について教育委員会や外部機関などに働きかけている。	69	2.67	0.92	489	2.52	0.93	
10. 子どもが安心して学習活動に取り組める物的環境を整えている。	69	3.12	0.85	489	2.95	0.77	
11. 子ども支援のために、保護者・地域住民との関係づくりに取り組んでいる。	69	3.23	0.73	492	3.13	0.75	
12. 子ども支援のために、教職員が保護者・地域住民と連携しやすくするための支援や工夫を行っている。	69	3.04	0.79	492	2.87	0.77	
13. 保護者に対するケア（困りごとを抱える保護者の相談に乗るなど、寄り添った支援等）を行っている。	69	3.23	0.88	492	2.98	0.87	*
14. 子どもの課題に対応して、保護者をしかるべき関係機関につないでいる。	69	3.20	0.92	490	3.08	0.83	
15. 子ども支援に関わって、多様な立場や価値観を尊重するような地域づくりに努めている。	69	2.84	0.90	488	2.72	0.77	
16. 子ども支援に関わる地域の情報を収集している。	68	3.07	0.72	488	2.84	0.77	*

注：表の右には、t検定の結果を示している。***：p<0.001、**：p<0.01、*：p<0.05。

表19 連携教職員としての職務内容と量的項目（変数）との相関分析

		「地域の子どもが抱える問題」の話題	ケース会議への参加
1. 教職員間で子ども支援の方針の共有を図っている。	0.246		
2. 子ども支援のための校内の協力体制づくりを行っている。	0.226		
3. 子どものエンパワーメントを高める授業づくりに関わっている。	0.254		
4. 子どもの様子を把握し、必要に応じて担任を支援している。		0.207	
5. 子どもの課題について、教職員が意見交換をする時間を作っている。			
6. 子どもの生活実態を踏まえて、子どもがより良い学校生活を送ることができるようサポートしている。	0.267		
7. 子どもの課題を踏まえて、地域連携の校内研修を実施している。	0.252		
8. 子ども支援のために、外部の人材や情報などを活用している。			
9. 子ども支援を実現するために、予算獲得や施設・設備の改善について教育委員会や外部機関などに働きかけている。			
10. 子どもが安心して学習活動に取り組める物的環境を整えている。			
11. 子ども支援のために、保護者・地域住民との関係づくりに取り組んでいる。	0.240		
12. 子ども支援のために、教職員が保護者・地域住民と連携しやすくするための支援や工夫を行っている。	0.254		
13. 保護者に対するケア（困りごとを抱える保護者の相談に乗るなど、寄り添った支援等）を行っている。	0.253		
14. 子どもの課題に対応して、保護者をしかるべき関係機関につないでいる。			
15. 子ども支援に関わって、多様な立場や価値観を尊重するような地域づくりに努めている。	0.242		
16. 子ども支援に関わる地域の情報を収集している。	0.306	0.203	

注：相関の見られる係数のみ表示している。なお、相関の強さの程度は、弱い相関：0.2～0.4、中程度の相関：0.4～0.6、強い相関：0.6～とする。

3) 地域連携会議の話題別比較（表19）

地域連携会議の話題として、「地域の子どもが抱える問題」が取り上げられる程度と相関のある職務内容は、1・2・3・6・7・11・12・13・15・16の項目であった。簡単に述べると、方針の共有・協力体制づくり・授業づくり・学校生活のサポート・校内研修・保護者や地域住民との関係づくりと工夫・保護者へのケア・多様性を尊重する地域づくり・地域の情報収集である。これらから、「地域の子どもが抱える問題」が取り上げられるほど、連携教職員は、連携組織体制づくりや子どもと保護者への支援を担うとともに、校内研修や多様性を尊重する地域づくりに関する職務を担う傾向にある。地域連携会議の設置有無別比較と重ねてもこの点が示されることから、地域連携会議の中でそうした話題が取り上げられる学校の連携教職員は、「地域の子どもが抱える問題」の改善のために、校内研修に取り組むとともに、地域自体が多様な子どものニーズとその背景に関心をもち、多様性を尊重する包摂的な社会になるように働きかけ、学校内外の支援の充実を図る職務を担っていることが示唆される。

4) 連携教職員のケース会議参加程度別比較（表19）

連携教職員のケース会議への参加程度と、次の2つの職務内容に弱い関連が見られた。具体的には、「4. 子どもの様子を把握し、必要に応じて担任を支援している。」「16. 子ども支援にかかわる地域の情報を収集している。」である。このうち、4は他の連携組織体制と職務内容の関連では示されなかった項目である。ここからは、連携教職員がケース会議に参加するほど、担任を支援する職務を担いつつある点が明らかとなった。それゆえ、連携教職員が困難を抱える子どもへの支援を進めるためには、地域連携会議といった地域連携を推進するための会議のみならず、ケース会議といった困難を抱える子どもの支援について集中的に議論する会議にも参加できるようにし、それを通じて担任等の子どもへの直接的支援を実施する教職員を支援するという間接的な支援を行いやすくすることが一つの有用な手段であると示された。

(7) 連携教職員の職務内容と地域特性との関連（表20）

地域を都市部、都市部郊外、農村・漁村・山間部の3群に分け、連携教職員の職務内容との関連についての一元配置分散分析を行ったところ、相対的に、農村・漁村・山間部の値が高く、都市部郊外の値が低かった。こ

表20 連携教職員としての職務内容：地域区分別比較

	都市部			都市部郊外			農村・漁村・山間部			F検定	多重比較
	N.	Mean.	S. D.	N.	Mean.	S. D.	N.	Mean.	S. D.		
1. 教職員間で子ども支援の方針の共有を図っている。	150	3.04	0.89	461	3.02	0.89	399	3.07	0.88		
2. 子ども支援のための校内の協力体制づくりを行っている。	147	2.97	0.86	456	2.99	0.88	398	3.01	0.85		
3. 子どものエンパワーメントを高める授業づくりに関わっている。	146	2.69	0.84	453	2.57	0.85	398	2.69	0.80		
4. 子どもの様子を把握し、必要に応じて担任を支援している。	147	3.05	0.90	456	2.95	0.87	397	3.16	0.79	*	郊-農**
5. 子どもの課題について、教職員が意見交換をする時間を作っている。	147	3.22	0.86	457	3.14	0.85	397	3.25	0.84		
6. 子どもの生活実態を踏まえて、子どもがより良い学校生活を送ることができるようサポートしている。	147	3.06	0.84	454	3.00	0.81	395	3.12	0.77		
7. 子どもの課題を踏まえて、地域連携の校内研修を実施している。	147	2.17	0.87	455	2.04	0.82	397	2.21	0.87	*	郊-農*
8. 子ども支援のために、外部の人材や情報などを活用している。	147	3.03	0.81	454	3.04	0.84	397	3.13	0.81		
9. 子ども支援を実現するために、予算獲得や施設・設備の改善について教育委員会や外部機関などに働きかけている。	147	2.47	0.90	452	2.41	0.95	398	2.58	0.94	*	郊-農*
10. 子どもが安心して学習活動に取り組める物的環境を整えている。	147	2.93	0.80	453	2.88	0.81	397	2.98	0.78		
11. 子ども支援のために、保護者・地域住民との関係づくりに取り組んでいる。	147	3.06	0.76	456	3.02	0.77	398	3.11	0.78		
12. 子ども支援のために、教職員が保護者・地域住民と連携しやすくするための支援や工夫を行っている。	146	2.78	0.81	456	2.75	0.75	398	2.86	0.80		
13. 保護者に対するケア（困りごとを抱える保護者の相談に乗るなど、寄り添った支援等）を行っている。	146	3.02	0.90	457	2.91	0.88	398	3.02	0.83		
14. 子どもの課題に対応して、保護者をしかるべき関係機関につないでいる。	147	3.10	0.86	454	3.02	0.86	397	3.08	0.83		
15. 子ども支援に関わって、多様な立場や価値観を尊重するような地域づくりに努めている。	147	2.78	0.85	452	2.61	0.76	396	2.68	0.84		
16. 子ども支援に関わる地域の情報を収集している。	147	2.84	0.80	454	2.79	0.75	396	2.85	0.80		

註：表の右には、検定の結果を示している。***：p<0.001、**：p<0.01、*：p<0.05。

のうち「4. 子どもの様子を把握し、必要に応じて担任を支援している。」「7. 子どもの課題を踏まえて、地域連携の校内研修を実施している。」「9. 子ども支援を実現するために、予算獲得や施設・設備の改善について教育委員会や外部機関などに働きかけている。」において、3群間での有意な差が認められた(5%水準)。多重比較の結果、3項目とも、農村・漁村・山間部が都市部郊外よりも有意に高かった(いずれも5%水準)。なお、地域区分と地域の過疎状況との関連分析では、農村・漁村・山間部の方が過疎状況にあった(0.1%水準)。また、地域住民間のつながりの程度との関連は示されなかった。

これらより、農村・漁村・山間部に位置し、過疎の傾向にある学校の連携教職員は、困難を抱える子どもの生活と学習保障に向けた職務を他地区よりも相対的に実施していると言える。特に、校内研修や予算獲得といった、表11にて実施程度が低位にあった職務を担っている状況にある。また、地域住民間のつながりの程度に影響されずに、連携教職員は職務を遂行していると考えられる。

5. 考察

調査の結果から、以下三点の知見が見出された。

第一に、管理職や教務主任といった学校マネジメントを担う役職にある者が、連携教職員として地域連携も担っていた。また、担任をしながらの連携教職員も2割程度おり、多くの連携教職員が地域連携以外の職務を遂行しつつ、その一環として地域連携を進めていたと言える。これは、先行研究と同様であり、連携教職員の時間の確保の問題が改善していない状況を示す結果となった。そのためか、連携教職員の配置によって教職員の地域連携にかかわる業務負担が必ずしも低減されているわけではないという連携教職員自身の認識が見られた。しかしながら、連携教職員の業務負担感と職務内容の関連において差が見られなかったため、管理職・教務主任・担任等のその他の業務を担う役職以外の連携教職員の人員配置の必要性が業務負担の軽減という観点からは示唆されない結果となった。また、管理職を兼務する連携教職員の方がその職務の遂行程度が総体的に高く、この点からも上記の結論が支持されることとなった。ただし、学級担任の兼務と連携教職員の職務内容の程度に関しては、学級担任外の方が、困難を抱える子どもの生活と学習保障に向けた職務を実施していた。これらの結果の妥当性を今後精緻に検証する必要があるものの、子どもの貧困対策を実施する連携教職員に関しては、学級担任外の教職員を配置する必要性を指摘することができる。

第二に、地域連携会議を設置している学校、そしてその中で地域の子どもが抱える問題を話題にしている学校の連携教職員は、困難を抱える子どもの支援に関連する職務全般を遂行しやすいという結果が得られた。特に、

校内研修や予算獲得、多様性を尊重する地域づくりに取り組む様子が示された。また、福祉等関係職員がその構成員である場合に、子どもや保護者の支援・ケア、授業づくりに関わっている傾向が示された。これらは、連携教職員の取り組む職務内容の中でも低位にありながら、子どもの生活と学習保障の中身の充実を実質的に図るものとして重要であり、授業づくりといった実践は先行研究においては教員の望む職務内容であった。さらに、ケース会議に参加する連携教職員ほど、担任の支援や地域の情報収集を担っていた。

したがって、子どもの貧困対策の推進、および教員のエンパワーメントを図るためには、連携組織体制が連携教職員の職務遂行に及ぼす影響を考慮する必要性が示唆される。具体的には、以下四点を実施することで、連携教職員の職務遂行程度をあげることができると考えられる。一つ目に、地域連携を推進する会議体の設置、二つ目に、その構成員に福祉等関係職員を含めること、三つ目に、そこでの話題として困難を抱える子どもの話題を取り上げること、四つ目に、連携教職員がケース会議といった困難を抱える子どもの支援について集中的に議論する会議体に参加できるようにすることである。児童生徒数・教職員/連携教職員経験年数・就学援助率の影響は見られなかった結果からも、上記四点を通じて、関係者全員で子どもの理解を深め、包摂的な学校と地域づくりを推進していくプロセスを生み出すことが重要であると考えられる。

第三に、農村・漁村・山間部にある学校の連携教職員の方が、困難を抱える子どもへの支援を行っている様相が示された。本研究では、職務内容への児童生徒数・就学援助率・地域住民間のつながりとの関連は示されなかった。それゆえ、そうした学校の方が過疎状況の中で少ない児童生徒一人一人を丁寧に見やすいという結論は導かれえない。本結果の要因を探索する必要があるものの、結論としては、農村・漁村・山間部の学校の連携教職員による困難を抱える子どもへの包摂性の高さが示されるところとなった。

今後の課題として、インタビュー調査の実施による質的データの収集とさらなる量的データ分析と合わせた多面的分析の必要性をあげられる。

註

- 1：2015年の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・協働の在り方と今後の推進方策について」が提出されて以降、学校支援地域本部は地域学校協働本部へと移行する。
- 2：執筆者らのネットワークを生かした各自治体教職員に対するメール調査等による。
- 3：同一校にて複数の連携教職員が回答している場合もあり、厳密な有効回答学校数及び有効回答学校率ではない。

参考文献

- ・浜田博文（2012）『学校を変える新しい力』小学館。
- ・市野亮太（2023）「地域連携担当教職員の実態と課題に関する一研究」『教育学雑誌』59（0）、43-56。
- ・井上昌幸（2016）「学校と地域の連携・協働を目指した施策の視点」『日本生涯教育学会年報』第37号、51-68。
- ・井上武彦（2019）「地域連携担当教職員の役割モデルの開発」『学校改善研究紀要』創刊号、139-152。
- ・本田健介（2014）「学校と地域の連携・協働を支える組織の構築と運営」『常葉大学教職大学院研究紀要』創刊号、33-43。
- ・森春樹・谷友雄・大竹晋吾（2012）「教師の地域教育資源活用力を高める教務主任」『教育実践研究』第20号、231-238。
- ・仲田康一・柏木智子（2015）「困難を抱える子どもの支援に向けた学校と他機関との連携の実態」『日本学習社会学会年報』第11号、56-63。
- ・松村智史（2020）『子どもの貧困対策としての学習支援によるケアとレジリエンス』明石書店。
- ・高橋平徳・杉田浩崇・山崎哲司（2018）「地域との連携・協働を担う教員に求められる資質・能力を構成する概念に関する一考察」『大学教育実践ジャーナル』第16号、47-52。

謝辞

本研究は、令和2年度公益財団法人日本教育公務員弘済会本部奨励金「子どもの貧困対策としての学校と地域の連携推進に関する研究」（研究代表者：柏木智子）による研究成果の一部である。調査協力者の皆様に感謝申し上げたい。

『公立学校教員採用選考試験の実施状況について』より考える「教師不足」 — 小・中学校の教員採用試験の縦断データの探索的分析 —

長谷守紘^a, 高木 亮^b, 清水安夫^c, 神林寿幸^d, 高田 純^e, 藤原忠雄^f

^a 岡崎女子大学 m_nagaya@okazaki.ac.jp

^b 美作大学 takagi@mimasaka.ac.jp

^c 国際基督教大学 syasuo@icu.ac.jp

^d 明星大学 toshiyuki.kambayashi@meisei-u.ac.jp

^e 東京工業大学 takata.j.aa@m.titech.ac.jp

^f 兵庫教育大学大学院 tadfujii@hyogo-u.ac.jp

要約: 『公立学校教員採用選考試験の実施状況について』(以下『教採状況調査』) は平成 17 年度(平成 16 年実施)の教員採用試験(以下「教採」)から毎年,都道府県と政令指定都市等ごとに受験者数等を報告する文部科学省の統計である。この縦断的データの特性や傾向を探索・発掘的に分析し,教職員人事と学校改善の課題を検討する。

前述の縦断的データを全国(N=1)と都道府県・政令市等(N=2),47 都道府県と 20 政令市(N=67)に整理するなどして相関関係を探索した。その結果,GDP と 22 歳人口の推移が主要な相関であることが確認され“若者の教職離れ”は確認できなかった。また,都道府県と政令市等の比較などで“地方から都市部への人口移動”の傾向は確認できなかった。結論として現在を 60 歳前後教師人口の偏りによる一時的な“大量退職による「教師不足」の時代”として「教採」や現役期間伸長の“職業寿命”改善を意図する働き方改革の展望を議論した。

キーワード

小・中学校教師
「教師不足」
教員採用試験
教職員のキャリア
大卒の就職市場
データマイニング
職業寿命

1. 問題と目的 — 「教採」の数的状況から「教師不足」を考える—

1) 「教師不足」の複合的な原因の一要因としての「教採」

もともと“教職員¹⁾は大変な仕事”であり,精神疾患やストレス,離職率に関する議論が積み上げられている。平成末には,教職員の職域が“ブラックな職”という表現(例えば,高木 2023)がなされ,教員採用試験(以下「教採」)の競争率低下や「教師不足」が語られるようになった。令和初期の現在には「でもしか先生」つまり“学校の先生にしかねない・学校の先生にでもなるしかない”人材が現場に立つとする若手教師等の質に関する不穏当とも思える論が世間ばかりが学校教育の場で散見・仄聞できる。

「教師不足」問題を文部科学省(2021)は近年の好景気による民間企業等の給与等待遇改善傾向とともに,

それらの結果として国立教員養成大学・学部卒業者の希望就職状況の低減傾向や教職課程履修断念増加傾向を論じている。さらに「教採」側の課題として年代構成により定年退職者人口の多さ、特別支援学校教免採用枠新設などを指摘している。つづく、文部科学省(2022).『「教師不足」に関する実態調査』(以下『教師不足調査』)でも令和3年度5月時点での都道府県と政令指定都市の教職員人事権者あたりの数量的実態をまとめ、ほぼ同様の状況説明をしている。

- | |
|---------------------------------|
| 1)教職員(教師+教師以外の学校専門職員) |
| 2)教師(常勤教師+非常勤講師) |
| 3)常勤教師(教諭等+管理職+主任・主事+養護教諭+栄養教諭) |
| 4)(担任や授業担当が可能な)教諭等(教諭+常勤講師等) |
| 5)小・中新採用教諭=「教員採用試験」採用者 |

表1 . 教職員や「教師」の多層性

ところで「教師」や「教職員」という言葉の定義の幅広さをまず整理したい(表1)。『中央教育審議会答申』(平成27年12月21日)で「チームとしての学校」が示されて以降、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーが法令(学校教育法施行規則)上の教職員になった。同時期、学校教育法で職務が定義された学校事務職員も含めれば、「学校の先生」としての教職員は多様である(表1の1))。その中で、「教師」というと教員免許状を職に就く条件とした職種であるが、これには統計に表れにくい時間給(パートタイム)の非常勤講師²⁾も含まれる(表1の2))。一方で各配属校に常勤(フルタイム)で勤務³⁾する教師の中で養護教諭⁴⁾や栄養教諭⁵⁾も「常勤の教師」ではあるが学級経営や授業を主な職務とはしない。他に校長や副校長、教頭といった管理職や小・中学校においては教務主任、中学校においては生徒指導主事のように校務分掌の負担の大きさから担任を兼務できない立場も「常勤の教師」ではある。令和初期の現在に「教師不足」と表現されるのは養護教諭や栄養教諭、管理職等を除いた授業と学級担任を主要職務とする「常勤の教師」(表1の4))の不足が問題のようだ。本研究は「教師不足」で論じられているこの「教師」(表1の4))よりもさらにその下位概念である「教採」の採用者等について数的探索を行う。

次に話を「教採」にうつしたい。“教職が大変な仕事”だから“若い世代に職業選択上敬遠され「教採」の採用者割れが起きている”というマスコミやネットの文脈にも注意すべき点がある。現在の「教採」採用者数が22歳人口減少の状況にもかかわらず増加している点である。特に平成後期より全国的に50代教師の大量退職期が続いていた。これはもともとの教師の年代構成に偏りがあり無理な採用需要増が起こっていたのだ。本学会のデータアーカイブ⁶⁾をもとに図1を整理した。なお、図1は『学校教員統計調査』による「本務者」(表1の3)と同概念)を5歳区切り年代区分で棒グラフにし、各年代区分での離職率を折れ線グラフで表している。

2023年度より10年かけて地方公務員も定年が65歳に伸びるが、その以前から定年延長・役職定年制度による61歳以降の「教諭」や定年後再雇用による「講師」などが増えつつある。このような令和期の状況でも図1のように60歳以降は毎年の退職率が5割程度と高い。55歳以上60歳未満の年代人口(96,152人、全体の29.9%)が令和元年度現在で最大の人口構成年代である。また、20代前半の離職は他年代と比べれば多いものの2%程度であり、年代の人数(28,093人)は多くはない(詳しくは高木ら2023)。「教採」採用数は令和に入り毎年2.5万人(令和3年度の『公立学校教員採用選考試験の実施状況について』⁷⁾(以下『教採状況調査』)によれば全国の小学校で16,440人、中学校で10,049人)を超えるので“過剰に大きな採用需要”であるともいえる。このように本研究での主要な数的分析の前に令和初期の現在は“大量退職期による「教師不足」時代”であることを踏まえつつ分析を行う。

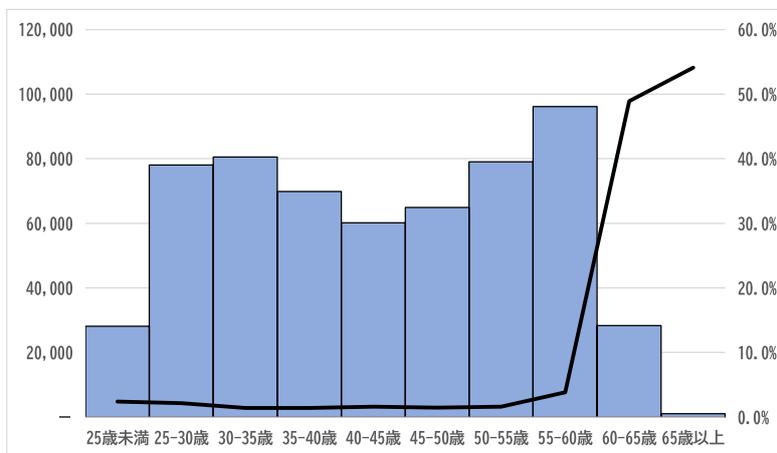


図1 . 教師の年代ごと人口(面:左軸人数)と離職率(線:右軸%)

2. 方法 - 『教採状況調査』の概要とデータセット

『教採状況調査』は平成 17(2005)年度⁷⁾(平成 16(2004)年夏実施)「教採」から毎年の受験者数や採用数を学校種・教職種ごとに採用試験実施の教育委員会等ごとに集計を行った統計である。平成 17 年度「教採」の 61 自治体つまり 47 の都道府県と 14 の政令指定都市(以下「政令市」)から令和 3 年度「教採」(令和 2(2020)年夏実施)の 68 自治体(47 都道府県と 20 政令市および大阪府豊能地区)等が統計の対象となっていて。本研究では平成 17 年度から令和 3 年度までの 22 回の『教採状況調査』の「受験者」と「採用者」、「競争率」の載った Excel シートを 1 つの Excel ブックにまとめ分析を行う。

なお、本研究のデータはもともと公開統計を再加工したものであり使用や公開に倫理的問題は考えにくく、本研究掲載図表を含めた 5 つのデータセットを第二執筆者『research.map』に公開し議論を進める。本文にはデータセットを【】で、表計算のシート名を<>で記載している。

【データセット 1】『教採状況調査』を用いたデータセット

本研究の図 2~10 と表 2~5 の集計に関わるデータセット(暫定)を公開する。

【データセット 2】令和元年度『学校調査』の『学校教員統計調査』を用いたデータセット

高木ら(2022)をもとに作成した図 1 のデータセットを公開する。

【データセット 3】図 10 の想定 61 歳人口集計のための『学校教員統計調査』データセット(H16 と H25, R1)

図 10 のを集計するために用いたデータセットを公開する。

3. 結果 - 『教採状況調査』を用いた分析結果

(1) 日本(N=1)と都道府県・政令市(N=2)の小・中学校「教採」変数の縦断的検討

まず、全国集計(以下「N=1」)して、平成 17 年度から令和 3 年度までの「教採」受験者数の縦断的推移をまとめつつ当該年の GDP⁸⁾(図 2)と 22 歳人口⁹⁾の縦断的推移(図 3)を折れ線グラフにまとめた。

【データセット 1】<表 2 と図 2, 3>より、N=1 の「教採」受験者数推移と GDP では相関係数は-0.88 と「強すぎる負の相関」である。受験者数の毎年の変動は当該年の GDP 増減つまり景気動向でほぼ説明ができる。また、22 歳人口との相関係数は 0.48 と「中程度に強い正の相関」といえる(図 3)が、受験者推移と 22 歳人口推移の減少角度はほぼ同じで、平成 17 年度の受験者数と 22 歳人口の数字を「1」とした場合、令和 2 年度の数字はそれぞれ「0.81」と「0.79」である。少なくともこの縦断的データから“全国的な若者の「教採」離れ”は確認できない。

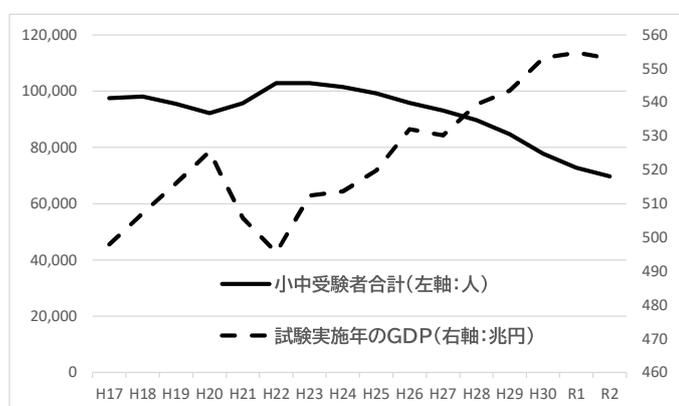


図 2. GDP と「教採」受験者数の推移

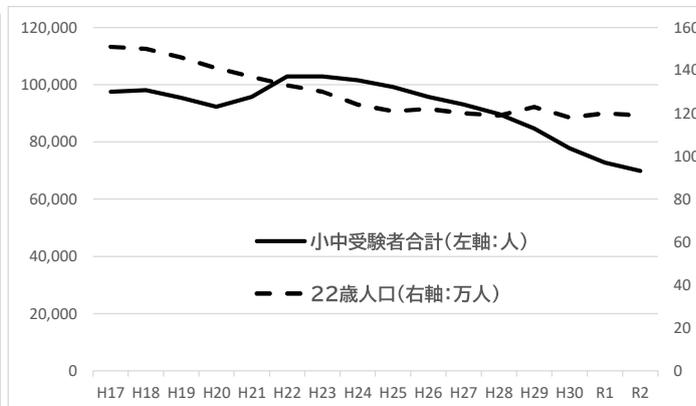


図 3. 22 歳人口と「教採」受験者数の推移

続いて、「教採」の採用数を分母とし受験者数を分子とする競争率について小学校(図4)と中学校(図5)の状況をN=2にした【データセット1】<図4~9>をみてみよう。なお、広島市のみ広島県と「教採」を同時に行っており採用数のみ別に報告しているため、広島市は政令市等に加え都道府県に集計してデータを整理している。

小学校の競争率(図4)については政令市で横ばい、都道府県では5倍から3倍程度に減少している。中学校の競争率(図5)については政令市と比べ都道府県の競争率低下が遅れて推移した傾向の違いはあるが、いずれも12倍程度から4倍程度と同程度の競争率低下となっている。

次にN=2で受験者数と採用(採用者)数を政令市の小学校(図6)と中学校(図7)、都道府県の小学校(図8)と中学校(図9)に整理して縦断的な折れ線グラフの作成を行った。

政令市等の小学校の「教採」のみ受験者と採用者が同程度で推移している。その他いずれも「教採」は採用者数の増加の方が大きいことがわかる。

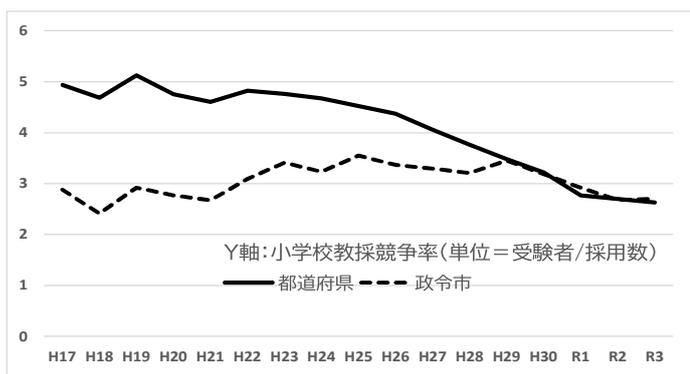


図4. 小学校「教採」競争率の推移

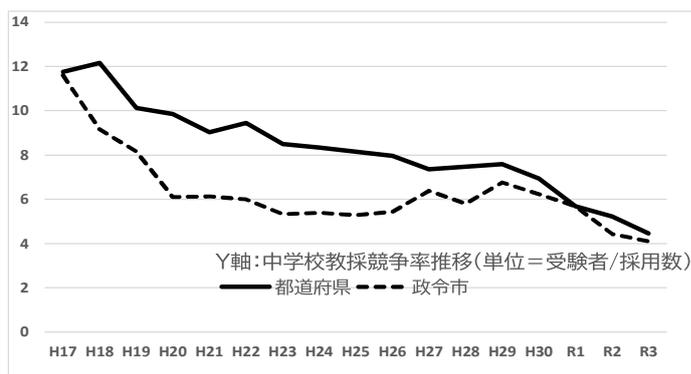


図5. 中学校「教採」競争率推移

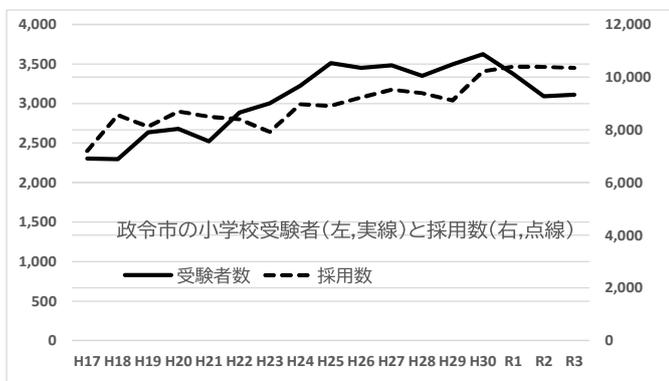


図6. 政令市等の小学校「教採」受験者と採用数

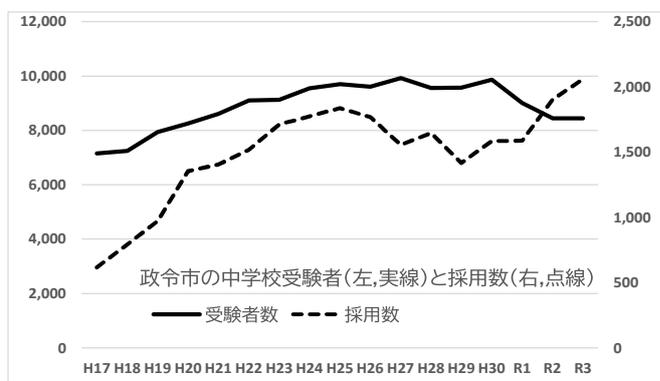


図7. 政令市等の中学校「教採」受験者と採用数

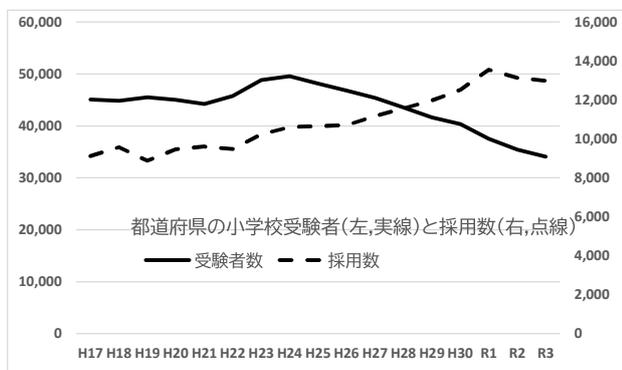


図8. 都道府県の小学校「教採」受験者と採用

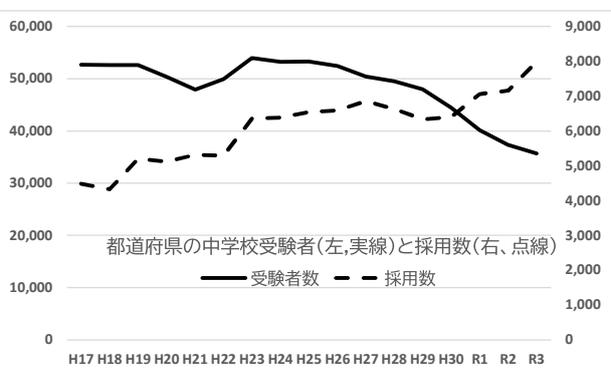


図9. 都道府県の中学校「教採」受験者と採用

	相関	22歳人口	GDP
都道府県	小中受験者	0.49	<u>-0.86</u>
	小競争率	0.77	<u>-0.93</u>
	中競争率	0.89	<u>-0.89</u>
政令市	小中受験者	<u>-0.87</u>	0.52
	小競争率	<u>-0.49</u>	-0.06
	中競争率	0.72	<u>-0.60</u>

表 2. N=2 「教採」 諸変数相関表

	小受験	小採用	中受験	中採用
R3小不足率	-0.12	-0.08	-0.13	-0.10
R3中不足率	-0.03	0.00	-0.06	-0.02
R3充足率	-0.01	0.00	0.00	-0.02

表 3. N=47での『「教師不足」調査』と「教採」の相関

	小学校受験者		中学校受験者			小学校受験者		中学校受験者	
	22歳人口	GDP	22歳人口	GDP		22歳人口	GDP	22歳人口	GDP
1 北海道	0.92	<u>-0.89</u>	0.95	<u>-0.85</u>	28 兵庫県	<u>-0.59</u>	0.08	0.20	<u>-0.58</u>
2 青森県	0.89	<u>-0.88</u>	0.94	<u>-0.85</u>	29 奈良県	<u>-0.70</u>	0.17	<u>-0.39</u>	-0.07
3 岩手県	0.88	<u>-0.82</u>	0.84	<u>-0.88</u>	30 和歌山県	<u>-0.51</u>	0.20	<u>-0.47</u>	0.38
4 宮城県	0.46	<u>-0.80</u>	0.53	<u>-0.85</u>	31 鳥取県	0.14	-0.06	0.08	<u>-0.57</u>
5 秋田県	0.67	<u>-0.41</u>	0.78	<u>-0.52</u>	32 島根県	0.46	<u>-0.58</u>	0.51	<u>-0.75</u>
8 茨城県	0.19	<u>-0.53</u>	0.39	<u>-0.79</u>	34 広島県	0.43	<u>-0.69</u>	0.82	<u>-0.84</u>
9 栃木県	<u>-0.25</u>	0.26	0.73	<u>-0.70</u>	35 山口県	0.38	<u>-0.60</u>	0.85	<u>-0.80</u>
10 群馬県	0.67	<u>-0.58</u>	0.28	-0.18	36 徳島県	-0.14	<u>-0.30</u>	0.70	<u>-0.80</u>
11 埼玉県	<u>-0.58</u>	0.11	<u>-0.33</u>	-0.18	37 香川県	<u>-0.52</u>	0.22	-0.10	-0.19
13 東京都	-0.18	<u>-0.37</u>	<u>-0.24</u>	<u>-0.32</u>	38 愛媛県	0.52	<u>-0.54</u>	0.89	<u>-0.66</u>
16 富山県	0.50	<u>-0.73</u>	0.74	<u>-0.91</u>	39 高知県	<u>-0.40</u>	0.71	<u>-0.42</u>	0.74
17 石川県	0.69	<u>-0.84</u>	0.49	<u>-0.86</u>	40 福岡県	<u>-0.51</u>	0.05	<u>-0.89</u>	0.57
18 福井県	0.80	<u>-0.85</u>	<u>-0.77</u>	0.70	41 佐賀県	0.38	<u>-0.67</u>	0.88	<u>-0.90</u>
19 山梨県	-0.05	0.13	0.78	<u>-0.77</u>	42 長崎県	0.71	<u>-0.90</u>	0.92	<u>-0.86</u>
20 長野県	0.82	<u>-0.86</u>	0.80	<u>-0.84</u>	44 大分県	0.77	<u>-0.94</u>	0.74	<u>-0.91</u>
21 岐阜県	0.15	<u>-0.51</u>	0.49	<u>-0.66</u>	45 宮崎県	0.51	<u>-0.78</u>	-0.01	<u>-0.44</u>
23 愛知県	<u>-0.50</u>	0.01	0.65	<u>-0.87</u>	46 鹿児島県	0.78	<u>-0.93</u>	0.90	<u>-0.94</u>
24 三重県	<u>-0.71</u>	0.40	0.39	<u>-0.52</u>	47 沖縄県	0.52	<u>-0.80</u>	0.54	<u>-0.46</u>
25 滋賀県	<u>-0.84</u>	0.74	<u>-0.85</u>	0.72					
26 京都府	0.07	<u>-0.62</u>	<u>-0.25</u>	<u>-0.23</u>					
11 埼玉県	<u>-0.58</u>	0.11	<u>-0.33</u>	-0.18					
50 さいたま市	<u>-0.52</u>	0.07	<u>-0.80</u>	0.49					
23 愛知県	<u>-0.50</u>	0.01	0.65	<u>-0.87</u>					
58 名古屋市	<u>-0.40</u>	0.00	0.68	<u>-0.76</u>					
26 京都府	0.07	<u>-0.62</u>	<u>-0.25</u>	<u>-0.23</u>					
59 京都市	0.69	<u>-0.75</u>	0.29	<u>-0.36</u>					
28 兵庫県	<u>-0.59</u>	0.08	0.20	<u>-0.58</u>					
62 神戸市	<u>-0.51</u>	0.28	-0.06	<u>-0.26</u>					
40 福岡県	<u>-0.51</u>	0.05	<u>-0.89</u>	0.57					
65 北九州市	0.06	<u>-0.38</u>	0.46	<u>-0.38</u>					
66 福岡市	<u>-0.36</u>	0.16	<u>-0.21</u>	0.07					

表 5.5 府県と6政令市の「教採」受験者推移の相関表

表 4. 37 都道府県の「教採」受験者の推移の相関表

次に、N=2 で小・中「教採」受験者合計と競争率の GDP および 22 歳人口の相関を確認する (表 2)。なお、本研究での以下の相関係数の表記は、おおむねの相関係数の基準として 0.2 以上を「正の相関」として太字で、-0.2 以下を「負の相関」として斜線で表記している。

都道府県では受験者数も競争率も 22 歳人口と正の相関であり、GDP と強い負の相関という N=1 と同様の傾向である。人口減少・過疎が大きな課題となっている県などの立場からは“地方から都市部への人口移動が「教採」で起きている”との危機感を聞くことが多い。しかし、『教採状況調査』が記録期間で政令市等の「教採」実施自治体等が増えた影響が大きい¹⁰⁾、ので表 2 の政令市の「教採」受験者や競争率と 22 歳人口の負の相関を“地方から都市部への人口移動”と判断するのは早計である。

(2) 『教採状況調査』と『「教師不足」調査』の相関

47 都道府県ごとに小・中学校の教師の「不足率」や「充足率」が公示されている『教師不足調査』と『教採状況調査』「受験者」と「採用数」の横断的な相関を【データセット1】<表 3>で確認した(表 3)。

いずれも無相関であることがわかる。『「教師不足」調査』の数字はいわゆる常勤講師も含めた担任等の配置(表 1 での 3))や中学校等では必要な教科の非常勤講師も含めた配置状況(表 1 での 2))である。このことから「教師不足」の主要な状況は「教採」よりも臨時任用の教師の特に常勤講師の枯渇で概ね説明ができよう。

(3) 「教採」実施主体が変化しない自治体の縦断的分析

“地方から都市部への人口移動が起きているか？”を【データセット 1】<表 4, 5>で、もう少し検討したい。『教採状況調査』で「教採」の実施状況が変わっていない自治体での「教採」受験者推移と 22 歳人口、GDP の相関を整理した。都道府県のうち政令市等の実施主体が変わっていない 37 の自治体(表 4)であり、県内の政令市等の状況が変わっていない 5 県・6 政令市(表 5)の相関である。

表 4 のように人口減少・過疎の課題が大きい三重県や和歌山県、高知県のように 22 歳人口減少の情勢と「教採」受験者との間で負の相関つまり受験者が増加している自治体もある。また、表 5 のように政令市や政令市を持つ県は多くが 22 歳人口減少の状況でも「教採」受験者が小学校で増えている(負の相関を持つ)ものが多いが、京都市のように 22 歳人口に合わせて人口が減少するものもある。中学校の「教採」受験者は減少する政令市も少なくない。いずれにせよ個別の自治体のそれぞれの増減があるようで“地方から都市部への人口移動”は本研究では確認しきれなかった。

(4) 日本の「教採」採用者の推移と 60 歳定年の関連性および今後の予測

“大量退職による「教師不足」”の実態と今後の予測を高木(2023)のように『学校教員統計調査』を用いて確認したい。日本全体の「教採」採用者を N=1 にまとめ棒グラフとした。その上で、『学校教員統計調査』の小・中学校本務者の年齢構成をもとに 61 歳を迎える「教採」年度の人数を折れ線グラフとする。図 1 で見たように 20 代は年間離職率 2%程度であり、その後は 50 代前半まで 1%弱に年間離職率はとどまる。しかし、50 代後半で 3.8%もの年間離職率となる。このような従来の 60 歳定年制とその前倒しの退職があり『学校教員統計調査』の統計がとられた当該年の 60 歳の本務者数は他の年代より人口が少なくなるような誤差や変動があることを踏まえた上で 3 年に一度行われる『学校教員統計調査』において平成 16 年度と平成 25 年度、令和元年度実施のもの(各々、【データセット 3, H16】【データセット 3, H25】【データセット 3, R1】)を 3 つ折れ線グラフで併記する(図 10)。

前述のように『学校教員統計調査』の実施された年の 60 歳は従来の定年退職の前倒し的な退職が多くみられるなどで 3 つの折れ線グラフともに左端(同調査実施年に 50 代後半の者の人口)が極端に少ない。一方で調査実施年より 5 年程度先の 61 歳を迎える見通しの人数は 3 つの折れ線グラフがともに近い値に収束しやすく棒グラフとの数字にも近い値になることが分かる。図 10 を見る限り、令和元年から 3 年間は日本全国の「教採」採用者が 25000 人を超えていたものの、今後の人口構成から令和 6 年以降は 2 万人程度に低下するような見通しを持つことができる。なお、61 歳の想定人口を見る限り令和 17 年度「教採」が行われる令和 16 年度には 1 万 3 千人程度と現状から半減する予測ができる。

また、令和 15 年度にむけて公務員の定年退職が 65 歳に順次上昇していくことになる。上述の 3 つの『学校教員統計調査』では 61 歳以上の本務者は後述するように着実に増加しており、いわゆる定年退職 65 歳化後も教師を続ける人口は着実に増えていくこととなろう。図 10 は本務者(学級担任や教科担任等を主に担う教諭や講師だけ

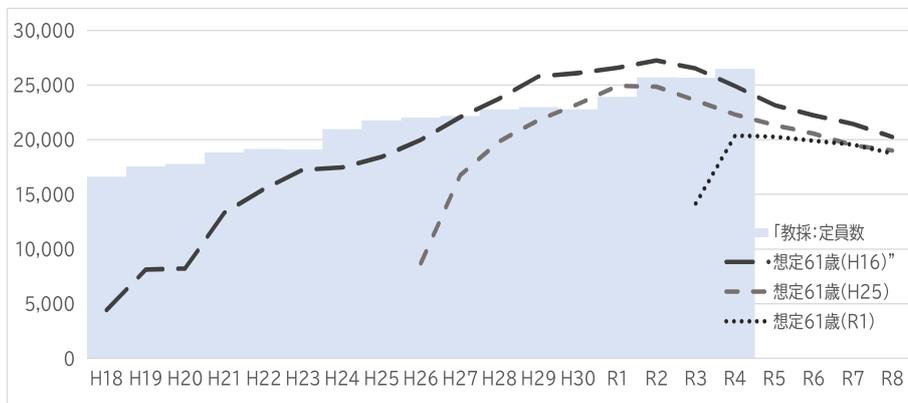


図 10. 「教採」採用者数(面)と想定 61 歳の推移(線)

でなく管理職や養護教諭等も含む)の退職者補充という比較的誤差の多い数字ではあるが、今後15年の22歳人口の減少の見通しが2割減少程度であることを考えれば「教採」の“受験者不足”や“競争率の低さ”は順次改善すると予測できよう。ただ、現在話題のようにコロナ禍(2020年～)以降の出生数急減は現在のような“大量退職による教師不足”ではなく“22歳人口の大幅減少による教師不足”が生じさせる可能性もあるので今からコロナ禍後の「教採」を議論する必要もあるのかもしれない。

4. 総合考察

(1) 令和一桁時代の「教師不足」の構造

1) 「教師不足」の因果過程と「働き方改革」の内容的妥当性

本研究の分析結果に推論も交えた因果仮説を図11にまとめる。数的な議論が行えたものを四角で囲み、囲んでいない概念は推測を交えている。

図11①をまずおさえない。教師の年代構成上の偏り(図1)は現在50代(175, 171人, 29.9%)が多く、あと数年は大量退職予測数が見通される。一方、教師の現役期間も延伸しており、『学校教員統計調査』での60歳以上の本務在籍者は平成16年度統計250人(在籍者比率0.13%)から令和元年度統計9,556人(在籍者比率2.76%)にまで増えている。それでも、“60代以降も仕事を担える働き方改革”に毎年半数が離職するほど苦戦しているから“大量退職での「教師不足」時代”が起きている。令和15年を見据えた定年65年制度と連動しつつ、自らも周囲からも幸福な現役期間伸長・職業寿命改善を考えることが有益である。とはいえ、40代教師は歪なほど人口が少なく、大量退職自体はいったんは終了が見通せる。

もう一方の原因が図11②の「教採」情勢である。日本全体の縦断的推移で見ると、「教採」受験者数は22歳人口減少と同程度の減少の角度を持ち(図3)、年度ごとの増減の変動はGDPの変動とほぼ一致する(図2)。ここからは“若者の「教採」離れ”は確認できない。また、表4,5において各自治体の『教採状況調査』と各変数の縦断傾向をまとめたが、“都市部に地方の人材が奪われる”傾向は自治体個々の状況で違いが大きく、今後追加の議論が必要となろう¹²⁾。今のところ好景気による高卒就職率が高まる地方で大学進学率が下がり、結果的に「教採」受験者減少の可能性を議論している程度の情報(高木ら2024)ぐらいしか参考は見つからない¹³⁾。

本研究では数的な議論ができない図11③つまり、「教採」の次の次元の「教師不足」を議論したい。『教師不足調査』や行政・学校現場の声を聞けば“講師や非常勤講師のなり手が枯渇”という文脈で今の「教師不足」が語られている。これは「教採」競争率の低下が「教採」不合格・再受験者人口を主とする講師・非常勤講師等のなり手の不足とほぼ同義であるのだろう。また、「教採」採用者数が無理に増えたので教諭の力量不足などの課題や教職員が起こしうる諸問題発生率が増すはずである。これは確かに、若い世代の教職員で起きる課題・諸問題であるのかもしれないが、その増加の因果過程の背景は大量退職を放置した結果の22歳人口に比して無理な大量採用を行う側の責任であると考えた方が妥当である。

この他に『教師不足調査』は教育行政対象のアンケートから「教師不足」の原因に「産休・育休取得者数」や「病休者数」の増加をあげている。前者の問題は大卒で就職した若い労働者からすれば当然の、そして少子化時代においては歓迎すべき、採用計画にもともと配慮しておくべき課題である。後者の病休等は個々では深刻な事態であろうが、『教育職員人事行政状況調査』から見る病気休職者数の全国統計は平成後期より高止まりの状況であるので、令和の現在の「教師不足」を説明する話ではない。いずれも人事権者の制度運用や政策・行政の制度設計上の責任である。

ところで、「働き方改革」を“超過勤務制限”つまり一人当たりの勤務時間量削減でばかり考える発想が

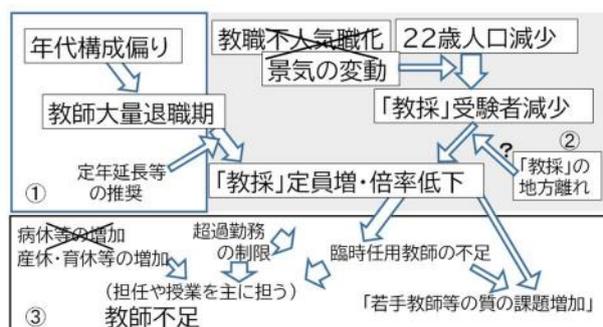


図11. 「教師不足」の背景要因

学校機能・業務総量を消化しきれず「教師不足」をより感じやすくしているのかもしれない。教職員数に働く時間を掛け合わせることで今までの学校経営が成立したのだから、超過勤務を抑え込めば、時間数が減った分の人員数の不足つまり「教師不足」を感じるはずである。ここでの責任はインフレ・人手不足の令和初頭における教職員の労働力・労働生産性の原資である財政・予算増の不十分さが指摘できる。もともとサービス業自体ではサービスの質・量という成果(生産)を確保するうえで勤務時間・労働人数を抑えるような生産性向上余地が限られており、変革には全要素生産性という技術革新のための投資つまり財政・予算措置が必要なはずである(この辺りは森川2018が詳しい)。予算措置による人集め・人員増も技術革新も難しく、さらに今まで依存してきた超過勤務時間の制限という法令・倫理遵守も進めなければならないのなら、“学校の業務総量の削減”という前世紀末の発想「学校のスリム化」(中央教育審議会1995)も選択肢かもしれないが四半世紀できていないことが簡単にできるとも思えない。

中央教育審議会(2023)で教師の負荷の代替として「支援スタッフ」や「指導員」、「地域ボランティア」があげられるが、このような“教師ではない教職員”には臨時任用教師等同様に統計がなく待遇も良よくはない。これは教育政策・教育行政にとって安易・安価な学校経営の人的資源を講師・非常勤講師や教師以外の臨時職員、学生・地域住民のボランティア等へ依存することであり、これこそ超過勤務制限の倫理や技術革新を目指す働き方改革の本質を妨げる対応といえよう。確かに、産・育休や病休などの代替要員需要は年度途中に生じざるを得ないので、これらの教職員の貢献は必要不可欠で致し方ない選択肢ではあるのでこの制度や職域にも働き方改革の改善の希望の光を当てることが重要であろう。

結局のところ財政・予算措置の拡大が思うに任せない言い訳に「働き方改革」という言葉を用いるので教職員の職域の複雑化や「教採」等の統計に表れない部分に負荷を移転するような混乱が生じるのだろう。あわせて教職員個々人が求められる教師像等の“自身に課すべき職業倫理”が大切であるのと同様に、教育政策・教育行政は臨時任用教職員等が“自身に課すべき職業倫理”を考えることが重要である。それは現場に求められる教師像等を要求することよりも、待遇改善と質の向上を可能にする予算確保やそのために必要な根拠づくり・調査実施を続ける倫理と責任であろう。そのためにまずは「働き方改革」という単語の内容的妥当性つまり、多くの教職員や有権者が納得できるようなこの言葉の定義とは何かを考える必要がある。

2) 「教師不足」の見通しと推測的懸念

令和17年ごろには61歳教師人口が1万3000人程度に落ち着くと推測(図10)できる。令和15年に向けた公務員65歳定年制時代を考え、これより退職数を先延ばしできれば「教採」採用者の予測数はより緩やかな1万人弱で充足できるのかもしれない。令和17年ごろまでは日本の22歳人口は100万人台までしか減少しないので教職の就職市場での人気が大きく下がらなければ、「教採」競争率は上昇し結果としての臨時教師数等の不足感も一時は改善するはずである。令和5年の今、“大量退職による「教師不足」はいったん終了しつつある”といってもよからう。

とはいえ、コロナ禍(2020～23年ごろ)での日本の少子化は急激で令和25年ごろに22歳人口が70万人台に急減するし、65歳以降に働く教職員がいよいよ働くことができなくなる年齢(職業寿命)が平均してどの程度に伸びていくのかは予測がつかない。令和10年代末に現在50代中盤の教職人口の多数群が自身の職業寿命を実感し退職者増加する時期によっては再度「教採」採用者・臨時教師等の需要急増期が成立する可能性もある。「定年退職」の定義が曖昧になりつつあるが、寿命と健康寿命が延伸するなかで“何歳まで教職員としての職務や業務が担えるか”といういわば“教職の職業寿命”を科学的に定義し支援するような情報を充分蓄積することが令和10年代を見据えて重要であろう。

あくまで上述は本研究が数的に議論したような小・中教師での状況である。本研究で数的検討がしきれなかった希少な免許・資格を要する教職員全体の個々の職域についてはこの時期以前にもどのような状態になるか予測もつかない。あくまで教職員全体の総論になるが、仮に令和25年以降に全国で学校を支える職域全体で1万3000人程度を「教採」等で求人すれば22歳人口の2%程度に再度達し、現在と同程度の数的「教職員」不足を実感するはずである。これは現在のような“大量退職を背景とした「教師不足」”ではなく“少子化・労働生産人

口不足からくる不可逆の学校の支え手である教職員自体の不足”で、もはや定年延長や臨時免許・資格発行などの緩和策も余地が少ない。前述した“60代以降も働くことができる働き方改革”や“技術革新・生産性向上による働き方改革”がこのころまでに必要である。あわせて退職者数の補充だけではないその自治体の教職員全体の未来を見据えた年代人口の歪みを補正するような「教採」定員数の設定が令和10年代に重要になるのではないだろうか。筆者らの世代の今までの職業倫理観は“老害になるぐらいなら若い人に籍を譲る”であったが、今後は“若い人の人口では籍が埋まらないので健康寿命(介護等で自立できなくなる寿命)手前の職業寿命(キャリアそれぞれの業務負担の年齢限界)を探る”ことと“皆で互いに無理なく働きつづける働き方を探し続ける”となろう。

3)学校での働き方改革での生産総量の議論としての「学校のスリム化」

ところで、働き方改革を考える場合に前述した「学校のスリム化」は令和の現在、再度検討の余地がある。教職員という労働力が十分に確保できないのであればサービスの供給(学校の役割・機能)の量を一部諦めないと、供給量を確保できないし、その結果として質の低下を招くからである。「教採」では例えば、この10年程度は特別支援教育や英語教育、STEAM教育、地域創生等の専門性拡充の新需要が増え当該の資格・教免¹⁴⁾の重要性を強調した「教採」で採用枠の複雑化、そしてその結果「教採」倍率が低下の混乱などを事例に挙げることができる。これは人材確保・労働市場人気といった人材供給が追い付かず理念にあわせた免許取得者確保がままならず、結果的に人事や教育課程の配置の中身等が追い付かない質の問題に発展した。供給不足による生産・需要における質・量の混乱である。この10年が大量退職・採用期に重なったとの言い訳もできるが、こんな時期にこのような「教採」採用枠の複雑化を設定したことで「教師不足」の量の問題が深まり、結局は資格・免許を保有する人材不足を臨時免許依存などで対応して質の低下を常態化させてしまった感がある。もともと無理な需要を諦めるか、優先順位が相対的に低い学校機能の割愛を通して、その分の新しい課題に対応するなどのスリムな学校観の再提案を行いつづけなければこの問題は繰り返されるのだろう。

学校機能を需要つまり保護者や地域社会の側から考えれば、学校が子供を中核にするのは当然ながらも過疎の進行と減らない災害を抱える日本の地域社会で“あるべき役割や機能の質”も“学校と教職員の担う業務の量”も簡単に縮小は難しく、丁寧な地域共同体での合意が必要となる。学校という供給の側から考えれば“機械的自動化ができない教職員の専門職にふさわしい職責・職務・業務の質”と“機械化や効率化、スリム化するべき職務・業務の量”を教育政策でも教育経営でも学校改善でも踏まえた現実的・持続可能な“学校のスリム化と生産性向上の妥協点探し”としての働き方改革をすすめる必要がある。これは学校改善や設置者単位の地域教育経営では手にあまり、都道府県や国の教育政策・教育行政の全国基準が必要かもしれない。「教師不足」は学校の在り方や地域論とあわせて現状の省察と再発予防の議論が必要である。歴史的に考えれば財政・予算措置の問題は財務省の責任であり、学校の在り方や技術革新、人的資源管理の問題は文部科学省の責任が重大となろう。

(2) 本研究の限界と「教師不足」を踏まえた学校改善論

本研究は『教採状況調査』の小・中学校「教採」の受験者と採用数、競争率についての検討を行った。地域性等を含めてより詳細に分析する課題とともに教科や特別支援といった免許種・学校種さらに養護教諭や栄養教諭などの一人職の「教採」の分析もできていない。専門性が高く希少性の高い教職員の不足は地域ごとに複雑な課題となりかねないので何らかの追加分析が必要である。さらに現時点で統計にまとめられていない教師以外の教職員(例えば、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー、学校・教育事務職員)や臨時任用教職員、ボランティアなどの実態について学校改善・教職員待遇改善の議論ができるように丁寧な公刊統計等の蓄積が必要であると感ぜられる。上記視点も交えて以下に3点の推論を交えた「教採」や「教師不足」についての今後の課題を議論する。

1 点目は政令市などの「教採」実施主体が増えることで、過疎が深刻な周囲の自治体から若い教職員を奪っていることは全国的平均的には確認できなかったが、個別の自治体間の組み合わせでは生じているのではないかという懸念である。例えば、『教採調査』期間に熊本市や岡山市が政令市として独立したが、独立されてしまった熊本県と岡山県は「教採」受験者が大幅に減ってしまうだけでなく採用率も減少してしまう状況になっている。少なくとも政令市等が「教採」実施主体として独立して限られた人事異動の幅を稼働させれば、その政令市を除く隣

接の過疎地域・自治体の学校を支える人事の弾力性は失われる¹⁵⁾はずである。一般論として平均的な若い労働者は故郷でもない島嶼部や山村などの過疎地域の赴任・通勤にはストレスを感じ自ら希望はしつづけない。過疎・人口減少地域は統廃合の議論を要するほど小さな学校が多いため、子供に対する教職員の必要配置人数比率は都市部より手厚くする必要がある。前述した未来の“教職員自体の不足”の懸念は政令市ではない自治体等でより激しくなろう。今後は今までとは逆に“県・政令市以上の広域を網羅する教職員の人事制度”での学校改善の在り方を議論することが有益ではないだろうか。

2 点目は近年の「教採」や「教師不足」の対策であり、働き方改革の妥当性の検証である。例えば「教採」の前倒しや回数増加、実施時期前倒し、特定免許等の免除規定、推薦制度といった“「教採」合格の容易さという優遇によって自治体間で人材を奪い合う”人事権者の意識が令和初年度の現在に加速している。これらは「教採」の試験免除や加点としての性質を持った優遇なので「教採」の質の基準を下げる機能の方策である。これら諸制度は現在の「教師不足」感がいったん緩和する数年後には修正しなければ質の問題は常態化する。そもそも優遇するのであれば待遇改善に主軸を置かなければ人材の質の改善にならない。また、中央教育審議会(2023)の「教師不足」問題の議論では「支援スタッフ」や「指導員」、「地域ボランティア」への業務負荷の移動を主とした「働き方改革」論や「教職への魅力づくり」を論じている。これらは人口減少時代に質の基準を曖昧にして安上がりな労働力探しをする行為になりかねず、統計未測定の教職員やボランティア等から“ブラック”と呼びたくなるような禍根と怨念の蓄積になりかねない。いずれも財政で待遇改善を行う教育政策・教育行政の課題を避けた論議で、これは若い世代の「教採」をめぐる問題だけでなく60歳以降の職業寿命延伸の阻害要因にもなりかねない。

「教師不足」の主要因は“現50代教師人口の多さ”と“現40代教師人口の少なさ”という“年代人口構成の歪さ”なので現代の一時的な大量退職情勢には基本的に介入方法がない。この課題の緩和的改善余地として職業寿命延伸を目指した働き方改革にかかわる課題点とともに、学校のスリム化・生産性向上と合わせて働き方改革を考える課題点を提案した。これらが妥当かどうかを判断するのは筆者ではないが、「働き方改革」の内容的妥当性を考え続ける必要性は妥当な提案であろう。

3 点目の課題として22歳人口減少角度と比べ「教採」受験者等の減少角度が全国的に深刻になるような“若者の教職離れ”の現実化の懸念を論じたい。本研究では小・中「教採」受験者推移と22歳人口減少推移をあわせて“若者の教職離れは確認できない”と論じた。とはいえ、筆者ら大学教員の感覚では教員養成学科等の大学受験者数減少が特に激しいとの実感を持つ。また、大学生も高校生も学校や教職への“ブラック”などという論調に過敏になっている。もともと学校教育の業界が教職員への待遇改善という仁や徳を確保する努力が果たせずに、年代人口の歪さ等を放置してきた責任は黙っておいて、大量退職・大量採用時代に好景気と22歳人口減少角度を実感して慌てて“教職員は大変だけどやりがいのある仕事だよ”との巧言だけに依存しては廉恥に欠けるし、「やりがい搾取」との反論に言い返せない。

筆者らは「教師不足」の代替として臨時教職員や「支援スタッフ」、「地域ボランティア」として教え子や学生(潜在的な教職員)が過剰とも思われる要求を教委や学校からなされ、結局は教職志望を退いた実例を複数経験している。さらに、大学4年時などに「教採」不合格で大卒後に「教採」再挑戦期間として臨時任用という弱い立場に就くことは本人も親御さんらも不安と心配を抱える社会人スタートであり、この際に好景気で待遇の良い求人があれば“正規の他職種に”という思いに揺れるのは当然とも思う。そんな臨時任用教職員等に「教師不足」改善の原動力を求めるのだとすれば、それら職域等への統計把握と待遇改善の仕組みの不備をまず改善する必要がある。このあたりに“ブラック”や“やりがい搾取”などという怨念のこもった言葉がとりつくような余地なのであろう。

若い世代や雇用で相対的に弱い立場の労働者に対し“だれかがしなければならぬ学校改善・業務負荷への貢献”つまり仁義の発揮を求めるのであれば、その前に礼節として相対的に強い立場にいる中年以上の正規雇用の学校(政策・行政も大学も含む)関係者がすべきことは多い。まずは教職員人口の年代的歪さを放置し、統計も少ない弱い立場の労働力に依存していた反省をする勇気が必要となる。その上で例えば“教育政策・行政の視点で財政的費用を含めた経営資源確保に努力”して、働き方改革つまり“学校・教職員の持続発展可能な業務の

スリム化も含めた学校の再定義の努力”を提案した。相互に負担を担うことで怨念のような“ブラック”と言いたくなる感情や因縁が払われ、子供だけでなく人口減少・過疎・高齢化時代の地域へ学校・教職員は慈しみや共感を持続して発揮できるの期待したい。

“教師だけが大変”なのではなく“教職員みんなが大変”であり，“教職員も含めて人口減少・過疎・高齢化の時代に介護が必要になるまで働き続ける日本のみんなが大変”であるという同胞愛と慈しみをもって学校改善・働き方改革論や教職キャリア・人事論を考えることが有益であろう。

註

- 1) 教師や教員、教職など様々な表現がある。本研究はスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー、学校事務職員さらに教師(教員免許状を元に働く者全般)という学校改善の主要構成員をあわせて教職員と表現する。なお、本研究では「教員」と「教師」は同概念であると捉えたうえで、基本的に「教師」という表現に統一する。
- 2) 『学校教員統計調査』では「兼務者」として集計されている。
- 3) 『学校教員統計調査』では「本務者」として集計されている。
- 4) 教諭の臨時任用には常勤(フルタイム)の講師と非常勤(パートタイム)の非常勤講師に分かれる一方で、養護教諭の職種での臨時任用は基本的に常勤(フルタイム)の「養護助教諭」のみの扱いとなる。
- 5) 栄養教諭以外にも教師ではない教職員として学校栄養士も現在、多数勤務している。
- 6) 『日本学校改善学会』ホームページ(URL: <https://j-sira.jp/activity/>), 「活動内容/学会データアーカイブ」における「令和元年度『学校教員統計調査』における『教員異動調査』【離職の理由別 年齢別 離職教員数】発生率データセット」(高木亮・長谷守紘・高田純・神林寿幸・清水安夫・藤原忠雄)を用いた。
- 7) 文部科学省公刊統計『公立学校教員採用選考試験の実施状況について』(URL: https://www.mext.go.jp/a_menu/shoutou/senkou/1243159.htm)をもととする。この統計は第二表として学校種・教職種を「区分」(最新の令和3年度採用選考のもので小学校と中学校, 高等学校, 特別支援学校, 養護教諭, 栄養教諭)の「受験者数」と「採用者数」, 「競争率」が記録されている。なお、ここでの「年度」は採用年度であり、実際の試験実施はいずれも前年夏に行われている点を留意しておきたい。
- 8) GDP(国内総生産)については内閣府経済社会総合研究所の「統計表」(国民経済計算年次推計)により公開されている PDF を表計算ソフトに転記した。
(URL: https://www.esri.cao.go.jp/jp/sna/data/data_list/kakuhou/files/files_kakuhou.html)
- 9) 22 歳人口は『大学入学者選抜基礎資料集その3 9. 大学入学者数等の推移』の p.2(URL: https://www.mext.go.jp/content/20201126-mxt_daigakuc02-000011142_9.pdf)を表計算ソフトに転記した。
- 10) 『教採状況調査』を見る限り平成 18 年度に堺市と静岡市, 札幌市が, 平成 19 年度に新潟市と浜松市が, 平成 21 年度に岡山市が, 平成 22 年度に相模原市が, 平成 25 年度に熊本市と大阪府豊能地区が統計に加わっている。
- 11) 例えば一時期文部科学省が事務職員まで提示していた精神疾患による教師の病気休職の発生率は教師同党の高い数字であった。
- 12) 通常の論文表記では表現が難しいが学会発表資料(高木ら, 2024)およびその投影図表の背景となったデータセット(【[データセット Z](#)】 [相関・N=67 推移図表データセット](#))におけるシート<小中受験者推移グラフ ピボット>のを参照されたい。このシートにおける棒グラフの「グラフフィルター」機能を使うことで任意の自治体の「H17」から「R3」の棒グラフでの「教採」受験者推移のグラフを作成・確認できる。H17 の受験者数を「1」とし、R3 の受験者数の数値を算出すれば、全国統計で「0.78」で青森・宮城・岩手3 県合計で「0.39」であるが、なぜか高知県が「2.81」である。一方で政令市がこの期間に独立した熊本県は熊本市を除く数字によって「0.35」で同様の岡山県は岡山市を除く数字は「0.60」となる。背景が複雑であるばかりでなく、大きなこの増減率の差を説明するような分析・考察が今後の課題である。
- 13) 高木ら(2024)では表 4, 5 の追加分析として 47 都道府県の「教採」競争率と『学校基本調査 大学・大学院』での「大学進学率」や「その県の大学進学率学生多さ率」や『学校基本調査 高等学校』での「高卒就職率」との相関を検討している(註 12 で提示した【[データセット Z](#)】シート<参考 大学進学状況との相関>)。この結果、当該県の進学やその府県の大学が多いことでその県の「教採」受験者が恵まれるような数字が確認できない。註 12) で示した「グラフフィルター」機能を使

用して“大学の街で人口の1割が学生”と言われる京都市をみてもあまり「教採」受験者数が恵まれた数字ではないことが証左となろう。そもそも論になるが、全国で人口減少が起きる中で“大学の設置等で他自治体から若い世代の人口を奪おう”という発想自体が不健全であるだけでなく実効性に疑問が残るのである。

14) 教育行政勤務経験者や中・高校管理職経験者と話をすれば人事の中で“希少・不足する教員免許種の確保という人事の苦労話”とともに“講師や非常勤講師の勤務の大変な事例”を多様に聞き取ることができる。希少・不足する免許種の保有者(例えば、小学校教員免許と中学校(英語)や(数学)の併有者や中学校(技術)、高校(情報)また以前の特別支援学校教諭免許の併有者など)は学校で誰も経験のない教育課題や指導困難状況、複数校併任など過酷な勤務を強いられることも多い。極端な場合は講師を希望しても非常勤講師で“複数校の使いまわし”なども人事上必要になることがある。筆者の知る中学校管理職は「人事はそんな酷いけど必要なことに手を染める必要な役割」と指摘している。ここまでしても免許保有者が人数的に確保できなければ普通免許のない教職員が授業等に従事する質の問題になる。

15) 高木ら, (2024)およびその投影図表の背景となったデータセット(【データセットZ】[【データセットZ】 相関・N=67 推移図表データセット](#))におけるシート<小中受験者推移グラフ ピボット>と<参考 小競争率推移グラフ ピボット>, <参考 中競争率推移グラフ ピボット>の「行ラベル, 手動フィルター」をもととした平成17年度数値を「1」とする令和3年度数値の比率を確認された。岡山県の中学校競争率が「0.48」、熊本県の小学校競争率が「0.16」にまで下がっていることがわかる。

附記 1.

本研究は科学研究費補助金(22K20290)「保育・教職を志す女子大学生の初期キャリア形成:時間的展望に着目して」(代表, 長谷守紘)の助成を受けている。

附記 2.

本研究で URL を公示したデータセットについて著作権は要求しないし利活用制限を設けない。筆者に対する連絡も不要なので引用表記のみを行い研究や学校改善等に自由に利用されたい。

附記 3.

本論文は第二執筆者がデータ整理と総合考察の原案作成を行い, 第一執筆者の論文とりまとめと科研等の支援を行った。また, 本論文の内容の議論やデータセットの整理のデザインについては第三~六執筆者の多大な貢献も得ている。

引用・参考文献

文化庁(2020). 文化部活動等の実態調査報告書

(URL:https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/bunkakatsudo_guideline/pdf/92480701_01.pdf)

e-State 政府統計の総合窓口. 学校教員統計調査

(URL: <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400003&tstat=000001016172>)

神林寿幸(2017). 公立小・中学校教員の業務負担, 大学教育出版

文部科学省. 公立学校教員採用選考試験の実施状況について

(URL: https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1243159.htm)

文部科学省(2021). 優れた人材確保のための教師の採用等の基本的考え方(概要) 週刊教育資料, 1761, pp.19-32.

文部科学省(2022). 『教師不足に関する実態調査』

(URL:https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/mext_00003.html)

文部科学省(2023). 公立学校教職員の人事行政の状況調査について

(URL: https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1318889.htm)

森川正之(2018). 生産性—誤解と真実— 日本経済新聞社

- 森山隆仁(2020). いわゆる「教員採用試験競争率低下問題」の実際：その現状と要因及び影響について 京都府総合教育センター研究紀要 10, pp.1-7.
- 妹尾昌俊(2020). 教師崩壊 先生の数足りない, 質も危ない PHP 新書
- スポーツ庁(2018). 平成 29 年度運動部活動等に関する実態調査報告書 (平成 30 年 3 月)
(URL: https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/sports/mcatetop04/list/detail/1406073.htm)
- 高木亮(2023). 『『公立学校教員採用選考試験の実施状況について』より考える教職の就職市場での人気の検討 - 47 都道府県の各種公刊統計との探索的議論-』日本学校改善学会 2023 岐阜大会自由研究発表(当日配布資料)
(URL: <https://researchmap.jp/takagiryou/presentations/40867727>)
- 高木亮・北神正行(2016). 教師のメンタルヘルスとキャリア, ナカニシヤ出版
- 高木亮・長谷守紘・高田純・神林寿幸・清水安夫・藤原忠雄(2022). 学校改善からみた「学校教員統計調査」の基礎的検討 学校改善研究紀要 2022, pp.17-25.
- 高木亮・長谷守紘・藤原忠雄・神林寿幸・清水安夫・高田 純(2024). 「教職志望者は減っているのか? (2) - 令和初期「教師不足」の仮説モデルの提案-」(S3A4), 日本学校改善学会 2024 愛媛大会投影資料
(URL: <https://researchmap.jp/takagiryou/presentations/45668905>)
- 高見具広(2016). 若者の地域定着・還流のための「働く場」の問題 労働政策研究・研修機構編 ビジネスレーバートレンド, pp12-15.
- Teach for Japan(2023). 教員不足と対策 - 日本と世界における現状と諸策からの学び-
(URL: <https://teachforjapan.org/journal/17962/>)
- 中央教育審議会(1995). 『21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について』
- 中央教育審議会(2023). 『教師を取り巻く環境整備について緊急的に取り組むべき施策 (提言)』
(URL: https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/099/mext_01551.html)

『全国学力学習状況調査』の学力相関要因の探索 —47 都道府県の各種公的統計との探索的議論とデータセットの公開—

黒田慎太郎^a 飯田智行^b 森村和浩^c 林秀樹^d 田中修敬^e 津島靖子^f 高木 亮^g

^aトリニティカレッジ出雲 kuroda@trinity.ac.jp

^b就実大学 t.iida@shujitsu.ac.jp

^c就実大学 k_morimura@shujitsu.ac.jp

^d就実大学 h.hayashi@shujitsu.ac.jp

^e就実大学 osanori_tanaka@shujitsu.ac.jp

^f就実大学 y-tushima@shujitsu.ac.jp

^g美作大学 takagi@mimasaka.ac.jp

要約：本研究は『全国学力・学習状況調査』が“どのような概念の能力・学力を測定しているか？”を探索することを目的とする。令和5年時点に都道府県ごとに公開されている複数の公的統計と『全国学力・学習状況調査』との間の相関関係を概観し議論を行う。また、そのデータセットを『Excel』ブックの形式で公開することで「学力」に関する妥当性の議論のきっかけにしたい。

『全国学力・学習状況調査』における基礎学力調査と学習状況に関する質問紙調査と現在公開されている最新の公的統計による諸変数との相関係数を整理し、中程度以上の正・負の相関が示された関係を中心に考察を行い、社会的諸変数と学習状況諸変数、学力調査、学校・子供関係諸変数の推測的因果過程モデルの提案を行った。

この上で公的統計と『全国学力学習状況調査』の関係性を継続的に分析する必要性とデータセットの公開研究の課題等を議論している。

キーワード

『全国学力学習状況調査』
都道府県単位の教育行政
教育課程
教師の精神疾患による病気休職
生活指導・生徒指導
部活動
特別支援教育

1. 目的と留意点

(1)本研究の目的

2008(平成 20)年より小学校6年生と中学校3年生に毎年悉皆で『全国学力・学習状況調査』が実施されている。これは基礎学力・学習到達度調査である学力調査(以下「学テ」と表現する)の部分と児童・生徒対象の学校生活や家庭生活、学習状況に関する質問紙調査(以下「学習状況」と表現する)より構成されている。この結果は47都道府県ごとのデータとして公示されるとともに、国立教育政策研究所によって様々な分析や課題の議論がなされ、学校現場向け研修の題材なども開示されている(『国立教育政策研究所ホームページ』教育課程研究センター「全国学力・学習状況調査」)。

2000年より3年に一度15歳の中等教育就学生徒に対する抽出型学力調査であるOECDの『PISA』(『国際学力・学習状況調査』)も基礎学力・学習到達度調査と学校生活や家庭生活、学習状況に関する質問紙調査より構成

される。『PISA』が“日本のランキング順位”で一喜一憂するように、「学テ」も正答率の都道府県ごとのランキングなどがマスコミ報道や地方選挙等の公約に取り上げられるような過剰な反応を生む印象¹⁾もある。しかし、「学テ」や「学習状況」の公開されている一つ一つの数的データがどのような性質のもので、どのように地方教育行政や社会情勢・地域特性に影響を受けており、学校での学習・学力改善の余地があるかについては不断の検討を要する。例えば医療領域では寿命と健康寿命の概念の違いについて様々な自治体を個票とした公刊統計との相関・因果推定の取り組みが継続されている(レビューも含めて田辺・鈴木 2015 が詳しい)。類似の試みは『全国学力・学習状況調査』が 2008 年に 50 年ぶりに再開された直後に相関等を分析する研究が散見(中川 2009;2010;生駒 2011;植松・高橋 2017)されたものの、『CiNii』等で検索する限り近年はあまりみあたらない。

そこで、データマイニングの発想に習い、本研究では仮説設定等を行わず、2023 年現在に手に入る 47 都道府県ごとに数字が示されている複数の公的統計を N=47 行(以下「N=47」)としつつ、各調査の結果を数列として「学テ」や「学習状況」の変数群との相関係数を整理する。このように相関要因を探索することで、“学力とは何なのか?”の検討を行い学校改善につながる仮説構築を議論したい。

なお、本研究が取り上げるデータはいずれも統計法に基づいた行政機関等によって公開されている「公的統計」である。相関の検討などの二次利用を行っても守秘義務や研究倫理上の問題が存在するデータとはいえない。このため、本研究で作成したデータセットを表計算ソフトである『Excel』ブックのデータ形式で公開しつつ論文紙面に加えデータセットも合わせて議論をしたい。N=47 行の雑多で多種多様な公的統計の諸数値を数列として整理しているの、探索的ながらデータ全体の分析・把握が行いきれない部分もある。データセットを読者も操作し学力改善の仮説の推測的議論をいただければ幸いである。特に学校の教職員に「学力」の内容や関連変数構造に関する妥当性をめぐる議論を頂ければ幸いである。

(2)本研究の留意点

本研究はデータマイニングの手法を意識している。47 都道府県の公開されている公的統計を極力多数収集し各調査の数値を数列として、47 都道府県を N=47 行の個票とみなして相関を探索する。「学テ」と「学習状況」の諸変数と他の公的統計の間で“どのような相関関係があるのか?”を確認しつつ、“少なくとも妥当ではない議論”を避けるような仮説提案を試みる。このような方法論は仮説検証のような手堅い手法ではないので以下のように5点の限界・留意点をまず示しておきたい。

1 点目は本研究が扱うのは相関関係であり因果関係ではない点である。相関関係にすぎない関係性を因果関係のように誤解することを“疑似相関”と呼ぶ。また、悉皆とはいえず年に一度の調査では日常的な「学習状況」が「学テ」で数値化される学力につながるような学習・学力向上の因果過程の連続を正確に把握しきれるものでもない。このような相関をもとに妥当とを感じるような学習・学力向上過程の探索的仮説モデルの提示をまでを目的としたい。

2 点目は本研究のデータセットが客観的変数と主観的変数を雑多に合わせたものである点である。例えば、「学テ」は問題の正答率などの客観性の強い変数(いわゆる「ハードデータ」)で、「学習状況」は4件法のリッカート形式による質問文への回答であり主観性の強い変数(いわゆる「ソフトデータ」)である。後者については同じ質問がなされているとはいえ都道府県やより小さな地域の単位においても文化的違いなどで回答に誤差が大きくなる可能性もある。また、「ハードデータ」とはいつてみても例えば特別支援の配慮を要する児童生徒などで「学テ」受験対象者とするか否かの判断は学校ごと教育課程・学級編成に基づき判断される²⁾。学籍・教育課程にかかわる客観性を重視する判断ではあるが当然、個別的・主観的配慮・影響が加わる部分もある。本研究では公的統計をそのまま数字の行列として組み合わせたデータセットを公開しつつ議論を進めるわけで数字や分析に関する内的妥当性について問題は少ないが、外的妥当性(一般化可能性)がどれくらいあるのかは一定の疑いを持ちつつ議論を進めたい。

3 点目は本研究での「学力」の定義である。“学校・教職員の使命とは何か?”と問われれば“生きる力を目指した学力の向上”と回答をせざるを得ない。この考えは教育基本法第1条を意識した知・徳・体からなる「生きる力の三要素」や学校教育法第30条2を法的根拠とする「学力の三要素」の幅広い基礎学力・学習到達度の発想に基づく。「学テ」では国語や算数・数学の学習到達度の能力調査(テスト)を行い、「学習状況」では学校生

活・心理・態度に関する質問紙調査(アンケート)を行っている。この2つの全体像を「学力」と本研究では定義するため、この言葉の幅広さや曖昧さを強調しておきたい。なお例えば、マスコミ等で「学力」という単語が示されたときは能力選抜型入試や資格試験等への受験学力を指すことが多い。また、教職員や大学教員の専門的な議論においても「学力」という単語を用いる際に、“学習姿勢(いわゆる非認知能力も含まれる)”や“特別支援学力”、“基礎学力”、“受験学力”の内容がいつのまにかすり替わって混乱した議論になることも多い。本研究では『全国学力・学習状況調査』という受験学力を除く学習・学力向上過程全体を“学力”として定義づけすることとした。

4点目は可変単位地域問題(modifiable areal unit problem)の留意の必要性である。これは、例えば犯罪に関する社会学的な研究において、国と州(県)、郡(市町村)さらにストリート(学区)といった地域の単位のいずれかに注目する分析を研究それぞれが行った結果の相関の文脈等が異なりやすく、“どの単位の地域に注目するか”を考察する際などに用いられている(詳しくは高木ら2011)。本研究ではN=47列(都道府県)という日本(N=1)の次に大きな地域の単位の数字を個票として相関を検討している。このため、より詳細な地域を個票の単位とする市町村(N=1700)や中学校学区(N=約10000)、小学校学区(N=約20000)のそれぞれの相関等ではまた結果が異なる可能性が高く、外的妥当性が低いと思われる。さらに子供個人(今現在1学年で100万人程度)を個票として属性・カテゴリー分けを行った場合はより多様な相関の文脈も生じるはずである。本研究の結果は基礎自治体単位での地域教育経営や各学校単位での教育経営・学校改善さらに子供一人ひとりにかかわる学級経営等にそのまま一般化できず、国や各都道府県に関わる教育政策や教育行政のレベルの議論を主として議論する点を留意されたい。

5点目は「学テ」の正答数等に基づく度数分布が正規分布しない(国立教育政策研究所『全国学力・学習状況調査の結果』における各正答分布グラフ等を参照)なかで、本研究の取り上げるいずれのデータもN=47列で平均として集計された数字を投入せざるを得ない点である。「学テ」は学習到達度調査であるため正答率は7割から6割程度となるので、正答等の分布は平均点より少し高い点数に中央値さらに高い位置に最頻値が位置する。この場合、平均値はボリュームゾーンから低い方向に相対的な距離がある外れ値(ここでは学力課題・低位層)に引かれるような影響を受ける。つまり、学習到達度調査は学力低位層の大きさが平均値に過剰に影響を与えるので、できれば個々の変数ごとに中央値と最頻値も参照することが望ましいが、本研究ではできない。また、「学習状況」は質的に異なる選択肢を名義尺度的に尋ねる項目を除き、4件法リッカート形式の「0」を含まない順序尺度または間隔尺度を用いている。『PISA』のように「0」を含む11件リッカート法・比例尺度ほど回答に「0」が集まり“外れ値の多くなる”ことはないと予測されるが「学習状況」の各質問も正規分布すると言いつけるわけではない。いずれにせよ“公的統計自体に誤差があるが、いたしかたない”方法論であることを踏まえておきたい。

2. 方法と結果

(1) 『全国学力・学習状況調査』の変数群

2023(令和5)年度夏時点でインターネットで入手可能で最も新しい公的統計をできるだけ集め『全国学力・学習状況調査』の諸変数との相関を整理する。「学テ」より「国語正答率」と「算数・数学正答率」,「国語四分位最低得点群の%」,「数学・算数四分位最低得点群の%」を数列として整理する。また、「学習状況」より「規範意識」と「自己有用感」,「生活習慣・学習習慣」を数列として整理する。「学テ」については平成30(2018)年度までの区分では存在した基礎問題といえる「中学国語A」と応用問題といえる「国語B」の正答率をあわせて数列に加えた。

この他に、第4回日本学校改善学会・岐阜大会で議論した、“学テ”正答率等とある程度強い相関”としてワクチン接種率と精神疾患による教師の病気休職者出現率を取り上げた。これらの数列が少し多くなり論述で整理がしにくいものとなったため『Excel』のデータセット自体を公開し、集計と計算の過程を可視化することとした。

(2) 分析手法とその他の公的統計群

分析手法として各相関係数を『Excel』での関数「PEARSON」をもとに計算している。この『Excel』ブックのデータセット自体を第7執筆者のResearchMAPの資料公開³⁾で公開する。

		令和3年度全国学力・学習状況調査 小学校調査 実施概況 全国一都道府県(公立)										
		小学国語			小学算数			児童向け質問				
		国語正答数	国語正答率	国語正答者別4分位最低(0-6)	算数正答数	算数正答率	算数正答者別4分位最低(0-8)	国語への関心等	算数への関心等	規範意識	自己有用感	生活習慣・学習習慣
小	国語正答数	1.00	0.98	-0.97	0.73	0.70	-0.79	0.50	0.62	0.21	0.51	0.35
小	国語正答率	0.98	1.00	-0.96	0.73	0.70	-0.78	0.47	0.60	0.18	0.52	0.33
小	国語四分位最低	-0.97	-0.96	1.00	-0.63	-0.59	0.72	-0.52	-0.58	-0.22	-0.53	-0.40
小	算数正答数	0.73	0.73	-0.63	1.00	0.97	-0.96	0.08	0.31	-0.08	0.15	-0.12
小	算数正答率	0.70	0.70	-0.59	0.97	1.00	-0.94	0.03	0.30	-0.09	0.14	-0.14
小	算数四分位最低	-0.79	-0.78	0.72	-0.96	-0.94	1.00	-0.16	-0.39	-0.01	-0.23	0.02
児	国語への関心等	0.50	0.47	-0.52	0.08	0.03	-0.16	1.00	0.68	0.66	0.63	0.76
児	算数への関心等	0.62	0.60	-0.58	0.31	0.30	-0.39	0.68	1.00	0.52	0.55	0.50
児	規範意識	0.21	0.18	-0.22	-0.08	-0.09	-0.01	0.66	0.52	1.00	0.63	0.69
児	自己有用感	0.51	0.52	-0.53	0.15	0.14	-0.23	0.63	0.55	0.63	1.00	0.60
児	生活・学習習慣	0.35	0.33	-0.40	-0.12	-0.14	0.02	0.76	0.50	0.69	0.60	1.00
中	国語正答数	0.54	0.52	-0.49	0.51	0.46	-0.56	0.40	0.35	0.20	0.31	0.41
中	国語正答率	0.54	0.52	-0.49	0.47	0.42	-0.52	0.42	0.37	0.22	0.31	0.42
中	国語四分位最低	-0.39	-0.37	0.35	-0.35	-0.31	0.40	-0.34	-0.27	-0.24	-0.29	-0.42
中	数学正答数	0.46	0.46	-0.38	0.67	0.65	-0.70	0.07	0.32	0.08	0.11	0.05
中	数学正答率	0.46	0.46	-0.38	0.66	0.64	-0.70	0.08	0.33	0.07	0.10	0.04
中	数学四分位最低	-0.39	-0.37	0.35	-0.35	-0.31	0.40	-0.34	-0.27	-0.24	-0.29	-0.42
生	国語への関心等	0.51	0.47	-0.52	0.12	0.07	-0.21	0.78	0.64	0.62	0.56	0.60
生	算数への関心等	0.61	0.59	-0.61	0.23	0.19	-0.28	0.64	0.70	0.55	0.56	0.51
生	規範意識	0.25	0.24	-0.32	-0.14	-0.16	0.02	0.62	0.43	0.81	0.63	0.71
生	自己有用感	0.37	0.37	-0.41	-0.02	-0.05	-0.08	0.61	0.51	0.60	0.72	0.67
生	生活・学習習慣	0.34	0.30	-0.38	-0.20	-0.23	0.11	0.70	0.49	0.60	0.50	0.87

表1. 『全国学力・学習状況調査』の小・中相関を中学校より概観

		令和3年度全国学力・学習状況調査 中学校調査 実施概況 全国一都道府県(公立)										
		中学国語			中学数学			生徒向け質問				
		国語正答数	国語正答率	国語正答者別4分位最低(0-6)	数学正答数	数学正答率	数学正答者別4分位最低(0-5)	国語への関心等	数学への関心等	規範意識	自己有用感	生活習慣・学習習慣
小	国語正答数	0.54	0.54	-0.39	0.46	0.46	-0.46	0.51	0.61	0.25	0.37	0.34
小	国語正答率	0.52	0.52	-0.37	0.46	0.46	-0.46	0.47	0.59	0.24	0.37	0.30
小	国語四分位最低	-0.49	-0.49	0.35	-0.38	-0.38	0.39	-0.52	-0.61	-0.32	-0.41	-0.38
小	算数正答数	0.51	0.47	-0.35	0.67	0.66	-0.62	0.12	0.23	-0.14	-0.02	-0.20
小	算数正答率	0.46	0.42	-0.31	0.65	0.64	-0.60	0.07	0.19	-0.16	-0.05	-0.23
小	算数四分位最低	-0.56	-0.52	0.40	-0.70	-0.70	0.68	-0.21	-0.28	0.02	-0.08	0.11
児	国語への関心等	0.40	0.42	-0.34	0.07	0.08	-0.16	0.78	0.64	0.62	0.61	0.70
児	算数への関心等	0.35	0.37	-0.27	0.32	0.33	-0.39	0.64	0.70	0.43	0.51	0.49
児	規範意識	0.20	0.22	-0.24	0.08	0.07	-0.18	0.62	0.55	0.81	0.60	0.60
児	自己有用感	0.31	0.31	-0.29	0.11	0.10	-0.20	0.56	0.56	0.63	0.72	0.50
児	生活・学習習慣	0.41	0.42	-0.42	0.05	0.04	-0.11	0.60	0.51	0.71	0.67	0.87
中	国語正答数	1.00	0.99	-0.95	0.75	0.73	-0.74	0.45	0.27	0.16	0.30	0.27
中	国語正答率	0.99	1.00	-0.95	0.73	0.72	-0.71	0.51	0.33	0.19	0.33	0.30
中	国語四分位最低	-0.95	-0.95	1.00	-0.69	-0.67	0.72	-0.44	-0.23	-0.19	-0.30	-0.26
中	数学正答数	0.75	0.73	-0.69	1.00	0.99	-0.95	0.20	0.20	0.03	0.15	-0.03
中	数学正答率	0.73	0.72	-0.67	0.99	1.00	-0.95	0.24	0.24	0.02	0.17	-0.02
中	数学四分位最低	-0.95	-0.95	1.00	-0.69	-0.67	0.72	-0.44	-0.23	-0.19	-0.30	-0.26
生	国語への関心等	0.45	0.51	-0.44	0.20	0.24	-0.26	1.00	0.71	0.60	0.56	0.60
生	算数への関心等	0.27	0.33	-0.23	0.20	0.24	-0.29	0.71	1.00	0.62	0.61	0.61
生	規範意識	0.16	0.19	-0.19	0.03	0.02	-0.14	0.60	0.62	1.00	0.74	0.68
生	自己有用感	0.30	0.33	-0.30	0.15	0.17	-0.25	0.56	0.61	0.74	1.00	0.66
生	生活・学習習慣	0.27	0.30	-0.26	-0.03	-0.02	-0.02	0.60	0.61	0.68	0.66	1.00

表2. 『全国学力・学習状況調査』の小・中相関を中学校より概観

日本学校改善学会第4 回大会発表⁴⁾で投入した「ワクチン3 回接種率」と「国語 A」,「国語 B」,「教師の精神疾患による病気休職出現率」に関する 47 都道府県の数字の行列⁵⁾に対する相関係数を表3 に示す。2022 年夏のコロナ第7 波の感染状況を都道府県別で見れば基本的にワクチン接種率の少なさがその県の感染多発につながっていることは随時報告されている(例えば国立感染症研究所 2022)。22 年夏当時は首相官邸等で各県の感染者数や重症者数がほぼ毎日公示され「ダッシュボード」として時系列で更新されていた。本研究および第4 回大会発表は第7 派の感染者数・重症者数のピーク時期である8 月5 日のコロナワクチン3 回の接種率(首相官邸 8 月5 日公開リンク切れ,現在はデジタル庁 HP で確認可能)を用いている。また,もともと「学テ」正答率と相関が指摘されている(例えば,高木 2008)教職員の精神疾患による病気休職発生率(以下「精神休職率」とワクチンの3 回接種率は中程度に強い負の相関を有することが確認できる。つまり教育困難県(基礎学力苦戦や教職員精神疾患高リスク)はワクチン接種率の不振を通してコロナ予防苦戦県であることが理解できる。

		日本学校改善学会2023岐阜大会発表主要変数			
		ワクチン3 率(22年 夏)	平成30年 度中学国A	平成30年 度中学国B	精神休職 率
小	国語正答数	0.19	0.48	0.45	-0.01
小	国語正答率	0.15	0.46	0.43	0.00
小	国語四分位最低	-0.23	-0.44	-0.41	0.01
小	算数正答数	-0.04	0.48	0.46	0.03
小	算数正答率	-0.11	0.46	0.45	0.04
小	算数四分位最低	-0.05	-0.56	-0.53	0.08
児	国語への関心等	0.58	0.42	0.31	-0.27
児	算数への関心等	0.30	0.33	0.26	-0.23
児	規範意識	0.58	0.34	0.19	-0.43
児	自己有用感	0.41	0.28	0.20	-0.18
児	生活・学習習慣	0.67	0.36	0.36	-0.33
中	国語正答数	0.55	0.80	0.82	-0.43
中	国語正答率	0.54	0.78	0.81	-0.42
中	国語四分位最低	-0.61	-0.78	-0.81	0.47
中	数学正答数	0.22	0.73	0.74	-0.41
中	数学正答率	0.18	0.69	0.72	-0.39
中	数学四分位最低	-0.61	-0.78	-0.81	0.47
生	国語への関心等	0.51	0.43	0.38	-0.27
生	算数への関心等	0.38	0.27	0.16	-0.12
生	規範意識	0.57	0.29	0.17	-0.44
生	自己有用感	0.34	0.26	0.27	-0.22
生	生活・学習習慣	0.53	0.23	0.23	-0.19

表3. コロナワクチンや教師の精神疾患との相関による病気休職等との相関

ア)『健康日本21』

厚生労働科学健康寿命のページ『健康日本21』より「2019年の健康寿命」と「2019年の寿命」を取り上げ,データセットの数列に加える。また,2001年当初からの伸び率として2019年の健康寿命と寿命からそれぞれ2001年の健康寿命と寿命を差し引いた値を計算した「01-19健康寿命」と「01-19寿命」を数列に加えた。主要変数と『健康日本21』の4変数⁶⁾との相関を表4に示す。

		ア)『健康日本21』(最新2019)			
		2019健康 寿命(男女 中央値)	01-19健康 寿命増加(男 女中央値)	2019寿命 (男女中央 値)	01-10寿 命増加(男 女中央値)
小	国語正答数	0.07	0.19	-0.20	-0.18
小	国語正答率	0.10	0.17	-0.22	-0.17
小	国語四分位最低	-0.12	-0.19	0.25	0.29
小	算数正答数	-0.03	0.07	0.15	0.16
小	算数正答率	-0.05	0.07	0.16	0.20
小	算数四分位最低	-0.07	-0.14	-0.07	-0.04
児	国語への関心等	0.08	0.09	-0.52	-0.42
児	算数への関心等	0.22	0.41	-0.43	-0.14
児	規範意識	0.16	0.31	-0.48	-0.26
児	自己有用感	0.13	0.15	-0.62	-0.44
児	生活・学習習慣	0.14	0.08	-0.50	-0.53
中	国語正答数	0.11	-0.01	-0.08	-0.24
中	国語正答率	0.11	0.03	-0.09	-0.23
中	国語四分位最低	-0.11	0.03	0.08	0.21
中	数学正答数	0.25	0.17	0.18	0.09
中	数学正答率	0.26	0.20	0.18	0.10
中	数学四分位最低	-0.11	0.03	0.08	0.21
生	国語への関心等	0.12	0.30	-0.45	-0.31
生	算数への関心等	0.14	0.38	-0.38	-0.16
生	規範意識	0.20	0.30	-0.50	-0.38
生	自己有用感	0.25	0.19	-0.45	-0.45
生	生活・学習習慣	0.13	0.19	-0.42	-0.48

表4. 寿命等との相関

イ)『社会生活基本調査』

47 都道府県の一般的な県民の生活習慣との関連を検討するため『令和3年社会生活基本調査の結果』の12変数を数列とした。生活時間の「睡眠(分)」と「休養・くつろぎ(分)」,「学習・自己啓発・訓練(学業以外)(分)」,「スポーツ(分) 受診・療養(分)」と,実施率の「休養・くつろぎ(%)」,「学習・自己啓発・訓練(学業以外)(%)」,「スポーツ(%)」,「受診・療養(%)」,「朝食開始(%)」,「夕食開始(%)」を数列⁷⁾に加えている(表5)。

ウ)『労働力調査』と『県民経済計算』

『総務省統計局』「<参考>労働力調査(基本集計) 都道府県別結果」『労働力調査』と『内閣府』「統計表(県民経済計算)」『県民経済計算』より6変数を数列に加えて相関を設けた(表6)。『労働力調査』として「失業率」と「非労働人口」「完全失業率」を,『県民経済計算』の「県民所得増加率(2019-2011)」「一人当たりの県民所得

		イ)『令和3年度社会生活基本調査』										
		01 睡眠 (単位:分)	13 休養・ くつろぎ (単位:分)	14 学習・自己 啓発・訓練 (学業以外) (単位:分)	16 スポー ツ(単位: 分)	19 受診・ 療養(単 位:分)	13 休養・ くつろぎ (単位:%)	14 学習・自己 啓発・訓練(学 業以外)(単 位:%)	16 スポー ツ(単位: %)	19 受診・ 療養(単 位:%)	1 朝食開 始(単位: %)	1 夕食開 始(単位: %)
小	国語正答数	0.39	-0.03	-0.27	-0.12	0.20	-0.09	-0.10	-0.11	-0.08	0.09	0.09
小	国語正答率	0.35	-0.05	-0.25	-0.13	0.19	-0.09	-0.09	-0.07	-0.09	0.05	0.07
小	国語四分位最低	-0.45	0.02	0.36	0.14	-0.23	0.08	0.22	0.13	0.06	-0.16	-0.10
小	算数正答数	-0.06	-0.23	0.12	-0.21	-0.12	-0.17	0.31	0.08	0.08	-0.05	0.18
小	算数正答率	-0.09	-0.25	0.11	-0.20	-0.09	-0.18	0.34	0.16	0.09	-0.02	0.15
小	算数四分位最低	-0.06	0.22	-0.01	0.22	0.05	0.11	-0.16	0.02	-0.06	-0.10	-0.22
児	国語への関心等	0.58	0.27	-0.40	0.03	0.46	0.21	-0.54	-0.48	-0.30	0.42	0.21
児	算数への関心等	0.32	0.14	-0.29	0.01	0.32	0.13	-0.25	-0.17	-0.03	0.27	0.23
児	規範意識	0.45	0.30	-0.26	-0.09	0.38	0.27	-0.54	-0.51	-0.04	0.60	0.35
児	自己有用感	0.49	-0.01	-0.39	-0.18	0.40	0.01	-0.41	-0.30	-0.13	0.33	0.10
児	生活・学習習慣	0.52	0.35	-0.43	-0.04	0.38	0.47	-0.50	-0.50	-0.26	0.43	0.22
中	国語正答数	0.04	0.23	-0.19	-0.33	-0.05	0.30	0.00	-0.27	-0.08	0.16	0.26
中	国語正答率	0.07	0.25	-0.22	-0.30	-0.02	0.27	-0.04	-0.29	-0.09	0.14	0.23
中	国語四分位最低	-0.01	-0.34	0.20	0.33	0.03	-0.42	0.02	0.36	0.00	-0.18	-0.29
中	数学正答数	-0.22	0.13	0.04	-0.22	-0.24	0.25	0.20	0.01	0.06	0.09	0.35
中	数学正答率	-0.24	0.10	0.04	-0.22	-0.20	0.19	0.21	0.05	0.07	0.07	0.31
中	数学四分位最低	-0.01	-0.34	0.20	0.33	0.03	-0.42	0.02	0.36	0.00	-0.18	-0.29
生	国語への関心等	0.43	0.24	-0.37	-0.03	0.38	0.12	-0.41	-0.43	-0.07	0.32	0.15
生	算数への関心等	0.45	0.12	-0.50	-0.06	0.46	-0.01	-0.43	-0.20	-0.02	0.36	0.25
生	規範意識	0.50	0.23	-0.51	-0.04	0.35	0.24	-0.72	-0.34	-0.10	0.61	0.40
生	自己有用感	0.44	0.19	-0.45	-0.19	0.37	0.13	-0.43	-0.23	-0.19	0.31	0.09
生	生活・学習習慣	0.57	0.37	-0.49	0.11	0.45	0.31	-0.48	-0.42	-0.29	0.37	0.12

表 5. 『社会生活基本調査』との相関

(2019)」「一人当たりの県民報酬額(2019)」「所得あたりの報酬額(2019)」を数列⁸⁾に加えた。

エ)『都市公園データベース』
『都市公園データベース』令和3年3月現在⁹⁾より8変数を数列に加え相関係数を算出した(表7)。「都市計画区域人口あたり都市公園数」と「総人口当たり都市公園数」、「都市計画区域面積あたり都市公園数」、「県面積あたり都市公園数」、「都市計画区域人口あたりプール数」、「総人口当たりプール数」、「都市計画区域面積あたりプール数」、「県面積あたりのプール数」の8変数⁸⁾である。公園の数と面積比で相関が正と負に分かれている。

		ウ)『総務省労働力調査』			ウ)内閣府『県民経済計算』			
		就業率(就業者/労働力人口)	非労働人口率(非労働力人口/15歳以上人口)	完全失業率	県民所得増加率(2019年/2011年)	1人県所得(2019)	1人県報酬(2019)	1人県報酬/所得(2019)
小	国語正答数	0.08	0.02	-0.06	-0.05	0.05	-0.20	-0.22
小	国語正答率	0.05	-0.02	-0.04	-0.04	0.05	-0.22	-0.24
小	国語四分位最低	-0.14	0.00	0.11	0.03	0.04	0.30	0.20
小	算数正答数	0.02	-0.10	-0.01	-0.17	0.32	0.20	-0.21
小	算数正答率	0.01	-0.13	0.00	-0.15	0.35	0.18	-0.29
小	算数四分位最低	-0.12	0.11	0.11	0.21	-0.25	-0.10	0.25
児	国語への関心等	0.19	0.27	-0.17	-0.19	-0.24	-0.36	-0.04
児	算数への関心等	0.08	0.27	-0.08	-0.29	-0.10	-0.28	-0.11
児	規範意識	0.36	0.37	-0.35	-0.46	-0.26	-0.31	-0.01
児	自己有用感	0.13	0.22	-0.09	-0.20	-0.17	-0.43	-0.20
児	生活・学習習慣	0.28	0.01	-0.29	-0.04	-0.16	-0.37	-0.15
中	国語正答数	0.16	-0.19	-0.17	-0.10	0.36	0.26	-0.29
中	国語正答率	0.16	-0.17	-0.16	-0.09	0.33	0.26	-0.25
中	国語四分位最低	-0.17	0.20	0.17	0.10	-0.37	-0.31	0.26
中	数学正答数	0.29	-0.28	-0.30	-0.17	0.43	0.41	-0.24
中	数学正答率	0.30	-0.28	-0.30	-0.14	0.44	0.43	-0.24
中	数学四分位最低	-0.17	0.20	0.17	0.10	-0.37	-0.31	0.26
生	国語への関心等	0.20	0.25	-0.17	-0.29	-0.10	-0.14	-0.01
生	算数への関心等	0.31	0.22	-0.29	-0.29	-0.24	-0.44	-0.08
生	規範意識	0.54	0.24	-0.55	-0.35	-0.38	-0.51	-0.03
生	自己有用感	0.32	0.04	-0.31	-0.09	-0.19	-0.35	-0.10
生	生活・学習習慣	0.28	0.08	-0.29	0.09	-0.22	-0.41	-0.10

表 6. 就労や所得等との相関

オ)『学校保健統計調査』(令和2年度)

『学校保健統計調査』(令和2年度)より肥満と痩身,疾患・異常等に関する15変数を数列¹⁰⁾に加えた。「肥満出

現率(幼稚園)」と「肥満出現率(小学校6)」, 「肥満出現率(中学校3)」, 「肥満出現率(高校3)」, 「瘦身出現率(幼稚園)」, 「瘦身出現率(小学校6)」, 「瘦身出現率(中学校3)」, 「瘦身出現率(高校3)」, 「目の疾病罹患率(小6)」, 「虫歯罹患率(小6)」, 「虫歯完治率(小6)」, 「虫歯未処置率(小6)」, 「アトピー性皮膚炎罹患率(中3)」, 「尿蛋白出現率(高3)」, 「尿糖出現率(高3)」との相関係数を算出した(表8)。

	工)国土交通省『令和2年度都市公園データベース』							
	都市計画 区域人口 あたり都市 公園	総人口当 たり都市公 園	都市計画 区域面積 あたり都市 公園	県面積あ たり都市公 園	都市計画 区域人口 あたりプ ール	総人口当 たりプ ール	都市計画 区域面積 あたりプ ール	県面積あ たりプ ール
小 国語正答数	-0.19	-0.18	-0.03	0.14	-0.22	-0.20	-0.07	0.04
小 国語正答率	-0.13	-0.12	-0.02	0.10	-0.19	-0.18	-0.06	0.01
小 国語四分位最低	0.24	0.22	-0.03	-0.21	0.23	0.20	0.01	-0.08
小 算数正答数	0.16	0.15	-0.30	-0.30	-0.05	-0.07	-0.26	-0.27
小 算数正答率	0.17	0.16	-0.27	-0.30	0.00	-0.03	-0.21	-0.25
小 算数四分位最低	-0.07	-0.06	0.20	0.22	0.06	0.08	0.16	0.20
児 国語への関心等	-0.43	-0.38	0.34	0.63	-0.39	-0.32	0.13	0.37
児 算数への関心等	-0.26	-0.22	0.09	0.34	-0.39	-0.34	-0.10	0.10
児 規範意識	-0.49	-0.46	0.34	0.52	-0.36	-0.30	0.19	0.34
児 自己有用感	-0.38	-0.35	0.30	0.36	-0.32	-0.27	0.12	0.18
児 生活・学習習慣	-0.52	-0.49	0.39	0.60	-0.28	-0.22	0.28	0.41
中 国語正答数	0.01	0.02	0.10	0.11	-0.13	-0.12	-0.05	0.02
中 国語正答率	0.00	0.01	0.11	0.16	-0.14	-0.13	-0.05	0.06
中 国語四分位最低	-0.04	-0.04	-0.19	-0.18	0.11	0.11	0.01	-0.07
中 数学正答数	0.13	0.11	-0.16	-0.29	-0.03	-0.05	-0.14	-0.20
中 数学正答率	0.14	0.13	-0.14	-0.26	-0.03	-0.05	-0.13	-0.18
中 数学四分位最低	-0.04	-0.04	-0.19	-0.18	0.11	0.11	0.01	-0.07
生 国語への関心等	-0.23	-0.19	0.34	0.52	-0.37	-0.32	0.04	0.25
生 数学への関心等	-0.37	-0.31	0.33	0.53	-0.38	-0.31	0.10	0.23
生 規範意識	-0.54	-0.49	0.49	0.58	-0.32	-0.25	0.32	0.36
生 自己有用感	-0.42	-0.38	0.21	0.45	-0.16	-0.10	0.21	0.32
生 生活・学習習慣	-0.53	-0.48	0.36	0.61	-0.18	-0.11	0.35	0.47

表7. 公園等の整備状況との相関

	オ1)『令和2年度学校保健統計調査』肥満				オ2)『令和2年度学校保健統計調査』瘦身				オ3)『令和2年度学校保健統計調査』疾患・異常被患等						
	肥満出現 率幼稚園	肥満出現 率小6	肥満出現 率中3	肥満出現 率高3	瘦身出現 率幼稚園	瘦身出現 率小6	瘦身出現 率中3	瘦身出現 率高3	目の疾病・ 異常小6	虫歯小6	虫歯完治 小6	虫歯未処 置小6	アトピー中 3	尿蛋白高3	尿糖高3
小 国語正答数	0.05	0.22	0.15	0.24	-0.10	-0.25	-0.07	0.01	0.08	0.19	0.07	0.26	-0.21	0.00	0.29
小 国語正答率	0.06	0.22	0.14	0.17	-0.08	-0.25	-0.04	0.01	0.10	0.19	0.05	0.26	-0.25	-0.01	0.30
小 国語四分位最低	-0.06	-0.27	-0.20	-0.26	0.11	0.30	0.13	0.08	-0.08	-0.24	-0.12	-0.28	0.22	0.10	-0.23
小 算数正答数	-0.10	-0.16	-0.27	-0.13	-0.15	0.18	0.28	0.36	0.03	-0.11	-0.20	-0.01	-0.17	0.20	0.38
小 算数正答率	-0.11	-0.21	-0.28	-0.20	-0.08	0.20	0.29	0.40	0.06	-0.14	-0.22	-0.05	-0.20	0.15	0.34
小 算数四分位最低	0.13	0.12	0.27	0.11	0.08	-0.14	-0.25	-0.30	-0.03	0.12	0.20	0.03	0.26	-0.13	-0.30
児 国語への関心等	0.24	0.52	0.50	0.57	0.09	-0.25	-0.26	-0.33	0.02	0.22	0.23	0.17	-0.08	-0.16	-0.06
児 算数への関心等	0.17	0.31	0.29	0.56	0.13	-0.30	-0.24	-0.10	0.03	0.17	0.14	0.16	-0.28	-0.10	0.00
児 規範意識	0.20	0.34	0.26	0.51	0.23	-0.18	-0.25	-0.43	0.06	-0.03	0.02	-0.07	0.05	-0.16	-0.11
児 自己有用感	0.36	0.29	0.34	0.47	0.07	-0.35	-0.29	-0.36	0.10	0.24	0.28	0.15	-0.13	-0.28	-0.13
児 生活・学習習慣	0.18	0.44	0.44	0.49	0.25	-0.37	-0.39	-0.34	0.22	0.12	0.22	0.00	0.12	-0.25	-0.10
中 国語正答数	0.09	0.22	-0.01	0.06	0.13	0.14	0.12	0.35	0.01	-0.20	-0.13	-0.22	0.08	-0.16	0.16
中 国語正答率	0.10	0.26	0.05	0.11	0.16	0.10	0.09	0.33	-0.05	-0.16	-0.10	-0.17	0.06	-0.18	0.13
中 国語四分位最低	-0.08	-0.19	0.04	-0.03	-0.19	-0.16	-0.15	-0.32	0.00	0.25	0.15	0.27	-0.16	0.22	-0.10
中 数学正答数	-0.13	-0.18	-0.33	-0.21	0.07	0.36	0.33	0.48	0.01	-0.34	-0.36	-0.24	-0.05	0.01	0.24
中 数学正答率	-0.15	-0.19	-0.29	-0.22	0.07	0.36	0.33	0.48	-0.03	-0.31	-0.34	-0.22	-0.08	-0.02	0.22
中 数学四分位最低	-0.08	-0.19	0.04	-0.03	-0.19	-0.16	-0.15	-0.32	0.00	0.25	0.15	0.27	-0.16	0.22	-0.10
生 国語への関心等	0.22	0.42	0.40	0.61	0.19	-0.25	-0.18	-0.22	-0.10	0.31	0.28	0.27	-0.15	-0.15	-0.12
生 数学への関心等	0.04	0.29	0.39	0.51	-0.04	-0.33	-0.35	-0.29	-0.05	0.30	0.23	0.29	-0.27	-0.17	0.07
生 規範意識	0.02	0.37	0.30	0.50	0.13	-0.32	-0.35	-0.53	0.10	0.19	0.22	0.12	-0.08	-0.15	-0.13
生 自己有用感	0.12	0.41	0.46	0.41	0.21	-0.30	-0.36	-0.31	0.03	0.16	0.17	0.12	-0.10	-0.33	-0.05
生 生活・学習習慣	0.09	0.43	0.48	0.51	0.21	-0.37	-0.56	-0.41	0.22	0.22	0.29	0.12	0.08	-0.25	-0.09

表8. 『学校保健統計調査』との相関

カ) 『運動部活動に関する調査結果の概要に関わる基礎集計データ』

『運動部活動に関する調査結果の概要に関わる基礎集計データ』について9変数を数列¹¹⁾に加えた。「平日部活時間」と「土日部活時間」, 「一週間部活時間」, 「運動部在籍率」, 「文化部在籍率」, 「地域のスポーツクラブ在籍率」, 「部活動等所属していない率」, 「顧問教員全員が当たることを原則としている率」, 「顧問教員希望する教員が当たることを原則としている率」, 「顧問教員その他選定率 (男女別データのため男女の公開値の中

央値を算出)との相関係数を算出した(表9)。

キ)『地方財政統計年鑑』

『総務省』「地方財政状況調査関係資料/令和2年度地方財政統計年報」

『地方財政統計年鑑』での9変数を数列¹²⁾に加えた。「市人口/県人口(町村人口/県人口)」と「市面積/県面積(町村面積/県面積)」,「県人口密度 市人口密度」,「町村人口密度」,「市への人口密度偏(り)」との相関係数を表10に示す。

キ)『日本の統計』「財政」

『総務省統計局』「第5章財政」『日本の統計』「財政」より都道府県あたりと市町村あたりの各10変数の合計20変数を数列¹³⁾に加えた。各数字は都道府県と市町村で以下の「一人当たり(万円)」となるように変数を合成した。「歳入計」と「地方税」「地方交付税」「国庫支出金」「地方債」「歳出計」「民生費」「土木費」「警察費」「教育費」からなる10変数であり,相関を算出した都道府県のもの(表11)と市町村のもの(表12)を示す。

ク)『就業構造基本調査』

『総務省統計局』「平成29年就業構造基本調査の結果」『就業構造基本調査』より就労や子育て家庭の構造に関する26変数を数列¹⁴⁾に加えた。「子育て専念合計率」と「専念あたりの核家族率」,「専念あたりの同居率」,「核家族あたりの専念率」,「同居あたりの専念率」,「同居子育て率」,「核家族子育て」,「有業子育て合計率」,「核家族あたりの有業率」,「同居あたりの有業率」,「有業子育て正規率」,「正規子育て合計率」,「核家族あたりの正規子育て率」,「同居家族あたりの正規子育て率」,「非正規子育て合計率」,「核家族あたりの非正規子育て率」,「同居家族あたりの非正規子育て率」,「60代有業率」,「男60代有業率」,「女60代有業率」,「女性既

	部活時間(男女平日)	部活時間(男女土日)	部活時間(男女週合計)	部活所属率・運動部	部活所属率・文化部	部活所属率・地域のスポーツクラブ	部活所属率・所属していない	部活顧問・全員が当たることを原則	部活顧問・希望する教員が当たることを原則	
小	国語正答数	0.12	-0.16	0.01	0.06	0.12	-0.25	-0.13	-0.04	-0.11
小	国語正答率	0.13	-0.13	0.03	0.05	0.09	-0.22	-0.11	-0.04	-0.10
小	国語四分位最低	-0.08	0.18	0.03	-0.11	-0.02	0.24	0.12	0.03	0.15
小	算数正答数	0.18	-0.04	0.10	-0.17	0.36	-0.09	-0.09	-0.04	0.04
小	算数正答率	0.15	-0.06	0.08	-0.17	0.36	-0.06	-0.08	-0.08	0.08
小	算数四分位最低	-0.14	0.12	-0.04	0.04	-0.34	0.08	0.21	0.01	0.02
小	国語への関心等	0.22	-0.23	0.04	0.20	0.14	-0.31	-0.24	0.04	-0.27
児	算数への関心等	0.22	-0.12	0.10	0.11	0.03	-0.26	-0.11	-0.08	-0.05
児	規範意識	0.08	-0.09	0.01	0.21	0.16	-0.23	-0.30	-0.01	-0.16
児	自己有用感	0.13	-0.18	0.00	0.20	0.07	-0.32	-0.17	-0.20	-0.12
児	生活・学習習慣	-0.15	-0.35	-0.27	0.42	0.09	-0.07	-0.42	0.13	-0.28
中	国語正答数	-0.08	-0.28	-0.19	0.19	0.40	0.26	-0.49	0.25	-0.25
中	国語正答率	-0.05	-0.26	-0.16	0.16	0.38	0.23	-0.46	0.25	-0.25
中	国語四分位最低	0.13	0.27	0.22	-0.15	-0.44	-0.37	0.50	-0.22	0.19
中	数学正答数	-0.05	-0.05	-0.06	0.07	0.37	0.28	-0.42	0.16	-0.12
中	数学正答率	-0.03	-0.06	-0.05	0.04	0.36	0.25	-0.38	0.14	-0.10
中	数学四分位最低	0.13	0.27	0.22	-0.15	-0.44	-0.37	0.50	-0.22	0.19
生	国語への関心等	0.21	-0.14	0.08	0.10	0.18	-0.23	-0.22	0.06	-0.23
生	数学への関心等	0.10	-0.18	-0.02	0.15	-0.14	-0.31	-0.05	-0.03	-0.14
生	規範意識	-0.05	-0.13	-0.10	0.47	-0.09	-0.21	-0.39	0.13	-0.32
生	自己有用感	-0.11	-0.28	-0.21	0.34	-0.04	-0.16	-0.26	-0.05	-0.15
生	生活・学習習慣	-0.13	-0.34	-0.25	0.43	-0.10	-0.21	-0.30	0.15	-0.29

表9. 部活動等の状況との相関

	部活顧問・その他の原則	市人口/県人口	町村人口/県人口	市面積/県面積	町村面積/県面積	県人口密度	市人口密度	町村人口密度	人口密度偏(市密度/町村密度)	
小	国語正答数	0.17	0.05	-0.05	0.05	-0.05	-0.02	-0.30	0.15	
小	国語正答率	0.16	0.07	-0.07	0.08	-0.08	-0.02	0.01	-0.25	0.16
小	国語四分位最低	-0.19	-0.01	0.01	-0.05	0.05	0.12	0.10	0.32	-0.07
小	算数正答数	0.03	0.31	-0.31	0.25	-0.25	0.29	0.30	0.03	0.30
小	算数正答率	0.06	0.28	-0.28	0.22	-0.22	0.29	0.31	0.01	0.32
小	算数四分位最低	-0.04	-0.26	0.26	-0.22	0.22	-0.17	-0.18	0.04	-0.21
小	国語への関心等	0.18	-0.35	0.35	-0.30	0.30	-0.35	-0.32	-0.54	-0.15
児	算数への関心等	0.18	-0.18	0.18	-0.11	0.11	-0.15	-0.12	-0.37	0.01
児	規範意識	0.17	-0.18	0.18	-0.02	0.02	-0.49	-0.49	-0.44	-0.32
児	自己有用感	0.44	-0.12	0.12	-0.03	0.03	-0.32	-0.29	-0.32	-0.14
児	生活・学習習慣	0.06	-0.26	0.26	-0.14	0.14	-0.40	-0.36	-0.53	-0.12
中	国語正答数	-0.17	0.26	-0.26	0.20	-0.20	0.05	0.07	-0.23	0.20
中	国語正答率	-0.18	0.24	-0.24	0.18	-0.18	0.03	0.05	-0.22	0.18
中	国語四分位最低	0.17	-0.30	0.30	-0.21	0.21	-0.04	-0.06	0.23	-0.19
中	数学正答数	-0.14	0.39	-0.39	0.40	-0.40	0.18	0.17	0.04	0.18
中	数学正答率	-0.13	0.38	-0.38	0.38	-0.38	0.19	0.19	0.05	0.20
中	数学四分位最低	0.17	-0.30	0.30	-0.21	0.21	-0.04	-0.06	0.23	-0.19
生	国語への関心等	0.12	-0.07	0.07	0.00	0.00	-0.21	-0.20	-0.32	-0.09
生	数学への関心等	0.18	-0.16	0.16	0.09	-0.09	-0.35	-0.33	-0.37	-0.17
生	規範意識	0.09	-0.22	0.22	0.05	-0.05	-0.62	-0.62	-0.50	-0.42
生	自己有用感	0.23	-0.22	0.22	-0.07	0.07	-0.37	-0.35	-0.40	-0.18
生	生活・学習習慣	0.02	-0.32	0.32	-0.14	0.14	-0.44	-0.41	-0.51	-0.17

表10. 人口密度等との相関

婚率」,「未婚女性就業率」,「既婚女性就業率」,「専業主婦率」,「兼業主婦率」,「既婚仕事主率」との相関係数を表 13 に示す。

ケ)『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(令和3 年度)』

『児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果(令和3 年度)』より生徒指導にかかわる9 変数を 1000 人当たりの出現率として集計し数列¹⁵⁾に加えている。「暴力行為発生率」と「中暴力行為率」,「いじめ認知件数」,「病気長欠率」,「中学病気長欠率」「不登校率」,「中学不登校率」,「コロナ回避長欠率」「中学コロナ回避長欠率」との相関を表 14 に示す。

ケ)『令和元年警察白書統計資料』

『令和元年警察白書統計資料』より7 変数を数列¹⁶⁾に加えている。「刑法犯総数率」と「凶悪犯率」「粗暴犯率」「窃盗犯率」「知能犯率」「風俗犯率」「その他の刑法犯率」との相関を算出した。

		都道府県人口あたり									
		県歳入計	地方税	地方交付税	国庫支出金	地方債	県歳出計	民生費	土木費	警察費	教育費
小	国語正答数	0.04	0.07	-0.09	-0.08	-0.23	0.03	-0.03	0.07	0.02	-0.03
小	国語正答率	0.05	0.09	-0.12	-0.07	-0.21	0.05	0.00	0.08	0.04	0.00
小	国語四分位最低	0.04	0.02	0.03	0.09	0.25	0.05	0.10	0.00	0.07	0.11
小	算数正答数	0.25	0.32	-0.36	-0.11	-0.05	0.25	0.23	0.20	0.30	0.23
小	算数正答率	0.26	0.33	-0.40	-0.13	-0.07	0.25	0.23	0.21	0.31	0.23
小	算数四分位最低	-0.14	-0.21	0.33	0.17	0.08	-0.14	-0.12	-0.11	-0.18	-0.11
児	国語への関心等	-0.29	-0.30	0.12	-0.14	-0.36	-0.30	-0.36	-0.18	-0.36	-0.38
児	算数への関心等	-0.12	-0.09	-0.05	-0.17	-0.29	-0.13	-0.18	-0.05	-0.15	-0.19
児	規範意識	-0.40	-0.41	0.17	-0.29	-0.20	-0.40	-0.46	-0.30	-0.45	-0.44
児	自己有用感	-0.25	-0.22	0.00	-0.22	-0.28	-0.25	-0.30	-0.19	-0.28	-0.27
児	生活・学習習慣	-0.23	-0.24	0.14	-0.05	-0.31	-0.24	-0.33	-0.09	-0.33	-0.29
中	国語正答数	0.19	0.20	-0.13	0.07	0.07	0.19	0.14	0.22	0.16	0.15
中	国語正答率	0.18	0.19	-0.08	0.09	0.08	0.18	0.13	0.21	0.14	0.14
中	国語四分位最低	-0.23	-0.22	0.03	-0.17	-0.19	-0.23	-0.18	-0.27	-0.19	-0.20
中	数学正答数	0.20	0.25	-0.35	-0.12	0.16	0.20	0.18	0.17	0.23	0.20
中	数学正答率	0.21	0.27	-0.33	-0.10	0.17	0.22	0.20	0.19	0.24	0.21
中	数学四分位最低	-0.23	-0.22	0.03	-0.17	-0.19	-0.23	-0.18	-0.27	-0.19	-0.20
生	国語への関心等	-0.15	-0.17	0.20	0.00	-0.16	-0.15	-0.19	-0.06	-0.20	-0.22
生	数学への関心等	-0.28	-0.26	0.03	-0.23	-0.37	-0.29	-0.35	-0.20	-0.33	-0.35
生	規範意識	-0.53	-0.52	0.07	-0.40	-0.37	-0.53	-0.61	-0.42	-0.58	-0.58
生	自己有用感	-0.29	-0.26	-0.07	-0.23	-0.30	-0.30	-0.36	-0.22	-0.33	-0.34
生	生活・学習習慣	-0.30	-0.31	0.14	-0.10	-0.39	-0.31	-0.40	-0.17	-0.39	-0.37

表 11. 都道府県の人口あたりの財政統計との相関

		市町村人口あたり									
		市歳入計	地方税	地方交付税	国庫支出金	地方債	市歳出計	民生費	農林水産業	土木費	教育費
小	国語正答数	-0.12	-0.18	-0.08	-0.11	-0.21	-0.12	-0.07	-0.09	-0.17	-0.14
小	国語正答率	-0.09	-0.14	-0.11	-0.08	-0.19	-0.09	-0.04	-0.10	-0.15	-0.10
小	国語四分位最低	0.19	0.25	0.04	0.16	0.24	0.19	0.14	0.03	0.22	0.20
小	算数正答数	0.16	0.18	-0.26	0.17	0.01	0.16	0.23	-0.35	0.09	0.18
小	算数正答率	0.14	0.17	-0.30	0.15	-0.03	0.14	0.23	-0.39	0.08	0.17
小	算数四分位最低	-0.05	-0.08	0.25	-0.06	0.05	-0.05	-0.12	0.31	-0.01	-0.08
児	国語への関心等	-0.40	-0.44	0.02	-0.39	-0.35	-0.40	-0.40	0.13	-0.36	-0.42
児	算数への関心等	-0.26	-0.29	-0.11	-0.25	-0.31	-0.26	-0.22	-0.08	-0.27	-0.27
児	規範意識	-0.46	-0.47	0.09	-0.48	-0.34	-0.46	-0.47	0.12	-0.42	-0.47
児	自己有用感	-0.35	-0.36	-0.10	-0.36	-0.34	-0.35	-0.33	-0.02	-0.37	-0.36
児	生活・学習習慣	-0.39	-0.45	0.05	-0.43	-0.40	-0.39	-0.40	0.20	-0.36	-0.43
中	国語正答数	0.10	0.09	-0.03	0.04	0.04	0.10	0.09	0.02	0.11	0.11
中	国語正答率	0.10	0.08	0.01	0.04	0.04	0.10	0.08	0.07	0.11	0.10
中	国語四分位最低	-0.17	-0.15	-0.07	-0.08	-0.12	-0.17	-0.14	-0.14	-0.19	-0.17
中	数学正答数	0.16	0.21	-0.20	0.11	0.07	0.16	0.18	-0.20	0.15	0.19
中	数学正答率	0.17	0.22	-0.19	0.13	0.08	0.17	0.20	-0.19	0.15	0.20
中	数学四分位最低	-0.17	-0.15	-0.07	-0.08	-0.12	-0.17	-0.14	-0.14	-0.19	-0.17
生	国語への関心等	-0.21	-0.27	0.13	-0.19	-0.16	-0.20	-0.22	0.18	-0.17	-0.23
生	数学への関心等	-0.41	-0.45	-0.07	-0.41	-0.39	-0.41	-0.39	0.01	-0.42	-0.43
生	規範意識	-0.63	-0.63	-0.05	-0.63	-0.49	-0.62	-0.63	0.04	-0.59	-0.64
生	自己有用感	-0.39	-0.40	-0.13	-0.41	-0.37	-0.39	-0.39	0.01	-0.38	-0.40
生	生活・学習習慣	-0.46	-0.53	0.03	-0.47	-0.45	-0.46	-0.46	0.17	-0.43	-0.50

表 12.市町村の人口あたり財政統計との相関

		〇)総務省統計局「就業構造基本調査平成29年度」																									
		子育て世代 合計率	専業主婦率	専業主婦率 の関心率																							
小	国語正答数	-0.47	-0.10	0.10	-0.47	-0.24	0.22	-0.22	0.48	0.47	0.33	0.21	0.44	0.38	0.48	0.29	0.35	-0.10	0.27	0.25	0.26	-0.06	0.17	0.37	-0.36	-0.39	0.40
小	国語正答率	-0.44	-0.06	0.06	-0.43	-0.33	0.20	-0.20	0.44	0.43	0.32	0.19	0.40	0.34	0.45	0.26	0.32	-0.09	0.26	0.25	0.25	-0.09	0.19	0.32	-0.32	-0.36	0.36
小	国語四分位最低	0.56	0.18	-0.18	0.55	0.47	-0.32	0.32	-0.56	-0.55	-0.45	-0.19	-0.49	-0.43	-0.50	-0.39	-0.42	-0.02	-0.33	-0.20	-0.32	0.01	-0.21	-0.46	0.46	0.47	-0.49
小	算数正答数	-0.11	0.17	-0.17	-0.12	0.00	-0.12	0.12	0.11	0.12	0.01	0.25	0.20	0.15	0.28	-0.08	0.01	-0.37	0.09	0.12	0.07	-0.11	0.15	0.02	-0.02	-0.03	0.03
小	算数正答率	-0.09	0.18	-0.19	-0.12	0.05	-0.16	0.16	0.10	0.11	-0.03	0.19	0.16	0.11	0.24	-0.06	0.04	-0.32	0.09	0.09	0.10	-0.15	0.14	0.01	-0.01	0.00	0.00
小	算数四分位最低	0.22	-0.06	0.06	0.22	0.14	-0.02	0.02	-0.22	-0.22	-0.14	-0.20	-0.26	-0.20	-0.38	-0.05	-0.14	0.28	-0.18	-0.21	-0.16	0.01	-0.24	-0.16	0.15	0.10	-0.13
児	国語への関心等	-0.60	-0.47	0.46	-0.58	-0.56	0.59	-0.59	0.61	0.57	0.54	0.35	0.61	0.55	0.63	0.29	0.32	-0.10	0.24	0.21	0.22	0.29	-0.09	0.56	-0.56	-0.64	0.64
児	算数への関心等	-0.38	-0.05	0.04	-0.37	-0.38	0.20	-0.20	0.38	0.37	0.33	0.05	0.28	0.22	0.37	0.30	0.36	-0.09	0.14	0.06	0.19	0.08	0.03	0.33	-0.33	-0.32	0.34
児	規範意識	-0.41	-0.34	0.34	-0.37	-0.45	0.46	-0.47	0.41	0.38	0.45	-0.04	0.28	0.21	0.55	0.40	0.43	-0.12	0.23	0.21	0.22	0.39	-0.09	0.44	-0.44	-0.33	0.40
児	自己有用感	-0.49	-0.29	0.30	-0.47	-0.46	0.43	-0.43	0.49	0.47	0.47	0.03	0.37	0.30	0.47	0.44	0.46	0.05	0.22	0.09	0.29	0.21	-0.02	0.43	-0.43	-0.44	0.46
児	生活・学習習慣	-0.55	-0.56	0.57	-0.57	-0.48	0.68	-0.68	0.55	0.51	0.47	0.24	0.52	0.48	0.57	0.35	0.33	-0.03	0.49	0.46	0.41	0.46	0.09	0.60	-0.60	-0.60	0.63
中	国語正答数	-0.15	-0.25	0.26	-0.13	-0.12	0.32	-0.32	0.15	0.12	0.14	0.24	0.25	0.17	0.52	-0.04	0.05	-0.52	0.42	0.54	0.24	0.24	0.17	0.20	-0.20	-0.17	0.19
中	国語正答率	-0.15	-0.23	0.25	-0.12	-0.12	0.32	-0.32	0.15	0.12	0.14	0.24	0.25	0.17	0.52	-0.04	0.04	-0.51	0.42	0.55	0.25	0.21	0.17	0.19	-0.19	-0.16	0.18
中	国語四分位最低	0.08	0.30	-0.37	0.04	0.03	-0.35	0.35	-0.08	-0.04	-0.05	-0.21	-0.18	-0.12	-0.44	0.08	0.02	0.53	-0.45	-0.60	-0.24	-0.27	-0.17	-0.15	0.15	0.10	-0.13
中	数学正答数	0.06	-0.01	0.00	0.08	0.04	0.05	-0.05	-0.06	-0.08	-0.02	0.06	0.01	-0.07	0.30	-0.11	-0.01	-0.49	0.34	0.45	0.20	0.21	0.36	0.05	-0.05	0.15	-0.07
中	算数正答率	0.06	0.01	-0.02	0.07	0.04	0.02	-0.02	-0.06	-0.07	-0.02	0.07	0.02	-0.06	0.28	-0.12	-0.01	-0.47	0.33	0.42	0.22	0.19	0.36	0.05	-0.05	0.15	-0.06
中	数学四分位最低	0.08	0.30	-0.37	0.04	0.03	-0.35	0.35	-0.08	-0.04	-0.05	-0.21	-0.18	-0.12	-0.44	0.08	0.02	0.53	-0.45	-0.60	-0.24	-0.27	-0.17	-0.15	0.15	0.10	-0.13
生	国語への関心等	-0.41	-0.32	0.32	-0.38	-0.44	0.42	-0.42	0.41	0.38	0.43	0.19	0.40	0.35	0.51	0.25	0.28	-0.12	0.29	0.30	0.24	0.17	0.00	0.38	-0.58	-0.48	0.43
生	算数への関心等	-0.54	-0.24	0.24	-0.53	-0.50	0.38	-0.38	0.55	0.53	0.47	0.16	0.47	0.43	0.49	0.41	0.43	0.00	0.28	0.17	0.33	0.13	0.08	0.53	-0.52	-0.48	0.53
生	規範意識	-0.58	-0.45	0.46	-0.54	-0.45	0.60	-0.60	0.58	0.54	0.66	-0.05	0.40	0.36	0.62	0.59	0.57	0.08	0.40	0.28	0.45	0.47	0.11	0.65	-0.65	-0.50	0.60
生	自己有用感	-0.52	-0.32	0.33	-0.49	-0.50	0.45	-0.45	0.52	0.49	0.53	0.05	0.41	0.36	0.48	0.47	0.47	0.12	0.36	0.18	0.44	0.33	0.12	0.54	-0.54	-0.49	0.54
生	生活・学習習慣	-0.63	-0.52	0.53	-0.61	-0.53	0.63	-0.63	0.63	0.61	0.53	0.25	0.59	0.57	0.51	0.43	0.41	0.09	0.41	0.32	0.38	0.35	0.10	0.67	-0.67	-0.68	0.71

表 13. 『就業構造基本調査』との相関

コ) 厚生労働省『令和4年度自殺対策白書』

厚生労働省『令和4年度自殺対策白書』で示される自殺率の「令和3年」と令和3年の数字から平成15年の数字を差し引いた「自殺率上昇 R3-H15」の2変数を数列¹⁷⁾に加えている。

『警察白書』7変数と『令和4年度自殺対策白書』2変数の相関係数を算出してあわせて表15に提示する。

		ケ)『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(令和3年度)』								
		暴力行為発生率	中暴力行為率	いじめ認知件数	病気長欠率	中病気長欠率	不登校率	中不登校率	コロナ回避長欠率	中コロナ回避長欠率
小	国語正答数	-0.23	-0.22	-0.10	-0.03	0.06	-0.28	-0.25	-0.18	-0.10
小	国語正答率	-0.20	-0.20	-0.09	0.02	0.11	-0.28	-0.26	-0.16	-0.10
小	国語四分位最低	0.20	0.18	0.06	0.11	0.01	0.30	0.27	0.26	0.18
小	算数正答数	-0.18	-0.21	-0.26	0.06	0.09	-0.22	-0.21	0.06	0.06
小	算数正答率	-0.13	-0.14	-0.22	0.06	0.08	-0.14	-0.16	0.06	0.07
小	算数四分位最低	0.16	0.15	0.26	0.05	0.00	0.24	0.23	0.05	0.05
児	国語への関心等	-0.08	-0.19	0.13	-0.09	-0.06	-0.16	-0.06	-0.49	-0.39
児	算数への関心等	-0.20	-0.22	-0.08	-0.10	-0.06	-0.19	-0.07	-0.32	-0.24
児	規範意識	-0.05	-0.10	0.15	-0.15	-0.13	-0.18	-0.08	-0.55	-0.52
児	自己有用感	-0.06	-0.13	-0.01	-0.12	-0.09	-0.28	-0.20	-0.40	-0.36
児	生活・学習習慣	-0.03	-0.13	0.13	-0.22	-0.19	-0.20	-0.13	-0.43	-0.37
中	国語正答数	-0.14	-0.28	-0.08	-0.24	-0.25	-0.19	-0.09	-0.18	-0.22
中	国語正答率	-0.17	-0.29	-0.06	-0.20	-0.21	-0.17	-0.05	-0.18	-0.20
中	国語四分位最低	0.10	0.24	0.03	0.28	0.30	0.11	0.01	0.22	0.27
中	数学正答数	-0.21	-0.23	-0.32	-0.19	-0.18	-0.14	-0.11	-0.04	-0.12
中	数学正答率	-0.22	-0.24	-0.36	-0.17	-0.15	-0.13	-0.10	-0.03	-0.10
中	数学四分位最低	0.10	0.24	0.03	0.28	0.30	0.11	0.01	0.22	0.27
生	国語への関心等	-0.20	-0.20	0.00	-0.02	0.00	-0.15	0.00	-0.42	-0.36
生	算数への関心等	-0.11	-0.11	0.00	-0.09	0.00	-0.21	-0.12	-0.47	-0.36
生	規範意識	-0.05	-0.07	0.10	-0.22	-0.16	-0.22	-0.12	-0.70	-0.62
生	自己有用感	0.01	-0.08	-0.06	-0.23	-0.18	-0.19	-0.12	-0.34	-0.29
生	生活・学習習慣	0.03	0.02	0.11	-0.23	-0.17	-0.08	-0.04	-0.42	-0.29

表 14. 校内暴力と不登校との相関

カ)『令和3年度学校基本調査』

文部科学省の『令和3年度学校基本調査』より小学校と中学校の公立学校以外を選択して進学する率と特別支援学級児童・生徒比率の4変数を数列¹⁸⁾に加えた。「国・私立に進学児童率」と「国・私立に進学生徒率」「特別支援学級児童率」と「特別支援学級生徒率」との相関係数を算出し表16に示す。

		ケ)『令和元年警察白書 統計資料』							コ)厚生労働省『令和4年度自殺対策白書』	
		刑法犯総数	凶悪犯	粗暴犯	窃盗犯	知能犯	風俗犯	その他の刑法犯	令和3年	自殺率上昇R3-H15
小	国語正答数	-0.27	-0.18	-0.04	-0.26	-0.21	-0.23	-0.35	0.12	-0.48
小	国語正答率	-0.23	-0.15	-0.02	-0.22	-0.19	-0.21	-0.32	0.13	-0.46
小	国語四分位最低	0.35	0.22	0.07	0.33	0.31	0.26	0.43	-0.20	0.57
小	算数正答数	0.10	0.14	0.12	0.09	0.19	0.02	0.05	-0.24	-0.08
小	算数正答率	0.14	0.14	0.16	0.13	0.23	0.03	0.10	-0.21	-0.06
小	算数四分位最低	0.00	-0.04	-0.11	0.00	-0.09	0.04	0.04	0.09	0.20
児	国語への関心等	-0.52	-0.52	-0.36	-0.48	-0.47	-0.45	-0.56	0.57	-0.63
児	算数への関心等	-0.42	-0.38	-0.27	-0.40	-0.32	-0.38	-0.43	0.35	-0.52
児	規範意識	-0.35	-0.47	-0.30	-0.32	-0.47	-0.37	-0.28	0.64	-0.62
児	自己有用感	-0.38	-0.38	-0.12	-0.36	-0.40	-0.52	-0.39	0.55	-0.62
児	生活・学習習慣	-0.45	-0.56	-0.33	-0.42	-0.45	-0.48	-0.45	0.54	-0.68
中	国語正答数	-0.10	-0.06	-0.05	-0.10	0.00	-0.13	-0.10	0.03	-0.26
中	国語正答率	-0.13	-0.10	-0.10	-0.13	-0.04	-0.11	-0.14	0.03	-0.28
中	国語四分位最低	0.08	0.07	0.05	0.09	-0.02	0.07	0.03	-0.09	0.28
中	数学正答数	0.09	0.13	0.14	0.07	0.16	0.00	0.10	-0.18	-0.03
中	数学正答率	0.10	0.13	0.13	0.08	0.16	-0.03	0.11	-0.17	-0.01
中	数学四分位最低	0.08	0.07	0.05	0.09	-0.02	0.07	0.03	-0.09	0.28
生	国語への関心等	-0.41	-0.41	-0.40	-0.37	-0.41	-0.28	-0.45	0.40	-0.63
生	算数への関心等	-0.63	-0.55	-0.48	-0.60	-0.54	-0.53	-0.58	0.29	-0.61
生	規範意識	-0.52	-0.57	-0.36	-0.48	-0.62	-0.54	-0.45	0.58	-0.66
生	自己有用感	-0.45	-0.48	-0.21	-0.43	-0.42	-0.57	-0.41	0.55	-0.51
生	生活・学習習慣	-0.52	-0.51	-0.41	-0.47	-0.47	-0.52	-0.56	0.44	-0.61

表 15. 『警察白書』と自殺率との相関

3. 結果と考察

表1~16は註3で示したデータセットである『Excel』ブックをプリントスクリプト機能で画像として貼り付けたものである。表には弱い正の相関係数(0.2以上)には太字・下線表記で、弱い負の相関係数(-0.2以下)には太字・斜体・下線表記をしている。その上で、中程度以上の正の相関係数(0.4以上)には薄い赤の塗りつぶしを、中程度以下の負の相関係数(-0.4以下)には薄い青の塗りつぶしを『Excel』における「条件付き書式」機能で行っている。多くの変数列との相関係数を算出しており論点が混乱しやすいため、考察では中程度以上の正・負の相関係数が「学力」と「学習状況」との間で示されたものを主に取り上げ、“学力に関する基準関連変数の整理”と“このようなデ

一タ分析の限界と意義”を考察したい。多様な変数を数列として検討しているため解釈等が追い付かない部分があるため、読者の方で本データセットを用いるなどしてそれぞれの専門性を用いて追加分析や考察をいただけたら幸いである。

(1) 相関係数という結果に関する考察

1) 「学テ」諸変数との相関要因の概要

中程度以上の相関のあった変数間の組み合わせは「学習状況」諸変数の方で多く、「学テ」諸変数の方は少ない。中学校では「学テ」諸変数と生徒の「学習状況」諸変数の間に中程度以上の正の相関が多く(表2)、同様の組み合わせであっても小学校では相関がないか高くない関係も散見される(表1)。これは「学テ」の問題が学年とともに難しくなることで「学習状況」の伴わないと正答が徐々に確保できなくなることで説明できるであろう。「ワクチン3率(22年)」と「精神休職率」は主に中学校「学テ」との間でそれぞれ正の中程度以上の相関と負の中程度以上の相関が確認できる(表3)。

令和3年 学校基本調査				
	国・私立に 進学児童 率	国・私立に 進学中生 徒率	特別支援 学級児童 率	特別支援 学級生徒 率
小 国語正答数	-0.03	0.04	-0.33	-0.36
小 国語正答率	-0.03	0.07	-0.31	-0.35
小 国語四分位最低	0.14	0.07	0.29	0.30
小 算数正答数	0.16	0.29	-0.33	-0.43
小 算数正答率	0.24	0.35	-0.31	-0.38
小 算数四分位最低	-0.08	-0.17	0.37	0.47
児 国語への関心等	-0.08	-0.25	-0.06	0.01
児 算数への関心等	0.08	-0.05	-0.12	-0.17
児 規範意識	-0.06	-0.26	0.03	0.00
児 自己有用感	-0.13	-0.19	-0.10	-0.06
児 生活・学習習慣	-0.23	-0.40	-0.24	-0.09
中 国語正答数	-0.02	-0.17	-0.57	-0.52
中 国語正答率	-0.01	-0.17	-0.55	-0.51
中 国語四分位最低	0.04	0.19	0.59	0.50
中 数学正答数	-0.01	-0.03	-0.51	-0.53
中 数学正答率	-0.02	-0.01	-0.47	-0.49
中 数学四分位最低	0.04	0.19	0.59	0.50
生 国語への関心等	-0.04	-0.18	-0.09	-0.08
生 数学への関心等	-0.14	-0.17	0.00	-0.06
生 規範意識	-0.29	-0.40	-0.05	0.00
生 自己有用感	-0.17	-0.27	-0.20	-0.13
生 生活・学習習慣	-0.22	-0.39	-0.13	-0.01

表 16. 進学状況との相関

2006年当時の都道府県ごとの給食費未納出現率(文部科学省 2007)が当時の「学テ」の「国語 A」正答率や「精神休職率」と高い相関を有していることが報告されている(高木 2008)。20年近い調査実施時期の違いがあるものの、給食費未納率とワクチン3率の都道府県分布は似通っており、『全国学力・学習状況調査』苦戦県は県民の公衆衛生や給食費等の集金に苦戦しやすい風土がある”またこの傾向は“県全体の教職員のストレス・精神疾患と連動する”とまでは提示していただろう。

これ以外の小学校と中学校それぞれの相関関係をおさえない。

小学校「学テ」諸変数との中程度以上の相関を列挙すれば、まず県民の「睡眠時間(単位：分)」と「国語四分位最低」が負の相関で(表5)、都道府県の「地方交付税」と「算数正答率」が負の相関(表11)である。子育て世帯の就労状況や核家族などの同居家族形態の間に「国語正答率」などとの相関がみられる(表13)。相対的に軽微な犯罪数を集計した「その他の刑法犯」と「自殺率上昇率 R3-H15」は「国語四分位最低」と負の相関が確認できる(表15)。小学校時点での私立・国立への進学傾向は「学テ」とほぼ相関がない。「特別支援学級児童率」と小学校の「学テ」は相関が高くないものの、「特別支援学級生徒率」に対して「算数正答率」と「算数四分位最低」がそれぞれ負と正の中程度の相関がみられる(表16)。

中学校「学テ」諸変数との中程度以上の相関を列挙すれば、まず県民の「休養・くつろぎ(単位：%)」に対して「国語四分位最低」と「数学四分位最低」との間にいずれも負の中程度の相関がみられる(表5)。「1人(あたりの)県所得(2019)」と「1人(あたりの)県報酬(2019)」に対して「数学正答数」と「数学正答率」がそれぞれ正の中程度の相関がみられる(表6)。「瘦身出現率高3」に対して「数学正答数」と「数学正答率」は正の相関がみられるが、この傾向は「国語正答数」と「国語正答率」に対しても確認できる(表8)。「部活動所属率・文化部」に対して「国語四分位最低」と「数学四分位最低」は負の中程度に強い相関がみられ、「部活動所属率・所属していない」に対してはほぼ中学校の「学テ」の全変数が中程度の相関がみられる(表9)。部活動に所属していない生徒が多い県が「学テ」正答率に苦戦しているという文脈である。表10「町村面積/県面積」(「市面積/県面積」の逆転変数)は「数学正答率」と負の中程度に強い相関があった。つまり町村部が広い県は「数学正答率」に苦戦する傾向が確認できた。『就労構造基本調査』諸変数との相関係数は小学校で見られた中程度の相関は中学校で見られず、一方で小学校では明確な相関ではなかった「同居家族あたりの非正規子育て」が「学テ」の諸変数全体に負の影響がみられ、逆に県民の「男60代有業率」が正の影響がみられた。また、中学校時点での公立以外への進学傾向はほぼ相関がないといえる状況で、「特別支援学級児童率」と「特別支援学級生徒率」に対して「学テ」

正答率にかかわるほぼすべての変数が負の中程度の相関がみられる(表 16)。

2) 「学習状況」諸変数との相関要因の概要

『全国学力・学習状況調査』の小・中相関全体像でいえば小学校の「国語正答率四分位最低」が小・中全体の「学習状況」に広く中程度以上の相関がみられる(表 1)。「ワクチン3 率(22 年夏)」は小・中学校ともに「学習状況」に対して正の中程度の相関が示され、「精神休職率」は「規範意識」と負の中程度に強い相関を有していた(表 3)。各学年の「肥満出現率」は「学習状況」の様々な変数に対して正の中程度に強い相関を、各学年の「瘦身出現率」は「学習状況」の様々な変数に負の中程度に強い相関を示した(表 8)。つまり「学習状況」の望ましさは肥満の傾向と連動する。「部活所属・運動部」は小学生の「生活・学習習慣」と中学生の「規範意識」,「生活・学習習慣」に対して中程度に強い正の相関を持ち,「部活所属率・所属していない」は小学生の「生活・学習習慣」に対して負の中程度に強い相関を示した(表 9)。県でも市でも「人口密度」は「規範意識」や「生活・学習習慣」に対しある程度強い負の相関を広く示している(表 10)。「コロナ回避長欠率」は小学校と中学校の「学習意欲」に広く負の中程度に強い正の相関を示している(表 15)。進学状況については「国・私立に進学中学生徒率」が小学生の「生活・学習習慣」と中学生の「規範意識」とに中程度に強い負の相関を示した(表 16)。「特別支援学級児童率」と「特別支援学級生徒率」は「学テ」との中程度の相関が散見されたものの,「学習状況」との相関はほとんど無相関といえる(表 16)。

「2019 寿命(男女中央値)」と 2001 年から 2019 年の変化率である「01-10 寿命増加(男女中央値)」は「学習状況」の様々な変数と負の中程度に強い相関が示された(表 4)。県民の『社会生活基本調査』の状況である「睡眠(単位:分)」や「朝食開始(単位:%)」,「夕食開始(単位:%)」は小・中の複数の「学習状況」と正の相関を持ち,「学習・自己啓発・訓練(学業以外)(単位:分)」と「学習・自己啓発・訓練(学業以外)(単位:%)」,「スポーツ(単位:%)」は「学習状況」の様々な変数に中程度に強い負の相関を示した(表 5)。中学校では「就業率(就業者/労働力人口)」や「完全失業率」は「規範意識」に対して中程度の相関を示し,小学校と中学校において「1 人(あたりの)県(民)報酬」は「学習状況」の複数の変数に負の中程度に強い相関を示した(表 6)。公園等の整備状況との相関については小学校と中学校の「学習状況」に対しては「都市計画区域人口あたり都市公園数」が負の中程度に強い相関関係が示され,「県面積あたり都市公園面積」が正の中程度に強い相関を示した(表 7)。人口当たりの財政統計については「学習状況」の様々な変数で中程度に強い負の相関が散見されるが,この傾向は都道府県人口あたりの表(表 11)よりも市町村人口当たりの表(表 12)で目立つ。『就業構造基本調査』に対する「学習状況」の相関では例外(「有業子育て正規率」と「同居家族あたりの非正規子育て率」,「未婚女性就業率」)を除いてほとんどの変数が中程度以上の正または負の相関を有している(表 13)。『警察白書』は小学生の「自己有用感」と「粗暴犯」の比率が無相関であること以外は小・中の全「学習状況」変数と負の相関があり,中程度以上の負の相関は中学校の「学習状況」において多い(表 15)。自殺率と「学習状況」についてはほぼ全変数に対して正の相関であり,「自殺率上昇 R3-H15」は逆に全変数に対して中程度に強い負の相関を示した(表 15)。東北や日本海沿いの諸県において自殺率が下がっており,自殺率が低下した県は「学習状況」がもともと高い県であると説明していいであろう。

3) データセット公開研究の意義

本研究では『全国学力・学習状況調査』の N=47 行であらわされる数列について,相関要因を広く探る目的で公的統計を手あたり次第に投入した。繰り返しになるが「学習状況」と「学テ」に対して複数の社会的諸変数で比較的強い相関がみられても,因果関係や具体的な介入の議論は慎重である必要がある。また,公的統計を多数投入した結果,相関を示したものの列挙だけでも膨大な組み合わせがあり解釈自体が難しいものも多い。本誌はインターネット上で PDF として論文を公開するため,本文の URL から公的統計のデータや本研究データセットをダウンロードし,読者の研究・学習や追試,応用的分析で論を深めてもらいたい。特に学校現場の教職員から本データセットや変数自体,相関の組み合わせなどについて議論をしてもらうことが最も妥当性を高める上で重要である。

ところでデータベースとデータセットの違いを押さえておきたい。区別なく用いられることも多いが後者は前者も

包括した概念であり、前者が SQL(Structured Query Language)や SQL より先進した技術である noSQL(not only SQL)に基づいて、利用者が数的データの切り貼りや集計等の手動作業を行わなくても計算結果・図表が自動的に作成される仕組みを “データベース”と呼ぶようである(例えば坂上 2021)。具体的な商品名等を挙げれば、Microsoft 社などのデータベースソフトの『Access』や『Excel』の SQL 的な機能である「Power Query」などを活用したデータセットに本データセットが進化すれば “学校改善のためのデータベース”と称しても大きな問題はないようだ。そのような意味では本研究が提示する数字の行列を『Excel』の複数のシートに収めたデータは “データセット”の範囲にとどまる。なお、本データセットを手動で整理した筆者らの作業は大量の時間と苦痛を伴ったため、今後このようなデータセットを継続的に整理するには自動化したデータベースとしての管理方法が必要不可欠となる印象を持つ。

いずれにせよ N=47 の『全国学力・学習状況調査』と公的統計群を行列にあわせてまとめた本研究のデータセットは公開と蓄積を続けることに意義がある。これに今後、基礎自治体単位や各学校単位、子供個人単位を個票とするデータそれぞれの可変単位地区問題に配慮した比較と詳細な議論を行うことができれば、前述の可変単位地区問題に対応した学力・学校改善の議論が可能になる。あわせて時系列も縦断的にとらえたデータ整理をすることで具体的な介入を議論できるような学力・学校改善の議論が計れよう。一つ一つの作業は地味ではあるが、この蓄積が “学校現場等に独自調査をお願いするような負担を強いることなく有益なデータを収集し、共有し不正や間違えた分析を透明な議論の中で修正しつづける” 今後の学校改善研究の一つの領域につながっていくように考えられる。

(2) 総合考察

1) 『全国学力・学習状況調査』等の相関分析から考える学習・学力向上過程

本研究は縦断的分析ではないが、「学習状況」は「学テ」と因果関係があり、小学校の「学習状況」と「学テ」は中学校の「学習状況」と「学テ」にそれぞれ因果関係があるととらえて探索的考察を行いたい。その上で、本研究で投入した多様な公的統計との相関係数がある程度の大きさでみられた変数を組み入れる形で概要図とした(図 1)。なお、この図は公園や痩身・肥満、自治体財政など相関が示されながらも解釈しきれなかった変数を組み込んでいない暫定的なものである点も留意されたい。

小学校でも中学校でも「学習状況」は全般的に各県統計で見たような地域の社会的諸要因と相関を有する変数が多かったが、「学テ」と相関を有する変数はそれほど多くはなかった。また、景気や財政(公園などの整備状況もこの文脈でとらえるのが妥当かもしれない)、家計に関する各種相関は複雑な印象で簡単に説明ができなかった。とはいえ、景気変動に脆弱で国や県からの財政支援の手厚さが必要な地域・家計では「学習状況」によくない相関関係(図 11,12)がみられやすいが、人口密度が低い地方はその望ましくない相関関係が緩やかで済む(表 10)ようにも見える。このあたりを考えれば児童・生徒の「学習状況」(心理・態度・生活の諸変数)に近い背景要因として各都道府県の県民の生活習慣などからなる “学区・地域に関わるような諸要因”があり、遠い間接的な背景要因に景気・経済・行財政に関する特性 “景気・財政的諸要因”がある、と説明するといいいのかもしれない。こう説明すれば、今世紀初頭の景気の悪さが特に問題になった地方の中で『全国学力・学習状況調査』で善戦する東北各県と、苦戦する沖縄県・大阪府の違いが説明しやすくなる。当然ながら今後より丁寧な検証が必要ではあるが例えば、景気・財政的諸要因が学習・学力向上過程に影響を与える因果過程の仲介や媒介変数に学区・社会的諸要因を位置づける因果モデルの検証的分析で確認できよう。

学校以外での公衆衛生・社会教育的諸変数として “早寝早起き朝ごはんの諸変数”や “コロナワクチン関連諸変数”がある。な

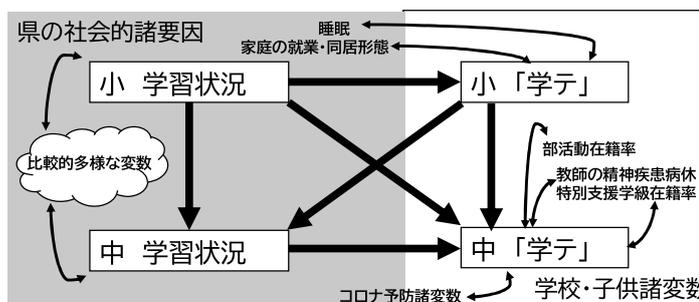


図 1. 相関係数から推定する学習・学力向上モデル図

お、いずれも 20 年近く前の給食費未納率と強い相関を持つ類似変数である。これらは子供の「学習状況」に相関を有する風土・文化に関わる変数群であろう。このような学区・地域に関わるような諸要因の印象を一言でまとめれば“国民の義務ではないが、本人のために推奨される権利”に前向きであるかどうかの県単位での生活・態度の差ともいえる。“義務ではないが将来を展望して強く推奨される権利の行使”に差が生じるということは“権利の行使に必要な不自由や投資負担への許容度”に差があるのであろう。公衆衛生にも教育にも前向きであるためには景気や家計といった経済資本だけでなく文化資本(生活・行動)や社会関係資本(人間関係)への投資・負担も合わせて必要がある。公衆衛生や教育・学習に前向きな環境として地域社会や家庭、周辺の共同体等での雰囲気・心理の持ちよう(風土)や行動選択(文化)自体はそのまま子供の学力の背景であるといえれば当たり前なほどに妥当な話ではないだろうか。主に文化資本と社会関係資本の側面で地域や保護者の“不自由への不寛容”や“投資資源不足”に介入するのは学校改善の課題でもあろう。

一方で、前述のように小学校より中学校で「学テ」は難解になるため地域の社会的諸要因だけでは説明がしにくくなるようで学校・子供諸変数という枠組み(部活動や特別支援学級等の在籍率、学力の四分位群の多さなど)を設けると相関を説明しやすくなるかもしれない。学校・子供諸変数として「学テ」正答率と相関があったものは教師の精神疾患による病欠休職発生率(表 3)や『学校保健統計調査』(表 8)、部活動の状況(表 9)、『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』(表 14)、『学校基本調査』(表 16)などを挙げることができる。これらを相関や因果を丁寧に説明・検証可能な追加分析が必要である。

ところで「学習状況」と寿命の長さが負の相関を有し(表 4)たり、人口当たりの公園数と「学習状況」は負の相関でありつつも面積あたりの公園数と「学習状況」の間は正の相関である(表 7)など解釈に難しいものもみられる。この辺りは「学習状況」や「学テ」の得点が高い県が東北や日本海側の地方(一般的に冬寒く肺炎や循環器性疾患の発作を誘発しやすい)に多数的関係性というよりは地理的な質の違いもあるのかもしれない。財政や人口密度はこのような地理的な質の差に依存する印象も持つので丁寧に質を属性として統制するような分析を行わなければ、疑似相関(互いに因果関係のない相関の組み合わせなど)に基づく過剰な論考を行ってしまいそうな印象を持つ。いずれにせよここでは無理な解釈などはせず、データセットを公開するので本研究の批判的引用や今後の追加分析を読者に期待したい。

2)探索的な学習・学力等向上過程仮説モデルの提案

今まで論じたような都道府県の社会的諸要因と「学習状況」と「学テ」の相関を考え、因果モデルの仮説的提案を行いたい。社会的諸変数が「学習状況」に影響を与えその上で「学テ」に影響を与えるという多段階の因果過程の関係性を仮説的に提案する(図 2)。概ね図 2 の「学習状況」と学校・子供諸変数、「学テ」の全体像を“学力”と呼ぶことができる。

また「学習状況」と関連する公衆衛生や早寝早起き朝ごはん、食育のような学区・地域社会的諸要因が学校教育と社会教育を包括する生涯学習の課題であろう。睡眠や家族単位での生活習慣に関する諸変数が小学生の「学テ」にも相関がみられるが、中学校「学テ」となると難易度からか明確な相関はなくなり学校・子供諸変数との相関が増える。子供の学力は初等教育では社会教育と学校教育の包括で育まれ、中等教育以降は学校教育等の専門性の影響力が強くなると考えれば妥当ではあろう。学力の中の「学習状況」はいわゆる非認知能力という概念(詳しくは Heckman, J. 2013 など)に内容的に類似する。この「学テ」で測りにくいであろう能力は就学時期に認知能力(「学テ」のように数値化が容易な能力)には影響しにくく、中年期も見据えた中長期に人生を豊かにする能力であり、特に就学前教育で育み得る能力とされる。これらを踏まえると「学習状況」は「学テ」より学区・地域社会関係諸要因と近い位置にあるという理解は妥当かもしれない。

中学校「学テ」では子育て世帯の有業や正規雇用の比率が児童の「学テ」に相関を有した。塾や習い事などの原資となる家計の余裕さらにそれに近い

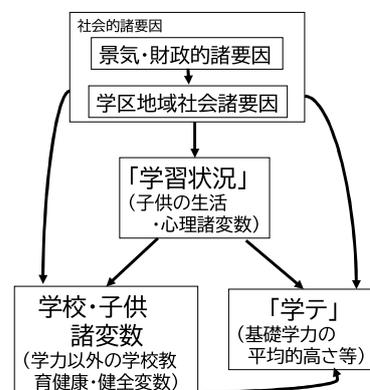


図 2. 社会要因・学習・学力等向上過程仮説

景気・財政的諸要因とつながるような影響力を持ちうるのであろう。一方で小学校には相関がみられず、中学校の「学テ」に相関があった変数としてワクチン3回接種率や子供・学校社会要因としての部活動の在籍率が相関を持っていた。ワクチン3回接種率はコロナを理由とした長欠出現率と強い負の相関を有するので、中学では家庭などの学校外生活より学校生活に愛着を持ちうるか否かが「学テ」正答率の分かれ目であるとの解釈を提案したい。より学校に愛着を持つための指標が部活動在籍率やコロナ理由長欠を選択しない者の比率であるように読むこともできるからである。

学校・子供諸要因として特別支援学級生徒在籍率の高さと中学校の「学テ」の負の相関も考えたい。『全国学力学習状況調査』の特別支援的課題を有する児童生徒の受験は校長等の判断で設定できることを考えれば、個人間の差つまり“特別支援的課題を有する生徒の「学テ」点数が多いので平均点が下がる”という理屈はさほど成立しにくい。個人内の差つまり“特別支援的課題のある生徒が特別支援学校以外の学校に通うことで中学校程度の学力難易度であれば「学テ」点数が総じて広く下がりやすくなる”との因果関係での推論が自然に感じられる。このあたりについて学校現場からは“特別支援学校や特別支援学級への進学・在籍を専門的立場で勧めても、それを受け容れにくい保護者の考えや学区風土が学校・子供諸変数の混乱の要点になる”との文脈を学校現場から聞くことが多い。国際関係の中でインクルーシブ教育の推進が課題となるが、この訳を「包括教育」とするならば対概念が「分離教育」という訳になるようで、これではまるで社会的な“正義 vs 悪”のような価値観の対をイメージさせる。しかし、公立学校の基礎学力振興に“どの程度分離し、どの程度包括をするか”は公正(資源の配慮による集中で不平等化)と平等(資源の均等配分で不公正化)を“選択する”ではなく“妥協・バランスを探る”のと同様の難しさを感じられる。障害の有無や大きさがそれぞれ異なる子供達各々に配慮や選択による結果としての利益と不利益が異なるからである。語感やカタカナでの進歩的なイメージだけで“有無(正・悪)”を判断するのではなく、“バランス・量的程度”を議論する話であるように筆者は考える。上述の文脈が大多数を占める障害のない子供や保護者に“公立不信”の理由の一つとなりかねず、義務教育段階での“お受験”が進んでしまう危機感を現場感覚ではよく聞かすが、本研究の相関分析ではその文脈を十分に整理しきれなかったので今後の課題にしたい。

学校・子供諸要因として教師の精神疾患による病気休職発生率も考えたい。“中学校「学テ」も教師の精神疾患も同じ背景を共有している”と推測できる。この“同じ背景”は例えば、本研究で示された“ワクチンを接種しない”や“コロナ回避のための長欠”、“給食費未納率が多い”、“部活動に所属し率が低い”さらに“失業率が高い”といった家庭や学区地域社会の文化・風土であるように感じる。前述した“国民の義務ではないが、自由制限などの苦勞を伴いつつも本人のために強く推奨されるような権利”に前向きになる感覚を増やすことが学校教育だけではなく社会教育なども含めた地域社会の課題になるのではないだろうか。この地域社会の風土や保護者の感覚が貧しければ教職員のストレスの原因であろうし、忘れ物や宿題の低調といった学習態度の確保・向上の阻害要因と重なり学力問題になりそうだ。子供や保護者にとって学力向上は日本国憲法第26条の定める「教育を受ける権利」であり学習権である。子供や保護者には強制される義務ではないが、教育行政や学校経営・学級経営を担う教職員にとっては義務・責任となる(教育基本法第4条)。この権利と義務の立場ごとの差を保護者や地域社会が思いやる余裕がないと学校や教職員は苦しくなるのかもしれない。ただ、保護者や地域社会も大多数は様々な資源の不足や心身・社会性の限界があつて“わかっているけどできない苦勞の限界”が生じやすいのであろう。財政支援(経済資本の援助等)や耳障りのいいカタカナ言葉や内容の変わらない表現だけ異なる単語の濫用だけでは日常生活や子育て・教育の現実的苦勞は乗り越えきれないし、学校改善の具体策に寄与しない。生活習慣等の文化資本で「学習状況」を改善し、部活動などの社会関係資本や子供・学校諸変数を改善することが「学テ」のどちらかという課題の多い子供層の改善の余地になりうる展望を探索的仮説として提示したい。

(3) 今後の課題

本研究の分析は相関の範囲であり、あくまで仮説提示的発想で因果モデルを想定し議論する限界はすでに示したとおりである。とはいえ、結果と総合考察で今後の『全国学力・学習状況調査』であり基礎学力や学習・生活習慣の支援、学力向上などを意識した学校改善の探索的仮説を示した。今後の検討課題を加えたい。

1) 本研究分析の内的妥当性の課題と一般化の限界(外的妥当性の課題)

実証的研究における社会科学的な貢献の課題に妥当性をめぐる議論がある。「学テ」の正答率等や「学習状況」のようなリッカート法などを用いた質問紙調査の内的妥当性の議論をまず考えるが、この内訳として内容的妥当性と基準関連妥当性、構成概念妥当性の3つの視点で議論したい。基準関連妥当性は例えば“コロナワクチン3回以上接種率が「学テ」には相関があるが「学習状況」にはめばしい相関がない、それは何故なのか？”など変数間の関係を通して変数各々の妥当な意味を考える課題である。また、内容的妥当性は例えば“部活動に所属しない場合は「学テ」が低い、部活動に所属しないというのはどういう特性なのか？”と変数自体の妥当な意味を考える課題である。さらに構成概念妥当性は例えば、“「学習状況」と「学テ」の個々の測定変数は特性因子のような下位概念を構成する変数群なのか？”という背景や内訳といった構造を組み立てる上での妥当性である。全体として本研究では変数の多さと筆者らの関心の偏りから公衆衛生や社会教育などに議論が偏った感がある。このなかで(2)総合考察で論じた文脈は概ね内容的妥当性や基準関連妥当性において“妥当というよりは当たり前”な文脈の確認に終始した感もある。一方で構成概念妥当性は図2のような推測的仮説モデルの提案を行ったのでこの仮説モデルが数量的・批判的に検証されることが今後の課題である。

あわせて外的妥当性・一般化可能性についても課題を押しえておきたい。本研究はN=47という数字の分析と結果の解釈についてごく基本的な分析を限界・留意点も抑えた上で議論してきたので、大きな内的妥当性の逸脱はないと考える。しかし、この47都道府県での数値や相関関係が市町村や各学校・学区、個々の子供ら個人を各々個票に当てはめて検証した場合同じような結果がでるのか、つまり“一般化することができるか？”は可変単位地区問題を抑えつつ考えたように疑わしい。例えば、「学テ」においてランキングとして1位である秋田県と、46位の大阪府、47位の沖縄県は経年的にはほぼランキング順位が固定化されている。各都道府県教育行政の結果責任・説明責任はこの通りとなる。しかし、秋田県民や沖縄県民、大阪府民の属性・カテゴリーの課題として本研究の諸変数やその相関をとらえるのべきではない。秋田県の良さであり沖縄県・大阪府的改善課題と感ずるような諸変数・相関は個々のより詳細な個票をとらえることができたなら(市町村や学区、家庭、子供個人など)どこの都道府県にも程度の違いで存在するはずだからである。また、秋田県の自殺率が今世紀になって改善され、沖縄県の健康寿命伸長が今世紀に苦戦しているように変数は時系列でも変化する。多層的な地域の可変単位と時系列をあわせて踏まえつつ、個人内変数と個人間変数の比較も峻別して総合的に「学テ」や「学習状況」等の改善を考える必要がある。「どの数字が良い・悪い」だけでなく“どの単位の分析・比較が有益”であり“各々の単位の分析・比較を総合し、それぞれの立場の違いの中で分担・協働した複合的改善の議論”を“時系列で把握し改善し続ける”ことが大切なのであろう。

なおN=47のデータ整理だけでもデータセットの公開が重要と思われるほどデータセットも明確な相関係数の結果も複雑であった。個票のN数が増え、縦断的分析として列が数倍になっていくデータの整理は多分手動では実用困難である。その他の単位のデータ収集・整理・分析・比較もかなり複雑であると思われるが、後述するようにA.I.やSociety5.0の時代は過去の時代の感覚で想定するほど重い負担がなく複合単位の改善分析が可能になるかもしれない。

2) データセットのデータベース化を探る上での意義と課題

データセットを公開する意義をすでに主張したが、今後はデータベースに進化させていくことが時代の要請であるように感じる。つまりパソコンやネット等に尋ねる(“クエリする”)ことで自動的な数字の行列の整理・分析・比較までがなされるようなデータとの付き合い方である。さらに令和初年度現在、文部科学省関連公刊統計も含む『e-stata 日本の統計』が古い公的統計データ公開などを積極的に進めている。近年話題の会話型人工知能(A.I.)の発展によって、従来はPDFでの図表としてなされていたデータ公開の形式が『Excel』等での数列が整理されたデータセットやデータベースの公開に進化していくことになろう。公的統計の利用者が会話型の要望を伝えることで自動化された数列の整理や図表の作成、集計・分析で結果に触れることが当然となるような状況が普及していくであろう。本研究のように手作業でN=47のデータ整理に頼らずとも、事後の検証可能な数列を基礎自治体単位(N=1700超)や学校(N=数万)、個人個人の個票(N=百万以上)で各々の個票を時系列で紐づけ・縦断して整理・分析

が自動化される時代になるであろう。

このような機械化がさらに進む時代では、学校改善の研究であり研究者・学校教職員が担うべき課題は丁寧な妥当性の議論をつみあげるとともに、新たに課題解決につながる新しいデータの測定を行い、法令・倫理を遵守して公開しつづけることであるように感じられる。これらの学校改善にかかわる妥当性の諸課題は人工知能等や大学教員がどんなに複雑な分析手法を用いても果しえない、子供や学校に日常関わる教職員しか担えない科学的貢献であろう。本研究のように N=47 で雑多な変数を数列として組み込んだ研究ではすべての変数において十分な妥当な議論を行いきれなかった。読者も本データセットの利用と批判そしてこれらの課題を超えるような調査を積み重ね、可能ならその研究とデータセットの公開を行ってほしい。

註

- 1) ランキングのように実感しにくいような小さな差に対して順位という感情を刺激するような表示を行いかねない数字の分析方法には留意が必要で在ろう。あわせてここではランキングの算出となる平均値が妥当性や信頼性がある代表値なのかについても留意が必要である。もともと「学テ」のような学習到達度評価の正答率等は正規分布をしない度数分布となるように設計されており、平均値は外れ値となる学力低位層に過剰に影響を受けるからである。このあたりの具体的な印象は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」『全国学力・学習状況調査の結果（概要）』（URL:<https://www.nier.go.jp/kaihatu/zenkokugakuryoku.html>)における各問題の「正答数分布グラフ」を確認することで理解できる。
- 2) 『全国学力学習状況調査』における特別支援的課題により調査対象から外れる条件については例年の「全国学力・学習状況調査に関する実施要領」を参照されたい。例えば、「令和5年度全国学力・学習状況調査に関する実施要領」(URL: https://www.mext.go.jp/content/20221207-mxt_chousa02-000026336-1.pdf)では3(2)と3(3)で規定がなされている。また、2020年時点の議論で「【資料1】全国学力・学習状況調査における特別な配慮が必要な児童生徒への対応状況」(『全国的な学力調査のCBT化検討ワーキンググループ(第6回)』配付資料;URL: https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/146/01/siryu/1422597_00017.htm)で「点字問題」や「拡大文字問題」,「ルビ振り問題」といった問題文の課題のほかに様々な理由で代筆による解答・回答が必要な状況などが整理されている。「学テ」や「学習状況」という一つの数字に集約する以前の多様な児童生徒の調査参加の状況と学習や授業開発の多様な努力の過程の結果が各都道府県の正答率などの数字に集約されている点を踏まえておきたい。
- 3) 各変数を1つの『Excel』シートに集めて相関係数を記載した『Excel』ブックを『research map』「高木亮,資料公開【41】」(URL: https://researchmap.jp/multidatabases/multidatabase_contents/detail/290812/c73cbac2e9b0dad0c78ea82720f3507e?frame_id=699440)に公開する。
- 4) 第7執筆者が代表して岐阜大会で発表内容は『Research map』「【当日配布原稿】全国学力学習状況調査の学力関連要因の探索 - 47都道府県の各種公的統計との探索的議論-」(URL: <https://researchmap.jp/takagiryou/presentations/40867862>)を参照されたい。なお、このデータセットに47都道府県のN=47行として整理した各種変数列の作成過程と引用元は後述の註5~18を参照されたい。
- 5) 内閣府のダッシュボードより収集したコロナワクチン3回接種の県民ごとの比率と『公立学校教職員の人事行政状況調査について』より収集した教職員の病気休職の発生率の参照元やデータの計算過程を整理した『Excel』ブックを『research map』「高木亮,資料公開【42】」(URL:https://researchmap.jp/multidatabases/multidatabase_contents/detail/290812/0131c94606a25d284e3c3a70b517b48b?frame_id=699440)に公開する。
- 6) 厚生労働科学健康寿命『健康日本21』(URL:<http://toukei.umin.jp/kenkoujyumu/#r12019>)より収集した寿命や健康寿命,その増加状況についての参照元やデータの計算過程を整理した『Excel』ブックを『research map』「高木亮,資料公開【43】」(URL:https://researchmap.jp/multidatabases/multidatabase_contents/detail/290812/05495c84174e0ccc9bd7b0800ba346ab?frame_id=699440)に公開する。
- 7) 『社会生活基本調査』(URL:<https://www.stat.go.jp/data/shakai/2021/kekka.html>)より収集した寿命や健康寿命,その増加状況についての参照元やデータの計算過程を整理したうえで『Excel』ブックを『research map』「高木亮,資料公開【44】」(URL:https://researchmap.jp/multidatabases/multidatabase_contents/detail/290812/1a7b3775e033fd5bc473cf92b21f73a?frame_id=699440)に公開する。

- 8) 『労働力調査』(URL:<https://www.stat.go.jp/data/roudou/pref/index.html>)より収集した失業率などと『県民経済計算』(URL:https://www.esri.cao.go.jp/jp/sna/data/data_list/kenmin/files/files_kenmin.html)により収集した一人当たりの県民所得などについての参照元やデータの計算過程を整理した『Excel』ブックを『research map』「高木亮,資料公開【45】」(URL:https://researchmap.jp/multidatabases/multidatabase_contents/detail/290812/c0a3e8f315b3c7ecb0ad8d532f3e64ca?frame_id=699440)に公開する。
- 9) 『公園とみどり 都市公園データベース』(URL: https://www.mlit.go.jp/toshi/park/toshi_parkgreen_tk_000156.html)より収集した各種公園数や各種公園の面積,プール数,プール面積その自治体面積比率や人口比率についての参照元やデータの計算過程を整理した『Excel』ブックを『research map』「高木亮,資料公開【46】」(URL:https://researchmap.jp/multidatabases/multidatabase_contents/detail/290812/47839c3bacab650d402cd6a6819c4f8b?frame_id=699440)に公開する。
- なお,このホームページは最新年度のデータが上書き更新される体裁となっているため,本データが取り上げたデータは公開終了となっている。
- 10) 『令和2年度学校保健統計調査』(URL:<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400002&tstat=000001011648&cycle=0&tclass1=000001156246&tclass2=000001156248&tclass3val=0>)は各学年ごとに『Excel』シートの形式に分けて公開されているため整理する際に集計シートが多い。そこで,肥満率(【47】 URL: https://researchmap.jp/multidatabases/multidatabase_contents/detail/290812/ef07fd334ad1dccc943635081b93f555?frame_id=699440)と痩身率(【48】 URL: https://researchmap.jp/multidatabases/multidatabase_contents/detail/290812/6e9f333b4bad9d5d2801e2f23422996a?frame_id=699440)と疾患・異常被患等(【49】URL: https://researchmap.jp/multidatabases/multidatabase_contents/detail/290812/d1b3253ec4db961f63053a4cc31ae06d?frame_id=699440)は分けて公開する。なお,相関係数を一覧表にする資料公開【41】に投入した数列は小6と中3,高3の数列を採用した。
- 11) 『運動部活動に関する調査結果の概要に関わる基礎集計データ』(URL:https://www.mext.go.jp/prev_sports/com/p/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2017/03/08/1382347_007.pdf)より収集した部活動時間や部活動所属率,学校向け質問などについての参照元やデータの計算過程を整理した『Excel』ブックを『research map』「高木亮,資料公開【50】」(URL:https://researchmap.jp/multidatabases/multidatabase_contents/detail/290812/795f9be3cf62d9baf6e638dec1224918?frame_id=699440)に公開する。
- 12) 『地方財政統計年鑑』(URL:<https://www.soumu.go.jp/iken/zaisei/toukeiR02.html>)より収集した都道府県や市町村の人口密度とともに『日本の統計』「財政」(URL:<https://www.stat.go.jp/data/nihon/05.html>)より収集した歳入や歳出の各枠組みごとの数値を都道府県と資料損に分けて整理した『Excel』ブックを『research map』「高木亮,資料公開【51】」(URL: https://researchmap.jp/multidatabases/multidatabase_contents/detail/290812/2b0b666f77adc169c9ad10ea9b590eb7?frame_id=699440)に公開する。
- 13) 注釈の12)『日本の統計』「財政」と同じデータセットである。
- 14) 『平成29年度就業構造基本調査』(URL:<https://www.stat.go.jp/data/shugyou/2017/index2.html>)より収集した子育て家庭の家族構造や収入の形態,地域の各種個人属性ごとの有業率についての参照元やデータの計算過程を整理した『Excel』ブックを『research map』「高木亮,資料公開【52】」(URL: https://researchmap.jp/multidatabases/multidatabase_contents/detail/290812/2285769e56911440da7a3ac315092749?frame_id=699440)に公開する。
- 15) 『令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査研究』(URL: https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400304&kikan=00400&tstat=000001112655&cycle=0&tclass1=000001171046&tclass2=000001171047&tclass3=000001171048&result_page=1&tclass4val=0)より収集した暴力行為発生率やいじめ認知件数,コロナ回避長欠率などと『令和元年警察白書』(URL:<https://www.npa.go.jp/hakusyo/r01/data.html>)での凶悪犯率やその他の刑法犯率についての参照元やデータの計算過程を整理した『Excel』ブックを『research map』「高木亮,資料公開【53】」(URL: https://researchmap.jp/multidatabases/multidatabase_contents/detail/290812/ec3282e4807fa3cbe48c397d80c8c684?frame_id=699440)に公開する。
- 16) 注釈の15)の『令和元年警察白書』(URL:<https://www.npa.go.jp/hakusyo/r01/data.html>)と同じデータセットである。
- 17) 『令和4年度自殺対策白書』(URL: https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/seikats)

uhogo/jisatsu/jisatsuhakusyo2022.html)より収集した自殺率と平成15年から令和3年度自殺率の増減値についての参照元やデータの計算過程を整理した『Excel』ブックを『research map』「高木亮,資料公開【54】」(URL: https://researchmap.jp/multidatabases/multidatabase_contents/detail/290812/b2fc37a24654f535246808fd6f813472?frame_id=699440)に公開する。

ところで日本の年度推移において自殺率統計は景気動向を表すGDP推移と非常に強い負の相関を有し、同時にGDP推移は教員採用試験の受験者数とも非常に強い負の相関を有することから、結果的に教員採用試験受験者数の推移と自殺率統計は強い正の相関を有する。これは因果関係と誤認しやすい相関関係であり、強い相関関係が存在するとして自殺率と教員採用試験受験者数の推移は基本的に無関係であると考えるのが妥当である(この報告は高木ら2023)。本研究の各相関関係も“疑似相関があるかもしれない”という留意をもって今後の議論・検証を行う慎重な姿勢が重要であろう。

18) 『令和3年度学校基本調査』(URL: <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=00001011528&tclass=000001161251>)より収集した義務教育の学区設定等により通常進学する公立学校ではなく国立や私立学校に進学するなどして在籍する子供の比率とともに、特別支援学級に所属する児童・生徒の比率について小学校と中学校ごとに集計しなおした値についての参照元やデータの計算過程を整理した『Excel』ブックを『research map』「高木亮,資料公開【55】」(URL: https://researchmap.jp/multidatabases/multidatabase_contents/detail/290812/cfb2198236f4a169bd3665d89eeb863f?frame_id=699440)に公開する。

付記

本研究は黒田と高木の大学院での授業を大幅に改変して論文としたものである。黒田が提示したアイデアをもとに論文を総括しつつ、高木が学力関係のデータ収集とデータセット全体の取りまとめを行った。本稿は本データの収集については医療・健康面で飯田・森村が、児童福祉面で田中・黒田が、心理臨床面では林が、特別支援教育については津島が中心的に参画している。

引用・参考文献

- 樋口幸太郎(2020). 沖縄から貧困がなくなる本当の理由 (光文社新書)
- 生駒忍(2011). 体力は経済力とは無関係に学力と相関する：小・中学生全国調査データの定量的検討, チャイルド・サイエンス (子ども学), 7, pp. 54-57.
- J. J. Heckman (2013). Giving Kids a Fair Chance, Mit Pr. (邦訳) 古草秀子訳 2015. 『幼児教育の経済学』 東洋経済新報社.
- 国立感染症研究所(2022). デルタ株流行期・オミクロン株流行期における新型コロナワクチンの有効性評価 (URL: <https://www.niid.go.jp/niid/ja/basic-science/epidemi/11369-epi-2022-02.html>)
- 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」, 国立教育政策研究所ホームページ (URL: <https://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html>)
- 国立教育政策研究所国際研究協力部 OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA), 国立教育政策研究所ホームページ (URL: <https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/>)
- 国立教育政策研究所(2010). 『平成21年度全国学力・学習状況調査. 小学校調査. 相関係数』 (URL: https://www.nier.go.jp/09chousakekkahoukoku/09shou_data/zenkoku/04shou_shitsumonshi_kaitoukekka/m70_shou_soukan_jidou_shitsumonshi_kyouka.pdf)
- 国立教育政策研究所(2023). 『令和4年度全国学力・学習状況調査 報告書【質問紙調査】』 (URL: <https://www.nier.go.jp/22chousakekkahoukoku/report/question.html>)
- 文部科学省(2007). 学校給食費の徴収状況に関する調査の結果について(平成17年度調査) (URL: https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286184/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/01/07012514.htm)
- 文部科学省(2020). 令和元年度公立学校教職員の人事行政状況調査について 1-3. 病気休職者の学校種別・性別・職種別・

年代別状況(教職員)

(URL: https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00002.htm)

中川博満(2009). 2008年4月に行われた全国学力・学習状況調査結果の相関分析と探索的因子分析, 京都産業大学教職研究紀要4, pp.57-71.

中川博満(2010). 2008年4月に行われた全国学力・学習状況調査結果の正準相関分析, 日本教育工学会論文誌,33 (4), pp. 393-400.

奈良県教育研究所(2018).平成29年度全国学力・学習状況調査結果の概要

(URL: https://www.pref.nara.jp/secure/160630/29_9th_tah01.pdf)

坂上幸大(2021).図解まるわかり データベースのしくみ,翔泳社

高木大資・池田謙一・針原素子・小林哲郎(2011).近隣の範囲による社会関係資本の犯罪抑制効果の変動 GIS-理論と応用 19(2),pp.13-24.

高木亮・長谷守紘・高田純・神林寿幸・清水安夫・藤原忠雄(2022). 学校改善からみた「学校教員統計調査」の基礎的検討 学校改善研究紀要 2022,pp.17-25.

高木亮・長谷守紘・高田純・神林寿幸・清水安夫・藤原忠雄(2023). 【当日配布資料】 『公立学校教員採用選考試験の実施状況について』より考える教職の就職市場での人気の検討 -47 都道府県の各種公刊統計との探索的議論-, 日本学校改善学会 2023 岐阜大会(当日配布資料)

(URL: <https://researchmap.jp/takagiryou/presentations/40867727>)

田辺和俊・鈴木孝弘(2015). 平均寿命および健康寿命の都道府県格差の解析,社会保障研究, 51 (2), 198-210.

植松康祐・高橋泰代(2017). 全国学力調査結果の統計的分析, 国際研究論叢(大阪国際大学紀要), 30 (3),pp. 1-12.

地域とともにある学校をつくるコミュニティ・スクール委員の役割 —学校運営に関する見解及び地域との関係づくりに関するプロセスからの検討—

村上正昭

筑波大学情報科学と社会科学の融合リサーチグループ murakami.masaaki.xd@alumni.tsukuba.ac.jp

要約：本研究の目的は、コミュニティ・スクール指定校におけるコミュニティ・スクール委員の学校運営に関する見解及び地域との関係づくりに関するプロセスを明らかにすることである。本研究では、A市公立小学校の委員13名に対して半構造化インタビューを行い、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を用いて分析を行った。分析の結果、19個の概念と10個のサブカテゴリー、4個のカテゴリーを生成し、概念間、及び、カテゴリー間の関係が図にまとめられた。そして、個人的見解<子供と先生のため><学校は地域の財産><持続可能>の様相、及び、個人的見解を起点に派生活動や周縁的成果につながる連関のプロセスの存在を明らかにすることができた。また、周縁的成果<満足感>が個人的見解<持続可能>に影響を及ぼすという循環構造を実証できた。一方で、教育委員会に対するつながりの不透明さが11名の調査協力者の語りから浮き彫りになった。

キーワード

コミュニティ・スクール委員
M-GTA
個人的見解
連関のプロセス
循環構造

1. 研究目的と問題の所在

コミュニティ・スクール指定校(以下:コミュニティ・スクール)とは、地方教育行政の組織及び運営に関する法律(第47条の5)に基づいて学校運営協議会を設置する学校の通称で、その数は文部科学省(2021)によると、2005年度の導入時の17校から2021年度に11,856校、導入率33.3%と普及が進んでいる。中央教育審議会(2015)によると、コミュニティ・スクールは、急激な少子化・高齢化、多様化・複雑化する社会状況の変化等を背景に「学校と地域住民等が力を合わせて学校の運営に取り組むことが可能となる『地域とともにある学校』への転換を図るための有効な仕組み」として導入された。学校運営協議会を構成するコミュニティ・スクール委員には、教育課程の編成その他教育委員会規則で定める事項について校長が作成した基本的な方針を承認すること、当該指定学校の運営に関する事項について教育委員会または校長に対して意見を述べること、当該指定学校の職員の採用等に関する事項について当該職員の任命権者に対して意見を述べることのいわゆる法定3権限が付与されている。

コミュニティ・スクールや、学校運営協議会に関する論考は、以下の3つに分類できる。第1に、コミュニティ・スクールや学校運営協議会における校長、地域住民、保護者等のいわゆる当事者の認識についてである。大林(2011)は、小学校1校を対象として、参与観察と面接調査を行い、校長の課題意識の在り方が学校改善に影響を及ぼし、その認識の明確さが改善につながると述べている。大林(2015)は、この問題と関連させて、保護者・地域住民の意見反映と異なるルートでの学校教育の改善過程を、量的・質的データを基に提起している。佐藤(2017)は、法定3権限により、コミュニティ・スクールを3つの法廷権限がカバーされているタイプである「完全型」、法廷権限に一定の条件付けをしている「制約型」、法廷権限の一部を欠く「欠損型(1欠)」「欠損型(2欠)」の4タイプに分類している。その上で校長の自己評価が権限規定の在り方に関係していることや学校運営協議会設置規則の在り方が運営に影響を及ぼす可能性を指摘している。これまでの先行研究において、コミュニティ・スク

ールの実践的成果として校長の自己評価による検証はなされてきた。清田（2012）は、委員を「素人」のままにしておくのではなく、制度の理念と目的、期待される役割等を得て学校運営に参画させることの必要性を論じている。仲田（2010）は、学校運営協議会における発言回数の差を確認した上で保護者の消極性ないし劣位性を明らかにした制度の実証的機能評価を行っている。小島（1999）は、学校の経営意思が学校の示す教育の専門的な意向や教育行政の示す意向とならんで保護者や地域住民による意向を意味する個人的な希望・期待によって構成され、三者間のバランスのもとで形成されることにより地域における学校の自主性・自律性の確立につながると指摘している。

第2 に、学校ガバナンスについてである。佐藤（2017）は、法定3 権限をコミュニティ・スクール委員に付与することで学校のガバナンス機能の強化が期待されるとしている。ここでの学校のガバナンスとは、佐藤(2019)で「学校の運営過程に保護者・地域住民などの多様なステイク・ホルダーが参画し、学校との相互協力を図りながら学校改善のアイデア創出に努め、モニタリングと評価を通して自立的学校経営を目指す考え方」と定義されている。

浜田（2020）は、学校ガバナンスが「失敗」を招かないために、フォーマルな意思決定場面の民主性だけではなく、市民文化の成熟性を備えた一部の住民または保護者同士の相互作用のプロセスと関係者間のネットワーク形成を主導することが可能な教職の専門性に注視すべきと警鐘を鳴らしている。浜田（2012）は、学校ガバナンスを複雑で幅広いガバニング・プロセスと考え、会議自体の活動内容や委員の発言だけでは捉えきれない部分があり、学校支援地域本部による教育活動の支援を中心とした地域住民の参加拡充というソーシャル・キャピタルの側面を包含する概念として捉えている。ソーシャル・キャピタルの概念は、Putnam（1993）で「人々の協調行動を活発にすることによって社会の効率性を改善できる、ネットワーク、互酬性の規範、信頼といった社会組織が持つ特徴」とされている。佐藤（2017）の先行研究では、コミュニティ・スクールに対する理解不足や多様な形態や活動の実態、制度の成果の曖昧さから学校支援人材等のソーシャル・キャピタル形成が注目されている状況を指摘する。また、佐藤（2010）は、学校運営協議会を設置している学校全てを対象に質問紙調査と事例調査のデータを分析し、学校の地域に対する情報提供や特色ある学校づくりが進む一方で適切な教員人事のような地教法に規定されている権限に対する期待が低いことを数値的に実証している。その上で、学校・家庭・地域全体が一体となってよりよい教育の実現に取り組む側面であるソーシャル・キャピタルの学校改善に関わる実践的成果が明らかにされることがコミュニティ・スクールの普及に影響を及ぼすとしている。岩永（2011）においても保護者や地域住民が学校支援という形で学校に関与するというコミュニティ・スクールの在り方の「変質」を認め、エンパワーメント機能の発揮を期待しつつも、学校と保護者・地域住民が対等の関係で合意形成していく参加・共同決定型コミュニティ・スクールの在り方について問題提起している。

一方で、学校ガバナンスの在り方やソーシャル・キャピタル形成についての言説は存在するものの、大林（2015）による保護者・地域住民が学校経営に意見を適切に反映させているかが問題とされてきたために学校教育の改善が起こる過程は解明されていないとの指摘がある。また、佐藤（2017）でもコミュニティ・スクールの形態や活動の実態、制度による成果の曖昧さに関する指摘があった。これらの先行研究で指摘されているこれまで曖昧とされてきたコミュニティ・スクールにおける意見の反映や活動の実態、成果に対する検討は、コミュニティ・スクールの在り方や実態の解明という実務的な貢献が期待できる。そこで、第1 の研究課題を「コミュニティ・スクール委員が認識する見解や活動、成果等の連関のプロセスはいかなるものか」と設定する。

第3 に、教育委員会との関連についてである。ここでの教育委員会とは、教育委員会の日常的な事務作業を担当する部署（「教育委員会事務局」）を含めて「(広義の)教育委員会」と呼ぶ（村上 2014）に基づいて論を進める。学校運営協議会が制度化された際の教育委員会の事例検討を通して、日高（2006）は、学校運営協議会制度に取り組むことが自治体の教育施策を「後押し」する側面があること、教育委員会の政策的意図によって学校運営協議会制度の理念が変化することについて指摘している。小林（2018）は、学校、保護者・地域住民からなる学校運営協議会に対して教育行政員が調整的機能を果たしながら関与している様相を参与観察や教育行政員2 名に対するインタビューにより分析し、教育委員会が有する財源や権限を活用した運営調整や運営支援等の必要性を提起している。木下（2021）によると、コミュニティ・スクールの施策の基盤として当事者意識が子供と教師との関わりから徐々に形成されることから住民の学校参加の意義を捉え直すこと、地域における学校と住民の関係を

踏まえた学校参加のビジョンを各自治体が十分に議論することが必要であると教育委員会職員や学校運営協議会委員等に対するインタビューや参与観察による事例分析から示唆されている。

先行研究において、教育委員会の機能によるコミュニティ・スクールや学校運営協議会に対する影響の必要性が指摘されている。また、当該指定学校の運営に関する事項について、教育委員会に対して意見を述べること（法定第2 権限）が付与されているが、コミュニティ・スクール委員が教育委員会の機能や教育委員会との関係をいかに認識しているかまでは議論が進んでいるとはいえない。そこで、第2 の研究課題を「コミュニティ・スクール委員は教育委員会との関わりをいかに認識しているか」に設定する。

コミュニティ・スクールに関する先行研究について、小林（2019）は、実践報告・実践的研究に研究の動向が変化しつつある点を指摘している。コミュニティ・スクールに関して、事例研究が主であり学術論文は限られている。また、先行研究において、コミュニティ・スクールの意義や取組に関する検討の必要性についての指摘もある。これまでの先行研究において、コミュニティ・スクールの実践的成果として校長の自己評価による検証はなされてきたが、保護者や地域住民の認識や意向、いわゆる「見解」は十分に検討されてきたとはいえない。そこで、本研究では、リサーチクエスションとして「コミュニティ・スクール委員の見解はいかなるものか」と設定し、これまで対象とされてこなかったコミュニティ・スクールの委員の見解に焦点をあて、見解に基づく行動、成果に対する認識の連関のプロセスについて検討していく。そのために、学校運営協議会制度により位置づけられ、保護者や地域住民の意向をもつコミュニティ・スクール委員に対するインタビューによる質的研究の手法で明らかにする。ここで、学校経営を検討する際に想起されるコミュニティ・スクール委員の見解と学校の意向との関係や相互作用について扱わないという本研究の限界を断った上で、コミュニティ・スクール委員の見解と連関のプロセスに関する検討を進める。本研究の目的は、コミュニティ・スクールにおけるコミュニティ・スクール委員の学校運営に関する見解及び地域との関係づくりに関する連関のプロセスを明らかにすることである。

2. 研究の方法

(1) A 市立小学校の選定理由

本稿がA 市を対象とする理由は、以下の3 点である。第1 に、A 市立学校学校運営協議会規則に法定3 権限が規定されおり、A 市立小学校が「完全型」であることが挙げられる。「完全型」は、佐藤（2017）で「承認」「運営意見」「任用意見」の法廷権限すべてが条件なしに規定されているタイプと定義されている。佐藤（2017）の調査で全国において、「完全型」が占める割合が最も高く、論を展開する上で基準とされている。加えて、文部科学省（2021）で示されているとおりコミュニティ・スクール導入校数が他校種と比べて最も多い公立小学校を対象にする。第2 に、A 市は2016 年度から段階的にコミュニティ・スクールの指定を行っており、コミュニティ・スクールが全国に導入されてから、また、A 市の導入からも一定の期間が経過していることである。第3 に、文部科学省（2021）が示すコミュニティ・スクール委員の構成例である自治会代表、PTA 代表（保護者の代表）、民生委員等の役職に就いている、あるいは、就いていたという委員を抽出できることである。委員の抽出については、客観性を保つために複数名を抽出できることを条件とした。

(2) 調査の方法

分析では、A 市立小学校4 校の13 名のコミュニティ・スクール委員から得られたインタビューデータを用いる。調査期間は2022 年8 月から2022 年10 月までである。調査協力者の委員経験年数の平均年数は3.5 年(SD=1.83)、性別は男性10 名、女性3 名、立場はPTA 会長、町会長、民生児童委員等である。インタビューは、「コミュニティ・スクール委員としての学校改善に向けた学校に対する働きかけの在り方や意義」をテーマとし、法定第2 権限における学校運営に関する教育委員会や校長に対する意見や第3 権限における職員の採用や任用に対する意見に関連する質問項目の内容で構成されている。尋ねた内容は、コミュニティ・スクール委員の見解として「学校に対してどのような意向をもっているか」、またコミュニティ・スクール委員が認識する見解や行動、成果等の連関のプロセスについて「意向をどのような活動を通して反映しているか」「学校側とどのようなことを対話しているか」

「他の委員とどのようなことについて対話しているか」「どのように活動の効果を感じているか」、さらにコミュニティ・スクール委員が認識する教育委員会との関わりについて「教育委員会に対して、どのように関わっているか」を共通の質問項目とする半構造化形式で行った。インタビューにあたり、音声記録を行うこと、インタビューで得られた情報は本研究以外には使用しないこと、個人が特定されることはないことを了承してもらった。インタビューは、一人当たり約 30 分程度であった。なお、個人の特をを防ぐため、氏名は仮名とし、引用するインタビューデータは内容が変わらない範囲で、加筆・修正を行っている。

(3) 分析方法と手順

1) 分析方法

インタビューデータの分析は、データの比較分析により対象の特徴を示す概念やグループを生成し、その関係を捉えて全体像を描くことにすぐれた手法である修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) (木下 2003) に依拠して行った。調査協力者の年齢、立場、学校やコミュニティ・スクールとの関わりの歴史・範囲等は一様ではないが、木下 (2003) がデータの範囲について年齢や性別といった基本属性であっても分析過程でその重要性が浮上しない限り特別に意味あるものとは考えないと説明していることに基づき、分析を進めることとした。

2) 分析手順

分析は、インタビューによるコミュニティ・スクール委員の発言から作成した逐語記録をテキストデータとして、以下の手順を進めた。なお、分析は筆者1名で行い、筆者が所属する研究グループの社会科学研究者によるスーパーバイズを受けた。

概念生成：分析ワークシートで概念、定義、具体例、理論メモ欄を記入した。研究目的に関連する内容のまとまりを具体例として抽出し、定義と概念を作成した。

継続的比較：他の調査協力者のデータとの比較を行い、2名以上の具体例がある場合のみ概念として採用した。また、対極比較の結果や異なる解釈の可能性や概念間の関連などを理論的メモ欄に書き留めた。

カテゴリーの生成：概念から複数概念を包括するカテゴリーやカテゴリーを分割できる場合にはサブカテゴリーを生成した。生成したカテゴリーやサブカテゴリー、概念間のプロセスや影響を記したストーリーラインと概念図を作成した。

理論的飽和：新たに重要な概念が生成されないことを確認し、理論的飽和に至ったと判断した。

3. 分析結果

分析の結果、本分析では 19 個の概念と 10 個のサブカテゴリー、4 個のカテゴリーを生成した(表1)。これらからストーリーラインを作成し、カテゴリーの相互の関係による分析結果をまとめ、分析結果図(図1)を作成した。なお、‘ ’は概念、< >はサブカテゴリー、[]はカテゴリーで示し、具体例を斜体、具体例において該当概念と最も関連する部分に下線を引いた。

表1 カテゴリー，サブカテゴリー，概念

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	人数	率	
個人的見解	学校は地域の財産	垣根を下げる	○	○				○		○	○	○			○	7	53.8%	
		自分と地域のため	○			○				○		○					4	30.8%
	子供と先生のため	楽しい学校生活			○	○	○			○	○		○		○		7	53.8%
		先生の応援				○	○	○					○	○			5	28.5%
	持続可能	長続きの秘訣			○		○	○	○	○							5	28.5%
		地域による継続		○		○		○					○				4	30.8%
	遠い教育委員会	つながりの不透明さ	○	○	○				○	○	○	○	○	○	○	○	11	84.6%
派生活動	子供のための活動	イベントの実施		○					○						○	3	23.1%	
		教育活動の支援		○	○	○			○	○					○	7	53.8%	
		コーディネートによる橋渡し				○			○								2	15.4%
	有益な情報共有	輪のひろがり	○	○		○					○	○			○	6	46.2%	
		深い対話			○					○	○	○	○		○	○	7	53.8%
権限活動	学校運営への関与	学校評議員と比べて強い関わり					○			○						2	15.4%	
周边的成果	子供の成長	子供の喜び					○	○							○	○	4	30.8%
		地域への影響	○				○							○			3	23.1%
	つながりの創出	人と人のつながり		○	○	○			○		○	○		○	○		8	61.5%
		活動のつながり		○			○						○		○	○	5	28.5%
	満足感	取組の成果によって得る実感	○	○	○		○	○	○	○		○				○	9	69.2%
学校に対する愛着			○						○			○			○	4	30.8%	

(「人数」は具体例を述べた人数，「率」は調査協力者に占める人数の割合)

(1) カテゴリー別の分析結果

1) 個人的見解カテゴリー

〔個人的見解〕とは、コミュニティ・スクール委員の学校経営や教育活動に対する考え方や意見ということである。サブカテゴリーとして、＜学校は地域の財産＞＜子供と先生のため＞＜持続可能＞＜遠い教育委員会＞が見出された。

第1 に、＜学校は地域の財産＞は、‘垣根を下げる’と‘自分と地域のため’の概念から構成されている。‘垣根を下げる’ことに関して、「学校は子供のための施設だけど、地域の施設、財産だと思っている。子供以外にも地域の方に使ってもらえるようになってほしい。」(B氏)や「『学校の敷居が高い』って言われた時、そんなものかな、よくいう学校の常識、地域の常識というけど分かり合えばいい。学校はみんなのものだし、例えば合唱とかお茶とか子供とのつながりをやっているので地域の人たちに入り込んでいただける。」(F氏)と大人と子供がつながる場所という認識が表出している。

‘自分と地域のため’に関して、「委員に言っているけど学校と我々はウィンウィンでなければならない。(中略)子供たちのためにできることをしたい、だから子供たちには僕や地域のためにできることをしてほしい。(中略)地域を変えるには、子供が変わる。変わるためには成長しなければならない。地域をよくするためにはそうすることが大事。」(J氏)と自分と地域のための関わりをもつことに対する認識が表出している。

第2 に、＜子供と先生のため＞は、‘楽しい学校生活’と‘先生の応援’の2つの概念から構成されている。‘楽しい学校生活’に関して、「子供のためにいろいろなことを体験させてあげたいということが根っこにある。

子供って、自分が思うに体験を通して成長していく。楽しい体験をたくさんさせて、そこでいろいろな人と関わって成長してほしい。」(L氏)や「子供たちに学校生活を楽しんでいただくこと、先生や保護者が顔を合わせて安心できる関係、そうすると学校がよりよくなると実感している。」(C氏)の語りにあるように、体験や出会いから成長に向けた見解が表出している。‘先生の応援’に関して、「小学校はブラック企業じゃないけど離職率が高くなって、長時間労働というけど、先生方の心がやすらぐようになればいいと思ひ活動している。」(E氏)や「子供のために頑張ってくださいている教職員の方々にお礼がしたい。」(K氏)と子供のために先生の支援をすることに関する見解が表出している。

第3に、＜持続可能＞は、コミュニティ・スクールの営みを持続可能にするというサブカテゴリーであり、‘長続きの秘訣’と‘地域による継続’の2つの概念で構成されている。‘長続きの秘訣’に関して、「何より委員の方々に空いた時間に気持ちよく活動していただくことが全てで、強制しないこと。うまくいっていると思う。」

(E氏)と無理のない人、範囲だから継続するという持続可能に向けた見解が表出している。また、‘地域による継続’に関して、「昔なら10年、20年いる先生がいたけど、今はそうではない。地域がまとめられたらいい。」(F氏)と先生は異動するが地域は不変という教員の定期異動という制度による分断を地域人材がつかないでいくという当事者意識が垣間見られる。調査協力者J氏が「子供たちが20年後にこの地域に住んだ時もその時にホテルを見たなどいってくれたらいいと思う。」と語るように、個人的見解＜子供と先生のため＞＜学校は地域の財産＞を起点とするコミュニティ・スクールの営みが、「20年後」が象徴するような地域や人に息づく継続性に対する願いを内包している。これらのことより、個人的見解＜持続可能＞が2つの個人的見解に影響を及ぼしているという関係性を導出することができる。

第4に、遠い教育委員会は、‘つながりの不透明さ’の概念から構成されている。「コミュニティ・スクールと教育委員会とのつながりが少しも見えたことはない。(中略)教育委員会から何か降りてきて、スローガンがあるわけでもなく、制度として位置づけても区切りなく進んでいる感じ。」(K氏)や「教育委員会との関係は、導入の段階で終わっている。フォローはない。予算がついているのは知っているけれど、制限が大きすぎると感じている。」(L氏)のように‘つながりの不透明さ’について他の概念と比較して最も多い11名の調査協力者が実感している。このことは木下(2021)が指摘する学校参加のビジョンを各自治体が十分に議論できていないという状況を支持している。「せっかくコミュニティ・スクールをやっているんだから顔が見える関係になった方がよい。距離感を縮める場があるとよい。話しているからつながりがあって顔が見える関係づくりができる。」

(B氏)のように小島(1999)が示す行政意思としての教育委員会との関係において保護者や地域住民の見解としてつながりを求める語りもあるが、つながることができていない状況にあることが分かる。

2) 派生活動カテゴリー

〔派生活動〕とは、法定外権限(学校運営協議会の法定3権限のうちのいずれかを欠いた規則や法にない権限・役割)に基づく活動と規則に記されていない諸活動(学校支援活動等)を包括した活動(佐藤2017)ということである。派生活動のサブカテゴリーとして、＜子供のための活動＞＜有益な情報共有＞が見出された。

第1に、＜子供のための活動＞は、個人的見解＜学校は地域の財産＞＜子供と先生のため＞を具現化する活動として‘イベントの実施’と‘教育活動の支援’、‘コーディネートによる橋渡し’の3つの概念から構成されている。‘イベントの実施’に関して、「土曜日にいろいろなことをやっている。バドミントン、囲碁将棋、体験を大切にしている。」(L氏)と体験や関わりの創出の機会となっている。‘教育活動の支援’に関して、「家庭科のミシンのお手伝いや授業の付き添いをしている。」(C氏)や「3年生相手に授業をやっているんだけど、ホテルが夏に光ってきれい。冬の寒い時にどうしているのかって話をするんだけど意外と知らない。そこを子供と一緒に考える。想像力が役に立つ。何かに置き換えて考える。その連続。」(J氏)と充実した活動のためのサポートがなされている。また、「コーディネーターをやらせてもらっているけど先生から直接依頼があるので、町探検とか先生と訪問先の間に入ってお店を回る時にお願ひして生活科の一環として間に入っている。」(D氏)のように‘コーディネートによる橋渡し’が行われている。‘コーディネートによる橋渡し’は浜田(2012)の地域住民の参加拡充という学校ガバナンスの様相として捉えることができる。

第2に、〈有益な情報共有〉は、〈学校は地域の財産〉〈子供と先生のため〉を具現化する活動であり、‘輪のひろがり’と‘深い対話’の2つの概念から構成されている。‘輪のひろがり’に関して、「地域が入ることと調和していきたいと考えていて、『わか』があるとよいと思っている。何でも三位一体。」(H氏)や「学校を核として、地域の人、学校、子供と顔見知りになっている状態が暮らしやすい。」(B氏)と地域で見守る体制づくりが活動として展開されていることが表出している。‘深い対話’に関して、「活動の目的が学校のためにと皆さんがいらるのでコミュニケーションがとりやすい。」(G氏)や「我々は、非常勤の公務員なので守秘義務があるので、逆に制限がなく教員も遠慮なく話をしてくれるのがよい。」(H氏)と共通の目的をもつことや守秘義務による深いやりとりが展開されている。

3) 権限活動カテゴリー

[権限活動]とは、法定3権限に基づく学校ガバナンスに関する活動ということである。[権限活動]のサブカテゴリーとして〈学校運営への関与〉が見出された。

〈学校運営への関与〉は、‘学校評議員と比べて強い関わり’の概念から構成されている。「コミュニティ・スクール委員になる前に評議員を2年くらいやった。その時に比べて明らかに踏み込みが強くなっている。しゃんしゃんであったことが事前にペーパーをもらって議論している。変化を皆さんが感じている。(中略)子供たちのためにやっているんだけど、結果として先生に頼られて、学校が運営しやすくなればという気持ち強い。

(中略)簡単に言うと当事者意識という言葉。」(E氏)や「学校評議員は名前だけ。評議員は評価活動をして偉ぶった感じがして、今の方がいいと思う。」(H氏)にあるとおり、‘学校評議員と比べて強い関わり’や先行研究で示されている学校ガバナンスの在り方に関する意識が表出している。一方で、〈学校運営への関与〉による他のサブカテゴリーに対する連関は見られない。

4) 周辺の成果カテゴリー

[周辺の成果]とは、佐藤(2017)に示されている学校運営協議会の権限行使の成果とは異なる学校運営協議会に置かれた実働組織が行う活動がもたらす「派生活動の成果」とコミュニティ・スクールの指定による教職員の意識改革の進展や保護者・地域住民が学校運営に協力しようとする姿勢の高まりに関する「イメージの成果」からなる。[周辺の成果]のサブカテゴリーとして〈子供の成長〉〈つながりの創出〉〈満足感〉が見出された。

第1に、〈子供の成長〉は、個人的見解を起点とした派生活動〈子供のための活動〉〈有益な情報共有〉と連関しており、‘子供の喜び’と‘地域への影響’の2つの概念から構成されている。‘子供の喜び’は、「おそらく地域にも子供たちにも喜びと助け合いの気持ち、達成感が生まれていると思う。もっというと自己肯定感が生まれるかもしれない。」(J氏)と学校教育が目指すところであり、活動の第一義的目的の実現として‘子供の喜び’が表出している。また、‘地域への影響’として、「4年生のゲストティーチャーをした際に子供たちは本当によく学んでいると感心した。(中略)大人を動かすのは難しい。願わくは子供たちに大人に説明できるようになってほしい。その可能性を感じたし、期待をもった。」(E氏)と子供の成長が地域の変化の契機となるという実感が表出している。「夏に水泳で地域の水泳指導員が発案して、子供のチーム、先生のチーム、地域のチームでリレーの勝負をしてもものすごく盛り上がったけど、子供と先生だけだったら、あそこまで盛り上がりなかったら、子供や先生が真剣にならなかったらと思う。先生と子供に地域の人が入ることによりよい活動になって、子供たちの成長につながって、地域も活性化していくんだと思う。夏の水泳の件は好事例だと思う。」(K氏)という語りには、地域人材が〈子供のための活動〉に関わることで〈子供の成長〉や地域人材の満足感につながり、地域が活性化していく作用が表出している。

第2に、〈つながりの創出〉は、個人的見解を起点とした派生活動〈子供のための活動〉〈有益な情報共有〉による[周辺の成果]であり、‘人と人のつながり’と‘活動のつながり’の2つの概念から構成されている。‘人と人のつながり’として、「町で会ったときにみんな知ってくれているのがいい。例えば委員長のEさんとか学校で会わなかったら話もしてなかったと思う。コミュニティの活動で地域の人とつながる。(中略)地域の大人でも学校で会うと子供が安心して近所で会った時でも挨拶できる。」(B氏)と学校で会うことの意義として、大人同士や大人と子供との関係というように多面的な効果の認識が表出している。‘人と人のつながり’

は、8名の調査協力者の語りに表出している。また、「活動のつながり」として、「普段のコミュニケーションの中で新しいアイデアとか、もっとこうしたらっていうのが出てくる。」(B氏)と活動の結び付きや継続、創出に関する認識も表出している。人と人、人と活動、活動と活動が結び付いている様子から、調査協力者がつながりを重要視していることが伺える。

第3に、〈満足感〉は、周縁的成果〈子供の成長〉〈つながりの創出〉が帰結するサブカテゴリーとして、「取組の成果によって得る実感」と「学校に対する愛着」の2つの概念から構成されている。「取組の成果によって得る実感」は、「子供でも大人でも『どこかで見たなあ』って言ってくれる。地域の人間として関わっていることは、人としての生き方として満足している。」(C氏)という語りに表出している。「取組の効果によって得る実感」は9名の調査協力者の語りに表出しており、重要視されていることが分かる。また、「学校に対する愛着」は、「意外と近くで子供に関することはほとんどないから学校に来ることがとにかく新鮮。元々、卒業生というのもあるけど、大人になって関わると何か不思議と愛着を感じる。」(M氏)という語りに実感として表れている。

(2) ストーリーライン

コミュニティ・スクール委員の〔個人的見解〕は、〈子供と先生のため〉〈学校は地域の財産〉〈持続可能〉〈遠い教育委員会〉の4つからなっている。2つの個人的見解〈子供と先生のため〉〈学校は地域の財産〉は〔派生活動〕や〔権限活動〕の起点となっている。そして、もう一つの個人的見解〈持続可能〉が2つの個人的見解に作用することでコミュニティ・スクールの営みの連続性を担保していると考えられる。一方で、〈遠い教育委員会〉というようにコミュニティ・スクール委員の認識における教育委員会に対するつながりの希薄さが明らかとなった。

調査協力者J氏の語りにある「子供たちのためにできることをしたい。」という〈子供と先生のため〉や「自分の地域のために学校をつくる。」という〈学校は地域の財産〉は、「3年生相手に授業やっている。」という〈子供のための活動〉や「学校側、地域や教育をどうしていくかということを学校で話している。」という〈有意義な情報共有〉につながっている。これらのような個人的見解〈子供と先生のため〉や〈学校は地域の財産〉がそれぞれに派生活動〈子供のための活動〉や〈有益な情報共有〉に対して連関するプロセスは、A氏やB氏、C氏、D氏、G氏、M氏の語りにも表出している。そして、F氏の語りにある「地域の七夕のしくみ、盆踊りなど、3・4年生の授業」という派生活動〈子供と先生のため〉が、周縁的成果として「子供たちが喜んだり挨拶やお手紙をくれたりする。」という〈子供の成長〉や「地域の大人として、学校の情報を流すとサポートしてくれる。」という〈つながりの創出〉につながる連関のプロセスが導出される。同様に、M氏の語りにある「深く話す機会が増え、入りやすい気がする」という派生活動〈有益な情報共有〉が周縁的成果として「子供が楽しそうに活動すること」という〈子供の成長〉や「話してコミュニケーションが生まれてとてもいい」という〈つながりの創出〉につながっている。つまり、〈子供と先生のため〉と〈有益な情報共有〉は派生活動として連関しながら、周縁的成果の〈子供の成長〉や〈つながりの創出〉のいずれに対しても作用するというプロセスが表出している。関連して、B氏の語りにある「地域の人、学校、子供が顔見知りになると暮らしやすい。」という「取組の成果によって得る実感」や「愛着があるものを大切にするじゃないですか。」という「学校に対する愛着」が、「学校を核としたつながりが地域に根付いていく。」という〈持続可能〉につながり、コミュニティ・スクールとしての営みを循環させる機能を発揮している。H氏の「サポートに入るたびに先生や子供が顔を覚えたり挨拶したりしてくれていい関係ができる。だから続く。」にあるとおり、〈子供の成長〉と〈つながりの創出〉が〈満足感〉につながり成果の実感や愛着を伴うことで、個人的見解〈持続可能〉に作用して営みを継続的にしていくための循環構造になっている。

また、個人的見解〈子供と先生のため〉〈学校は地域の財産〉が連関している〈学校運営への関与〉という権限活動は、成果の認識や他の概念に対する連関は見られなかった。H氏が「評議員は評価活動をして偉ぶった感じがしていて、今の方がいいと思う。」やE氏が「子供たちのためにやっているんだけど、結果として先生に頼られて、学校が運営しやすくなればという気持ち強い。(中略)簡単に言うと当事者意識っていう言葉。」と語るように、学校ガバナンスという関わりよりも〈つながりの創出〉という派生活動にやりがいを実感しているものと推

察される。

さらに、個人的見解から派生活動・権限活動、周辺の成果という連関のプロセスの中で、「情報交換する中で、前からの変化をつかめたり、関係づくりで助けられたりすることで、さらに深い情報共有につながっていくと思う。」

(I 氏) のように、個人的見解の連関のプロセスとは逆に、満足感から周辺の成果、周辺の成果から派生活動・権限活動、派生活動・権限活動から個人的見解というような影響関係が表出している。

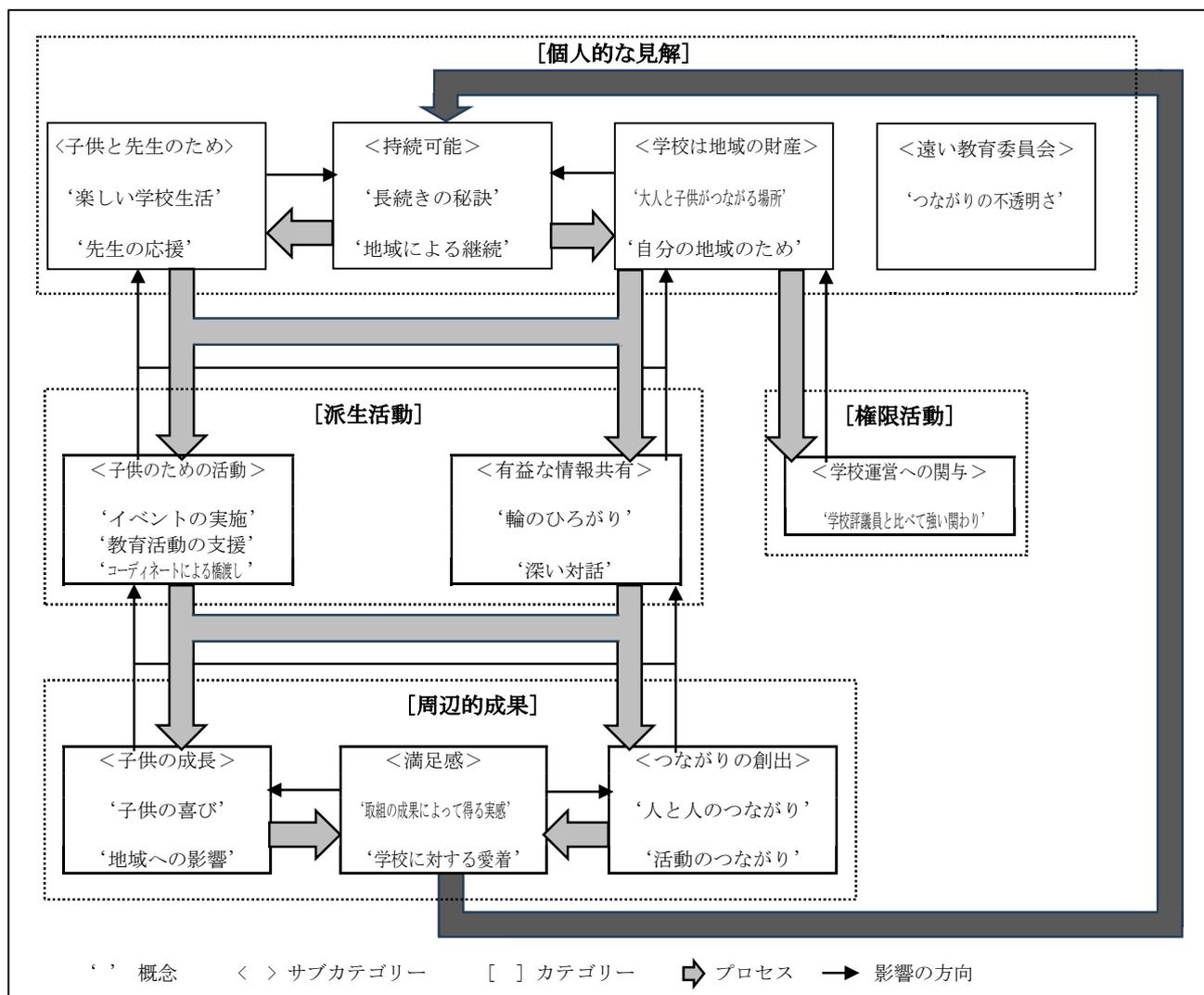


図1 分析結果図

4. 考察

ここではリサーチクエスト及び2つの研究課題に対して以下に考察を進めることとする。

リサーチクエスト「コミュニティ・スクール委員の見解はいかなるものか」に対して、コミュニティ・スクール委員の[個人的見解]は4つのサブカテゴリー<学校は地域の財産><子供と先生のため><持続可能><遠い教育委員会>から構成され、以下の様相を有していた。<学校は地域の財産>と<子供と先生のため>には、法定3権限に関する運営及び任用の意見を述べることや学校ガバナンスに通じる学校改善のアイデア創出に努めることというよりも教育活動の支援を中心とした様相、いわゆるソーシャル・キャピタルの要素が多分に見られた。<学校は地域の財産>の大人と子供がつながる場所や<子供と先生のため>の子供のために先生の支援に関する

る語りには、人々の協調活動の活発化やネットワークという Putnam (1993) のソーシャル・キャピタルの定義に関する内容が含まれている。〈学校は地域の財産〉と〈子供と先生のため〉は、コミュニティ・スクール委員による活動や成果の創出の起点になるという様相も有している。

また、〈持続可能〉というコミュニティ・スクールの営みを‘地域による継続’や‘長続きの秘訣’の概念による地域や人に息づく継続性という先行研究では議論されてこなかった様相も表出している。コミュニティ・スクール委員の語りから見出した〈持続可能〉は、学校組織にとって不可欠であり、学校ガバナンスやソーシャル・キャピタルの根幹となる様相であり、個人的見解の〈学校は地域の財産〉と〈子供と先生のため〉に作用している。

第1の研究課題「コミュニティ・スクール委員が認識する見解や活動、成果等の連関のプロセスはいかなるものか」に対して、個人的見解から活動につながり、成果を認識し、個人的見解の〈持続可能〉に戻るという循環構造からなる連関のプロセスが実証された。

コミュニティ・スクール委員の個人的見解〈子供と先生のため〉〈学校は地域の財産〉が起点になり、各々に活動や成果が生じる。コミュニティ・スクールを継続的な営みにするために、個人的見解〈持続可能〉は2つの個人的見解に対して作用している。E氏の語りから「学校のために動くことって、地域のためになっていると実感する。」という〈学校は地域の財産〉や「先生が大変なところを間に入って活動している。」という〈子供と先生のため〉といった個人的見解が、「町探検のお店を回るときに町会長に案内をお願い」という〈子供のための活動〉や「『輪』が広がっている。」という〈有意義な情報共有〉といった派生活動にオーバーラップしながら連関している。つまり、調査協力者の語りには個人的見解の〈子供と先生のため〉と〈学校は地域の財産〉の双方を含んでいるものがあり、〈子供のための活動〉として‘イベントの実施’や‘教育活動の支援’といったソーシャル・キャピタルとしての営みと、〈有益な情報共有〉として‘輪のひろがり’や‘深い対話’という派生活動に重なり合いながら連関を示している。さらに、派生活動が連関する周辺的成果〈子供の成長〉〈つながりの創出〉が〈満足感〉に作用し、〈満足感〉が個人的見解〈持続可能〉につながるという循環構造になる。J氏の「子供たちの達成感と関わった者の満足感が、結局は、続いていく原動力になっていくと思う。」にあるとおり、周辺的成果〈満足感〉が〈持続可能〉につながる機能が、コミュニティ・スクールとしての営みを循環させ、持続可能にする連関のプロセスが表出している。

同時に、個人的見解の連関のプロセスとは逆に、周辺的成果から派生活動、派生活動から個人的見解というような影響関係が個人的見解を起点にしたプロセスを補完している。

一方で、〈学校運営に関する関与〉という権限活動による成果の認識は表出していないということである。H氏の語りから、学校ガバナンスという関わりよりも〈つながりの創出〉という派生活動にやりがいを実感しているものと推察される。また、E氏の語りにあるように委員は、学校ガバナンスとソーシャル・キャピタルの側面を切り分けているわけではなく、浜田(2012)が指摘しているように、学校ガバナンスを包含的な概念として捉えていることが分かる。

第2の研究課題「コミュニティ・スクール委員は教育委員会との関わりをいかに認識しているか」に対して、調査協力者11名が‘つながりの不透明さ’を認識していることが明らかになった。個人的見解〈遠い教育委員会〉の表出は、コミュニティ・スクール委員が周辺的成果〈つながりの創出〉にあるようにつながりを重要視していることに対する対照的な結果である。コミュニティ・スクール委員の語りから、教育委員会のコミュニティ・スクール導入後につながりが希薄になっているという認識やつながっていきいたいという要望が表出しており、いかに連関のプロセスに組み込み機能させていくが課題となる。

本研究では、A市という特定の自治体の公立小学校の「完全型」を対象とすることで、先行研究との比較やコミュニティ・スクールの実態を把握することができた。また、コミュニティ・スクール委員を一定期間継続してきた調査協力者を対象としたことが、コミュニティ・スクール委員が個人的見解をもち、学校に関わってきたことによる成果が表出していた。

5. まとめと今後の課題

質的研究による本研究の分析知見は、A市公立小学校4校13名のコミュニティ・スクール委員のインタビューデータに基づくもので、一般化には慎重を要する。しかし、調査協力者の語りを基にM-GTAから導いた分析知見から示唆することができるならば以下3点を提示できると考える。

第1に、これまで明確に示されてこなかったコミュニティ・スクール委員の個人的見解に関して、インタビューデータを基に〈子供と先生のため〉〈学校は地域の財産〉〈持続可能〉という3つの様相を明らかにしたことである。〈子供と先生のため〉〈学校は地域の財産〉のように派生活動や周辺の成果の起点となる様相と、〈持続可能〉のようにコミュニティ・スクールの営みを持続させる様相というように異なる性質が存在した。〈子供と先生のため〉〈学校は地域の財産〉の様相には、管理・運営に関する学校ガバナンスの要素はほとんど含まれておらず、主に学校を支援するソーシャル・キャピタルの要素が多分に含まれていた。このことは、岩永（2011）が指摘する学校支援型コミュニティ・スクールの「変質」や佐藤（2017）の学校支援人材等のソーシャル・キャピタル形成に向けた注目を支持する結果となった。また、大林（2015）が指摘するソーシャル・キャピタルの蓄積が学校の改善に影響を与えているとコミュニティ・スクール委員が実感していることの証左になっている。また、〈持続可能〉は、「地域による継続」や「長続きの秘訣」という概念にあるとおりコミュニティ・スクールが地域や人に息づく継続性を有する営みであるという先行研究では議論されてこなかった様相であった。〈持続可能〉は学校ガバナンスやソーシャル・キャピタルの根幹となる様相であり、個人的見解の〈学校は地域の財産〉と〈子供と先生のため〉に作用している。

第2に、コミュニティ・スクール委員の個人的見解の連関のプロセスにおける循環構造を実証したことである。個人的見解の連関のプロセスは、個人的見解を起点に派生活動から周辺の成果につながり、個人的見解の〈持続可能〉に戻るといった循環構造になっていた。木下（2021）による委員の当事者意識が子供と教師との関わりから形成されるプロセスは未解明であったが、本研究では、個人的見解〈子供と先生のため〉〈学校は地域の財産〉を起点に、〈子供のための活動〉〈有益な情報共有〉という派生活動が〈子供の成長〉〈つながりの創出〉という周辺の成果を創出していくプロセスを示すことができた。さらに、周辺の成果〈満足感〉から個人的見解〈持続可能〉に循環していく構造の一連のプロセスに関する知見は、佐藤（2017）が指摘するコミュニティ・スクールの実践的成果として、他の自治体の導入の契機になると期待できる。

一方で、学校ガバナンスの強化という視点で見ると個人的見解〈持続可能〉は、教員の人事異動という制度に対する受け入れと学校を核とした地域の取組の推進に対する当事者意識が表出している。学校ガバナンスに力点を移すのであれば、学校ガバナンスを参加拡充という視点で検討するか、教員の人事異動という制度と「任用意見」を結び付けた教育施策に係る制度に関する議論の必要性が垣間見られた。また、コミュニティ・スクールが地域に根差した営みとして、個人的見解〈学校は地域の財産〉が権限活動〈学校運営への関与〉につながりつつも成果の認識に至っていないことは、コミュニティ・スクール委員が学校ガバナンスという関わりよりも〈つながりの創出〉という派生活動にやりがいを実感しているものと推察される。

第3に、コミュニティ・スクール委員の個人的見解による教育委員会に対する認識を明らかにしたことである。〈遠い教育委員会〉という教育委員会に対するつながりの不透明さが11名の調査協力者の語りから浮き彫りになった。コミュニティ・スクール委員の語りから「つながり」を重視していることは顕著であるため、日高（2006）の政策意図による制度理念の浸透や小林（2018）の教育委員会による条件整備に関する指摘に対して、コミュニティ・スクール委員と教育委員会がつながる仕組みの創出が肝要となる。

今後取り組むべき課題は、次の3点である。第1に、本研究は、A市の4校の公立小学校のコミュニティ・スクール委員13名へのインタビューという限られたデータからの発見事実にすぎないことに限界がある。今後さらにデータの蓄積による事例研究や参与観察等を通して、保護者・地域住民の意向の学校経営に対する影響や他地域との比較について検証していく必要がある。第2に、A市立小学校が「完全型」にも関わらず、分析の結果、「学校運営に関する関与」という活動が低調であったことや「遠い教育委員会」というつながりの不透明さが生じていることが浮き彫りになった。これらの要因はどういう点にあるのかを究明することが課題として挙げられる。第

3 に、定量的な調査による検証についてである。質的研究として明らかになった私的意見を起点としたプロセスや概念を統計的に明らかにすることで知見の一般化が進むと期待される。今後は、これらの課題に対応するために研究を深めていく。

謝辞

本研究に協力してくださった13名のコミュニティ・スクール委員の皆様、御指導いただいた筑波大学大学院 津田和彦先生に感謝申し上げます。なお、本研究はJSPS 科研費 22H04029 の助成を受けたものです。

参考文献

- 中央教育審議会 (2015). 『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・協働の在り方と今後の推進方策について (答申)』 文部科学省(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/05/1365791_1.pdf) 2022.11.01
- 浜田博文 (2012). 『学校ガバナンス』 改革の現状と課題：教師の専門性をどう位置づけるべきか? 『日本教育経営学会紀要』 54, 23-34.
- 浜田博文 (2020). 「ガバナンス改革の中の学校」 (浜田博文 (編著) 「学校ガバナンス改革と危機に立つ『教職の専門性』」 学分社). 14-25.
- 日高和美 (2006). 「学校運営協議会の制度化に関する一考察」 『教育制度学研究』 13, 163-175.
- 岩永 定 (2011). 「分権改革下におけるコミュニティ・スクールの特徴の変容」 『日本教育行政学会年報』 37, 38-54.
- 木下 豪 (2021). 「地方小都市における地域住民の学校参加の意義に関する一考察－教育に関わる当事者としての認識形成に着目した事例分析－」 『日本教育経営学会紀要』 63, 70-86.
- 木下康仁 (2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践－質的研究への誘い』 弘文堂.
- 清田夏代 (2012). 「学校運営協議会と「教員の質」－教員の職能開発における学校運営協議会制度の可能性と課題－」 『日本教育行政学会年報』 38, 55-66.
- 小林昇光 (2018). 「市町村教育委員会事務局による学校運営協議会への関与－「行政委員」の政策的配置－」 『教育制度学研究』 25, 110-129.
- 小林昇光 (2019). 「学校運営協議会制度関連研究の動向」 『教育制度学研究』 26, 200-209.
- 文部科学省 (2021). 『地域と学校の連携・協働体制の実施・導入状況について (令和3年度)』 (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/shitei/detail/1311426.htm) 2022.11.01
- 村上祐介 (2014). 『教育委員会改革5つのポイント－「地方教育行政法」のどこが変わったのか』 学事出版.
- 仲田康一 (2010). 「学校運営協議会における「無言委員」の所在：学校参加と学校をめぐるマイクロ社会関係」 『日本教育経営学会紀要』 52, 96-110.
- 大林正史 (2011). 「学校運営協議会の導入による学校教育の改善過程：地域運営学校の小学校を事例として」 『日本教育行政学会年報』 37, 66-82.
- 大林正史 (2015). 『学校運営協議会の導入による学校教育の改善過程に関する研究』 大学教育出版.
- 小島弘道 (1999). 「学校の自律性・自己責任と地方教育行財政」 『日本教育行政学会年報』 25, 20-42.
- Putnam, R. D. (1993) *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- 佐藤晴雄 (2017). 『コミュニティ・スクールの成果と展望－スクール・ガバナンスとソーシャル・キャピタルとしての役割－』 ミネルヴァ書房.
- 佐藤晴雄 (2019). 『コミュニティ・スクール 増補改訂版－「地域とともにある学校づくり」の実現のために』 エイデル研究所.

教師の組織的学びを促進する校長のエンパワリング・リーダーシップ —心理的安全性の媒介効果に着目した検討—

三沢 良^a, 鎌田 雅史^b

^a岡山大学 misawa-r@okayama-u.ac.jp

^b就実短期大学 kamada@shujitsu.ac.jp

要約：近年、多様化している教育課題へ対応するために、学校組織における教師の組織的学びの必要性が議論されている。本研究では、教師の組織的学びを活性化させる要因として、校長のリーダーシップと心理的安全性に着目し、その影響について検討した。具体的には、組織的学びに関する教師の認知の指標として、組織変革意識と専門職の学習共同体 (PLC) 認識を設定した。そして、校長のエンパワリング・リーダーシップと専制的リーダーシップを先行要因、教師集団の心理的安全性を媒介要因と位置づけ、これらの直接的・間接的な影響を吟味した。公立の小・中・高等学校教諭を対象に Web 調査を実施し、回答データに対して構造方程式モデリングによる分析を行った。その結果、モデルの適合は良好であり、校長のエンパワリング・リーダーシップは組織変革意識と PLC 認識を直接的に促進するとともに、心理的安全性を介した間接効果をもつことが示唆された。

キーワード

組織的学び
リーダーシップ
心理的安全性
構造方程式モデリング

1. 問題と目的

社会の変化が急速に進展する中で、学校組織には様々な教育課題への対応が求められている。多様化する課題へ対処するために必要な教師の力量や職能の領域は拡充され、研究知見も蓄積されてきた(浅田・河村, 2021)。その一方で、学校組織が直面する多種多様な課題の解決について、個々の教師の力量のみに頼ることに限界がある(曾余田, 2010)。近年公示された中央教育審議会(2022)の「『令和の日本型教育』を担う教師の養成・採用・研修等のあり方について(答申)」では、多様な専門性を有する質の高い教師集団の形成や、教育課題を克服するための組織力の必要性が指摘されている。また、文部科学省(2022)が令和4年8月に改正した「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」でも、教員の資質能力の向上とともに、学校の組織力という観点から、課題への組織的な対応、教員同士の学び合いや協働を通じた学校改善の重要性が論じられている。こうした背景から、本研究では学校組織における教師の組織的学びを活性化させる要因として、校長のリーダーシップと心理的安全性に着目し、その影響について実証的に検討する。

(1) 教師の組織的学び

学校が組織として学ぶことの重要性を踏まえ、中田他(2021)は校内研究や校内研修等の公式な機会から、日常の中での経験の共有や交流による非公式な場まで、協働を通じた教師同士の学び合いを幅広く捉えた概念として、教師の組織的学びを提唱している。これまで校内での研究活動、優れた先輩や指導者との出会い、同僚との協働を通じて学ぶ経験は、教師の力量形成を大きく左右することが指摘されてきた(浅田・河村, 2021; 山崎・前

田,1988)。他方で、教師の組織的な学びに関する実証研究は、実践報告や事例検討に基づくものが多く、定量的な知見は限られている(中田他,2021; 脇本・町支,2021)。本研究では、組織的な学びが活性化した状態について、教師の主観的な認知に基づいて把握し、定量的な分析を行う。具体的には、教師の組織的学びの認知の指標として、組織変革意識と専門職の学習共同体 (professional learning community; 以下, PLC) 認識の2つに着目して実証的な検討を試みる。

まず、組織変革意識は、教師の組織的学びを特徴づける重要な側面である。学校組織の継続的な改善を展開していく上で、現状よりも適切な状態へ移行する必要性や目指すべきビジョンを認識しておくことは不可欠である。江頭(2011)は高等学校の教師を対象に調査を行い、現状を変えることへの意欲、新しいことへ取り組む前向きな態度、改善に臨む上での緊迫感等を組織変革意識の構成要素として見出している^{註1)}。

次にPLCとは「生徒の学習の改善という共通の目的を目指して、協力して活動する教育者たち」(Hord, 2009)と定義される。米国において外部統制的な教育政策や学校改革が進められたことによる現場の疲弊を背景として生まれた発想である^{註2)}。PLCの考え方は学校の現状を踏まえて生徒の学びを追求し、教師が学び合うことを通じて、共同体として成長していくことを重視する(Dufour et al., 2008, 織田, 2016)。近年、国内では学校での教師の学びを幅広く包摂し、前向きな持続的変化をもたらす基盤として注目されている(中田他, 2021)。

PLCを実証的に検討した研究例として、露口(2013)は既往知見を基に作成した質問紙尺度によって、PLCの認識を測定し、教師の授業力との関連を見出している。また坂田他(2019)は、露口(2013)の尺度を簡略化して使用し、東京都の249校の小中学校教諭を対象にした大規模調査を実施している。この調査の結果から、PLC認識に関する3つの構成要素が見出されている^{註3)}。第1に「使命と責任の共有」であり、これは教師間での使命、目標、ビジョンの共有の成立を表わす。第2の「協働的省察」は、教師が互いの実践を公開し、フィードバックを交換する習慣の確立を指す。第3の「同僚性」は、日常の中で同僚と様々なコミュニケーションが成立している関係が構築されていることを表わす。また、坂田他(2019)はこれらPLC認識の要素と教師効力感との有意な関連を報告している。

(2) 校長のリーダーシップ

学校マネジメント、そして教師の学び合いや協働の機会づくりや環境整備のために、校長がリーダーシップを発揮することの重要性は、従来から繰り返し指摘されてきた。本研究でも、教師の組織的学びを活性化させる影響要因として、校長のリーダーシップに着目する。露口(2010)によれば、国内外の学校組織におけるリーダーシップは、主に4つのアプローチから検討されてきた。教育的リーダーシップ、変革的リーダーシップ、エンパワーメント、分散型リーダーシップである。これらのうち、本研究は教師の自律性の促進や協働的な集団形成に対する支援を重視するエンパワーメント・アプローチの立場に依拠する。この立場の基本的な考え方は、校長からの支援的な働きかけにより、教師が内発的な意欲や効力感を高め、組織づくりへの主体的な取り組みが促されるというものである^{註4)}。近年の学校に求められる組織力の発揮と、その基盤となる教師の組織的学びの活性化への貢献を検討する上で、最も整合性の高い枠組みと考えられる。

リーダーの支援的な働きかけを具体化したリーダーシップ論として、エンパワリング・リーダーシップ(empowering leadership)がある。2000年代から注目され始めた支援的リーダーシップの一種であり、世界各国の様々な業種を対象に数多くの研究が行われている(青木, 2021)。エンパワリング・リーダーシップは、仕事を達成するための一連のリーダー行動を通じて、メンバーの内発的動機づけを高め、影響力(パワー)を共有し、自律性と責任を付与するプロセスと定義される(Ahearn et al., 2005; Cheong et al., 2019)。

Amunsden & Martinsen (2014)は、既往知見を整理してエンパワリング・リーダーシップの中核をなす2つの要素を提案している。1つは「自律支援 (autonomy support)」であり、自律的な職務遂行のための権限を委譲し、動機づけを鼓舞する働きかけである。もう1つは「成長支援 (development support)」であり、リーダーが役割モデルや指導を通じて、継続的な学習・成長の支援を行うことを指す。エンパワリング・リーダーシップは、メンバーの意欲や効力感を高め、職務遂行に対する望ましい態度・行動を促すと理論的に予測されている(Cheong et al., 2019)。実証研究では、特にメンバーの自律性や学習を促進する効果が見出されている(青木, 2021)。例えば企業組織を

対象にした調査では、エンパワリング・リーダーシップがメンバーの創造性の発揮や革新的行動を促すことを示した知見が多い (Zhang & Bartol, 2010; Chen et al., 2011)。また学校組織でも、Sagnak (2012) は、校長のエンパワリング・リーダーシップが小学校教師の革新的行動を促進することを見出している。Lee et al. (2018) によるメタ分析の結果では、創造性や積極性が求められる職務では、他のリーダー行動のスタイルよりも高い説明力が確認されている。前例踏襲ではなく、創造性を生かした教育活動の改善が求められる教師において、エンパワリング・リーダーシップの寄与は大きいと予想される。

また、エンパワリング・リーダーシップの効果をより明確に吟味するため、対極的なリーダー行動のスタイルである専制的リーダーシップ (autocratic leadership) も取り上げて検討する。専制的リーダーシップは、組織の意思決定や方針の全責任を引き受ける強いリーダーの姿を体現した行動スタイルである (Marken, 1999)。地位の優位性に基づいて指示する権威志向、メンバーの仕事の内容や遂行方法をリーダー自身が決定する管理志向といった特徴がある (櫻井, 2020)。専制的リーダーシップは、仕事の成果に責任を持つ側面があると同時に、メンバーの自律性を制限し、叱責や罰の行使を厭わない傾向もある。そのため、リーダーによる行動の支配や、価値観や意見の押しつけとして受けとめられることもある (Yukl, 2006)。

校長は学校組織としての方針や目標を教師と確実に共有し、教育活動の明確な指針を示すために、ときに専制的な指示や対応をせざるを得ないこともある。災害や感染症の拡大等、予見が難しい突発的な事態のほか、組織として迅速な意思決定やトラブル対応が必要な状況では、校長には責任をもって判断・指示を下すことが求められる。このように教師たちの組織的な活動に秩序と安定をもたらすという意味で、少なくとも一時的には、専制的リーダーシップが有効に作用する局面が存在しうる。ただし、校長が日頃から地位と権限に基づく専制的な行動スタイルでリーダーシップを行使していると、教師からの意見提案やコミュニケーションは阻害され、組織的学びが抑制される恐れがある。そのため、校長が平時において重点的に発揮すべきなのは、エンパワリング・リーダーシップであると考えられる。

本研究では、校長のエンパワリング・リーダーシップと専制的リーダーシップの双方の行動スタイルを測定し、その影響を分析する。これにより、校長が専制的リーダーシップをいづらか行使したとしても、エンパワリング・リーダーシップによる教師の組織的学びの認知に対する寄与は相対的に強く、一貫して重要であることを検証する。最近のリーダーシップ研究では、単一の行動スタイルだけでなく、他の行動スタイルとの比較や統制を行い、相対的な影響力を評価することが推奨されている (Piccolo et al., 2012)。本研究での2つの行動スタイルの測定・分析は、この推奨事項にも合致する検討手続きである。

(3) 心理的安全性

教師の組織的学びの活性化には、職場の環境や雰囲気、同僚教師の人間関係等の要因も関与する。そこで、教師間での対人関係や雰囲気の特徴を反映した職場要因として、心理的安全性 (psychological safety) に着目する。心理的安全性は、大きな変化に直面した組織が、学習と成長を遂げていくために必要な成功要因として、近年注目を集めている概念である。Edmondson & Lei (2014) によれば、心理的安全性とは職場等の特定の状況において、対人関係上のリスクを冒した結果に対する認識と定義される。職場で互いの考えや感情を気兼ねなく発言でき、また率直な発言に対して同僚から拒絶や制裁を受けることがないと確信できるとき、その個人は高い心理的安全性の感覚を抱いている。つまり、職場での異質な意見や価値観を許容する風通しのよい雰囲気や風土を反映した概念である^{註5)}。心理的安全性が確保されていれば、お互いの意見や感情を気兼ねなく発言できる雰囲気があり、同僚に助けを求める、自身の失敗を認める、新しいアイデアや疑問・懸念を表明する等の行動をとっても、他のメンバーから拒絶や制裁を受けることが少ないと考えられている (Edmondson, 2012, 2019)。

国内外の研究において、心理的安全性はメンバーの意見表明、知識・情報の共有、学習行動や創造性の発揮等を促進することが、一貫して示唆されている (Frazier et al., 2017; 丸山・藤, 2022)。よって、心理的安全性は、変化に適応し、メンバーが協働して学習と変革を継続するための基盤になる。教師の心理的安全性を測定した研究はまだ少ないが (Shahid & Din, 2021; 三沢・鎌田, 2022)、その影響に関する知見は着実に蓄積されつつある。主な知見として、組織学習 (Higgins et al., 2012)、チーム学習 (Vangrieken et al., 2016)、チームワーク (三沢他, 2020)、

創造的な教育実践（一色・藤, 2020, 2022）、教科指導学習動機と学校運営への参画（森本, 2021）等を促進する効果が報告されている。

(4) 本研究の目的と仮説モデルの設定

ここまで概観したように、既往研究においてリーダーシップと心理的安全性は、いずれも職場での学習、革新的行動、創造性の発揮等のメンバーの態度・行動を促進する効果が見出されている。ただし、両者は必ずしも独立したものではなく、支援的なリーダーの働きかけは心理的に安全な職場環境をつくるために必要不可欠と考えられている（e.g., 青島, 2021; Edmondson, 2012）。実際、Edmondson & Lei（2014）やNewman et al.（2017）による知見の体系的レビューによれば、支援的なリーダーシップの有益な影響を心理的安全性が媒介する役割を果たすことが、数多くの研究で支持されている。個々の研究で着目された結果変数は様々であるが、リーダーシップの影響過程にみられる心理的安全性の媒介効果は頑健な知見といえる。

以上を踏まえ、本研究では校長のリーダーシップが教師の組織的学びの認知に及ぼす影響過程について、心理的安全性を媒介要因に位置づけた図1の仮説モデルを設定し、定量的な分析によって検証する。このモデルの要素間の関係として、まずエンパワリング・リーダーシップは、メンバー個人の態度・行動に影響を及ぼすが、さらに職場の風土の醸成にも寄与することが既往研究で示されている（Sagnak, 2012）。またJoo et al.（2023）は、エンパワリング・リーダーシップと心理的安全性に間に正の関連を見出している。さらにこの研究では、心理的安全性が媒介要因となり、リーダーシップが職場集団内で生じる葛藤へ間接的に影響を及ぼすことも示されている。こうした知見から、エンパワリング・リーダーシップは、教師間で率直な対話を行う際の不安を払拭し、心理的安全性の醸成に寄与しうると考えられる。

次に心理的安全性については、学校組織の教師を対象にした知見は限られており、教師の組織的学びとの関連も直接的には吟味されていない。しかし既往研究では、職場での創造性の発揮や革新行動、チーム学習等の結果変数との関連が示唆されている。こうした結果変数は、いずれも組織の改善を指向した協働や学び合いに概念的に近接したものと考えられる。そのため、既往知見を拡充し、心理的安全性が教師の組織的学びの認知を促進するという予測を設定する。加えて前述の通り、心理的安全性はリーダーシップの影響過程における頑健な媒介効果を示すことが見出されている。よって本研究の仮説モデルにおいても、エンパワリング・リーダーシップと組織的学びの認知の関係に介在する媒介要因に位置づけることは妥当と考えられる。

なお、教師の組織的学びへの注目が集まりながらも、その定量的な検討が不足している現状では、既往研究の知見は断片的な示唆を与えるに留まっている。これに対し、本研究で設定した仮説モデルは、既往知見を踏まえつつ、校長のリーダーシップが教師の組織的学びの活性化を導く一連の過程を明らかにしようとするものである。すなわち、定量的な分析を通じたモデル検証により、校長が支援的な働きかけを行うことで、教師集団の中で率直な意見交流や議論を交わしやすい土壌としての心理的安全性が培われ、教師たちが協働して学び合い、学校改善に取り組んでいく、という影響過程を統合的に説明することができる。定量的な分析を通じたモデル検証により、教師の組織的学びの活性化に資する理論的視座とその実証的根拠の提示を試みる点が、本研究の学術的な新規性といえる。

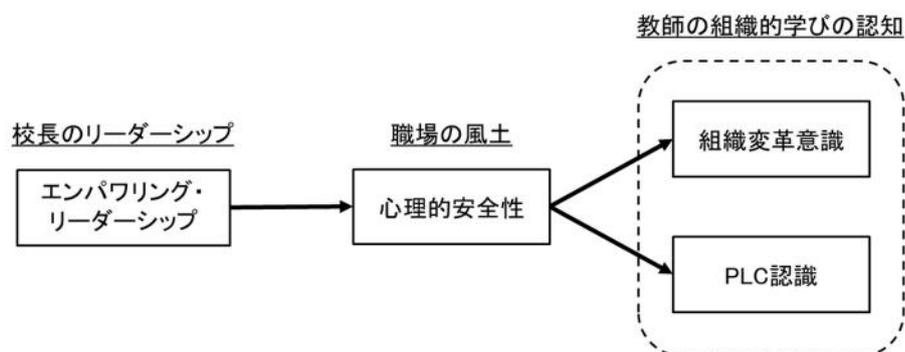


図1. 本研究の分析枠組み：影響過程の仮説モデル

2. 方法

(1) 調査対象者

Web 調査ツール「Freeasy」(アイブリッジ(株))の登録モニタから、全国の公立学校に勤務する常勤教諭 950 名を抽出し、オンライン調査票への回答を依頼した。調査の実施時期は 2022 年 2 月下旬から 3 月上旬であった。772 名から有効回答が得られ、対象者の勤務校種は小学校 337 名 (43.7%)、中学校 239 名 (31.0%)、高等学校 196 名 (23.4%) であった。また性別は男性 426 名 (55.2%)、女性 346 名 (44.8%)、平均年齢は 40.4 歳、教職経験の平均年数は 16.38 年、現任校勤務年数の平均は 3.84 年であった。居住地域は、関東地方 189 名 (24.5%)、近畿地方 153 名 (19.8%)、中部地方 147 名 (19.0%)、九州・沖縄地方 117 名 (15.2%)、北海道・東北地方 111 名 (14.4%)、中国・四国地方 55 名 (7.1%) であった。

(2) 調査内容

調査票はリーダーシップ、心理的安全性、組織的学び、その他の質問項目で構成した^{註6)}。各質問項目には、「1: 全くあてはまらない」から「5: 非常にあてはまる」の 5 段階での回答を求めた。以下に概要を記すとともに、具体的な項目の一覧は資料 1 に掲載する。

1) リーダーシップ

勤務校の校長が教師に対して行っている働きかけとして、エンパワリング・リーダーシップについては、Amundsen & Martinsen (2014) の尺度を参考に「自律支援」と「成長支援」の 2 つの要素を考慮した 15 項目を作成して用いた。専制的リーダーシップについては、櫻井 (2020) および de Luque et al. (2008) の尺度を参考に 4 項目を作成して用いた。

2) 心理的安全性

勤務校の教師たちの雰囲気について、心理的安全性の測定に国外で使用されることの多い Edmondson (1999, 2019) の尺度、および教師を対象にした既往研究 (三沢他, 2020, 一色・藤, 2020) を参考に 10 項目を作成して用いた。

3) 組織的学びの認知

組織変革意識として、勤務校の教師たちの業務改善に対する意識・姿勢について、江頭 (2011) の測定項目を参考に 10 項目を作成して用いた。なお、江頭 (2011) は「意欲的活動」、「ポジティブさ共有」、「緊迫感共有」の 3 因子を想定しており、本研究でもこれを踏襲した。PLC 認識については、坂田他 (2019) を参考に「使命と責任の共有」、「同僚性」、「協働的省察」の 3 つの因子を把握する 10 項目を用いた。

(3) 倫理的配慮

調査は調査会社の定める個人情報保護指針に従って実施された。登録モニタはオンライン調査の案内を参照して、自発的に調査へ参加し、個人が特定される恐れのある情報は著者に開示されることはなく、回答の匿名性は保護されていた。調査票の冒頭では、調査の目的と趣旨とあわせて、匿名の調査であり個人が識別・特定されることはないこと、研究目的以外で回答データを使用することはないこと、調査への参加は任意であること、回答を中断して参加を取り消すことができること、回答の中断や拒否によって生じる不利益は一切ないこと、調査に関する問い合わせ先を明記した。また、「上記内容に同意する」にチェックを入れてもらうことで調査参加のインフォームド・コンセントを確認した。このチェックを入れた場合にのみ、調査票本体のページへ進める仕様にしており、確実に同意が得られた対象者のみが調査へ参加できるように配慮した。なお、実施形態が完全匿名のオンライン調査であり、また調査票には精神的苦痛を伴うような侵襲性の高い項目は含まれず、回答の際の危険性はないと判断したため、所属機関の倫理審査委員会の審査は受けていないが^{註7)}、上記の倫理的配慮を講じるとともに、調査会社により差別的な表現等の不適切な内容の項目が含まれないことの確認を経て調査を行った。

3. 結果^{註8)}

(1) 尺度構成

1) リーダーシップ

エンパワリング・リーダーシップの15項目に対し因子分析（最尤法，プロマックス回転）を実施した。固有値の減衰状況を基に，当初の想定と一部項目の入れ替わりはあったが，「自律支援」と「成長支援」として解釈可能な2因子を抽出した（説明率 58.8%）（表1）。信頼性係数は「自律支援」が $\alpha=.92$ ，「成長支援」が $\alpha=.90$ といずれも高い内的整合性を示した。しかし因子間に高い相関（ $r=.79$ ）がみられ，個別に変数化して分析することは困難と判断した。そのため，15項目を単一尺度として集約して得点化した。単一尺度としての信頼性係数は $\alpha=.90$ と高い内的整合性を示した。専制的リーダーシップについては，因子分析で4項目の1因子性を確認した（負荷量：.80～.83，説明率：66.6%）。信頼性係数は $\alpha=.89$ の高い内的整合性を示した。

表1. エンパワリング・リーダーシップの因子分析結果（最尤法，プロマックス回転）（ $N=772$ ）

質問項目	因子	
	I	II
第I因子：自律支援		
5. 教員たちの意見にしっかりと耳を傾けている	.97	-.15
2. 教員たちが担当業務について自身で考え、実践しようと決めたことを尊重している	.82	-.07
9. 教員たちが働きやすい職場づくりに配慮している	.79	.07
7. 教員たちが長所を活かして活躍できるよう、後押ししている	.64	.24
4. 教員たちが教育活動上の課題を自分で見出し、その解決に取り組むことを好意的に受けとめている	.63	.09
6. 個々の教員の長所と短所を把握している	.53	.26
8. 学校が抱える教育課題について、教員たちとしっかり話し合っている	.47	.39
第II因子：成長支援		
13. 教員たちに学校教育目標の実現に向けて取り組む活動の優先順位を明示している	-.06	.81
15. 教員たちに授業や指導方法の改善について積極的に助言している	.00	.75
11. 教員たちに学校経営の方針や重点課題を示し、それを実現するプロセスを明示している	.03	.73
16. 教員たちの能力を向上するための機会やしくみをつくっている	.11	.71
3. 教員たちに率先して仕事に取り組むことを推奨している※	-.06	.59
12. 教員たちに仕事の計画や段取りで考慮すべきことを助言している	.25	.55
14. 教員たちが互いに学び合える機会や場づくりを重視している	.31	.52
10. 教員たちに学校の明るい将来像を語っている※	.28	.49
	因子間相関	.79

注：「※」を付記した項目は、「自律支援」に相当すると想定していたが，分析結果で「成長支援」の因子の負荷が高かった項目である。

2) 心理的安全性

心理的安全性の10項目に対し，因子分析で1因子性を確認した（負荷量：.55～.79，説明率：48.2%）。信頼性係数は $\alpha=.90$ の高い内的整合性を示した。

3) 組織的学びの認知

組織変革意識の10項目に対して因子分析を行ったが、江頭（2011）で見出された3因子解は再現されず、解釈可能な複数の因子を抽出することもできなかった。そこで、1因子解を採択し、負荷量が.40に満たなかった1項目を除外し、残る9項目を尺度構成に使用した（負荷量：.44～.79，説明率：47.9%）。信頼性係数は $\alpha=.89$ と高い内的整合性を示した。

PLC 認識の10項目に対して、因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行い、坂田他（2019）と同様に解釈可能な3因子を抽出した（説明率：58.7%）。因子名は坂田他（2019）を踏襲し、信頼性係数は「使命と責任の共有」が $\alpha=.84$ ，「同僚性」が $\alpha=.77$ ，「協働的省察」が $\alpha=.81$ といずれも高い内的整合性を示した。

(2) 記述統計量と相関分析

尺度ごとに項目への回答の平均を算出して分析変数を得点化した。各変数の記述統計量と変数間の相関係数を表2に示す。心理的安全性および組織的学びの認知に関する変数に対し、エンパワリング・リーダーシップは正の関連 ($r=.41\sim.56$)，専制的リーダーシップは負の関連 ($r=-.29\sim-.21$) を示した（全て $p<.001$ ）。

(3) 重回帰分析

リーダーシップが心理的安全性，組織変革意識，PLC 認識に及ぼす影響を検討するため，重回帰分析を行った。分析にあたり，現任校での勤務年数と勤務校種を統制変数として投入した。なお，勤務校種については小学校勤務を基準とし，中学校勤務と高校勤務を個別にダミー変数化した（小学校=0，中学校／高等学校=1）。エンパワリング・リーダーシップおよび専制的リーダーシップを説明変数，組織変革意識，PLC 認識の使命と責任の共有，同僚性，協働的省察をそれぞれ基準変数とする重回帰分析の結果を表3に示す。

表3に示した通り，エンパワリング・リーダーシップは全ての基準変数について，有意な中程度の強さの正の標準偏回帰係数（ β ）（以下，係数）を示した（ $\beta=.40\sim.57$ ）。つまり，心理的安全性，組織変革意識，PLC 認識の全てに対する促進的な影響が示唆された。統制変数として投入した中学校と高校のダミー変数は，PLC 認識の「使命と責任の共有」や「協働的省察」に有意な負の係数を示した（ $\beta=-.15\sim-.11$ ）。これは小学校においてPLC 認識が高い傾向を表わすが，係数の絶対値は小さいため，その関連性は弱いといえる。また，専制的リーダーシップもPLC 認識の「協働的省察」と有意な関連を示したが，係数のごく小さな値に留まった（ $\beta=.10$ ）。少なくとも本研究で取り上げた基準変数に対し，エンパワリング・リーダーシップと同時にその影響力を評価した場合，専制的リーダーシップは独自の寄与をほとんど示さなかった。

表2. 分析変数の記述統計量と相関係数（ $N=772$ ）

変数	平均	SD	相関係数					
			1	2	3	4	5	6
1. エンパワリング・リーダーシップ	3.14	0.74	-	-	-	-	-	-
2. 専制的リーダーシップ	2.18	0.92	-.50	-	-	-	-	-
3. 心理的安全性	3.45	0.66	.50	-.29	-	-	-	-
4. 組織変革意識	2.98	0.65	.56	-.25	.69	-	-	-
5. PLC 認識（使命と責任の共有）	3.13	0.73	.55	-.22	.65	.66	-	-
6. PLC 認識（同僚性）	3.43	0.77	.41	-.21	.61	.55	.68	-
7. PLC 認識（協働的省察）	2.73	0.87	.43	-.13	.39	.47	.61	.50

注：表中の相関係数は全て統計的に有意である（ $p<.001$ ）。

表 3. 心理的安全性、組織変革意識、PLC 認識を基準変数とする重回帰分析の結果 (N=772)

説明変数	心理的安全性	組織変革意識	使命と責任の共有	同僚性	協働的省察
	β	β	β	β	β
勤務年数	.06	.07	.06	.09	.07
中学校ダミー	-.05	.02	-.02	.00	-.13***
高校ダミー	-.07	-.04	-.11*	-.04	-.15***
エンパワリング・リーダーシップ	.46**	.57**	.57***	.40***	.45***
専制的リーダーシップ	-.06	.03	.07	-.01	.10**
<i>adj R²</i>	.26***	.32***	.32***	.17***	.21***

** $p < .01$, *** $p < .001$

(4) 構造方程式モデリング

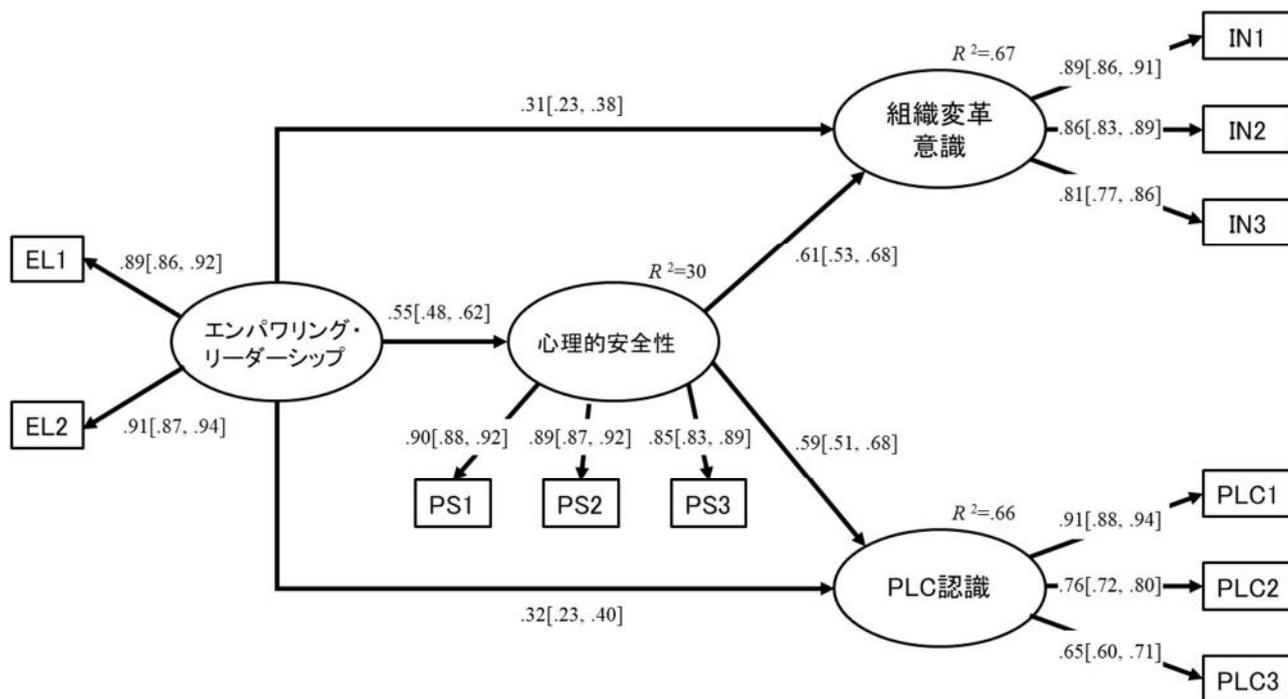
1) モデルの構成と項目の小包化

心理的安全性を媒介要因として位置づけ、校長のリーダーシップが教師の組織的学びの認知に及ぼす影響過程に関する仮説モデルを構造方程式モデリングで検証した。具体的には、エンパワリング・リーダーシップが心理的安全性の醸成を促進し、さらにそれが組織変革意識と PLC 認識の向上を促すという因果連鎖を想定した。なお、専制型リーダーシップについては、前掲の重回帰分析の結果において心理的安全性との有意な関連が見出されなかったため、分析から除外した。

各変数を構成する項目は全部で 45 個と数が多く、そのまま構造方程式モデリングの観測変数に用いると、モデルのサイズが大きくなり、推定が不安定になる(星野他, 2005)。そのため、エンパワリング・リーダーシップ、心理的安全性、組織変革意識、PLC 認識の各潜在変数を構成する観測変数について、項目の小包化 (item parceling) を実施して対処した。Little et al. (2002) の推奨する手続き^{註9)} に準じて、多次元構造のエンパワリング・リーダーシップと PLC 認識については、因子を小包とし、各小包に因子を構成する項目を割り当てた。単次元構造の心理的安全性と組織変革意識については、因子負荷量の値の順序に基づいて項目を 3 つの小包へ割り当てた (バランス割り当て法)。そして、各小包ごとに算出した項目平均の得点を観測変数として配置し、モデルの潜在変数を構成した。なお、資料 1 の質問項目一覧には、各項目をどの観測変数の構成したのかを付記している。

2) モデルの検証結果

ロバスト最尤推定法によるモデルの検証結果を図 2 に示す。まずモデル全体の適合度指標はいずれも許容可能な水準にあり、データとの適合は良好であった (CFI=.97, TLI=.96, RMSEA=.07 (90%CI [.06, .08]), SRMR=.04)。エンパワリング・リーダーシップは、心理的安全性と中程度の強さの正の関連 ($\beta = .55, p < .001$) を示し、説明力も十分であった ($R^2 = .30$)。また、心理的安全性は組織変革意識 ($\beta = .61, p < .001$) および PLC 認識 ($\beta = .59, p < .001$) のいずれとも中程度の強さの正の関連を示した。エンパワリング・リーダーシップが心理的安全性を介して及ぼす間接効果を算出し、Sobel test で確認したところ、組織変革意識に対し $\beta = .33$ ($p < .001, 95\%CI [.28, .39]$)、PLC 認識に対し $\beta = .33$ ($p < .001, 95\%CI [.28, .39]$) であり、いずれも統計的に有意であった。なお、エンパワリング・リーダーシップは、組織変革意識 ($\beta = .31, p < .001$) および PLC 認識 ($\beta = .32, p < .001$) と直接の正の関連も示した。よって、心理的安全性の媒介効果は完全媒介ではなく、部分媒介であることが示唆される。以上のことから、エンパワリング・リーダーシップは心理的安全性の醸成を促進し、さらに組織変革意識と PLC 認識の向上を促すという影響過程は概ね支持された。



注：適合度指標は CFI=.97, TLI=.96, RMSEA=.07 (90%CI[.06, .08]), SRMR=.04。誤差変数の表記は省略して図示した。

各パスに付記した係数の値は全て統計的に有意である ($p < .001$)。[]内の数値は係数の95%信頼区間の上限と下限を表す。

図2. エンパワリング・リーダーシップの影響過程に関する構造方程式モデル($N=772$)

4. 考察

(1) 校長のエンパワリング・リーダーシップの影響

本研究の目的は、教師の組織的学びを促進する校長のエンパワリング・リーダーシップの影響過程を明らかにすることであった。まず重回帰分析の結果において、校長のエンパワリング・リーダーシップは、組織変革意識とPLC認識の全ての変数と有意な正の関連を示した。つまり、校長による教師の自律性や成長を促す働きかけは、学校改善に向けた教師の組織的学びを活性化する有力な要因であることが示された。この結果は、エンパワリング・リーダーシップとメンバーの創造性発揮やチーム学習との関連を見出してきた既往知見 (e.g., Lee et al., 2018) と整合する。加えて、このエンパワリング・リーダーシップの影響は、専制的リーダーシップを統制した上で見出されたものであった。つまり、校長が専制的リーダーシップを行使していたとしても、エンパワリング・リーダーシップは独自の寄与を示し、その相対的な影響力の強さが確認されたといえる。

次に、構造方程式モデリングにより、校長のエンパワリング・リーダーシップが教師の組織的学びの認知を促進する影響過程を検証したところ、心理的安全性の媒介効果を支持する結果が得られた。つまり、エンパワリング・リーダーシップは、教師の心理的安全性の向上を促し、学校改善のための変革や教師間での学び合いの活性化に寄与することが示唆された。ただし、モデル検証の結果では、エンパワリング・リーダーシップから組織変革意識とPLC認識への直接効果も確認された。これは心理的安全性以外の要因が関与する影響経路が存在する可能性を示唆している。例えば、本研究では教師のエンパワメントを測定していないが、エンパワリング・リーダーシップにより触発された内発的な意欲や効力感が、組織的学びの促進につながるのかもしれない。あるいは、校長の支援的な働きかけとともに、教師たちが校内で学ぶための時間の確保や機会の提供等、環境面での整備・充実を図る取り組みも行われていることが推察される。こうした代替説明を考慮し、教師の組織的学びに寄与する影響過程をさらに精緻化していくことが期待される。

(2) 実践的示唆

冒頭で述べたように、多様な教育課題への対応を背景として、近年、学校の組織力の向上が重要視されている。本研究で得られたエンパワリング・リーダーシップの影響過程に関する知見は、これからの時代に求められる校長の学校運営のあり方に対し、実践的な示唆をもつ。すなわち、エンパワリング・リーダーシップは、教師の組織的学びの活性化を導く効果的なリーダーとしての行動スタイルを表していると考えられる。このリーダー行動のスタイルは「自律支援」と「成長支援」の働きかけを基本とする (Amundsen & Martinsen, 2014)。「自律支援」に関して、校長は教師たちの自己決定した事柄を尊重し、意見や提案に耳を傾け、個々の専門性や持ち味を活かした活躍の場を与える等に尽力する必要があるといえる。具体的には、授業づくりや教材選択における自己決定の尊重、学校運営計画の策定や教育活動の重点目標を設定する際に積極的に意見を吸い上げる、校務分掌や校内研究体制において適切な分担・配置を考慮する等が挙げられる。また「成長支援」に関しては、目指すべき将来像や優先して対応する課題を明示し、教師たちが学ぶ機会や能力向上を図ることができる環境・仕組みを構築する必要がある。学校経営のビジョンを明確にした上で、期首・期末の面談での建設的な助言、課題の解決や専門的な知見を得るための研修、外部機関の専門家との交流等を提供し、教師たちがともに成長する場づくりを推進する等が、具体的な取り組みの実践として挙げられる。

さらに、エンパワリング・リーダーシップの影響は、心理的安全性に媒介されることが確認された。教師の組織的学びの認知の指標として、組織変革意識と PLC 認識を取り上げたが、校長がこうした教師の意識を啓発しようとする際には、心理的安全性の確保に留意すべきであることを本研究の知見は示唆している。既往知見でも指摘されているように、心理的安全性の醸成にはリーダーシップが重要な役割を果たしており、率直な発言や忌憚のない議論を妨げる対人関係上の不安を払拭する必要がある (Edmondson, 2012; 三沢・鎌田, 2022)。校長がエンパワリング・リーダーシップを発揮することで、教師との積極的なコミュニケーションを通じて、自信を育む機会と経験を与え、失敗からの教訓を継続的な学びに活かそうとする姿勢を培うことができると推察される。そして、これが心理的安全性の確保につながるという実証的な裏付けが得られたといえる。以上を踏まえて、学校組織の組織力向上のためには、校長がエンパワリング・リーダーシップを基調として、教師への支援的な働きかけを行い、学び合いを指向した組織づくりに臨むことが推奨される。

(3) 制限と今後の検討課題

本研究では Amundsen & Martinsen (2014) の理論的整理と尺度の枠組みに準拠して、エンパワリング・リーダーシップの測定を行った。「自律支援」と「成長支援」の2つの要素で構成されると想定し、実際、因子分析の結果でも2因子構造の存在は示唆された。しかしながら、因子間には高い相関がみられ、2つの要素を個別に変数化し、各々の独自の影響力を評価することは困難であった。Amundsen & Martinsen (2014) を含め、既往研究ではエンパワリング・リーダーシップの多次元構成を想定した尺度を設計していても、分析段階で各次元を弁別できず、1次元に集約して得点化していることが多い (Lee et al., 2016)。同様の問題が本研究でも生じたため。今後、エンパワリング・リーダーシップの概念と操作的定義の再吟味を行いつつ、測定尺度の改善を検討する余地がある。特に、実践的な示唆を得るには、「自律支援」と「成長支援」の働きかけについて、前節で述べたような校長の学校運営の文脈に即して、具体化した項目を採用することも有意義であろう。具体的な働きかけを尋ねる質問紙尺度により、校長のエンパワリング・リーダーシップの2つの要素のよりの確な把握が可能になると期待される。また、リーダーの他の行動スタイルとの弁別性を確認するために、影響力の比較検討を行うことも今後の検討課題といえる。

本研究では、校長のリーダーシップを教師の評価で測定するとともに、組織的学びの状態についても組織変革意識と PLC 認識という主観的な認知を指標とし、多数の回答データを収集した。この方法には、定量的な分析とモデル検証が可能という利点はあるが、主観的な認知に頼った一度きりの横断調査であることの限界もある。例えば、校長のリーダーシップを高く評価する教師は、学校組織と教師集団に対しても全般的に好ましく評価しているかもしれない。教師の組織的学びの認知にはバイアスが含まれ、実際に展開している協働的な学習活動との乖離が存在する可能性は否定できない。よって、組織的な学びについての具体的な活動実態を捉える客観的な指標を

併用した検討が望まれる。また、本研究で仮説モデルとして検証した影響過程は、一時点で測定したデータの相関関係に基づいているため、今後は縦断調査で収集したデータによって再検証する必要がある。

加えて、本研究の知見は、オンライン調査で収集した回答に基づいて得られている点に留意しなければならない。広く全国の公立学校に勤務する教諭が含まれるものの、調査の対象者は調査会社の登録モニタに限定されている。そのため、調査協力への動機づけや回答傾向、メディアリテラシー、オンライン調査への態度、その他の属性における偏りが、回答に不測の影響を及ぼしている可能性は否定できない^{註10}。また、校長のリーダーシップや心理的安全性の影響は、回答者の所属する学校組織によって異なると推察されるが、登録モニタを対象とするオンライン調査では、この点を考慮した分析を行うことができない。知見の一般化を図るには、オンライン調査以外のさまざまな方法でデータを収集・蓄積し、さらに検証していく必要がある。

こうした研究方法上の制限を踏まえると、特定の学校組織を対象として、校内研修や校内研究の推進状況、教師同士の学び合いに関する具体的な事象を把握し、実験的手法や参与観察等を用いて因果関係を明確に同定していくことが求められる。より精緻な定量的分析を行う上でも、学校組織単位でデータを収集し、マルチレベル分析を実施することが望ましいであろう。こうした取組みを通じて、教師の組織的な学びを理解するための理論的な焦点がより明確になり、エンパワリング・リーダーシップの影響過程の解像度を高め、学校改善に向けた具体的な提案につながる実践的な示唆が得られると考えられる。

さらに、教師の組織的な学びを包括的に検討するために、校長以外の学校内のリーダーの働きかけにも着目する必要がある。近年、米国では教員リーダー（ミドルリーダーに相当）の研究が精力的に実施されている（露口, 2018）。また国内では、分散型リーダーシップの研究が進展しており（e.g., 鎌田, 2019）、校内での教師の学び合いを促進する体制を構築する上で、研究主任や研修主任等の分掌に着目した研究知見の蓄積が期待されている。

加えて、継続的な学校改善の取り組みを視野に入れた場合、組織的な学びの推進にエンパワリング・リーダーシップが最適といえるのか、批判的な吟味も必要とされる。例えば、直面する課題や職場の状況によっては、エンパワリング・リーダーシップが負の効果を持つ場合（ダークサイド）がある。一例として、Cheong et al. (2016) は、エンパワリング・リーダーシップに含まれる自律性を促す働きかけが、職務に関する緊張と負荷を増加させ、メンバーの経験するストレスを高めることを報告している。変化の時代において、学校組織には前例踏襲からの脱却や新しい体制構築等が求められ、先の見通しが不透明な中で、自律性が敬遠されることも予想される。こうした事態において、エンパワリング・リーダーシップは効果的といえるのか、その有効範囲を明確にすることも重要な検討課題である。

註

- 1) 江頭 (2011) は因子分析を行い、「意欲的活動」、「ポジティブさ共有」、「緊迫感共有」と命名した3つの因子を見出している。
- 2) PLCの理論的整理や発展経緯の詳しいレビューとして、織田 (2011, 2016) や福畠ら (2017) がある。
- 3) 露口 (2013) でも同様の内容の3因子が見出されている。ただし、坂田他 (2019) は因子を構成する項目内容を再吟味して因子名を変更している。
- 4) 教師のエンパワーメントについて、淵上 (2005) は教師が内発的な意欲をもち、自分はやれそうだという信念を抱きながら、他者に積極的に提言し、働きかけていくことであり、教師が自主性や自律感をもち、自分たちの力で組織を創り出していると感じることと説明している。
- 5) 心理的安全性は、職場やチームのメンバーに共有された信念という集団レベルの現象として扱われるとともに、個々のメンバーの経験に焦点化した個人レベルの分析や、よりマクロな組織レベルの風土・文化として検討されることも多い。いずれの場合も、個人がチームや組織において認識する対人関係のリスクに着目している点は共通している。本研究では、心理的安全性の概念によって、教師集団の風土・雰囲気のある説明を意図しているが、特定の学校に限定せずに Web 調査で広範なデータを収集しているため、測定・分析は個人レベルで行っている。
- 6) その他の質問項目として、心理的安全性を阻害する4種の対人関係リスクを測定する12項目（「無知」「無能」「ネガティブ」「邪魔をする人」だと思われる不安に関して各3項目を設定）が含まれていた。この12項目とリーダーシップの19項

目、心理的安全性の10項目、組織変革意識の10項目、PLC認識の10項目の総計61項目で調査票は61項目で構成されていた。なお、本研究で分析対象とした回答データは、三沢・鎌田(2022)と同一の調査で収集された。三沢・鎌田(2022)は、心理的安全性の基礎データと対人関係リスクとの関連を検討しており、リーダーシップや組織的学びの認知の指標は扱っていない。本研究は、校長のエンパワリング・リーダーシップの影響過程に着目した独自の視点と目的に立脚して、分析とモデル検証を行っている。

- 7) ここに記した判断理由のもとで、本研究は倫理審査を受けていないが、今後より踏み込んだ調査を行う際には、倫理的配慮を保証する手続きとして、研究倫理委員会による事前の審査と承認を得ることが望ましい。
- 8) 報告する統計解析のうち、因子分析、記述統計量と信頼性係数の算出、相関分析、重回帰分析には JASP Version 0.17.1 (JASP Team, 2023) を使用し、構造方程式モデリングには Mplus Version 8.4 (Muthén & Muthén, 1998-2019) を使用した。
- 9) 項目の小包化とは、2 つ以上の項目の得点の合計または平均を算出し、それを観測変数として利用する方法 (Bandatos, 2002) である。Little et al. (2002) は小包化の手続きとして、多次元概念については各因子を小包とし、因子を構成する項目を配置することを適切としている。また、1次元概念の場合は、因子負荷量の高い項目から順に各小包に割り当て、かつ順番を逆転しながら割り当てるバランス割り当て法を推奨している。また、小包の数は3つが最も安定した推定が得られると指摘している。
- 10) 一例として、本研究の対象者は一般の教諭よりも、若年層に偏りがみられる。令和4年度の「学校教員統計調査」(文部科学省, 2023) によれば、公立学校教諭の平均年齢は小学校で42.1歳、中学校で43.0歳、高等学校で45.7歳であるのに対し、本研究の対象者の平均年齢は全体で40.4歳である。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 19K03192, 20K03351 の助成を受けた。

参考文献

- 青木幹喜 (2021). 『エンパワリング・リーダーシップ』中央経済社。
- 青島美佳 (2021). 『リーダーのための心理的安全性ガイドブック』労務行政
- 浅田 匡・河村美穂 (2021). 『教師の学習と成長：人間教育を実現する教育指導のために』ミネルヴァ書房
- 一色 翼・藤 桂 (2020). 「小学校教師における創造的な教育実践に関する探索的検討」『筑波大学心理学研究』58, 21-32.
- 一色 翼・藤 桂 (2022). 「保護者に対する小学校教師の心理的安全性が創造的な教育実践に及ぼす影響」『心理学研究』93, 281-291.
- 江頭尚子 (2011). 「学校組織における分散型リーダーシップ：高等学校における生徒の学校生活での行動および教師の組織変革への意識と行動に及ぼす影響」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』12, 291-302.
- 織田泰幸 (2011). 「『学習する組織』としての学校に関する一考察：Shirley M. Hord の『専門職の学習共同体』論に注目して」『三重大学教育学部紀要』62, 211-228.
- 織田泰幸 (2016). 「『専門職の学習共同体』としての学校に関する研究：DeFour PLC モデルの理論的検討」『三重大学教育学部研究紀要』67, 257-275.
- 鎌田雅史 (2019). 「学校における分散型リーダーシップ理論に関する小展望」『就実論叢』48, 105-118.
- 坂田哲人・町支大祐・中田正弘・脇本健弘・湯浅且敏 (2019). 「教師効力感に影響を及ぼす専門職の学習共同体の構成要因に関する分析」『青山インフォメーション・サイエンス』47, 16-23.
- 櫻井研司 (2020). 「仕事のパフォーマンス・プレッシャーが、ワークモチベーションと仕事の有意性におよぼす影響」『産業・組織心理学研究』33, 105-120.
- 曾余田浩史 (2010). 「学校の組織力とは何か：組織論・経営思想の展開を通して」『日本教育経営学会紀要』52, 2-14.
- 中央教育審議会 (2022). 『「令和の日本型教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について (答申)』
- 露口健司 (2010). 「スクールリーダーのリーダーシップ・アプローチ：変革・エンパワーメント・分散」小島弘道・淵上克義・露口健司『スクールリーダーシップ』学文社

- 露口健司 (2013). 「専門的な学習共同体 (PLC) が教師の授業力に及ぼす影響のマルチレベル分析」『日本教育経営学会紀要』55, 66-81.
- 露口健司 (2018). 「リーダーシップ研究の進展と今後の課題」日本教育経営学会 (編)『教育経営学の研究動向』学文社 pp.14-23.
- 中田正弘・坂田哲人・町支大祐・脇本健弘 (2021). 『データからデザインする教師の組織的な学び』学事出版
- 福島真治・佐々木織恵・大場 梓・栗田晃宏 (2017). 「専門職の学習共同体 (PLC) の構成要因に関する検討」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』37, 109-132.
- 淵上克義 (2005). 『学校組織の心理学』日本文化科学社
- 星野崇宏・岡田謙介・前田忠彦 (2005). 「構造方程式モデリングにおける適合度指標とモデル改善について」『行動計量学』32, 209-235.
- 丸山淳市・藤 桂 (2022). 「職場ユーモアが創造性の発揮に及ぼす影響：心理的安全性の役割に着目して」『産業・組織心理学研究』35, 381-392.
- 三沢 良・鎌田雅史 (2022). 「職員室の心理的安全性：教師の協働を阻む対人関係リスクに関する検討」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』180, 17-26.
- 三沢 良・森安史彦・樋口宏治 (2020). 「教師のチームワークと学校組織風土の関連性」『岡山大学教師教育開発センター紀要』10, 63-77.
- 文部科学省 (2022). 『公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針』
- 文部科学省 (2023). 『学校教員統計調査 令和4年度 (中間報告)』
- 森本哲介 (2021). 「学校の組織風土と教師の教科指導学習動機およびエンパワメントとの関連」『兵庫教育大学学校教育学研究』34, 7-14.
- 山崎準二・前田一男 (1988). 「教師としての成長を支えるもの」稲垣忠彦・寺崎昌男・平 信久編『教師のライフコース』東京大学出版会
- 脇本健弘・町支大祐 (2021). 『教師が学びあう学校づくり：「若手教師の育て方」実践事例集』第一法規
- Ahearn, M., Mathieu, J., & Rapp, A. (2005). To empower or not to empower your sales force? An empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology*, 90, 945-955.
- Amundsen, S., & Martinsen, Ø. L. (2014). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. *Leadership Quarterly*, 25, 487-511.
- Bandalos, D. L. (2002) The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 9, 78-102.
- Chen, G., Sharma, P. N., & Farh, J. (2011). Motivating and demotivating forces in teams: Cross-level influences of empowering leadership and relationship conflict. *Journal of Applied Psychology*, 96, 541-557.
- Cheong, M., Spain, S. M., Yammarino, F. J., & Yun, S. (2016). Two faces of empowering leadership: Enabling and burdening. *Leadership Quarterly*, 27, 602-616.
- Cheong, M., Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Spain, S. M., & Tsai, C. (2019). A review of the effectiveness of empowering leadership. *Leadership Quarterly*, 30, 34-58.
- de Luque, M. S., Washburn, N. T., Waldman, D. A., & House, R. J. (2008). Unrequited profit: How stakeholder and economic values relate to subordinates' perceptions of leadership and firm performance. *Administrative Science Quarterly*, 53, 626-654.
- DuFour, R., Dufour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Solution Tree.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383.
- Edmondson, A. C. (2012). *Teaming: How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy*. (野津智子 (2014). 『チームが機能するとはどういうことか』英治出版) .
- Edmondson, A. C. (2019). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. John Wiley & Sons. (野津智子(2021). 『恐れのない組織：「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす』英治出版)

- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23-43.
- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vracheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*, 70, 113-165.
- Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R., & Fowler, A. (2012). Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. *Journal of Educational Change*, 13, 67-94.
- Hord, S. (2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose. *Journal of Staff Development*, 30, 40-43.
- Joo, B. K., Yoon, S. K., & Galbraith, D. (2023). The effects of organizational trust and empowering leadership on group conflict: Psychological safety as a mediator. *Organization Management Journal*, 20, 4-16.
- Lee, A., Wills, S., & Tian, A. W. (2018). Empowering leadership: A meta-analytic examination of incremental contribution, mediation, and moderation. *Journal of Organizational Behavior*, 39, 306-325.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., & Widaman, K. F. (2002) To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9, 151-173.
- Marken, G. A. (1999). Improving your leadership skills. *Public Relations Quarterly*, 44, 40-41.
- Newman, A., Donohue, R., & Eva, N. (2017). Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, 27, 521-535.
- Piccolo, R. F., Bono, J. E., Heinitz, K., Rowold, J., Duehr, E., & Judge, T. A. (2012). The relative impact of complementary leader behaviors: Which matter most?. *Leadership Quarterly*, 23, 567-581.
- Sagnak, M. (2012). The empowering leadership and teachers' innovative behavior: The mediating role of innovation climate. *African Journal of Business Management*, 6, 1635-1641.
- Shahid, S., & Din, M. (2021). Fostering psychological safety in teachers: The role of school leadership, team effectiveness, and organizational culture. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9, 122-149.
- Vangrieken, K., Dochy, F., & Raes, E. (2016). Team learning in teacher teams: Team entitativity as a bridge between teams-in-theory and teams-in-practice. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 275-298.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations*. Prentice Hall.
- Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53, 107-128.

資料1 分析に使用した質問項目の一覧

エンパワリング・リーダーシップ

I 自律支援

- ・教員たちが担当業務について自身で考え、実践しようと決めたことを尊重している [EL1]
- ・教員たちが教育活動上の課題を自分で見出し、その解決に取り組むことを好意的に受けとめている [EL1]
- ・教員たちの意見にしっかりと耳を傾けている [EL1]
- ・個々の教員の長所と短所を把握している [EL1]
- ・教員たちが長所を活かして活躍できるよう、後押ししている [EL1]
- ・学校が抱える教育課題について、教員たちとしっかり話し合っている [EL1]
- ・教員たちが働きやすい職場づくりに配慮している [EL1]

II 成長支援

- ・教員たちに率先して仕事に取り組むことを推奨している [EL2]
- ・教員たちに学校の明るい将来像を語っている [EL2]
- ・教員たちに学校経営の方針や重点課題を示し、それを実現するプロセスを明示している [EL2]
- ・教員たちに仕事の計画や段取りで考慮すべきことを助言している [EL2]
- ・教員たちに学校教育目標の実現に向けて取り組む活動の優先順位を明示している [EL2]

- ・教員たちが互いに学び合える機会や場づくりを重視している [EL2]
- ・教員たちに授業や指導方法の改善について積極的に助言している [EL2]
- ・教員たちの能力を向上するための機会やしきみをつくっている [EL2]

専制的リーダーシップ

- ・教員たちを自分の思い通りに動かそうとする傾向がある
- ・教員たちの意見には耳を貸さず、独裁的なやり方で学校運営を行っている。
- ・教員たちに自分の価値観や意見を押し付けてくる。
- ・教員たちに対して威圧的に要求・指示を出している。

心理的安全性

- ・仕事で失敗をした教員は、他の教員たちから責められることが多い (R) [PS3]
- ・教員たちは、学校で起こった問題や対応の難しい課題について、遠慮せずに提起している [PS3]
- ・教員たちは、自分たちとは違う異質な考え方を受け入れようとしない (R) [PS2]
- ・教員たちは、自分の考えを率直に話すことができる [PS2]
- ・教員同士の間で助けを求めることは難しい (R) [PS1]
- ・他の教員の努力を、わざと踏みにじるようなことをする教員はいない [PS3]
- ・一緒に働くとき、個々の教員の力量や能力の長所は高く評価され、活用されている [PS2]
- ・教員たちは、互いの意見を遠慮なくぶつけあって話しあっている [PS1]
- ・教員たちは、互いに努力している点を認めあっている [PS1]
- ・教員たちは、仕事がうまくいくやり方、うまくいかないやり方について、情報を積極的に共有しあっている [PS3]

組織変革意識

- ・新たな取り組みの成果に手ごたえを感じている [IV2]
- ・導入される新たなやり方に斬新さを感じている [IV1]
- ・現状をよくしようと、皆がワクワクする思いを抱いている [IV1]
- ・新たなやり方に反対する者がいても、皆明るく取り組み続ける [IV3]
- ・新たな取り組みへの失敗にも寛容である [IV2]
- ・新たなやり方に失敗しても、再び挑戦して成功させようとする [IV1]
- ・昨年とは異なる、新しいやり方が導入されている [IV2]
- ・現状打開のための改善案が出される [IV3]
- ・現状をよくしなければという緊迫感を持っている [IV3]

PLC 認識

I 使命と責任の共有

- ・多くの教員は、学校において達成すべき使命を共有している [PLC1]
- ・多くの教員が自分自身に高い水準の目標を課している [PLC1]
- ・授業改善の必要性を、多くの教員が理解している [PLC1]
- ・児童生徒の学力向上のためには、どうすればよいかを多くの教員が理解している [PLC1]

II 同僚性

- ・同僚と授業運営や学級経営上の課題についての会話を交わすことがある [PLC2]
- ・特別に配慮する必要のある児童生徒に対する支援の方法について、同僚同士で話し合っている [PLC2]
- ・教員は、休み時間などでも、授業や教育実践に関する話を同僚と交わしている [PLC2]

III 協働的省察

- ・自分の授業を同僚に公開することが習慣化している [PLC3]
- ・自分の授業に対する同僚からの効果的なフィードバックがある [PLC3]
- ・他の教員の授業を参観し、意見交換することが習慣化している [PLC3]

註：(R) を付記した項目は逆転項目である。[]内に構造方程式モデリングを行う際、当該項目を小包化した観測変数の名称を記した。

教職大学院科目へのルーブリック評価導入の実践 FD 研修会を通じた情報共有の意義と課題

湯田 拓史

宮崎大学教職大学院 yuda.q5@cc.miyazaki-u.ac.jp

要約：本実践は、教職大学院の共通必修科目へのルーブリック評価導入について、FD 研修会での「情報共有」の意義とルーブリック評価の独自活用による組織全体の改善の方途を探った。具体的には、職業に直結した「専門教育」を目的とする教職大学院へのルーブリック評価導入は親和性が高いが、教職大学院によっては教職分野よりも教科教育分野の比率が高い場合があり、両分野の専門性の違いを明示して「情報共有」する機会をFD 研修会が提供する必要がある。その上で、教職大学院でのルーブリック評価活用の展開の方向性として、共通必修科目から専門科目への拡大経路、学部のコース専門科目でのルーブリック評価導入による教職大学院と学部との接続経路、行政研修との連携の経路を実践することが挙げられる。ルーブリック評価導入範囲の拡大がもたらす効果を示すことで、評価活動を通じた組織全体の改善を図ることを示した。

キーワード

ルーブリック評価
FD 研修会
情報共有
専門教育

1. はじめに

2013年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」で具体的な学習成果を重視することが提唱されて以降、学習成果を客観的にかつ厳格に把握するための評価手法として「パフォーマンス評価」や「ルーブリック評価」が、高等教育機関に導入されている¹。「ルーブリック評価」とは、ルーブリック（評価指標（rubric））と呼ばれる評価基準表を用いて行われる評価のことであり、「ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具」である²。ルーブリックは、学習者の制作物や実践態度等をレベル別に分類して、各レベルでみられる特徴を読み取ることで作られる。評価時には、ルーブリックに基づいて客観的に検証することが可能となる。

高等教育機関でのルーブリック評価導入の先行研究として、大学教員向けにルーブリック評価の意義と手順だけでなく、ルーブリック評価を用いた授業改善モデルをも示すダネル・スティーブソン³や高等教育でのルーブリック評価導入を進めるために必要な「4つの手順」を提示する沖裕貴の先行研究がある⁴。先行研究は個別の授業での導入の手順について、「評価手段や評価比率を決める」ことや2段階のルーブリック作成する必要性等、導入の手順を詳細に説明している。もっとも、高等教育機関全体にルーブリック評価を導入するためには、組織的導入の手順も説明する必要があると、とくに大学組織の特性に応じた導入の手順を示すことが求められる。高等教育機関での組織的導入過程の先行研究として松下佳代は、「教養教育」から始まったルーブリック評価の導入が、職業に直結した「専門教育」にも拡大した過程を歯学教育の実践を事例に明らかにしている⁵。ルーブリック評価の活用例は、看護系の教育機関など、職業に直結した「専門教育」の分野において多く見られるだけでなく⁶、企業の人材育成にも用いられることから、達成目標に止まらず職能の明示化もしやすいというルーブリック評価の特徴が活かされていると考える⁷。ただし、松下の先行研究は、高等教育機関のうち教職大学院での導入にまで視野

をいれていない。教職大学院は、目的的な教育機関として職業に直結した「専門教育」を重視している。さらに、研究系大学院から教職大学院への移行過程によっては、宮崎大学教職大学院のように、教科教育⁸の科目と教員の比率が高い教職大学院が存在している。教職大学院へのルーブリック評価導入は、松下が指摘する職業に直結した「専門教育」での活用に該当するが、教職大学院の「専門教育」の内容は、分野を超えるほどの広がりがある。「専門教育」の内実である専門性の違いが広がれば広がるほど、教職大学院でのルーブリック評価導入の必要性についての共通理解が困難になる可能性がある。共通理解を得るためにも、教職大学院でのルーブリック評価導入の手順として、教職大学院において「専門教育」を担う教員が、互いの専門性の違いについて分野を超えて認識する必要がある。そのためには、教職大学院において、教員が互いの専門性についての「情報共有」を図る機会を保障する必要がある。

FD (Faculty Development の略。以降、「FD 研修会」と略記) は、2008 年の大学設置基準で「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」として法令義務化された。以降、FD 研修会の開催は、恒例化しただけでなく、大学が経営戦略や組織改善をする際に FD 研修会を中心的な存在に位置付けている⁹。これまで宮崎大学教職大学院の FD 研修会では、共通必修科目の授業に対する院生による自己評価を実践してきた¹⁰。理解度と満足度のクロス集計を導入したり、自由記述欄を設けたりして、授業の改善点を担当教員が FD 研修会で発表する形式をとっている。さらに、学習記録を綴じるポートフォリオ評価を教職大学院発足時から導入している。ここで、個々の教員の持つ専門性についての「情報共有」を図る機会としての FD 研修会が位置付けられると考える。なぜなら、FD 研修会の目的である教職大学院の組織改善を実施するためには、前提条件としてルーブリック評価を通じて、教員同士が専門性の違いを認識することが重要であるからである。特に宮崎大学教職大学院は、発足当時から教科教育領域の専任教員の比率が高く、教職実践高度化コースの専任教員が 7 名、教科領域指導力高度化コースの専任教員 10 名、特別支援教育コースの専任教員 1 名である。共通必修科目には、教科教育領域にあたるオムニバス形式の「教科学習の構成と展開・評価と課題」が開講されている。ルーブリック評価導入の拡大には、まず教科教育担当教員に教職専門科目の専門性についての「情報共有」を図ることが必要である。その上で、ルーブリック評価導入範囲の拡大がもたらす効果を示すことで、評価活動を通じた組織全体の改善を図る。

そこで本稿では、宮崎大学教職大学院での共通必修科目へのルーブリック評価導入過程の実践について、宮崎大学教職大学院 FD 研修会 (以降、「FD 研修会」と記す) を通じて、教員集団内でルーブリック評価に関する「情報共有」を実践する重要性和その具体的内容と課題を示し、さらに教職大学院独自のルーブリック評価の活用事例を示して、今後の教職大学院でのルーブリック評価活用の展開の方向性を明らかにすることを目的とする。

本稿の研究手法は、これまでに実施した教職大学院の共通必修科目のうち、教職専門科目としての専門性が高い「学級経営の実践と課題」でのルーブリック評価導入の手順を説明したうえで、2023 年前期の講義でルーブリック評価表を提示した後の院生の反応を調べたアンケート結果の検証をする。その上で、これまでの FD 研修会の記録を総括し、2023 年 6 月の FD 研修会実施後の大学教員対象のアンケート結果の検証を行う。FD 研修会を通じて大学組織全体でルーブリック評価導入を進めるために求められる情報共有の具体的な内容を明らかにする。さらに宮崎大学教職大学院のルーブリック評価活用の独自事例として、学部授業での実践と教員研修センターとの連携での取り組みを説明する。ただし、教職大学院の受講生が 21 名、学部生が 11 名、教職大学院専任教員が 18 名と少数で数量データに制限があるため、アンケート結果の自由記述を中心に検証する。

2. 教職大学院での実践過程

(1) 共通必修科目への導入

宮崎大学教職大学院では、共通必修科目である「学級経営の実践と課題」と「学校経営の実践と課題」へのルーブリック評価導入を実践した。「学校経営の実践と課題」は 2020 年から導入を始めて、「学級経営の実践と課題」は 2022 年から始めた。本稿では、このうち「学級経営の実践と課題」での取り組みを説明する。

2023 年前期の「学級経営の実践と課題」の授業構成は、①「朝の会」「学級通信の講評と協議」「大学教員に

よる本日のテーマの講義」「ワークショップ」「帰りの会」「研究者教員の説明」のケースと②「朝の会」「学級通信の講評と協議」「現職院生の体験談」「本日のテーマの講義」「帰りの会」のケースの2種類である。いずれも3人の教員が1つの授業中に内容別に交替しながら講義を担当する。教員が単独で担当する学部の授業と比較すると、細分化された内容に沿って、タイムスケジュールが厳しい授業となっている。授業の始めと終わりに対面実施であった「朝の会」と「帰りの会」は、一般財団法人教員養成評価機構の評価委員会から、授業内容を詰め過ぎとの指摘を受け、2023年度からストレート院生のみ対面として、現職院生は別途撮影した「朝の会」と「帰りの会」の動画を学内教務システムである「webclass」にアップロードし、それを院生が事前事後学習として視聴して、動画の「スピーチに対するコメント」を提出することに変更した。

ルーブリック評価表の作成手順は、先行研究の手順と同様である。また、ルーブリック評価を導入するに際して、受講生の参画度合いは、院生不参画の「提示モデル」、提示後に院生からの意見で変更の余地がある「フィードバックモデル」、授業中にルーブリックの評価基準の一部を院生が作るのを促す「回収箱モデル」、院生に評価観点そのものを考案させる「ポスト・イットモデル」、ルーブリック作成のあらゆる局面で院生を関与させる「4×4モデル」の5種類があるが、本授業ではルーブリック評価表を公表するのみの「提示モデル」とした。理由は、学校経営と学級経営が教科教育と異なり、ストレート院生にとっては教育実習でも部分的にしか経験していないため、評価対象に未知の部分が多く、評価基準の確認から始める必要があると判断したからである。

評価基準の設定は、宮崎大学教職大学院の「ディプロマポリシー」、宮崎県教員育成指標」の2つを参照しつつ、授業での制作物を考慮して作成した。まず、宮崎大学教職大学院のディプロマポリシーであるが、目標となる達成度項目は、宮崎大学教職大学院達成度評価委員会で設定する。今回の「学級経営の実践と課題」の評価観点は、【学部新卒既卒学生】が「学校や学級という組織の在り方について、地域や保護者・他機関等の対外的な関係も含めて総合的に理解できる」であり、【現職教員等学生・現職管理職学生】が「学校や学級の実情や特性を把握し、適切な学校や学級の経営プランを立て、その実施に当たって指導的な役割を果たすことができる」とし、さらに「学習目標」として次の5つの評価観点を学習達成度評価委員で設定している。

- 1 学級経営（学年経営）の基礎単位としての学級経営の実践について理解し、かつ実践することができる。また、他の教職員と適切に情報を共有して協働体制を構築することができる。
- 2 学習集団及び生活集団としての学級づくりの理論と方法を理解し、かつ実践に移し、さらに改善の工夫を行うことができる。
- 3 保護者との連携を図り、その意見や要望に適切に対応できる。
- 4【現職院生】学級経営の課題の分析と解決の方策に関して、他の教職員を指導するとともに、所属する学校を越えて地域の諸学校の教員に対しても指導・助言することができる。
- 5【ストレート院生】学校教育目標や保護者等の意見や要望を受けて、学級目標の具現化を図るマネジメントサイクルの方策や活用等について理解している。

次に、「宮崎県教員育成指標」¹¹で設定された資質能力のうち「児童生徒理解・指導力」と「学校経営や組織への参画・貢献」の項目に考慮したが、とりわけ「児童生徒理解・指導力」の「学級経営力」に焦点を当て、ストレート院生は「能力育成期」の「保護者や校内組織と連携しながら、学級経営を行ったり個別指導を行ったりすることができる」を、現職院生¹²は「能力発揮期Ⅰ」の「様々な関係機関等と連携しながら、学校全体の指導を行ったり個別指導を行ったりすることができる」が反映できるように取り込んだ。

以上を鑑みて、5つの評価観点の下位項目にあたる「中項目」を次のように設定した。

観点1は、「①学年経営と学級経営を理解して、両者を関連付けた計画立案ができる。②学級経営計画のビジョンと目標を設定することができる。③必要な情報をわかりやすく明示した学級経営計画を制作することができる。④立案した学級経営計画の内容を適切に説明することができる」

観点2は、「①児童生徒が生きる学級組織づくりの必要性を理解している。②よりよい学級づくりのためのアセスメントの理論と手法を理解して、現状把握と実践に向けた姿勢がみられる。③よりよい学級づくりのために基本的な

人間関係作りの理論と手法を理解して改善に向けた姿勢がみられる。④よりよい学級づくりのための学級集団作りの理論と手法を理解して改善に向けた姿勢がみられる」である。

観点3は、「①「開かれた学級経営」について理解したうえで、そこに向けた適切な関係作りに向けた実践について考えることができる。②保護者との関係について、学級懇談会や行事など複数世帯をまじえた対応のあり方を理解している。③保護者との関係について、家庭訪問や教育相談など個別対応の在り方を理解している。④保護者からのクレーム対応について理解して、対応策を考えることができる」である。

観点4は「①「教員の働き方改革」等の教育改革により、学級経営が直面している課題を理解し、取り組む姿勢がみられる。②1年間のサイクルにおいて取り組むべき学級経営の段取りについて理解している。③設定した学級目標が達成できたかどうかの評価の手法を理解している。④PDCAサイクルを活用した学級経営の進め方を理解し、活用に向けての姿勢がみられる」である。この中項目を基に、評価尺度は4段階として作成したのが、次頁の「表1」「表2」のルーブリック表である。当初は5段階とする案もあったが、設定時に各階梯での設定が複雑化したため、4段階にした。評価尺度の項目名は、「1 要改善 (need improvement)」「2 合格 (marginal)」「3 優秀 (proficient)」「4 模範 (exemplary)」とした。

「学級経営の実践と課題」の授業構成とルーブリック評価対象の制作物は、①「朝の会」「帰りの会」のスピーチ、②他者の「朝の会」「帰りの会」のスピーチに対するコメント、③学級通信の作成、④現職院生による模擬授業／体験談、⑤GWでの討論、⑥グループで作成した学級経営計画、⑦作成した学級経営計画の発表、⑧授業テーマに即した小レポート、⑨最終レポートの9種類である。

今回の実践では、院生にルーブリック評価表を提示する際に、ルーブリック評価の説明をするビデオ動画を視聴させた。このビデオ動画は、「ルーブリック評価の説明」と題して著者が講義と撮影と編集の全てを行い、youtubeに受講生のみが視聴できる「限定公開」としてアップロードした15分間の動画である。ルーブリック評価を説明するビデオ動画の視聴は、事前事後学習の一環として位置付けた。ビデオ動画では、ルーブリック表のマトリックス（評価基準）について、評価観点の下位概念として中項目が位置付くことと、評価尺度の各階梯の違いを中心に説明した。また、ルーブリック評価表のマトリックス（評価基準）と制作物との対応は、「図1.ルーブリック表と制作物の対応」を見せながら、評価基準と制作物との対応を説明した。

さらに教員・学生・大学別のルーブリック評価導入のメリットにも言及した。とくに学生には「1.授業でしなければいけない課題について、どのような内容や程度なのかが一目瞭然になる」、「2.学生は、授業で教員が自分に何を期待しているのかがわかる」、「3.課題と成績評価と一緒に示されているので、授業における自分の位置が分かる」ことを示した。

そして、次頁の表1と表2のルーブリック評価表を用いて2022年と2023年での評価に用いた。これまでに担当教員から得られたルーブリック評価導入の意見としては、「オムニバス形式の授業として複数教員で担当することで、評価基準の共通理解が図られる」、「ルーブリックを作る過程で制作物やワークショップの観察をすることで、学習者の実態を捉えることができる」、「大幅に採点時間を削減できる」である。これらの意見の一部は、「教員にとってのメリット」として、「ルーブリック評価の説明」に加えた。

表 1.共通必修科目「学級経営の実践と課題」のルーブリック表（観点4のみ現職院生向け）

評価観点	評価観点中項目	1 要改善 (need improvement)			
		2 合格(marginal)	3 優秀(proficient)	4 模範(exemplary)	
1 学級経営（学年経営）の基礎単位としての学級経営の実践について理解し、かつ実践することができる。また、他の教職員と適切に情報を共有して協働体制を構築することができる。	1 学年経営と学級経営を理解し、両者を関連付けた計画立案ができる。	評価基準 1-1-1 学年経営と学級経営も理解しておらず、相互の関連性も理解できていない。	評価基準 1-1-2 学年経営と学級経営を理解したうえで、両者の整合性の重要性を理解している。	評価基準 1-1-3 学年経営と学級経営とを理解し、学年経営の特徴を読み取り、学年経営計画と齟齬のない学級の実情に応じた学級経営計画を立案できる。	評価基準 1-1-4 学年経営と学級経営とを理解し、学年経営の特徴を読み取り、学年経営計画と齟齬のない学級の実情に応じた学級経営計画を立案できる。さらに、立案過程で同僚や後輩に助言できる。
	2 学級経営計画のビジョンと目標を設定することができる。	評価基準 1-2-1 学級経営計画のビジョンと目標を理解しておらず、設定することができない。	評価基準 1-2-2 学級経営計画のビジョンと目標を理解しており、必要最低限の項目内容を設定することができる。	評価基準 1-2-3 学級経営計画のビジョンと目標を理解しており、事例をもとにして、十分な内容設定ができる。	評価基準 1-2-4 学級経営計画のビジョンと目標を理解しており、事例をもとにして、十分な内容設定ができる。同僚にも適切な助言ができる。
	3 必要な情報をわかりやすく明示した学級経営計画を制作することができる。	評価基準 1-3-1 必要な情報をわかりやすく明示した学級経営計画を制作することができない。	評価基準 1-3-2 必要な情報をわかりやすく明示した学級経営計画を事例をもとにして制作することができる。	評価基準 1-3-3 必要な情報をわかりやすく明示した学級経営計画をデザインやフォント配置を工夫して制作することができる。	評価基準 1-3-4 必要な情報をわかりやすく明示した学級経営計画をデザインやフォント配置を同僚と連携して、工夫して制作することができる。
	4 立案した学級経営計画の内容を適切に説明することができる。	評価基準 1-4-1 立案した学級経営計画の内容を適切に説明することができない。	評価基準 1-4-2 立案した学級経営計画の内容について必要最低限の内容を適切に説明することができる。	評価基準 1-4-3 立案した学級経営計画の内容について独自に工夫した内容を適切に説明することができる。	評価基準 1-4-4 立案した学級経営計画の内容について独自に工夫した内容を適切にわかりやすく説明することができる。
2 学習集団及び生活集団としての学級づくりの理論と方法を理解し、かつ実践に移し、さらに改善の工夫を行うことができる。	1 児童生徒が生きる学級組織づくりの必要性を理解している。	評価基準 2-1-1 児童生徒が生きる学級組織づくりの必要性を理解していない。	評価基準 2-1-2 児童生徒が生きる学級組織づくりの必要性を最低限度理解している。	評価基準 2-1-3 児童生徒が生きる学級組織づくりの必要性を理解して、積極的に実践しようとする姿勢がみられる。	評価基準 2-1-4 児童生徒が生きる学級組織づくりの必要性を理解して、同僚と共に積極的に実践しようとする姿勢がみられる。
	2 よりよい学級づくりのためのアセスメントの理論と手法を理解して、現状把握と実践に向けた姿勢がみられる。	評価基準 2-2-1 よりよい学級づくりのためのアセスメントの理論と手法を理解して、現状把握と実践に向けた姿勢がみられない。	評価基準 2-2-2 よりよい学級づくりのためのアセスメントの理論と手法を理解して、現状を把握して、学級づくりの実践に向かおうとする姿勢がみられる。	評価基準 2-2-3 よりよい学級づくりのためのアセスメントの理論と手法を理解して、現状を把握して、学級づくりの実践に積極的に向かおうとする姿勢がみられる。	評価基準 2-2-4 よりよい学級づくりのためのアセスメントの理論と手法を理解して、現状を把握しながら、学級づくりの実践に積極的に向かおうとする姿勢がみられる。
	3 よりよい学級づくりのために基本的な人間関係作りの理論と手法を理解して改善に向けた姿勢がみられる。	評価基準 2-3-2 よりよい学級づくりのために基本的な人間関係作りの理論と手法を理解して改善に向けた姿勢がみられない。	評価基準 2-3-2 よりよい学級づくりのために基本的な人間関係作りの理論と手法を理解して、学級内の人間関係の改善に向けて実践しようとする積極的な姿勢がみられる。	評価基準 2-3-3 よりよい学級づくりのために基本的な人間関係作りの理論と手法を理解して、学級内の人間関係の改善に向けて具体的に実践しようとする積極的な姿勢がみられる。	評価基準 2-3-4 よりよい学級づくりのために基本的な人間関係作りの理論と手法を理解して、同僚と協働しながら、学級内の人間関係の改善に向けて具体的に実践しようとする積極的な姿勢がみられる。
	4 よりよい学級づくりのための学級集団作りの理論と手法を理解して改善に向けた姿勢がみられる。	評価基準 2-4-2 よりよい学級づくりのための学級集団作りの理論と手法を理解して改善に向けた姿勢がみられない。	評価基準 2-4-2 よりよい学級づくりのための学級集団作りの理論と手法を理解して実践しようとする姿勢がみられる。	評価基準 2-4-3 よりよい学級づくりのための学級集団作りの理論と手法を理解して、学級の改善のため積極的に実践しようとする姿勢がみられる。	評価基準 2-4-4 よりよい学級づくりのための学級集団作りの理論と手法を理解して、同僚と協働しながら、学級の改善のため積極的に実践しようとする姿勢がみられる。
3 保護者との連携を図り、その意見や要望に適切に対応できる。	1 「開かれた学級経営」について理解したうえで、そこに向けた適切な関係作りに向けた実践について考えることができる。	評価基準 3-1-2 「開かれた学級経営」について理解したうえで、そこに向けた適切な関係作りに向けた実践について考えることができない。	評価基準 3-1-2 「開かれた学級経営」について理解したうえで、保護者等の関係者との適切な関係作りに向けた実践について考えることができる。	評価基準 3-1-3 「開かれた学級経営」について理解したうえで、保護者等の関係者との適切な関係作りに向けた実践について事例を参考にして具体的に考えることができる。	評価基準 3-1-4 「開かれた学級経営」について理解したうえで、保護者等の関係者との適切な関係作りに向けた実践について事例を参考にして、具体的に考えることができる。さらに同僚に助言できる。
	2 保護者との関係について、学級懇談会や行事など複数世帯をまじえた対応ができる。	評価基準 3-2-2 保護者との関係について、学級懇談会や行事など複数世帯をまじえた対応ができない。	評価基準 3-2-2 保護者との関係について、学級懇談会や行事など複数世帯をまじえた対応についての意義を理解し、学級通信等のツールを活用できる。	評価基準 3-2-3 保護者との関係について、学級懇談会や行事など複数世帯をまじえた対応についての意義を理解し、直面している課題に応じて学級通信等のツールを活用できる。	評価基準 3-2-4 保護者との関係について、学級懇談会や行事など複数世帯をまじえた対応についての意義を理解し、直面している課題に応じて学級通信等のツールを工夫して活用できる。さらに同僚に助言できる。
	3 保護者との関係について、家庭訪問や教育相談など個別対応ができる。	評価基準 3-3-2 保護者との関係について、家庭訪問や教育相談など個別対応ができない。	評価基準 3-3-2 保護者との関係について、家庭訪問や教育相談など個別対応の在り方を理解している。	評価基準 3-3-3 保護者との関係について、家庭訪問や教育相談など個別対応の在り方を理解し、事例をもとにして具体的に考えることができる。	評価基準 3-3-4 保護者との関係について、家庭訪問や教育相談など個別対応の在り方を理解し、事例をもとに同僚と協働して、具体的に考えることができる。
	4 保護者からのクレーム対応について理解して、対応策を考えることができる。	評価基準 3-4-2 保護者からのクレーム対応について理解して、対応策を考えることができない。	評価基準 3-4-2 保護者からのクレーム対応について理解して、事例を基に対応策を考えることができる。	評価基準 3-4-3 保護者からのクレーム対応について理解して、事例を基に対応策を具体的に考えることができる。	評価基準 3-4-4 保護者からのクレーム対応について理解して、事例を基に対応策を具体的に考えることができる。さらに同様の問題の直面した同僚に対応について助言できる。
4【現職院生】学級経営の課題の分析と解決の方策に関して、他の教職員を指導するとともに、所属する学校を越えて地域の諸学校の教員に対しても指導・助言することができる。	1 「教員の働き方改革」等の教育改革により学級経営が直面している課題を理解して、解決に向けて同僚と協働した取り組みができる。	評価基準 4-1-1 「教員の働き方改革」等の教育改革により学級経営が直面している課題を理解して、解決に向けて同僚と協働した取り組みができない。	評価基準 4-1-2 「教員の働き方改革」等の教育改革により学級経営が直面している課題を理解して、解決に向けて同僚と協働した取り組みができる。	評価基準 4-1-3 「教員の働き方改革」等の教育改革により学級経営が直面している課題を理解して、解決に向けて同僚と協働した具体的な取り組みができる。	評価基準 4-1-4 「教員の働き方改革」等の教育改革により学級経営が直面している課題を理解して、解決に向けて同僚と協働した組織的取り組みができる。
	2 学級の現状と課題を把握し、同僚と協働して改善に向けた取り組みができる。	評価基準 4-2-1 学級の現状と課題を把握できず、同僚と協働して改善に向けた取り組みができない。	評価基準 4-2-2 学級の現状と課題を把握し、同僚と協働して改善に向けた取り組みができる。	評価基準 4-2-3 学級の現状と課題を把握し、同僚と協働して改善に向けた体制づくりに取り組むことができる。	評価基準 4-2-4 学級の現状と課題を把握し、同僚と協働して改善に向けた体制づくりに積極的に取り組むことができる。
	3 学校事故やいじめ問題への対応を理解して、同僚と協働して取り組むことができる。	評価基準 4-3-1 学校事故やいじめ問題への対応を理解できず、同僚と協働して取り組むことができない。	評価基準 4-3-2 学校事故やいじめ問題への対応を理解して、同僚と協働して取り組むことができる。	評価基準 4-3-3 学校事故やいじめ問題への対応を理解して、同僚と協働して危機管理体制の構築と予防的措置に取り組むことができる。	評価基準 4-3-4 学校事故やいじめ問題への対応を理解して、同僚と協働して危機管理体制の構築と予防的措置に積極的に取り組むことができる。
	4 学校経営の一環として広い視野で学級をとらえて、同僚と協働しながら学級経営を進めることができる。	評価基準 4-4-1 学校経営の一環として広い視野で学級をとらえず、同僚と協働しながら学級経営を進めることができない。	評価基準 4-4-2 学校経営の一環として広い視野で学級をとらえて、同僚と協働しながら学級経営を進めることができる。	評価基準 4-4-3 学校経営の一環として広い視野で学級をとらえて、同僚と協働しながら学級経営の枠組みに沿って学級経営を進めることができる。	評価基準 4-4-4 学校経営の一環として広い視野で学級をとらえて、ミドルリーダーとして同僚と協働しながら学級経営の枠組みに沿って学級経営を進めることができる。

出典：著者作成。

表2 .ストレート院生向けの観点4

1	「教員の働き方改革」等の教育改革により、学級経営が直面している課題を理解し、取り組む姿勢がみられる。	評価基準IV-1-1 教育改革により、学級経営が直面している課題を理解し、取り組む姿勢がみられない。	評価基準IV-1-2 教育改革により学級経営が直面している課題を理解して、先進事例校での取組を学び、改革の重要性を理解している。一般的な企画案を示すことができる。	評価基準IV-1-3 「教員の働き方改革」等の教育改革により、学級経営が直面している課題を理解して、先進事例校での取組から、新しい企画案を示すことができる。	評価基準IV-1-4 「教員の働き方改革」等の教育改革による学級経営が直面する現状について理解し、先進事例校での取組を基にしつつ、新しい企画案を他の院生と協議して示すことができる。
2	1年間のサイクルにおいて取り組むべき学級経営の段取りについて理解している。	評価基準IV-2-1 1年間のサイクルにおいて取り組むべき学級経営の段取りについて理解していない。	評価基準IV-2-2 事例校の実情を把握して課題を把握し、一般的な学級経営の段取りを示すことができる。	評価基準IV-2-3 事例校特有の課題を把握し、特有の課題を考慮した学級経営の段取りを示すことができる。	評価基準IV-2-4 事例校特有の学級経営課題を把握し、他の院生とも協議して、解決に向けた段取りを示すことができる。
3	設定した学級目標が達成できたかどうかの評価の手法を理解している。	評価基準IV-3-1 設定した学級目標が達成できたかどうかの評価の手法を理解していない。	評価基準IV-3-2 設定した学級目標が達成できたかどうかの評価の手法について基礎的知識を理解している。	評価基準IV-3-3 設定した学級目標が達成できたかどうかの評価の手法について具体的に理解している。	評価基準IV-3-4 設定した学級目標が達成できたかどうかの評価の手法について具体的に理解しており、積極的に活用しようとする姿勢がみられる。
4	PDCAサイクルを活用した学級経営の進め方を理解し、活用に向けての姿勢がみられる。	評価基準IV-4-1 PDCAサイクルを活用した学級経営の進め方を理解しておらず、活用に向けての姿勢もみられない。	評価基準IV-4-2 PDCAサイクルを活用した学級経営の進め方を理解しており、活用に向けての姿勢もみられる。	評価基準IV-4-3 PDCAサイクルを活用した学級経営の進め方を具体的に理解しており、活用に向けての積極的な姿勢もみられる。	評価基準IV-4-4 PDCAサイクルを活用した学級経営の進め方を具体的に理解しており、活用に向けて同僚とも連携して進めようとする積極的な姿勢もみられる。

出典：著者作成。

(2) 院生の反応

教職大学院必修科目においてルーブリック評価表を導入し、他の科目に拡大させるためにも、院生たちに「ルーブリック評価の説明」がどのように受け止められたのかを把握し、より院生の学びが深まるように改善する必要があると考え、院生にアンケートを実施した。調査時期は、2023年5月であり、調査対象院生数は21名（有効回答数21名：100%）である。調査では、各設問に「とても理解できた。やや理解できた。あまり理解できなかった。まったく理解できていない」と「とても満足できた。やや満足できた。あまり満足していない。まったく満足できていない」の4段階の評価尺度とした。アンケート結果は、次の通りである。

Q1 「動画の説明を視聴してルーブリック評価について理解できましたか？」（N=21）は、図1のように、「とても理解できた」（66.7%）、「やや理解できた」（33.3%）と高く、「あまり理解していない」と「まったく満足できていない」が0であり、ほぼ全員理解できたことが示された。

Q2 「動画の説明内容に満足できましたか？」（N=21）こちらも「とても満足できた」（66.7%）と「やや満足できた」（33.3%）で満足度が高く、「あまり満足していない」、「まったく満足できていない」が0であり、ほぼ全員満足したことが示された。

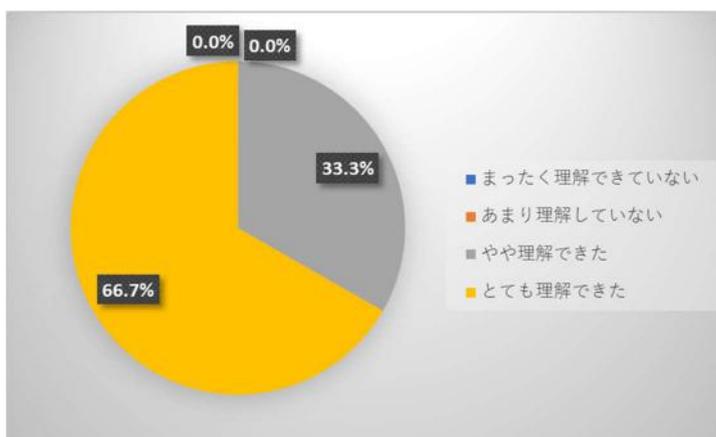


図1.ルーブリック評価について理解できましたか？

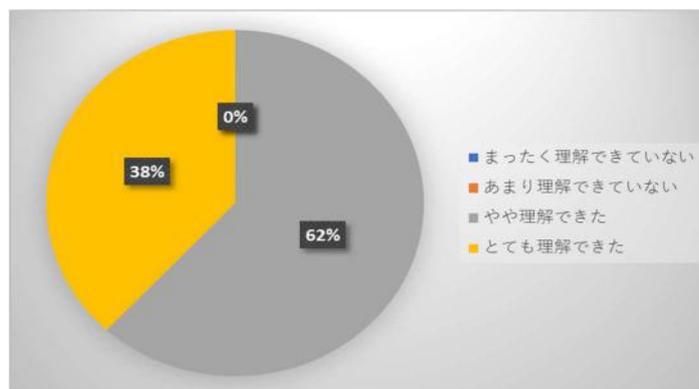


図2.ルーブリック評価表をみて、マトリクスに示された達成すべき項目を理解できましたか？

しかし、Q3「ルーブリック評価表をみて、マトリックスに示された達成すべき項目を理解できましたか？」(N=21)では、図2が示すように、「とても理解できた」(38.1%)であり、「やや理解できた」(61.9%)となった。「あまり理解していない」と「まったく理解できていない」はいなかったが、ルーブリック評価表のマトリックスの各項目内容は、院生の理解を高めるための改善の余地があることが示された。

Q4「評価の判断材料となる授業での制作物について理解できましたか？」(N=21)は「とても理解できた」(81%)、「やや理解できた」(14.3%)と高く、「あまり満足していない」(4.8%)、「まったく満足できていない」(0%)であった。制作物に対する理解が得られたことが指摘できる。ただし制作物と評価基準との関連付けは、この設問では読み取れないので、両者の関連性の理解を問う設問を加えることが課題となる。

Q5「本授業でルーブリック評価を導入したことの意義を理解されましたか？」(N=21)は、図3が示すように、「とても理解できた」(76.2%)、「やや理解できた」(19%)と高く、「あまり理解できていない」(4.8%)、「まったく理解できていない」(0%)であった。導入の意義は、「あまり理解できていない」との回答者にどのあたりが理解しづらかったのかを尋ねる質問を加えることが課題となる。

Q6「授業へのルーブリック評価に関して自由にご意見を記述してください」では、自由記述として、以下の回答を得た。まず【現職院生】の記述を見る。

○まずは、ルーブリック評価という言葉を初めて聞き、理解しなければと思った。評価の具体的内容が示されており、自己評価がしやすく、自分の目指す姿もイメージしやすく、モチベーションアップになると思う。現場での評価シートもこのようになるのだろうかと思った。評価基準がある程度明確になっていたら、自己評価もつけやすくなるかもしれないが、評価シートのルーブリック化が難しそう。また、現場では、教科での生徒を対象にした評価にも使うことが可能だと思う。

○大学院の講義の評価基準がシラバスに書かれているが、よくわからなかったので、今回の動画を通してどのような評価基準で制作物や朝の会の動画、学級通信が評価されているか、何を学ばないといけないか、何が期待されているかが分かり、授業を受ける視点や心構えを明確に理解できた。

○1つの講義に複数の先生方がいらして講義をされるので、どのように評価するのだろうと疑問に感じていたので、その疑問解決にもつながりました。講義で学んでいるすべての内容及び課題が評価対象であることも分かりました。課題と一緒に評価項目を示されたので、取り組みやすくなると感じました。

○達成の度合いとルーブリック表、それらを評価するための授業、成果物、GWとの関連性がよく理解できました。評価基準や判断材料が不明確であると評価に対して納得できない場合、疑問につながります。口頭でこうした説明や到達目標が可視化できていると、評価される側も自己評価の材料になり、反省すべき部分が明確になります。
(下線部は著者注)

「ルーブリック評価という言葉

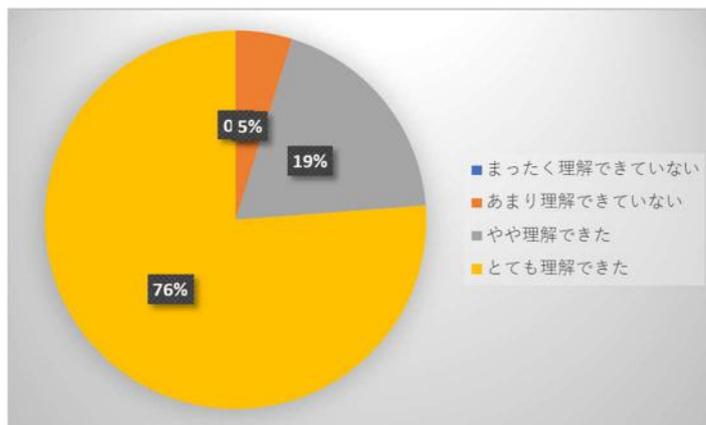


図3.ルーブリック評価導入の意義を理解できましたか？

出典：本文の記述を基に著者作成。

評価基準と制作物との関連性への理解であり、ルーブリック評価を説明する際に最重要箇所になり得ると考える。次に、ストレート院生の解答を見る。

○ルーブリック評価を行う意義について、学習者と授業者の双方にメリットがあることがわかった。学習者にとっては、評価項目が提示されていることによって、何を学ぶべきなのか、どのような姿が期待されているのかを理解することができる。授業者にとっては、学んでほしい姿を具体的にイメージし、言語化することができる。つまり、ルーブリック評価を通じて、学習者と授業者とがもつ授業内容の価値を共有し、目的意識を近づけさせることができると理解した。ただし授業者は、ルーブリックに示した項目と、示した学習課題が正しく繋げることが前提である。そのため、本時で行う授業と課題が、ルーブリックの評価項目に即した内容なのかを常に吟味する必要があると考えた。

○自分が何をすべきか（課題や制作物の内容）と、評価の基準（どこまでできたらどのような評価になるか）というのが明確で、常に自己評価をしながら授業に取り組むことができると思いました。また自身に与えられる評価についても納得でき、改善につなげられるだろうと考えました。

○ルーブリック評価を行うことで様々なメリットが生まれるということを知りました。その中でも特に私に関心を持ったものとして、複数の教員で活用することで、評価基準についての共通理解が図れる。学習者の実態をとらえることができるということで、なかなか評価方法が難しい内容でも、平等に評価することができたり、生徒たちが評価法を通してどのくらい内容について理解しているのかを知れることができるということを知ることができました。私が現場に出た時には、ぜひルーブリック評価法を積極的に活用していきたいです。

（下線部は著者が引いた）

「学習者と授業者の双方にメリットがある」との回答は、ルーブリック評価の特性を把握していることがうかがえる。「様々なメリットが生まれる」も同様である。「自分が何をすべきか（課題や制作物の内容）と、評価の基準（どこまでできたらどのような評価になるか）」というのが明確は、前述の評価基準と制作物との関連性の指摘である。この関連性を理解できるか否かがルーブリック評価導入時のポイントになると考える。「私が現場に出た時には、ぜひルーブリック評価法を積極的に活用していきたいです」では、これから教職の現場に出る院生たちがルーブリック評価を活用することで、ルーブリック評価が初等教育機関や中等教育機関へ広がることにつながることを指摘できる。

以上から、本授業では院生を評価基準設定には参画させなかったが、ルーブリック評価表を提示する「提示型モデル」で十分にルーブリック評価への理解が得られることが指摘できる。

3. FD 研修会でのルーブリック評価導入の意義と独自活用事例

(1) FD 研修会

1) 教職大学院の FD 研修会の特徴

宮崎大学教職大学院では、FD 研修会を年 3 回実施している。FD 研修会は、教職大学院 FD 委員会が企画運営しており、著者は 2023 年現在 FD 副委員長を担当している。FD 委員会は下記の図 4 が示すように、教職大学院の他の委員会との連携強化がなされており¹³、とくに共通必修科目の学習達成度項目の設定は、学習達成度評価専門委員会と連携しており、学習達成度専門委員会での協議で学習達成度項目内容が変更された場合は、速やかに FD 委員会に情報が伝わり、FD 研修会で周知することになっている。逆に FD 研修会での協議で課題とされた内容が学習達成度評価専門委員会へ伝えられることもある。

FD 研修会では、2021 年度まで院生も参加するワークショップを開催していた。現在は大学教員のみが参加している。10 月には前期授業科目のアンケート結果に基づいた授業改善の検討を行い、2 月には後期授業科目のアンケート結果に基づいた授業改善の検討を行っている。FD 研修会の開催時間は 90 分間である。教職大学院専任教員は、常に 9 割以上が参加する。もっとも、教育学部に FD 研修会は公開されているので、教職大学院の授業

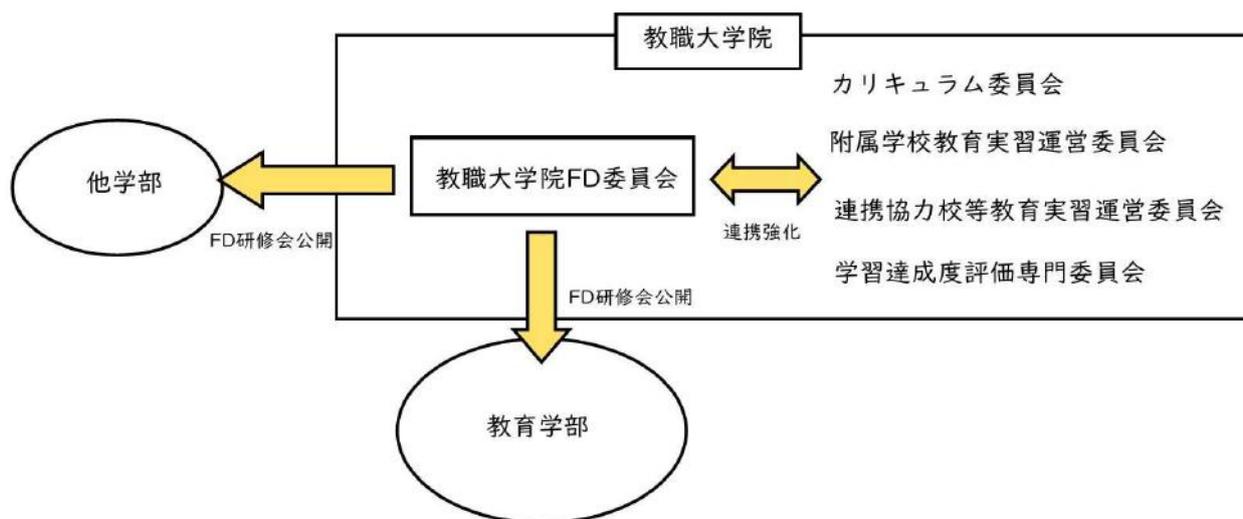


図 4.ルーブリック評価導入に向けての FD 研修会の位置

出典：本文の記述を基に著者が作成。

も兼担する学部専任教員も教職大学院の FD 研修会に参加できる。

表 3 が示すように、ルーブリック評価導入は 2019 年 5 月から始動しており、宮崎大学全体の課題でもあることから、宮崎大学の工学部、農学部、医学部、地域資源創成学部の教員も参加できるように FD 研修会を 2022 年 4 月に全学公開した。

表 3.FD の実施年月と内容一覧

年度	FDワークショップ		第 1 回研修会		第 2 回研修会	
	実施月	内容	実施月	内容	実施月	内容
2019	5月	ルーブリック評価導入の説明	10月	前期共通必修授業の振り返り ルーブリック評価の説明	2月	後期共通必修授業の振り返り
2020	4月	院生も参加するワークショップ	10月	前期共通必修授業の振り返り	2月	後期共通必修授業の振り返り
2021	4月	院生も参加するワークショップ	10月	前期共通必修授業の振り返り	2月	後期共通必修授業の振り返り ルーブリック評価の説明
2022	4月	ルーブリック評価の意義と作成手順	10月	前期共通必修授業の振り返り	2月	後期共通必修授業の振り返り
2023	6月	今後のルーブリック評価の展開説明	10月予定	前期共通必修授業の振り返り	2月予定	後期共通必修授業の振り返り

出典：FD 研修会の記録を基に著者作成。

この様に FD 研修会は、連携強化と FD 研修会の公開をもって「情報共有」ができる体制となっている。2020 年度はコロナ感染症防止対策下であったことから、コロナ感染症対策の「情報共有」を優先して、FD 研修会を通じたルーブリック評価導入の報告を延期した。2020 年 4 月から現在に至るまでリモート配信形式で開催している。

2) FD 研修会での工夫

FD 研修会で実践した「ルーブリック評価の意義と作成手順」の内容は次の通りである。

ルーブリック評価を導入した教職大学院の共通必修科目である「学級経営の実践と課題」の授業構成を説明したうえで図 5 から図 8 のように、評価基準と制作物との対応を、プレゼンテーションソフトを活用して説明した。内容は、ルーブリック評価導入のメリットを表記し、その際、教員・学生・大学全体と恩恵を受ける対象別に記した。教員のメリットは、「1.複数の教員で活用することで、評価基準についての共通理解が図られる。2.ルーブリックを



図 5.学級通信の作成の説明



図 6.学級経営計画の評価ポイントの説明

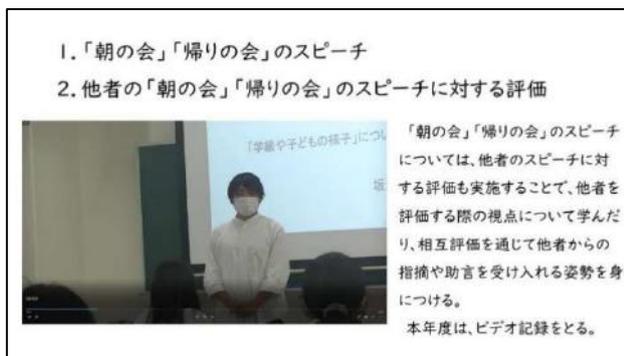


図 7.「朝の会」「帰りの会」のスピーチの説明

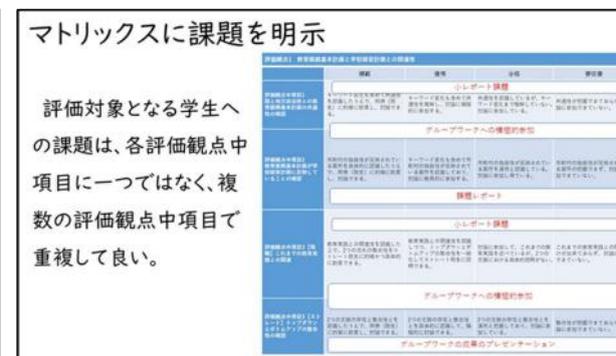


図 8.評価基準と制作物（課題）

出典：「ルーブリック評価の説明」から抜粋。

作る過程で学習者の実態を捉えることができる。3.教員がお互いの評価方法の妥当性の検討や指導の改善を図ることが出来る。4.学生（特にT A や留学生）とのコミュニケーションツールになる。5.採点時間を大幅に削減することができる」である。学生のメリットは、「1.授業でなければいけない課題について、どのような内容や程度なのかが一目瞭然になる。2.学生は、授業で教員が自分に何を期待しているのかがわかる。3.課題と成績評価が一緒に示されているので、授業における自分の位置が分かる」である。

大学全体のメリットとして「1.客観的な評価基準をもって教育活動をしていることを証明する。全学実施で組織的対応をしていると外部から評価される」と「2.シラバス以上に情報が文字化されている。オンライン学習での効果も期待できる。アフター・コロナを見据えた対応の一環となる」を示すことで、大学組織全体で取り組むべき課題であることを強調した。

(2) 教職大学院でのルーブリック評価の活用

1) 「情報共有」の内容と拡大経路

FD 研修会での「情報共有」すべき内容とし、最初に挙げられるのは、ルーブリック評価導入で得られる効果の周知である。ルーブリック評価の説明では、前述のように「教員にとってのメリット」、「院生にとってのメリット」、「大学全体にとってのメリット」の3種類のメリットを示すことで、教職大学院の専任教員以外にも大学全体に周知することでルーブリック評価導入への理解を高めることができる。

次に「情報共有」の主たる目的である専門性の違いへの認識は、図9「FDで説明した教職大学院でのルーブリック評価活用の展開図」が示すように、「共通必修科目でのルーブリック評価導入」をFD研修会でのテーマとして設定し、共通必修科目のうち、教職分野の科目のルーブリック評価表を示すことで、教職分野の専門性と教科

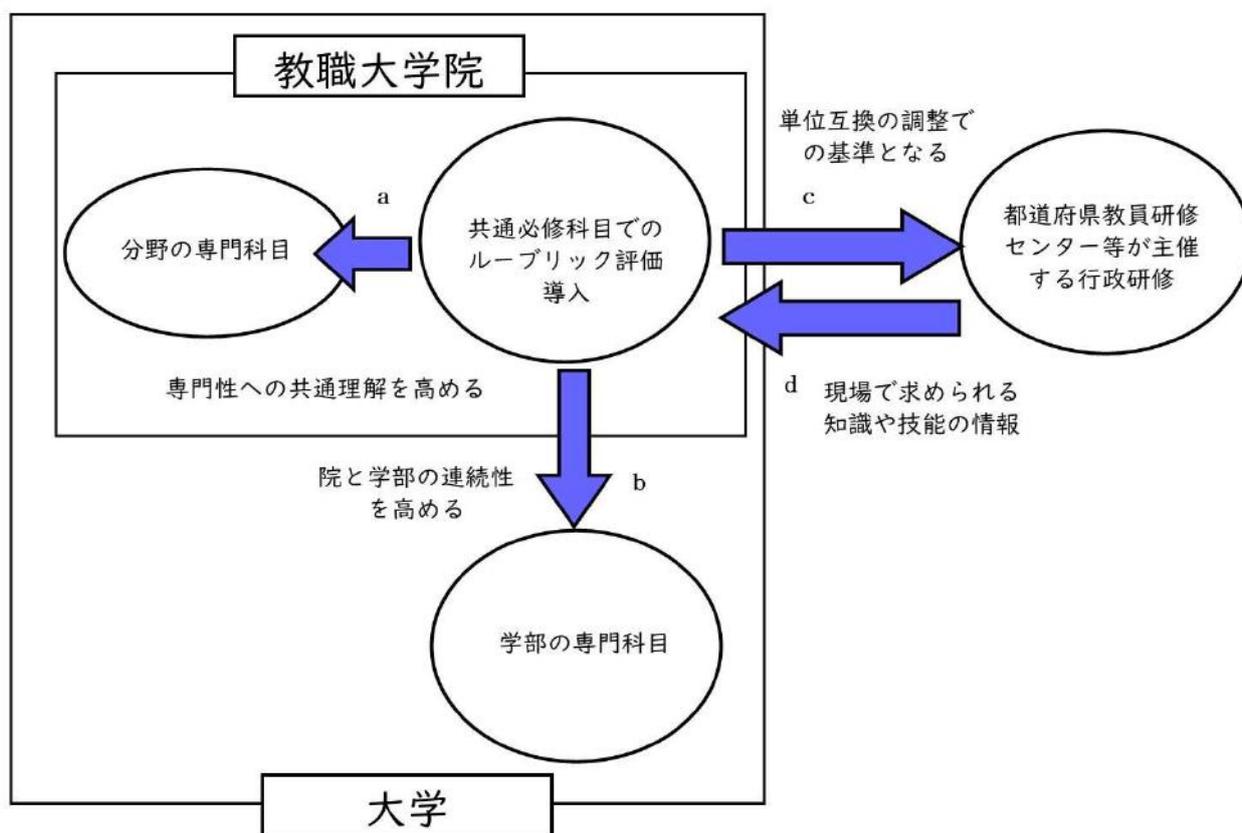


図9. FDで説明した教職大学院でのルーブリック評価活用の展開図

出典：本文の記述を基に著者作成。

教育分野の専門性の違いを明示した。

さらにルーブリック評価の独自活用として、同評価の導入範囲の拡大過程を示す a, b, c の三つの経路のうち経路 a と経路 b を実践し、経路 c については実践の可能性を探った。

一つ目は、図9の経路 a のように、教職大学院の共通必修科目から専門科目へのルーブリック評価の拡大である。専門科目は、学習内容が明確であるうえに実技を導入している 2023 年前期の「学校の危機管理の理論と実例演習」¹⁴ から優先的に取り入れた。専門科目へのルーブリック評価導入は、教科領域の場合、各教科でさらに専門性が細分化される。しかし、導入を契機として、他の教員の専門性の情報を共有し、他教科の専門性を認識することでルーブリック評価導入を促進させることが期待できる。

二つ目に、図9の経路 b のように、2023 年前期に宮崎大学教育学部教職実践基礎コースの専門科目である「学校・学級経営論」に表4のルーブリック評価表を作成して授業に導入した。この実践により、教職大学院の共通必修科目の「学級経営の実践と課題」と「学校経営の実践と課題」の基本枠組みと基礎知識を先取りで学ぶことができる。学部生からアンケートでは、設問「本授業でルーブリック評価を導入したことの意義を理解されましたか？」

(有効回答数：受講生 11 名中 9 名, 81.8%) の回答は、「とても理解できた」8 (88.9%), 「やや理解できた」1 (11.1%) と理解したが高く、また自由記述欄で「ルーブリック評価を導入することで、受講する側も最終到達点に分かり、見通しをもって学習に取り組むことができると思った。また、学部と大学院の接続を見据え、関連した授業内容を繋ぎ合わせるというルーブリック評価導入の意図も理解できた」と好評であった。教職実践基礎コースは、教職大学院進学を含む 6 年間の教育を掲げているので、学部と教職大学院との円滑な接続が期待できる。

三つ目として図9の経路 c のように、外部機関との連携の可能性を探った。具体的には、教育委員会事務局や教員研修センターの講座と教職大学院の講義との単位互換¹⁵において、教職大学院側の講義内容と評価基準が

明確化されることで、単位互換の交渉において、教職大学院が教育委員会事務局や教員研修センターと調整しやすくなるのが期待できる。このことは、2023年6月のFDワークショップにおいて、教職大学院の授業と教育委員会や都道府県教員研修センターの行政研修講座との単位互換の際に、ルーブリック評価の評価基準を示すことで、両者の単位互換の調整に役立つことができることを説明した。特に経路cからは、教育委員会事務局や教員研修センターとの単位互換制度での基準設定の際に、図9のdの矢印が示すように、現場で求められている知識と技能の情報がルーブリック評価項目の一部として教職大学院に取り込まれる。教育委員会事務局や教員研修センターとの連携で得た経路dからの情報はFD研修会を中心にして、経路aと経路bを通じて教職大学院全体だけでなく学部にも拡大していくことを可能とする。拡大経路を通じて、大学及び教職大学院全体の「専門教育」の水準を向上させることが期待できる。

表4.学部コース専門科目「学校・学級経営論」のルーブリック評価表

評価観点	評価観点中項目	1 要改善(need improvement)	2 合格(marginal)	3 優秀(proficient)	4 模範(exemplary)
1 学校経営の在り方について理解して、実践に向けての姿勢が認められる。	教育行政・学校経営・学級経営の位置づけを理解して、実践に向けての姿勢が認められる。	評価基準Ⅰ-1-1 教育行政・学校経営・学級経営の位置づけを理解していない。実践の意義も理解していない。	評価基準Ⅰ-1-2 教育行政・学校経営・学級経営の位置づけを理解している。	評価基準Ⅰ-1-3 教育行政・学校経営・学級経営の位置づけを理解したうえで、それぞれの実践に向けての姿勢が認められる。	評価基準Ⅰ-1-4 教育行政・学校経営・学級経営の位置づけを理解したうえで、教員志望者として求められる具体的な実践に向けての姿勢が認められる。
	学校経営のPDCAサイクルの内容を理解して、実践に向けての姿勢が認められる。	評価基準Ⅰ-2-1 学校経営のPDCAサイクルの各階梯を理解していない。運用の意義も理解していない。	評価基準Ⅰ-2-2 学校経営のPDCAサイクルの各階梯と運用の意義を理解できている。	評価基準Ⅰ-2-3 学校経営のPDCAサイクルの各階梯と運用の意義を理解したうえで、PDCAサイクルを運用しようとする姿勢が認められる。	評価基準Ⅰ-2-4 学校経営のPDCAサイクルの各階梯と運用の意義を理解したうえで、PDCAサイクルを運用して課題を改善しようとする姿勢が認められる。
2 学校組織の在り方について理解して、実践に向けての姿勢が認められる。	学校の組織編成と校務分掌を理解して、実践に向けての姿勢が認められる。	評価基準Ⅱ-1-1 学校の組織編成と校務分掌を理解できず、自分の役割も理解していない。	評価基準Ⅱ-1-2 学校の組織編成と校務分掌を理解して、実践に向けての姿勢が認められる。	評価基準Ⅱ-1-3 学校の組織編成と校務分掌が学校の実情に応じて異なることを理解して、自分の役割を実践しようとする姿勢が認められる。	評価基準Ⅱ-1-4 学校の組織編成と校務分掌が学校の実情に応じて異なることを理解して、自分の役割を固定化することなく柔軟に対応している姿勢が認められる。
	特別支援教育の体制を理解して、実践に向けての姿勢が認められる。	評価基準Ⅱ-2-1 特別支援教育の体制を理解していない。	評価基準Ⅱ-2-2 特別支援教育の体制を理解している。	評価基準Ⅱ-2-1 特別支援教育の体制を理解して、実践に向けて取り組もうとする姿勢が認められる。	評価基準Ⅱ-2-1 特別支援教育の体制を理解して、チームや関係機関との連携を視野に入れた実践しようとする姿勢が認められる。
3 地域社会と連携した学校経営の在り方について理解して、実践に向けての姿勢が認められる。	保護者・地域との連携の重要性を理解して、適切な関係づくりに向けた実践をしようとする姿勢が認められる。	評価基準Ⅲ-1-1 保護者・地域との連携の重要性を理解していない。	評価基準Ⅲ-1-2 保護者・地域との連携の重要性を理解している。	評価基準Ⅲ-1-3 保護者・地域との連携の重要性を理解して、適切な関係づくりに向けた実践をしようとする姿勢が認められる。	評価基準Ⅲ-1-4 保護者・地域との連携の重要性を理解して、学区ごとの違いを理解したうえで、柔軟に関係づくりに向けた実践をしようとする姿勢が認められる。
	コミュニティスクール(学校運営協議会)の機能を理解して、その運営に関わろうとする姿勢が認められる。	評価基準Ⅲ-2-1 コミュニティスクール(学校運営協議会)の機能を理解していない。	評価基準Ⅲ-2-1 コミュニティスクール(学校運営協議会)の機能を理解している。	評価基準Ⅲ-2-1 コミュニティスクール(学校運営協議会)の機能を理解して、その運営に関わろうとする姿勢が認められる。	評価基準Ⅲ-2-1 コミュニティスクール(学校運営協議会)について、市町村単位ごとの違いを理解したうえで、柔軟に対応しようとする姿勢が認められる。

出典：著者作成。

2) 課題と今後の展開

FD研修会の質疑応答では、次の3点の指摘があった。①教科領域の授業では、教科毎に評価基準が異なるので、1つの授業に複数のルーブリック表を用意しなければならない。②評価基準作成の手間がかかるのではないかと。③単独で授業を担当している場合、ほかの教員との共通理解を図る必要がないのでメリットが少ない、との指摘があった。①の指摘は、教科教育担当の教員が多い宮崎大学教職大学院特有の課題であり、教科教育担当の教員で占められる共通必修科目「教科学習の構成と展開・評価と課題」は、各教科の専門性を考慮して担当者がルーブリック評価表を作成することになった。②の手間がかかる点については、ルーブリック評価表を作成するまでには手間がかかるが、いったん作成するとその後の評価の手間が大幅に削減されることを強調する回答を行った。③については、同一授業担当者同士のメリットよりも、今後の展開でも示した対外的に評価基準を公開することのメリットを強調する回答を行った。この指摘については、後述する授業の質を継続するための引継ぎ時のツールとしても役立つことを追記する。

2023年6月のFD研修会「今後のルーブリック評価の展開説明」実施後のアンケートは、次のとおりである。

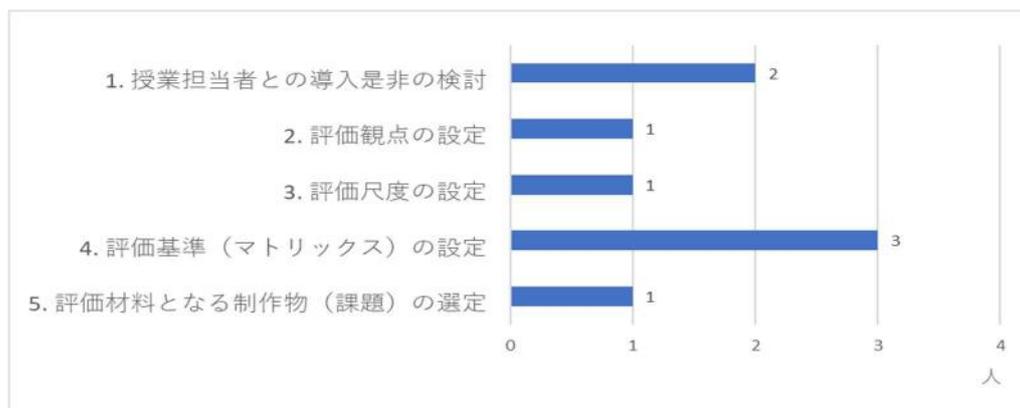


図 10.最も手間がかかりそうな項目は？

調査対象者は、教職大学院専任教員 18 名（有効回答数 8 名：44.4%）である。質問項目は、院生の 5 段階の参画度合いを尋ねる設問と導入時の課題について 5 つの選択肢、自由記述で構成される。

設問1 「ご自身の担当授業において、ルーブリック評価導入に際して、院生の参画をどの程度に考えていますか？」(N=8) は、「1 .提示モデル（院生不参画）」が 5 人で 62.5%。「2 .フィードバックモデル（提示後に院生からの意見で変更の余地あり）」が 3 人で 33.3%。「3.回収箱モデル（授業中にルーブリックの評価基準の一部を院生が作るのを促す）」が 0%。「4.ポスト・イットモデル（院生に評価観点そのものを考案させる）」が 0%。「5.4 ×4 モデル（ルーブリック作成のあらゆる局面で院生を関与させる）」が 0%であった。

後述の自由記述でも指摘されているが、教職大学院の教員としては、あくまで教員が評価主体であることを第一としている。学生を評価に参画させるのは、ルーブリック評価が大学と教職大学院とで普及してから次の議題として位置づけられるのではないかと考える。

設問2 「ルーブリック評価についてお尋ねします。本日の研修を受けて、担当する授業にルーブリックを導入するにあたって、最も手間がかかりそうな項目を次の中から1 つだけ選択してください。」(N=8) は、図 10 が示すように、「授業担当者との導入是非の検討」2 人（25%）、「評価観点の設定」1 人（12.5%）、「評価尺度の設定」1 人（12.5%）、「評価基準（マトリックス）の設定」3 人（37.5%）、「評価材料となる制作物（課題）の選定」1 人（12.5%）であった。回答者数が少ないが、第一位が「評価基準（マトリックス）の設定」、第二位が「授業担当者との導入是非の検討」であった。評価基準の設定は、教科教育担当者にとっては、担当する教科の専門性にかかわる問題だけに、教職分野とは異なりマトリックスの数の増加やルーブリック評価表自体の増加が予想される大きな課題である。「授業担当者との導入是非の検討」も、教科教育では専門性が異なる担当教員が多だけに導入是非の合意自体がとりにくいことが考えられる。もっとも、これらの問題は、教科教育分野も前述したd からの経路で得た情報を基に共有することで合意に至る可能性がある。教職分野と異なり、教員育成指標の教科教育版はないが、宮崎大学には大学主催の行政研修の実践蓄積があり¹⁶、そこで得られた現場で求められる知識や技能の情報をルーブリック評価に反映することができると思う。

FD 研修会に参加した教員によるアンケートの自由記述の解答は次の通り。

○ルーブリック評価導入の意義を理解することができました。（中略）どうしても、レポートを基準にルーブリックをつくらうとすると、ロジックに関するルーブリックになる。

○院生の質が変わっていく変化の方が激しく、つくりづらいというのが本音である。指導の改善のための評価という意味で言えば、指導・評価の主体は指導者側にあるので、院生の参画は認めない意見となります。学びの主体が評価に参与するという考えは、学習者が指導・評価方針にまで言及すべきかという問題をはらむと考える。

○院生の感想等にあったように、達成度の基準が具体的かつ明確に言語化されるので学習者にとっては自己評価のしやすさやモチベーションの醸成につながるものであると思う。作成に当たって、達成度の段階をいか

に具体的に差別化して表現するか。

○今後、積極的な作成によって他の共通科目への実施を図り、検証しつつ、改善を図っていくことが重要と考
える。

○来たばかりで、これまでの経緯も含めよく知らなかったので、大変勉強になりました。今後も理解を深める
必要があると感じました。
(下線は著者注)

上記の「小レポート課題はロジック評価になるのではないか」との指摘は、制作物単位の評価表となる第二のルーブリック評価表の作成の必要性に通じる。「指導の改善のための評価という意味で言えば、指導・評価の主体は指導者側にあるので、院生の参画は認めない意見となります」は、アンケート結果と同様である。基本的には、ルーブリック評価自体を全否定せずに、導入に前向きな意見が多いことが指摘できる。

「来たばかりで、これまでの経緯も含めよく知らなかった」との意見は、宮崎大学の教員構成の問題である。宮崎大学教職大学院の実務家教員は、教育委員会事務局から出向してきた、みなし教員（准教授）で任期3年が3名おり、宮崎県教育委員会事務局を退職して特任教授として着任した3名の計6名いる。しかもみなし教員である実務家教員は1年毎に入れ替わる。したがって引継ぎがうまくいかなかった場合、長期的計画はおろか、3-5年のタイムスパンとなる中期的計画すらも計画が断絶される危険性がある。継続性を考慮するためにもFD研修会で中長期的な計画、今回の件でいえばルーブリック評価導入経緯を定期的に説明する必要がある。

なお、2024年2月21日のFD研修会(22名)直後のアンケート(N=5:22.7%)では、有効回答数が少ないながらも、これまでのFD研修会でのルーブリック評価導入の説明に対して「とても理解できた」1人、「やや理解できた」3人、「あまり理解できていない」1人との回答を得た。

最後に、アンケートとは別に、授業実施後に授業担当である実務家教員から、「学級経営の実践と課題」の「朝の会」と「帰りの会」の動画視聴は、対面でしか得られない臨場感を損なうという指摘がなされた¹⁷。前述の通り、スピーチは事前撮影した動画を視聴することに切り替える方針であったが、経験の乏しい院生のスピーチを対面として授業に残し、経験豊富な現職院生によるスピーチを動画視聴するという折衷案で落ち着いた経緯がある。この指摘は、ベンヤミンとアドルノの論争に通じる「一回性」の確保の是非を問う内容であり、コロナ感染症対策後の授業形態としての動画視聴の位置付けに関わる論点である。

4. おわりに

ルーブリック評価の導入は、教職大学院にとって外圧に当たるが、ルーブリック評価は職業に直結した「専門教育」に結びつきやすいことから、「専門教育」を実践する教職大学院での導入が望ましい。しかし、教職大学院において教科領域の教員と科目の比率が高い場合、教職分野と教科教育分野の専門性の違いを「情報共有」することが課題となる。今後の教職大学院でのルーブリック評価活用の展開の方向性として、FD研修会を通じることで「情報共有」の機会をもたらせた上で、共通必修科目から専門科目への拡大経路、学部との接続経路、行政研修との連携の経路を実践することが挙げられる。とくに学部の行政研修との連携の経路からは、職業に直結した「専門教育」の内容を充実させることも期待できる。今後も継続して教職大学院科目へのルーブリック評価導入を拡大させて、評価活動を通じて教職大学院の組織改善を進めていきたい。

註

- 1) 文部科学省中央教育審議会答申(2013)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」文部科学省。
- 2) ダネル・スティーブンス/アントニア・レビ、佐藤浩章監訳、井上敏憲/俣野秀典(2014)『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部、2。
- 3) 前掲書2)、133。
- 4) 沖裕貴(2014)「大学におけるルーブリック評価導入の実際—公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して—」『立命館高等教育研究』14、80-81。「4つの手順」とは、「【手順1】評価手段、評価比率を決める」、「【手順2】第一段階の

ルーブリックを作る」,「【手順3】第二段階のルーブリックを作る」,「【手順4】最終的な成績評価」である。

- 5) 松下佳代 (2014) 「学習成果としての能力とその評価—ルーブリックを用いた評価の可能性と課題—」『名古屋高等教育研究』第14号, 235-255.
- 6) 看護教育では糸賀暢子/元田貴子/西岡加名恵 (2017) 『看護教育のためのパフォーマンス評価—ルーブリック作成からカリキュラム設計へ』医学書院.
- 7) 企業での活用については, 米田佐紀子/日高貴志夫 (2017) 「日系企業におけるグローバル化教育実践の試み—事例に基づいたPBL学習における学生の変容—」『玉川大学文学部紀要』第58号, 105-129.
- 8) 宮崎大学教職大学院では, 教育職員免許法及び同法施行規則で規定している「各教科の指導法」を担当する教員で構成された「教科教育領域コース」が該当する.
- 9) A・L・ビーチ/M・D・ソルチネリ/A・E・オースティン/J・K・リヴァード著, 林透/深野政之/山崎慎一/大関智史訳 (2020) 『エビデンスの時代のFD』東信堂, 18.
- 10) 湯田拓史/竹内元/新地辰朗/三輪佳見/吉村功太郎/安影亜紀 (2019) 「宮崎大学教職大学院FD研修の試み—評価システム改善と各種委員会との関連付けの意義—」『宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要』27, 173-185.
- 11) 九州地区の教員育成指標は「オール九州」として内容項目が類似している.その経緯については, 湯田拓史/坂元巖 (2020) 「教員育成指標を通じた教育委員会と教職大学院との関係の変容—九州地区の事例—」『宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要』28, 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター, 1-7.を参照.
- 12) 「現職院生」とは, 「現職教員等学生・現職管理職学生」のうちの「現職教員等学生」のことである.宮崎大学教職大学院では「現職管理職学生」以外は, ミドルリーダー養成(充て職の教務主任や研究主任, 生徒指導主事含む)を目的として教科教育や生徒指導の科目比重が高い履修内容であるので, 育成指標の「能力発揮記I」を反映している.
- 13) 連携強化等, 教職大学院内部の組織とFD研修会との関係は, 湯田拓史/竹内元/新地辰朗/三輪佳見/吉村功太郎/安影亜紀 (2019) 「宮崎大学教職大学院FD研修の試み—評価システム改善と各種委員会との関連付けの意義—」(『宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要』27, 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター, 184-185.)を参照.
- 14) 湯田拓史/坂元巖 (2022) 「教職大学院での実技を取り入れた授業の展開—専門科目「危機管理の理論と事例演習」の事例—」『宮崎大学教職大学院年報』2, 宮崎大学教職大学院, 27-35.
- 15) 湯田拓史 (2020) 『令和元年度 文部科学省委託調査 教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業 研修のポイント換算等による単位化を活用した管理職教員の資質向上支援システムの開発報告書』宮崎大学教職大学院.
- 16) 宮崎大学主催の行政研修は, 教科教育を中心に令和5年度に15講座を開講した(「令和5年度 宮崎大学等が行う教科等研修」宮崎大学).著者の実践は, 湯田拓史 (2022) 「大学主催の行政研修の意義—研修講座「無償化政策に対応した進路指導」の実践報告—」『宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要』(30, 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター, 133-147) でまとめている.
- 17) ヴァルター・ベンヤミン/テーオドーア・W・アドルノ/ヘンリー・ローニツ編(野村修訳) (1996) 『ベンヤミン/アドルノ往復書簡 1928-1940』晶文社.

参考文献

- A・L・ビーチ/M・D・ソルチネリ/A・E・オースティン/J・K・リヴァード著, 林透/深野政之/山崎慎一/大関智史訳 (2020) 『エビデンスの時代のFD』東信堂.
- 糸賀暢子/元田貴子/西岡加名恵 (2017) 『看護教育のためのパフォーマンス評価—ルーブリック作成からカリキュラム設計へ』医学書院
- ヴァルター・ベンヤミン/テーオドーア・W・アドルノ/ヘンリー・ローニツ編(野村修訳) (1996) 『ベンヤミン/アドルノ往復書簡 1928-1940』晶文社.
- ダネル・スティーブンス/アントニア・レビ著, 佐藤浩章監訳 (2014) .『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版.
- 文部科学省中央教育審議会答申 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換にむけて～生涯学び続け, 主体的に考える力を育成する大学へ～」文部科学省.
- 湯田拓史 (2020) 『令和元年度 文部科学省委託調査 教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業 研修のポイント換算等による単位化を活用した管理職教員の資質向上支援システムの開発報告書』宮崎大学教職大学院.

小規模校における「地域とともにある学校づくり」の開発研究 ーカリキュラム・マネジメントと連携・協働体制構築の起点づくりを中心にー

岡崎 美佐子

滋賀県日野町立桜谷小学校 pi-ko0704@outlook.jp

要約：本稿は、少子化が進行する町立小学校で、自治体の所管全校へのコミュニティ・スクール導入を受けて、各校の特色を生かした「ふるさと学習カリキュラム」を改善する取組や、各校に設置される学校運営協議会で地域と学校がどのように連携し、児童生徒の学びと育ちに関わっていくかについて実際に行った実践開発の報告である。実践開発のポイントとして、「地域人材の授業参加と学習活動における協議の促進」に関わるカリキュラム・マネジメントの実践と、「公民館との組織的連携の確立」の実践により、学校と地域との連携・協働体制構築と熟議の契機を生み出すことを置いた。

キーワード

コミュニティ・スクール
カリキュラム・マネジメント
総合的な学習の時間
小学校・幼稚園・公民館の連携
協働ミーティング
郷土愛の醸成

1. 西大路小学校の概要

日野町立西大路小学校は、創立 150 周年を迎える歴史と伝統をもつ小規模校（児童数 83 名、8 学級）である。校区地域は山間部に位置し、自然環境が豊かである。農業が盛んであるほか、古墳や寺院などの史跡も数多く見られる。児童は日常のたて割り交流で全学年がつながっており、教員の同僚性も高い。町より地域学校協働活動を推進するために地域コーディネーターが 1 名配属され、授業への地域人材導入や地域との関係を維持向上させることに力を注いでいる。また登下校を見守る「スクールガード」には、保護者とともに地域の高齢者が参加している。このように同校には地域とともに子ども達を見守り育てていこうとする気風が存在している。

その反面、次のような課題も見られた。まず、地域との協働を生み出す「ふるさと学習」が 6 年間の系統性をもつカリキュラムとして定まっていないこと。次に、児童の持つ課題の多様性が認められること。そして小規模校ゆえの校務負担の重さから、児童の丁寧な見取り、教員同士の学び合いの機会が限定されていること。最後に地域の学校に対する関心と学校側の地域への関心の差異から、活動の慣習化と交流・協力関係が限定されることである。

2. 西大路小学校の改善プラン「わたむきプラン」の構想

現任校の課題を解決するための改善プラン「わたむきプラン」について、主要な先行事例から得られた知見をもとにその具体策を構想した。「わたむきプラン」の名称には、西大路のシンボルである「綿向山」を用い、未来という頂上を目指す子どもを育むという願いを込めた。地域の良さである伝統・文化・産業を大切にしながらもそれを生かした新しい学び方を工夫し、子ども達の将来を見据えた「生きる力」を育成するための学習活動に深化させることを重視した。学校と家庭・地域が地域学習を中心に連携・協働し、「西大路で育てていきたい子どもの姿」について思いや願いを出し合い共有・具体化する取組を改善プランの核とし、そのための 3 つの具体策（図 1）を連携カリキュラムづくり、授業における連携、熟議の場づくりで設定した。

(1) 地域連携・協働体制づくりにつなげるためにふるさと学習カリキュラムを再構築する

「学びの成果を実感できるカリキュラムへの再編成」については、「学習の時機性と効果性を重視した時間計画を行うこと」の観点からの篠原（2012）の総合的な学習の時間を核とした横断的な教育課程経営の提案、さらに押田・武井(2014)による指導の重点方法の可視化に向けた振り返り表作成の提案を参照した。さらに、地域と協働した学びを展開する京都府南丹市立美山小学校やコミュニティ・スクールの先進実践校である岐阜県白川村立白川郷学園や滋賀県長浜市立余呉小中学校の取組も踏まえて、ふるさと学習の6年間の学びを体系化した「わたむきカリキュラム」を構想した。

(2) 授業を地域に開き、子どもの「学びの姿」を変える

「学習課題に関わる新たな地域人材が参画し、教員と地域の大人とともに授業を進めること」、次に「地域の大人が真剣に授業に取り組む姿や学ぶ姿を、子どもが間近で見ること」ができる授業を展開することについては、小西（2019）らが主導した「やまぐち型地域連携教育」における実践的提案検証にもとづく知見を大いに参考にするとともに、兵庫県豊岡市、石川県での事例もふまえて、そのような実践を意識的につくり出すし「教員と地域の大人が協働で進める授業」と「地域の大人が参加し子どもとともに学ぶ授業」を構想した。

(3) 隣接する幼稚園・公民館との連携体制を気づき地域連携の基盤を固める

学校と隣接する公民館と幼稚園との連携を密にし、相互で支え合い、補い合える関係をつくるために佐藤（2011）の段階発展論を参照した。鹿沼市の学社融合は、教育委員会事務局内部、学校-社会教育施設の双方で佐藤の「協働」段階に到達しえた実践事例として、現任校の具体的な構想づくりに大いに参考になった。学校と社会教育関連施設が相互補完することで互恵の関係づくりを進め「協働段階」に到達する、学校と幼稚園、公民館を軸にした地域とともにある学校づくりのための推進組織づくりを構想した。

3. 西大路小学校の改善プランの実践

(1) ふるさと学習カリキュラムの再構築

わたむきプランの展開においては、西大路小学校の教員規模、校区の特性等を鑑みて、持続性・効果を重視した取組の開発が重要になる。そのため、すでに取り組んでいて課題の所在が共有されている「ふるさと学習カリキュラム」の改善を実践開発の端緒とした。

令和3年度当初より、西大路地域に関わる各学年の生活科や総合的な学習の時間「わたむき」の単元計画を、今後3年間の見通しで改善し、その活動内容から児童自身が学び、考え、気づくことができるものであるか確認する取組を開始した。この取組を行うことで学年の学習活動の流れを見通し（横の学び）、入学から卒業までの6年間の学び（縦の学び）をつないだ単元計画になるよう、活動内容の見直しと立て直しを学期ごとに進める。協議では、各学年の担当教員が集まり、単元活動内容や今後の進め方について話し合う。設定した単元活動に取り組んだことで児童が身に付けたことや、目的を達成するために選択した地域教材、学習活動に関わった地域人材など成果が得られたものや、今後改善の必要があるものなどを交流してふるさと学習の活動内容の精選と体系化を図った。これらを通じて教員が異動しても継続できる単元活動内容を設定し、活動の内容や目的を知る地域人材が教員とともに活動に関わることで学習のねらいも変わらない「6年間の学びをつなぐわたむきカリキュラム」(図2)となるよう教育課程を再構築した。

また、作成したカリキュラムをもとに、活動に参画した地域の人とも協議しながら、



図1. 効果的で持続的な地域学習を核とした改善プランの構想図

子どもの主体性

を引き出せる学習活動を考えて進めていく。学校と地域が協働して子どもを育てる流れを作り、地域の思いや願いも達成できるようにすることで今後も持続可能な取組になると考えた。

このカリキュラムを基に各学年の「生活科」「総合的な学習の時間」の単元構想図(図3)を作成した。指導の重点や内容・方法の記録、活用したワークシート等も単元構想図に添付する。さらに、活動の実践記録や今後の改善点も書き込みながら、活動状況が全体で共有され、次年度に向けてさらなる工夫や改善につなげていくことができるようにした。この単元構想図は、見通しを持って学習を進めるための「学びの地図」として活用した。

この実践は全教員で活動のアイデアを出し合い、単元構想図を制作する手続きを工夫し、共通理解を図りながら取り組んだ。重要視したのは、児童自身が日常生活や社会に目を向け自らの課題を設定し、探究的な学習を進めるなかで、自己の学びを深めることである。単元における活動内容を①問題の投げかけ→②課題の設定→③情報収集→④整理分析→⑤まとめに整理し、①の活動で地域の上よさとともに課題を投げかけ、③の情報収集において児童自らが地域の方と関わり課題を解決するという学習形態へ学びを変えていくことにした。児童自身が課題解決を進める学びを積み上げ、発展的な学びへと改善を進めていこうと各学年の担任が分担して年間の学習の流れを単元構想図に整理し、

それを補足しながらさらに改善を進めた。

学期末には、単元構想図をもとに教員全体でふりかえりを行った。この場で、各教員が実践を紹介し合うことで、教員同士が地域教材について学び合える機会にもなった。また、地域人材や、地域教材については、地域コーディネーターが人材リストを整理し、教材についてはふるさと学習カリキュラムを総括する筆者が担当した。この学びに活用できるようにすることがねらいであった。人材の高齢化や、平日に参加可能な人材の確保が難しいという弊害も生じたが、地域コーディネーターの聞き取り調査や、後述になる幼稚園・公民館との協働ミーティングで

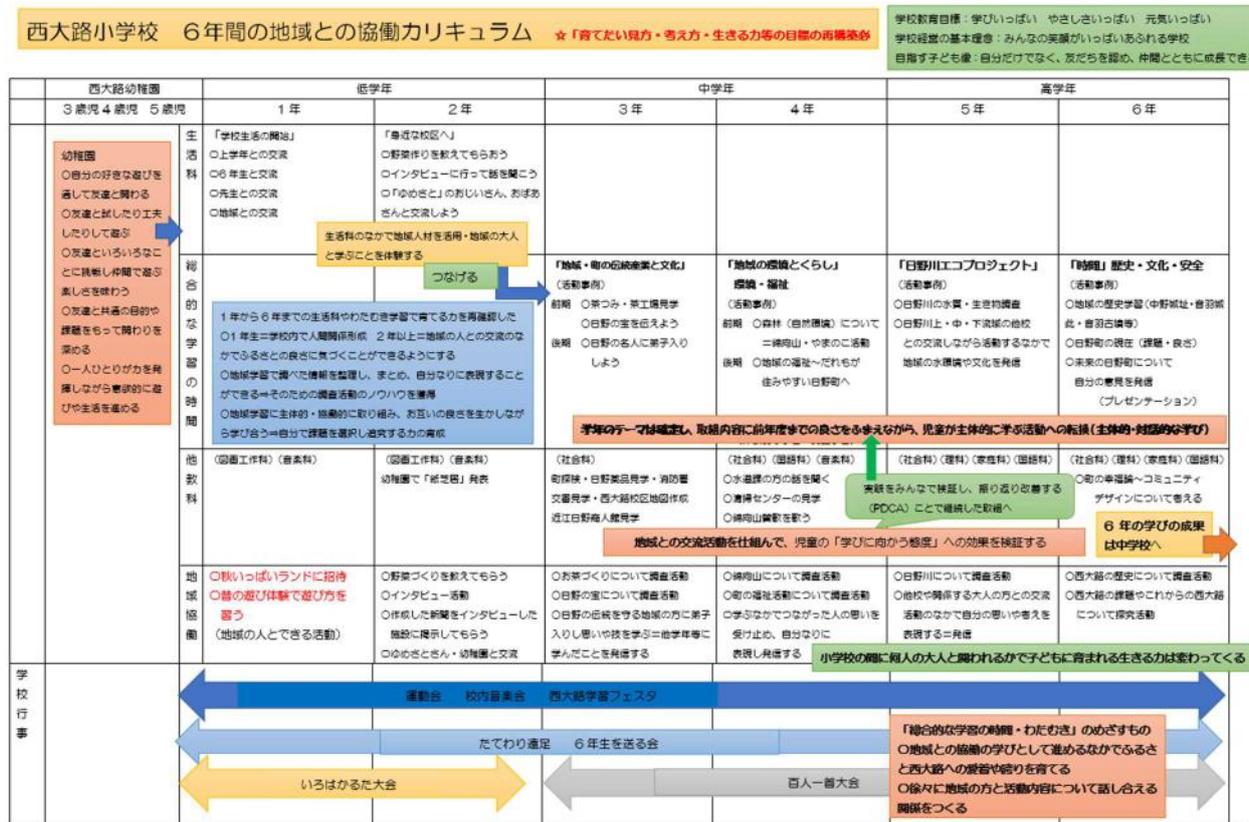


図2. 西大路小学校6年間の学びをつなぐわだむきカリキュラム

助言をいただくことで問題を解決することができた。

(2) 地域と学校の協働で子どもの「学びの姿」を変える

「人は人を浴びて人となる」(草柳太蔵 2009)。人はたくさんの人と関わるなかで人として生きる力を育む。子どもは大人の学ぶ姿・生きる姿を見て、自分自身で学ぶ姿・生きる姿を習得していく。この理論をもとに「児童と大人の学びの共有」を目的として、地域の大人が子どもに地域の良さや課題を語る授業や子どもとともに「学びなおし」をする機会を設定することにした。

再構築した「わたむきカリキュラム」の活動を中心に、地域の大人が学習に参加して思いや考えを伝えたり、ともに学んだりできる活動を仕組み、大人とともに学ぶ機会を充実させることで、子どもの学びに向かう姿の変容を図る。

令和3年度より地域の大人が教員とともに学びを進める授業を設定するに際し、参加する大人が地域の子どもの学びを担っているという当事者意識を持つこと、また参加する大人が子ども達から元気もらい、学校を近い場所として再認識することを実践のねらいとした。

図4に示すように「子どもと大人が学び合う学校をつくる」ことを目指して「教員と地域の大人が協働で授業を進めること」と「授業に地域の大人が参加し、子どもとともに学ぶこと」という2つの方策を実施し、「子どもと大人がともに学び合い、地域を高め合える学校づくり」を到達目標として設定した。

教員と地域の大人の協働授業では、大人同士の学び合いの機会を生み出すほか、地域の大人が学びの当事者として授業に関わり子どもとともに学ぶ機会をつくった。地域の大人の学びへの参加では、子どもが大人とともに学ぶことで学びに向かう意識の向上のほか、大人の学び直しや学びへの意欲の向上を期待した。地域の大人が関わる授業を行う場合は、図3の単元指導構想図を活用した。

単元指導構想図に育てていきたい子どもの資質・能力とともに、参加する大人側についてもねらいを設定した。

4年 前期 「日野町の豊かな森林＝緑のダムを守るために」単元指導構想図 (30時間)

- 単元目標
- ・日野町のよさ＝自然(緑が豊か)であることを再確認し、緑を守る人々の存在、願いがあることを知り、地域の自然(森林)を守り、これからは大切にしていこうとする想いを持つ
 - ・西大路小学校周辺の自然環境＝森林に関心を持ちそれらを守ろうとする心情を養う
 - ・伝える相手を意識した、わかりやすく効果的な表現方法を工夫し、地域や学年に伝えることができる

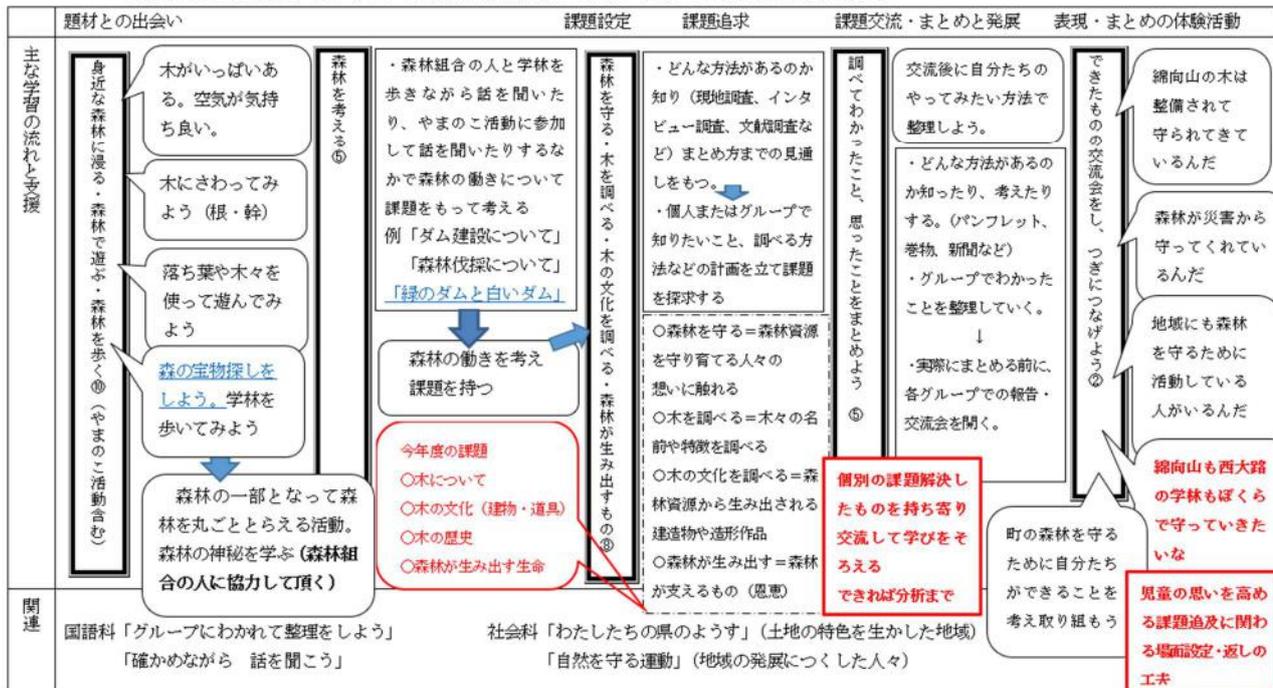


図3. 総合的な学習の時間「わたむき」の単元構想図(4年)

参加する大人が教員とともに地域について語る場合と、子どもとともに授業に参加することで子どもは学びに向かう姿勢を学び、大人も生きる活力を得る場合の2つの方向性で進めているため、指導者として参加する場合は、事前に単元指導構想図をもとに打ち合わせを行い、授業を実施することにした。授業を終えた後には両者ともに感想や意見をもらい次年度への課題として引き継いでいくこととした。

令和3年度の1学期より、筆者が担当する4年生の社会科や総合的な学習の時間、5年生の家庭科の学習活動で地域の大人が参加する授業を実施した。関わってもらおう地域の大人については、地域コーディネーターに協力を求め、参加者を募り、事前に学校に来て単元指導計画をもとに授業の進め方について話し合う機会を設定した。社会科「ごみとくらしについて」の学習には、地域の女性会から3名が授業に参加して、教員とともに子ども達の学習活動を計画し、授業を進めた。また総合的な学習の時間では「日野町の豊かな森林を守る」という課題を解決するために、西大路小学校の学林を管理されている「綿向生産森林組合」の職員が参加した。事前打ち合わせでは、つけたい資質や技能について説明した。学林を児童とともに散策し、木の種類や森林の間伐、野生動物の被害の防止等について指導を進めてもらった。地域の指導者には、自作の資料や教材を準備して説明をする人もいて、子どもとともに教員も、地域で実践している取組や今後も活動を継続していきたいという熱い思いを身近に感じながら学ぶことができた。家庭科「ソーイング1年生」には初めてボランティアとして地域のお年寄りに協力を依頼した。一人ひとりの児童に対する丁寧な見取りや励ましの言葉掛けが可能になり、子どもの学びに大人が寄り添う和やかな雰囲気の中で授業が進められた。

地域の大人が授業に参加する取組を率先して始めた結果、6年生では地域の歴史調査の学習で地域の人に説明を求めたり、3年生では児童自身が地域の人にインタビューしたりする機会が設定できた。しかし単元構想図をもとにした打ち合わせや、授業後の振り返りなどはできていない。2学期の地域の防災士を講師として実施した防災学習は全校生徒を対象に低学年と高学年に分かれて授業が進められたが、地域の防災士との打ち合わせは活動を企画した管理職と実施されていたため、全学年の担任とは協議ができていなかった。

地域の大人に授業に参加してもらおうため、地域人材に詳しい地域コーディネーターに人材発掘を依頼した。ふるさと学習や各教科の学習内容にふさわしい人材に今後も継続して参加してもらえるよう、今年度より新たに加わった人材や連携した社会教育施設や団体は地域コーディネーターが新たな人材マップとして整理した。また、参加者との事前の打ち合わせは、筆者と地域コーディネーターが同席して打ち合わせができるよう、日程を調整した。来年度の活動につなげようと授業の事後協議の実施を考えていたが、参加者の都合もあり難しかったため、意見紙を配布し、授業に参加して気づいた児童の良さや、気になったこと、今後続けていくうえで改善した方がよいことなどを記入してもらった。

子どもとの学び合いの授業では「学校は遠い存在」と感じる傾向が見られた高齢者に呼びかけ、参加してもらった。参加した人には、他学年の授業や行事への参加も呼びかけ、何度も学校に来ることで西大路小の子ども達が近い存在となるように工夫した。

しかし、令和3年度の大きな課題は「新型コロナウイルス感染症」に関わる感染予防対策と措置であった。人数制限で多くの大人を学校に迎え入れられないことや、調理実習などの食物を扱う活動の中止、大人数での活動の中止など様々な対策を検討しながら実践を進めなければならなかった。2学期当初は緊急事態宣言下で地域の大人と関わり、ともに学び合う機会をもつことができなかった。10月よりできることを見つけながら、授業に関わる交流活動を開始することになった。

(3)「地域とともにある西大路小学



図4. 子どもと大人が学び合う学校をつくるために

校をつくるために地域と学校の熟議の場を設定する

地域が学校とともにその地域の子ども達を育てる教育に参画していくためには、相互の意見交流・熟議の機会と場の設定が必要になると考えた。具体的方策として、毎月公民館を会場に協働ミーティングを開き、ともに西大路の子どもについて考える機会をつくってきた。公民館だけでなく、隣接する幼稚園の園長や教員にも参加を求め、地域の子どもをともに育てようという共通の願いと目的を持った関係づくりを進めることをこの実践のねらいとした。

令和3年4月に校区の公民館と幼稚園に、今後の活動について話し合う場を設定したい旨を提案した。この話し合いの結果3つの機関が互いに連携し、協力できる関係づくりを更に深めていくために、今年度は西大路公民館と幼稚園、小学校で「協働ミーティング」を開催することになった。このミーティングで今後実施できそうなことや来年度から改善できそうなことなどを話し合い、来年度の活動や行事につなげることにした。また、協議のなかで今年度から実施できそうなことは実施することにした。2学期には協働ミーティングの参加者とともに地域の人にも参加してもらい「西大路の子どもについて語る会」を設定し、3学期には学校と地域で集まって話し合う機会を設定することとした。

協働ミーティングでは、毎月の行事や活動内容に関する相談や依頼、一緒に取り組みそうなことなどを中心に話し合った。回数を経ることで「こうした方がいいだろうな」「こうしていきたいな」といった、お互いの思いや考えを話せるようになってきた。公民館長は「地域の行事に子どもが主体的に参加してほしい」という願いを持ち、運動会の地域との共同開催も望んでいた。公民館長は、児童のふるさと学習や授業にも進んで参画し、3年生の社会科では手作りの紙芝居で地域について説明するなど、教員とともに子どもの学びにも深く関わっていた。幼稚園園長も、小学校の児童と園児との交流の機会を増やしたいという願いを持ち、5年生児童と5歳園児との5・5交流だけでなく、1年生との交流や休み時間に運動場と園庭を開放して園児と児童がともに遊べる機会を作りたいと望んでいた。

令和3年度より実施した主な実践の1つとして、西大路公民館で開催される文化祭に全児童の作品を出品した。公民館で全校児童の作品を展示し、地域の多くの人に見てもらう機会が生まれた。また、現任校支援学級児童が実施した「わたむきマルシェ」では公民館の主査が公用車を運転して支援学級の担任とともに地域を巡回し広報活動に協力した。結果、マルシェの参加人数は昨年度より増加し、支援学級の児童も達成感を味わえた。12月に1年生が実施した「昔遊び体験」でも公民館に来る人に声をかけ、公民館報に参加募集を募るなど協力を得ることができた。幼稚園との交流では音楽会の練習の後、1年生の教室を訪問して交流し、園児からは学校へお礼のメッセージを送るなど、年間を通じて心温まる児童と園児との交流が始まった。

加えて、10月と11月に地域と学校が子どもについて語り合える契機を生み出すために、学校側と地域側の双方で「西大路で育てていきたい子ども」についての熟議を行った。それぞれで開催したのは、前述のように地域との連携・協働体制に課題のある現任校でいきなり両者が集まって熟議の機会を設定しても意識の高まりや具体的な方策を出すことは難しいと判断したこと、地域連携協働活動について知見を持たない若手の教員に地域連携協働活動について研修を行う必要性を感じたからである。学校での協議は10月に実施した。夏の日野町教育フォーラムが延期になったこともあり、県の生涯学習課より講師を招き「コミュニティ・スクール」についての説明を受けた。加えて4名1グループになり、4つのグループに分かれて子どもの良さや地域の良さ、課題となることについて交流した。地域側の協議は11月に行い、いつものミーティングのメンバーに地域の方々が10名加わり、筆者の進行で会議を進めた。3名から4名の4つのグループで西大路の子どもについて良さや課題、

学校・公民館・幼稚園協働ミーティング

期日	〇月〇日() 16時から1時間程度(月末・職員会議後に設定)
参加者	公 公民館館長 公民館主事 学 校長 教務 地域コーディネーター 幼 幼稚園園長 年長組担任
協議内容	(1) 前会議の振り返り(先月の協議内容) (2) 各行事予定より(公民館・幼稚園・小学校) *説明しつつ、今後協働でできそうなことを交流 (3) 今月依頼したいこと 公民館⇒幼稚園⇒小学校 (依頼内容) 公民館行事の活動内容・行事への参加依頼 幼稚園行事の活動内容・5・5交流にて 小学校施設・児童に関わって欲しいこと等 小学校各学年の活動内容・参加の依頼 地域人材の協力について
来月の開催日について	



図5 協働ミーティング協議報告書

これからの夢を交流した。

協働ミーティングの協議内容を教員全体で共有するために、ミーティングの前後には、各担任に聞いてほしいことや頼みたいことなどの聞き取りを行ったり、ミーティングの後で図5のような協議報告書を配布したりした。このミーティングで教員からふるさと学習に関わる講師依頼や教材の資料探しなどの依頼が多く出され、連携することで学びの効力感の高まりが感じられた。しかし「ともに教材について考えていこう」「授業を進めよう」「子どものもつ課題を解決していこう」といった「学びの協働」への意識の変容にはまだ到っていない。

一人でも多くの地域の人に学校の様子を知ってもらいたい、学校の子供達に関心を持ってもらいたい、ともに子どもを育てていける関係をつくっていききたいという願いから、西大路小学校児童の毎日の様子を1枚の画用紙に記録する「ひとこと日記」を製作した。これを公民館のエントランスで掲示してもらった。公民館で西大路小学校の児童の姿を見ることができるとい理由から、多くの地域の人が西大路公民館を訪れるようになったという効果が生まれた。また6年生の防災ポスターや家庭科で製作した食事レシピカードなどの児童の作品も公民館に掲示してもらった。公民館は、地域の人に学校の子どもの学びを知ってもらう接点となっている。学校と地域が西大路の子どもについて話し合う機会を実施することにおいて、まずは学校側と地域側で日程を調整し、西大路の子どもについて語り合う機会を設定した。どちらの協議も十分に語り合う時間が設定できていなかったため、考えを合わせ、具体策を考えるまでの話し合いには至らず、どちらも思いを残しながらの閉会となった。3学期に実施する学校と地域との協議では、この会議で出された意見を共有し、今後の具体策を考えると目的のもとで意見を交換する場として設定することとした。

4. 改善プランの初期的成果と課題の検証

「ふるさと学習カリキュラムの改善」と「地域参加型授業の開発」、「公民館・幼稚園との連携」という3つの改善の具体策に基づき、児童の学びの姿、教員の地域との連携・協働体制に関する考え方の変容を検証した。

検証方法として、令和2年度の課題探求期間に実施した児童・教員・地域住民対象の質問紙調査を令和3年度にも実施し、関連する設問の回答結果や自由記述内容を主たる資料として活用した。また、4月より開始した地域参加型の授業や、「西大路わたむき学習フェスタ」、「地域とともにある学校についての教職員研修会」、「西大路の子どもについて気軽に語る会」で行ったアンケートの記述内容や個別の聞き取り調査も活用した。1年間の改善プランの実践を通じて、児童の学びに向かう意識や姿勢の向上、教員と地域住民の連携・協働意識の高まりが成果として現れてきたか、またその成否に影響した要因を検証した。

回収率：このプランの効果を検証するため令和2年度と3年度の10月から11月の期間に教職員、児童、地域を対象にアンケートを行った。令和2年度が教職員14名・児童81名・地域50名、令和3年度が教職員14名・児童83名、地域25名に配布した結果、回収率は令和2年度が教職員100%・児童97.5%・地域80%、令和3年度が教職員100%、児童96.3%、地域100%となった。

(1) ふるさとカリキュラムの改善

3.で述べた通り令和3年度より「6年間の学びをつなぐわたむきカリキュラム」を作成した。大切にしたのは、このふるさと学習カリキュラムをもとにした総合的な学習の時間を実施して、活動内容や教材、協力した地域人材を補足し、学習カリキュラムの素地を作成することであった。内容の多くが前年度までの実践内容を活用したものであったため、ふりかえりの場では来年度からの内容の改善について多くの意見が出た。活動内容を検討し改善した結果、児童の主体的な学びにつながる可能性が見られた。総じて令和3年度に実施したふるさと学習カリキュラムの改善は、一定の成果が出始めてきたと考えられる。

活動内容とねらいが明確になったふるさと学習カリキュラムの活動に取り組むことで、児童がふるさとの良さに気づき、将来の



写真1 公民館に掲示している「ひとこと日記」

地域の姿というゴールを設定し、目標に向かって主体的に学ぼうとする意識と行動の高まりを目指した。「総合的な学習の時間」の活動の見直しと改善を進め、3年生以上の児童が地域の良さについて主体的に学ぶ意欲を向上する可能性が期待できる姿が見られた。指導に関わる活動内容等の課題設定や活動後の振り返りを全教職員が集まり、協議することで教職員同士が学び合い勤務校の地域について関心を持ち、主体的に教材研究を進めようとする意識の向上の成果が見られた。

図6の教職員のアンケート結果からは「西大路について知っている」は約90%、新たに追加した項目「児童に育てたい力を意識して地域学習に取り組んでいる」は約80%の肯定率となった。令和4年度からは6年間の学びをつなげるために、生活科の活動を進める低学年の担任教員、そして自立活動を進める支援学級の担任教員にも参加を求め、改善を進めていく。

カリキュラム・マネジメントを進める上で重視したのは、前述の「6年間の学びをつなぐわたむきカリキュラム」をもとにした、各学年の単元指導構想図を作成する点であった。これをもとに、3年生以上の担当教員を中心に活動のふりかえりを学期ごとに実施することで、来年度につなげる具体を示した構造図の改善と協議が同時に進行することを可能にした。この協議は、各学期に1回から2回、予定通り実施することができた。さらに内容修正や、新たな取組を補足するための検討が必要な場合もその都度集まって協議した。協議を進めることで単元指導構想図は、内容がより具体的になり、来年度にも活用できる資料となった。これらのカリキュラム・マネジメントの実施は、児童の学びに影響したのだろうか。図7の児童アンケート結果の「地域学習に楽しく参加できている」の肯定率は昨年度とあまり変化がなく「非常に楽しい」の割合がわずかではあるが減少している。この結果は活動内容に要因があると思われるが、3年生以上児童の記述事項「西大路でじまんでできる場所はどこですか」の内容が「綿向山のヒダリマキガヤ（天然記念物）」、「大井の水路」、「日野祭囃子」等、昨年度よりも明らかに詳細に、しかも多方

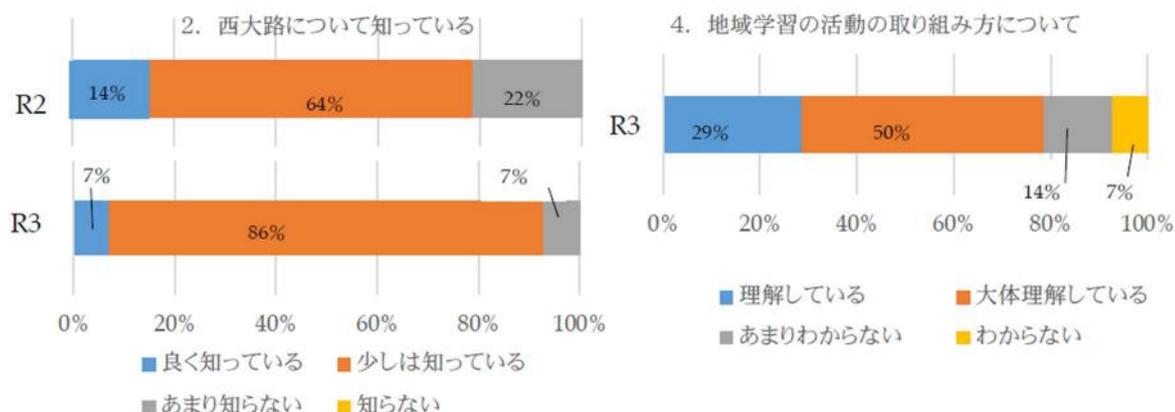


図6 教職員のアンケート結果（西大路について知っている・地域学習の取り組み方）

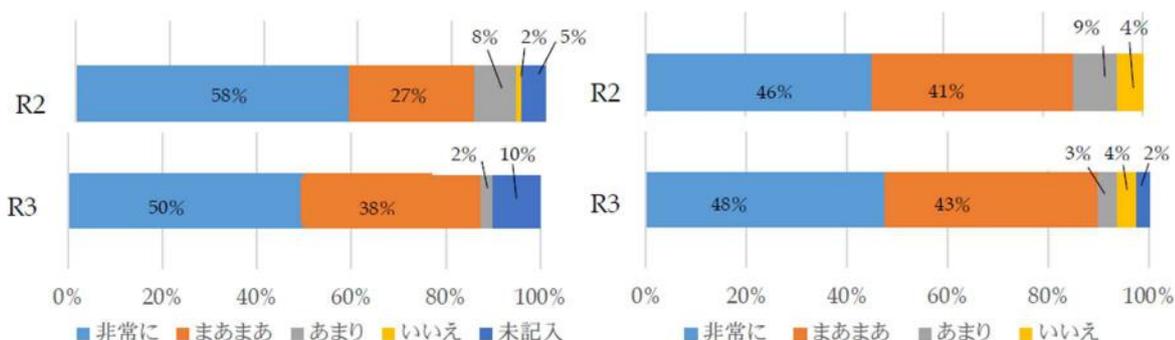


図7 児童アンケート結果（地域学習に楽しく参加できている）

図8 児童アンケート結果（これからも地域について学びたい）

面にわたって記されていたことは、今年度の活動の成果であると考えられる。今後も新たな活動内容や教材を探求しつつ、全学年で学びのふりかえりを進め子どもの学びも教師の活動も継続可能なカリキュラムへと改訂していく必要がある。

また、図8のアンケート結果も「これからも地域について学びたい」という割合がわずかであるが上昇している。この結果は今年度のカリキュラム改善でふるさと学習の活動内容の目的や方法が明確になったことと、課題を解決するうえで、地域の大人が講師として関わり、思いや考えを実際に聞いたり、実際に体験したりする活動が増えていくことが要因と考える。総じて今年度実施したふるさと学習カリキュラムの改善は、一定の成果が出始めてきたと考えられる。来年度以降も改善を進めることで、さらに肯定率を向上させる可能性を期待し、今後も協議を進めていく。

(2) 地域参加型授業の開発

教員と地域の大人が協働で進める授業として、地域の大人の授業参加や事前の打ち合わせをほぼ予定通り実施した。打ち合わせでは、できるだけ「自分の思いや願いを熱く語ってほしい」ことを要望した。この授業を進めることで、児童の「大人になったら地域のために何かしたい」という思いが向上する可能性が期待できる。また、授業に関わった地域人材からも、子どもの学ぶ姿を認め、子どもの意欲を向上させるための改善策を考えようとする姿が見られた。この検証より、地域の大人がふるさと学習にかかわることで、児童の地域に対する関心や、地域について学ぼうとする意欲、そして将来地域に対し貢献しようとする意識が向上することが成果として明らかになった。

地域の大人が参加し子どもとともに学ぶ授業には、地域のお年寄りに参加してもらった。この取組は授業参加をきっかけに地域の異年齢同士がつながるきっかけとなった。

地域参加型授業を実施したことで、子どものアンケート結果からは、昨年度よりも大人と一緒に学んでみたいという児童数が増加した。地域住民の意見は、昨年度よりも「一緒に学んでみたい」という肯定的な意見が増加している。総じて地域参加型授業の実施は児童と地域の大人においてお互いに学び合いたい意識が向上するという成果が見られた。以下、具体的な授業場面について詳細な検証を行ってみたい。

①教員と地域の大人の協働で進める授業

4年生社会科の授業では、ゴミ減量に関わる地域の活動の変遷や各地区の取組、ごみ減量作戦の成果などの説明のほか、「まぜればゴミ・わければ資源」という児童にも分かりやすいキーワードをもとに児童にごみ分別体験をさせるなど工夫が多く見られた。児童からは「リサイクルの方法がよくわかった。楽しく学習できた。今日学んだことは、家でもやっていきたい」「自分の住んでいるところでもやっていることを知った。」という気づき、参加した地域人材からは「子ども達の家庭でもゴミ分別に協力して下さっていることを知ることができてうれしい。親の姿を見て、まねで行動することに自信をもってほしい。」「質問したことに自分の意見をしっかり言える元気な子ばかりでうれしかった。楽しい時間をすごすことができた」「どのくらい理解できたかが気になるのでまた教えてほしい」などの意見を受けた。3年生の総合的な学習「日野のたからを調べ隊」の活動では、一人ひとりが調べたい内容について地域の講師にインタビューする機会を作った。地域の講師が準備してきた資料をもとに話す内容を熱心に聞き、わからないことを質問する姿が見られた。児童からは「聞いてよかった」「本や資料で調べるより詳しくてわかりやすかった」という感想が聞かれた。

さらに3年生では今年度より日野の宝である伝統産業の伝承者から指導を受ける「日野の名人に弟子入りしよう」という活動に取り組んだ。地域の人の思いや考えを聞き、また伝統産業を実際に体験することで、児童からは「とても楽しかった。地域のいろいろなことを教えてもらえた。」「祭囃子をもっと教えてほしい。もっと上手になりたい。」「公民館でも活動していると聞いたので、来年は参加してみたい」などの感想を聞くことができた。指導者からも「真剣な目でしっかりと話を聞く姿をみてうれしかった」「自分たちの思いを子ども達に伝えることができた」「この学習から大人になったときに協力してくれる人材が増えるこ



写真2 社会科で防災士に学ぶ

とを願いたい」といった意見が見られた。この活動は3学期に向け、各活動グループで調査・探求活動を続け、学んだことを来年度に学ぶ2年生を中心に他学年に発信する予定としている。

児童の変化はどうだろうか。図9の児童のアンケートの結果をみると、昨年度よりも「ぜひしたい」の肯定率は低い。この原因は昨年度から継続する感染防止対策による地域での体験学習、交流の減少も原因となっていることが推察される。しかし、全体の肯定率は80%を維持している。さらに弟子入り体験を行った3年生では、聞き取り調査から肯定的な意見を持つ児童が増加していることが予測される。この検証より地域の大人がふるさと学習にかかわることで、児童の地域に対する関心や、地域について学ぼうとする意欲、そして将来地域に対し貢献しようとする意識が向上することが成果として明らかになった。コロナ禍での感染予防対策を徹底しての取組であったが、制限が取り払われた今後は、さらに交流の機会を広げつつ、児童の意欲の向上が見られるかどうかを検証していきたい。

②地域の大人が参加し子どもとともに学ぶ授業

5年生家庭科の「ソーイングはじめの一步」の授業に、地域のお年寄りが4名参加した。2時間ずつの授業を2回計画しており、4名のうち2名は全ての授業に参加した。基本的な縫い方の指導からボタン付け、実際の衣類を持ち寄ってのボタン付けとハギレを活用したお手玉づくりまで、5年生と地域のおばあさんが一緒に活動に取り組んだ。作業机は6つあり、おばあさんは4名なので全ての子に関わってもらうことはできなかったが、筆者の説明を熱心に聞き、「ここはこうすればいいですね?」と確認をしながら一人ひとりの児童に丁寧に対応する姿が見られた。さらに「すごいですよ。先生。この子達みんな上手」「家で練習してきたんやね。頑張り屋さんやね」など一人ひとりに励ましの言葉をかける姿も見られた。授業が終わった後で、児童自らおばあさんたちのところへ行って椅子を運び、一人ひとりが「ありがとうございました」とお礼の言葉を述べていた。おばあさんたちからも「今日はとても楽しい時間をすごさせていただきました」「何十年ぶりに子どもたちと触れ合うことができました」「子ども達といたら腰や足の痛いのも忘れてしまいました」といった意見をもらった。

2学期には1年生の生活科「昔遊び体験活動」に、地域のお年寄りが10名来校し、学びに参加した。11名の1年生が3つのグループにわかれてお年寄りと一緒にコマや羽根つき、お手玉などで遊んだ。コマ回しが初めてというおばあさんもいたが、おじいさんやできるようになった1年生に教えてもらいながら、楽しそうに遊ぶ姿が見られた。最後に担任から感想を求められた1年生は全員が手を挙げて「楽しかったです」「また一緒にしたいです」などの意見を発表していた。参加したお年寄りからも「今日はとても楽しかった。」「今日のお昼ご飯はいつもよりおいしく感じると思います」「この子たちが卒業するまで元気でいて見守っていきたくて思いました」などの意見をもらった。担任の教員からも「今日は、いつもなら登校をしづる子も、『おばあちゃんたちが来て遊んでくれるねん』と朝早く起きて登校できたそうです。どの子も最後まで集中して取り組んでいました。とてもよい機会をいただきました。」という感想を聞いた。

5年生の授業があった後日、家庭科の授業に参加したおばあさんの一人から「スーパーで買い物をしていたら、子ども達から声をかけてきてくれた。とてもうれしかった」という話を聞いた。授業参加をきっかけに地域の多世代同士がつながり、また学校から離れていた地域の人が学校を身近に感じられるよう、今後も様々な活動に地域の高齢者を中心に異年齢の参加を仕掛けていきたい。

この地域参加型授業を実施したことで、次の図10の子どものアンケート結果からは、昨年度よりも大人と一緒に学んでみたいという児童数が増加していることがわかる。また、教職員のアンケートからは学校の授業や行事を地域参加型にすることについての気勢は昨年度とあまり変化はない。学校だけで児童の課題や学びを解決しなければいけないという考え方がまだ存在し、地域参加型授業に対し消極的な姿勢が見られる。授業に地域の大人が参加し、子どもの学ぶ意欲が向上したという効力感を得る機会を設定することで、教職員側の認識を深めることが必要だと考えられる。地域住民の意見は、昨年度よりも「一緒に学んでみたい」という肯定的な意見が増加している。



写真3 家庭科で手縫いの基本を教わる

総じて地域参加型授業の実施は児童と地域の大人においてお互いに学び合いたいという成果が見られた。今後は全学年で地域参加型授業を実施し、大人と大人、大人と子どもが教え合い、ともに学ぶ機会をつくることで、両者の学びが高まる可能性が期待できる。

③児童の学びの成果を発信する「西大路わたむき学習フェスタ」の実施

ふるさと学習カリキュラムの学びの成果を地域や保護者に発信し、児童が身に付けた力を検証する機会が必要と考え、今年度も学習フェスタの実施を計画していた。しかし、2学期始めの8月9日は新型コロナ感染による緊急事態宣言のため、交流や訪問、体験活動は全て中止になり、10月から様子を見ながら、地域と交流する学習を進めてきた。11月に児童の学びを発信する機会「西大路わたむき学習フェスタ」を企画し開催した。今年度の保護者以外の地域の参加は、活動に関わった人のみとなった。それでも児童は他学年や保護者、参加した地域の人に対し、自分が学んだことを伝えることができた。

「西大路わたむき学習フェスタ」に参加した保護者や地域の人は、児童の学びに関わった当事者として説明を聞くだけでなく、質問をしたり、内容に対して感想を伝えたりして、その場で児童と交流していた。参加者の意見からは、「声が聞き取りにくいので、教室内にもう少しスペースをとるか、ほかの空き教室を活用したほうがよい」「前半と後半の交代時間に全学年で取り組める内容が企画できるとよい」「それぞれの学年で調査した内容をプレゼンテーションしていたが、学年の段階を追って、発表内容が詳しく整理されており、学びの成長が見られすばらしかった」など、児童の学びに参加する当事者として、ともにこの行事を良くしていきたいという想いが感じられる意見が見られた。教職員からも「来年度は、児童が進行を担当するなど中心になって運営できるとよい。」「カリキュラムを改善したのに時期が遅くなり、困った部分もあった。しかし子どもたちは、自分が学んだことを伝えたいと準備し、生き生きと発表していた。」という意見があった。

児童の学びを他学年や地域の大人に発信する「西大路わたむき学習フェスタ」は、参加した地域の大人にも、児童とともに

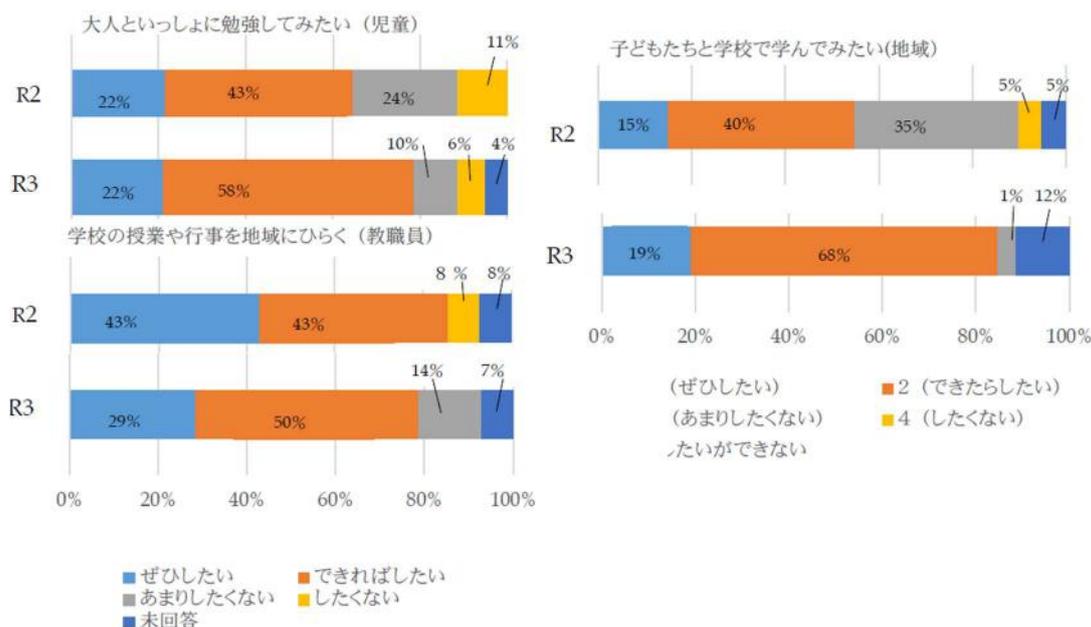
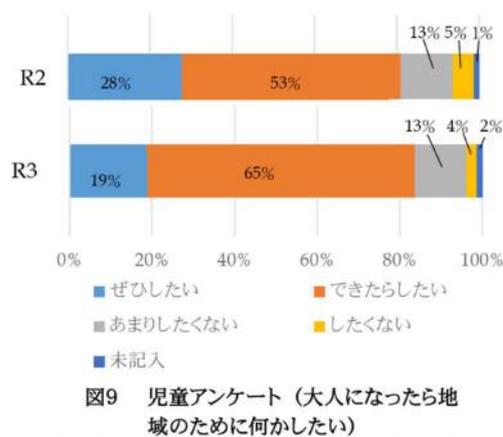


図10 児童・教職員・地域のアンケート結果の比較

に行事に取り組んだ教員にも一定の効果を与えられたと考える。来年度は年度始めより、学校行事やふるさと学習カリキュラムに位置づけ、活動内容や開催時期、運営方法等について教職員全体で再度検討することで、さらに多くの地域の大人が学びに参加し、子ども、教職員とともに、自分の思いや考えを深め合える「大人と大人、大人と子どもの教え合い、学び合いの場」として設定できる可能性が期待できる。

(3) 公民館・幼稚園との連携

公民館・幼稚園との協働ミーティングを中心に、2学期には教職員研修会、地域住民の研修会を実施して教職員の地域との連携・協働体制に対する受容力を高めること、さらに社会教育施設や地域の多くの住民が地域の子供達について関心を持ち、当事者意識を持って子ども達を育てようとする意識が向上することを目指した。今年度より開始した協働ミーティングは、今後のコミュニティ・スクール導入も想定し、熟議のできる関係作りと学校運営協議会の役員選出も念頭に置き、相互補完できる関係作りを進めてきた。この協議の結果「西大路の子どもについて気軽に話す会」という地域住民と教職員がともに「西大路の子ども」について話し合う熟議の場を設定（2022年1月19日）することが可能となった。

①協働ミーティングの実施

毎月の協議に全員が参加できるよう行事予定を確認し、日程の調整を図って実施した。毎月実施することで以前よりも思いを共有する関係づくりができてきている。学校行事や授業への参加協力を求めたり、地域や幼稚園からの意見を学校の教職員全体に伝えたりすることが可能になった。今後も継続することで、三者の教育機関がより密接につながる可能性を見出すことができる。令和4年度からは「幼・小・公連携・協働カレンダー」制作に向け、さらに連携を深めていけるようにする。

②公民館を拠点として学校と地域がつながる取り組み

「ひとこと日記」や児童の作品に地域からメッセージをもらうことでさらにつながりを深められたらと考え、感想や意見の記入用紙や西大路小ポストを設置した。ポストに意見が投函されることはなかったが、地域のアンケートや授業の感想用紙等を回収する場所として公民館ポストを活用することで、授業後の意見を集めることが容易になった。公民館長や公民館主事は学校行事に常に参加するだけでなく、地域学習の協力者としても関わった。今後も地域の多くの人が子どもたちに関心を持ち、学校に足を運んでくれるようにするために、公民館を拠点とした交流の場の設定を検討し取り組んでいく。

令和3年度も「コロナウイルス感染予防対策」から公民館行事が大幅に中止されており、公民館長が希望していた西大路学区納涼祭の司会を高学年児童が担当する計画や、地区の運動会の企画委員会に小学生を起用するなどの計画が実施不可能となった。来年度は実施する方向で計画が進められているため、令和4年度の計画に引き継いでいく。公民館を通じて地域と学校が地域の子どもを育て、さらに大人が子どもとともに学び、地域の良さを高め合うことを目的として今後も交流活動を続けていく。

(4) 学校側と地域側が熟議する機会の設定

①「地域とともにある学校について」教職員対象の研修会の実施

校内の教職員が地域とともにある学校についての理解をもち、地域の子どもを育てるといった共通の目的を持つために、2学期の10月20日滋賀県教育委員会生涯学習課の岩脇俊博主査を講師として「地域とともにある学校づくり」というテーマで研修会を進めた。

まず岩脇主査のプレゼンテーションを視聴し、その後、学校と地域の強みと弱み、西大路の子どもの良さや課題、最後に子ども達にどのように育てほしいかをグループに分かれて話し合った。3つのグループに共通していたのは「地域と人を大切にできる子どもを育てたい」という考えであった。具体的な方策を考え、意見を話す教職員もいた。しかし、なかなか地域とともに子どもを育てるといった考えに対し「十分な理解が得られにくい」「当事者意識を持ってほしい人が参加しない」



写真4 教職員研修会(2021.10.20)

など、疑問を持つ教職員が存在していた。今後も授業や行事等に地域の人や保護者を巻き込む機会を設定しつつ、教職員が地域のひととともに学ぶ手ごたえを感じるような取組を考えていく。

②地域対象の研修会「西大路の子どもについて気軽に語る会」の実施

地域の人が育てたい子どもについて考える場を設定し、地域の子どもについて見つめ直す機会をもつことで、良さや気になる点を確認すること、そしてこれからどうしていきたいかを話し合うことで、改善の方向性を合意形成することを目的として、2学期の11月19日に西大路公民館で研修会を実施した。

この研修会には、いつものメンバー以外に10名の地域住民が参加した。4名ごとのグループを作り、西大路の子どもの良さや気になるところについて話し合った。地域から見た子どもの良さや課題は教員と共通する部分が多く、良い面では、「素直・あいさつできる・みんな仲が良い」などの意見が、気になる面では「多くの人にもまれていないから競争心が少ない・すぐあきらめてしまう・外で遊んでいない」などの意見が出ていた。また、これから大切に伸ばしていきたいところも「ふるさとを大切に作る子、人と関われる子」という考えが教員の思いと共通していた。参加者の誰もが自分の考えを進んで語り、わきあいあいとした熟議がなされていたが、設定していた時間が短く、グループ同士が出し合った意見をもとに、さらに深め、具体策を出し合うところまで協議を進めることができなかった。

③学校と地域の熟議に向けて

令和3年度の最後の熟議は地域と学校がともに西大路の子どもについて語ることを目的とした。令和4年1月19日、文部科学省CSマイスター小西哲也氏を講師に迎え学校と地域で子どもを育てる関係作りについて、意見を交換し、思いを語り合う機会を設定した。この熟議の機会に活用すべく教職員のアンケートと地域のアンケートを実施し、熟議のテーマとなる「西大路でどんな子どもを育てたいか」の質問項目から学校側と地域側の意見を比較した。結果(図11)はどちらも「他者への思いやりや優しさを持った人」「社会のルールやマナーを守る人」「ふるさとに誇りをもち、ふるさとを愛する人」を育てたいという意見が多かった。アンケート回答者となった地域の人の

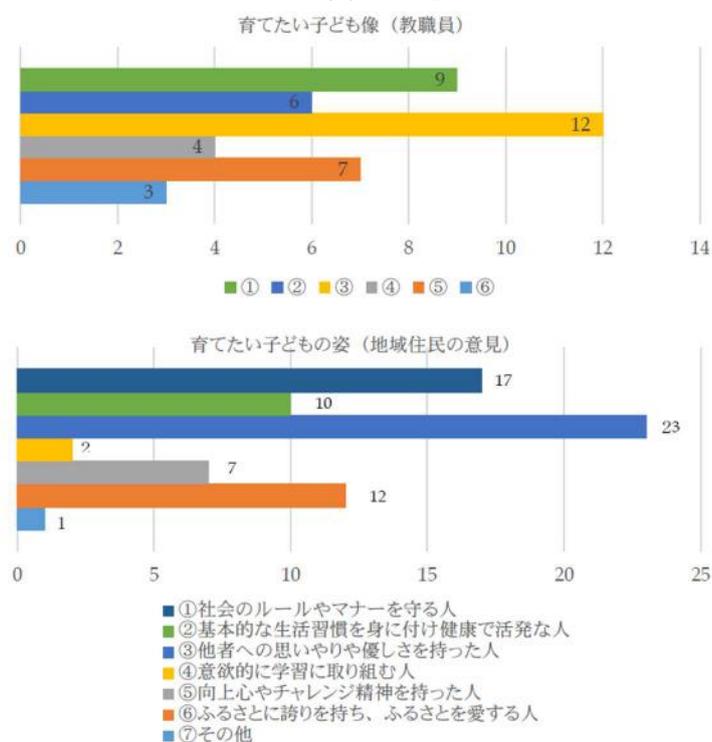


図11 地域と教職員のアンケート結果



写真5 子どもにどのような力を育てたい



写真6 地域と学校から出た意見を整理してまとめる

多くが児童のふるさと学習に直接関わった人であったことも結果の要因となったと考える。このアンケートの結果からは両者の共通点のほか相違点も見えるため、学校と地域が意見を調整し合える可能性が期待できた。実施した熟議では教員も地域の参加者もお互いの意見を話し、これからどうしていきたいか交流することができた。今後もお互いの思いや考えを整理し、来年度につながる具体的な方策を出し合えるような関係作りと場の設定を進めていく。

5. 令和3年度の到達点と次年度への展望

本実践では、「地域とともにある西大路小学校」を目指し、「ふるさと学習のカリキュラム・マネジメント」と「地域の大人が関わり参加する授業の設定」「公民館との連携協働からの熟議の設定」という3つの方策を軸として進めてきた。全体としての成果は、1年目のねらいと計画に沿って改善を進めることができたと考えられる。特に成果が見られた点は、ふるさと学習におけるカリキュラム・マネジメントであったと思う。学期ごとに活動内容を見直し、改善する場を設定することで教職員同士の意見交流の場ができ、子ども達の主体的な学びを目指す教員の向上的な気運を高めることができたと考える。令和4年度からは6年間の学びをつなげるために、低学年や自立活動を進める支援学級の担任教員にも協議への参加を求め、改善を進めていくことを予定した。

この活動内容の改善をきっかけとして、地域の大人が参加する授業においても明確な目的やねらいを持って取り組めた。授業を設定した担任教員からは、児童の学ぶ姿や意欲が高まる効果を実感し、次年度にも継続していくことを希望するなど、地域と協働で授業を進めることに対するモチベーションの高まりを感じる事ができた。また参加した地域の人からも子どもの学びに対する称賛の声が高まり、学校への理解度も向上したと考える。

今後においてはコロナ禍が依然継続する状況であるため、児童も大人も感染予防対策を徹底しつつ取組を続けていくことが期待される。全学年で地域参加型授業を実施し、大人と大人、大人と子どもが教え合い、ともに学ぶ機会をつくることで、両者の学びが高まる可能性が期待できる。そのために、教職員の学校だけで児童の課題や学びを解決しなければいけないという考え方を払拭し、地域参加型授業に積極的に取り組めるよう意識改善を進める必要がある。授業に地域の大人が参加し、子どもの学ぶ意欲が向上したという効力感を得る機会を設定しつつ、教職員側の認識を深めることが必要と考えられる。

公民館や幼稚園との協働ミーティングでは、3施設の意見を整理し、今後の連携・協働の在り方について協議を進めることができた。このミーティングは、今後コミュニティ・スクール導入後の学校運営協議会の通例会議として実施されることになる。公民館を通じて地域と学校が地域の子どもの育て、さらに大人が子どもとともに学び、地域の良さを高め合うことを目的として今後も交流活動を進めていく。

この改善研究を進めるなかで、現任校を含め日野町内の小学校それぞれが独自の地域性を持ち、その地域の人材・文化産業等を生かした連携・協働体制を構築できる可能性があることも展望できた。今後も日野町の5つの小学校と1つの中学校がそれぞれコミュニティ・スクールを考える場合において、小・中学校間の連携も大切にしつつ各学区の公民館と連携・協働を進め、大人と子どもの学びの機会を生み出す実践研究に取り組んでいく所存である。

6. 次年度以降の西大路小学校と日野町のCSについて

令和4年度の西大路小学校は日野町の先頭を切って学校運営協議会制度を導入した。令和3年度の「わたむきカリキュラム」を生かし、ふるさと学習を教員と地域人材の力で進めはじめている。令和4年度からは、各学年から公民館に作品を



図12 今後の地域とともにある学校をつくるためのわたむきプラン

展示したり、ふるさと学習のまとめの発表の場として公民館を活用したりするなどの動きが見られた。また、令和5年度からは、「わたむきカリキュラム」や各学年の単元構想図を学校運営協議会で提示し、これからのふるさと学習の進め方についてともに協議をしている。

令和3年度より参加を始めた公民館の文化祭では、祖父とともに家で収穫した地域のお米やお餅を販売する小学生の姿や、手作りのミサンガを販売してウクライナ募金を集める姿など、地域の行事に主体的に関わろうとする子どもの姿が見られた。公民館での協働ミーティングも継続されており、学校運営協議会の定例会議の前の事前打ち合わせなど気軽に相談できる場となっている。今までは幼稚園の教諭だけであったが、町内の保育園から入学してくる園児も増えていることから、「ミーティングに保育園の保育士にも入ってもらおう」という声があがり、令和5年度からは近隣の保育園の保育士にも参加を依頼されている。

筆者は、令和4年度に西大路小学校より異動し、西大路小学校とともに学校運営協議会を導入した桜谷小学校に赴任した。この小学校も地域の学校応援団が存在し、学校とともに地域の子どもの育てたいという思いを持つ人材が多数存在している地域である。令和4年度は、ふるさと学習に参加する地域人材リストの作成やふるさと学習カリキュラムの整理を開始した。また、学校運営協議会のメンバーと教員との合同熟議の場も設定してきた。今後西大路小学校で進めた研究知見をもとに桜谷小学校の地域を生かしたつながりづくりを目指していきたい。

参考文献

- 天笠茂 小松郁夫編 (2011). 『「新しい公共型」学校づくり』, ぎょうせい.
- 石川県教育委員会 (2019). 『地域と学校が連携・協働した実践事例集』, 石川県教育委員会.
- 押田貴久・武井鉄郎 (2014). 「へき地小中一貫校における教育内容と教育方法のスタンダード化：郷土を学ぶ「美郷科」を事例として」, 宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学 30 巻 pp.29-39.
- 貝ノ瀬茂 (2017). 『図説コミュニティ・スクール入門』, 一藝社.
- 木村直人 相田康弘(2019). 『未来の学校づくり』, 学事出版.
- 草柳太蔵(2009), 「午前8時のメッセージ99話」, 静岡新聞社.
- 小西哲也・當山清実(2018). 「コミュニティ・スクールにおける学校支援の在り方に関する一考察」, 兵庫教育大学研究紀要第52巻 pp.101-106.
- 小西哲也 中村正則(2019). 『奇跡の学校』, 風間書房.
- 佐藤晴雄(2018). 『コミュニティ・スクールの全貌』, 風間書房.
- 佐藤晴雄(2014). 『地域と連携・協力した教育の意義』, 初等教育資料2月号 pp6-9, 東洋館出版社.
- 佐藤晴雄(2018). 「地域と歩む新しい学校づくり『社会に開かれた実践のポイント』」, 教育展望4月号 pp11-16, 教育調査研究所.
- 佐藤晴雄(2005). 『学校支援ボランティア-特色づくりの秘けつと課題-』, 教育出版.
- 佐藤晴雄(2002). 『学校を変える 地域が変わる-相互参画による学校・家庭・地域連携の進め方』, 教育出版.
- 佐藤晴雄(1998). 「『学校と家庭・地域社会の連携』に関する実践事例の検討」, 教育制度学研究第5号 pp.209-214.
- 静屋智・小西哲也・池田廣司・美作健悟 長友義彦(2019) 『『やまぐち型地域連携教育』の取組による成果検証にかかる一考察』, 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第48号 pp.239-248.
- 篠原清昭 (2012). 『農山村小規模校における特色ある学校づくり-郷土教育の方法と課題-』, 岐阜大学教育学部教師教育研究8号 pp.51-71.
- 東井義雄(1957). 『村を育てる学力』, 明治図書.
- 仲田康一(2012). 「学区との連携・協働」, 篠原 清昭編『学校改善マネジメント』第15章 pp.252-271, ミネルヴァ書房.
- 仲田陽一(2016). 『地域に根ざす学校づくり-子どもが主人公の学校改革を求めて-』, 本の泉社.
- 峯岸由治(2015). 「兵庫県日高町立府中小学校における社会科カリキュラム編成-1978年度版カリキュラムを手がかりに-」, 教育学論究第7号 pp.167-178.

地域との連携・協働による課題解決学習の推進 －地域資源を活用したカリキュラムの改善－

下嶋 健児

岐阜県飛騨市教育委員会 shitajima-kenji@city.hida.lg.jp
(s.kenji131.807@gmail.com)

要約：飛騨市では、少子高齢化に伴って児童生徒が多様な人と関わる機会や体験が減少している。さらに、教職員数の減少や異動サイクルの早さによって、学校と地域の連携・協働による地域資源を活用した特色ある教育活動の継承や発展が難しくなっている。その中で、飛騨市では 2019（令和元）年度に市内全小中学校でコミュニティ・スクールを導入し、地域総がかりで予測困難な時代を生きる子どもたちに「幸せな人生と持続可能な社会の創り手となる力」を育むための「飛騨市学園構想」という地域教育魅力化プロジェクトを進めている。

そこで、飛騨市立神岡中学校において「社会に開かれた教育課程」を目指し、よりよい学校教育がよりよい社会を創るという目標を地域と共有し、組織開発の手法を用いて地域と連携・協働したカリキュラム改善を行うことで、生徒の資質・能力を育成する課題解決型学習を推進した。

本研究の過程や成果は、実践校のみならず地域との連携・協働による教育活動の充実や、カリキュラム改善においても有効であると考えている。

キーワード

学校と地域の連携・協働
カリキュラム改善
課題解決学習
地域資源・地域人材
資質・能力の育成

1 はじめに

本実践の目的は、地域と目指す生徒像を共有し、地域資源を活用した学びを創出する組織開発によって、多様な人と、多様な場所で関わりながら課題を追究・解決する学習活動を推進することで、生徒の資質・能力を育成することである。

人口減少や少子高齢化、コロナ禍での生活など社会課題の複雑化が進み、Society5.0 と呼ばれる時代が到来している現代において、社会の急激な変化や未知の状況に対応できる子どもたちの課題解決能力育成は喫緊の課題である。そこで、「社会に開かれた教育課程」を実現することで、学校が社会と連携・協働しながら、未来の創り手となるために必要な資質・能力を児童生徒に育むことが求められている。探究的な学びや体験活動を通して、多様な他者と協力し、課題を追究したり解決したりする力を身につけることで、持続可能な社会の創り手となることができるようにするのである。

本実践校の神岡中学校の生徒は、授業や生徒会活動に真面目に取り組み、よい考えや意見をもつことができるよさがある一方で、自分の考えや意見に自信をもつことができずに主体的に行動できないという課題や、多様な他者と関わる経験が少ないために関係形成力が弱いという課題があると考えている。

中学校において 2021（令和 3）年度に全面実施となった学習指導要領では、その解説前文に「子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成することを目指す。その際、子供たちに求められる資質・能力

とは何かを社会と共有し、連携する「社会に開かれた教育課程」を重視すること」が方針として示された。そして、飛騨市では「飛騨市学園構想」を立ち上げ、2019（令和元）年度より市内一斉にコミュニティ・スクールを導入し、子どもの課題解決力育成を目指して市内の保小中高特の各学校と地域が連携・協働して総がかりで教育を行う取り組みが始まった。この「飛騨市学園構想」と本実践は、予測困難な時代を生きる子どもたちに「幸福な人生と持続可能な社会の創り手となる力」を育もうと、多様な場での、多様な人との関わりから自分の生き方を考え、他者と力を合わせて挑戦し、課題を解決していく資質・能力を育成する学習を実践していくものである。

2. 研究の背景と課題

2021（令和3）年の中央教育審議会では、「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）」が報告された。その中で学校教育においては、子供たちの多様化、教師の長時間勤務による疲弊、情報化の加速度的進展、少子高齢化・人口減少、感染症等の直面する課題を乗り越えるために、Society5.0時代を見据えた取り組みを進める必要があると指摘している。そして新学習指導要領の着実な実施によって、一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようになることが必要とされている。また、地域と連携・協働した活動を推進していくために、学校運営協議会を設置するコミュニティ・スクールの制度が2004（平成16）年度4月に導入された。全国のコミュニティ・スクールの数は年々増加し、2021（令和3）年度には全国で11,856校となった【図1】。

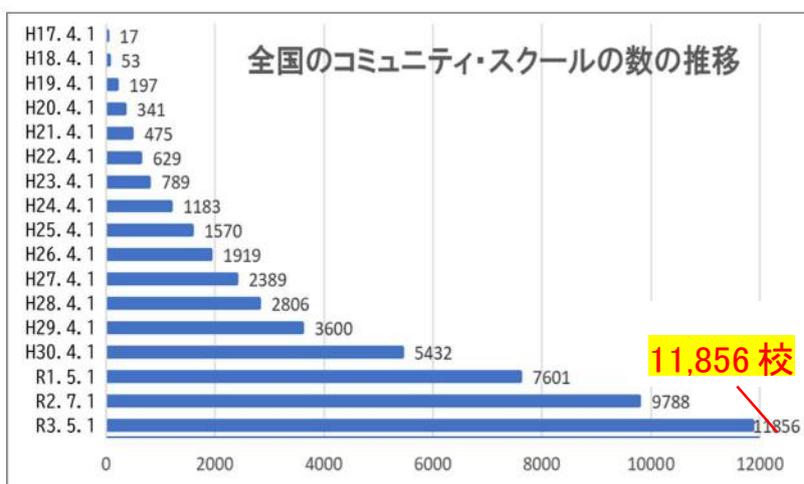


図1. コミュニティ・スクールの数の推移（文部科学省）
「令和3年度コミュニティ・スクール及び地域学校協働活動実施状況調査について（概要）」

しかし、実際の中学校における地域との連携・協働には課題も多い。2012（平成24）年の「コミュニティ・スクールの推進に関する教育委員会及び学校における取組の成果検証に係る調査研究（日本大学文理学部）」では、学校運営協議会をめぐる課題として「適切な委員の確保・選定に苦勞することや、「学校運営協議会に対する一般教職員の関心の低い」こと、「学校運営協議会の存在や活動が保護者・地域に余り知られていない」こと等、人材不足と理解不足が大きな課題として挙げられている【図2】。

そして、その他にも、「会議の日程調整・準備に苦勞することや「管理職や担当教職員の勤務負担が大きい」こ

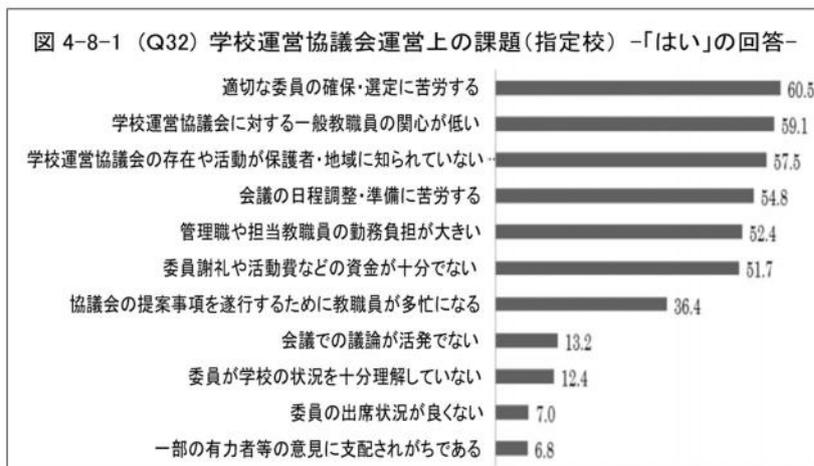


図2. 学校運営協議会運営上の課題（指定校）（文部科学委託調査研究報告書）「コミュニティ・スクールの推進に関する教育委員会及び学校における取組の成果検証に係る調査研究」（日本大学文理学部，2012）

とも課題としている。

また中学校においては、平日の夕方以降や休日に実施される部活動の指導があり、さらに生徒指導に時間を要することも多いため、教員は校務分掌に関する業務や事務を行う時間の確保が難しいのが現状である。そのため、家庭や地域と連携・協働した学びを充実していくためのカリキュラムの整備や、人的・物的資源の調査や発見、会議や打ち合わせ等を進めていくことに難しさを抱えている。

本実践校においても、地域との連携・協働に課題を抱えている。実践校のある飛騨市は、豊かな自然や文化、史跡などの地域資源、学校に協力的な地域住民の存在などの強みがあり、実践校においても地域の人を招いた授業や行事、地域資源を活用した体験活動を行っている。しかし、以前より教職員の負担の大きさや異動サイクルの短さ等の要因から、地域の資源を活用した実践の組織的かつ継続的な取り組みや引き継ぎに難しさがみられた。また、総合的な学習の時間においては、教職員の地域との連携・協働の経験の少なさを要因とした心理的抵抗があり、地域の人的・物的資源の活用が十分になされておらず、発達段階や系統性を踏まえた学習活動の実施による生徒の資質・能力の育成が課題となっている。

さらに、木下（2021）は、「従来、農村部は都市部と比べて子どもや学校に対する住民の意識や関わりが濃密であるとされてきた。（中略）しかし、実際には住民間の関係や住民と子どもの関わり、そして住民と学校との関係は希薄で、その基盤を形成するための条件も脆弱になっている現実が見出された。（中略）農村部であっても、住民の活発な学校参加は自然に行われるものとはいえない。（木下 2021：82 頁）」と指摘している。

したがって、学校が家庭や地域社会と連携し、地域住民や社会とつながる協働的な学びを実現する学校運営を実現するには、意図的で計画的な取り組みをしていく必要があると考える。そこで、本実践では、総合的な学習の時間のカリキュラム改善と地域との対話を進める組織開発や対話の場づくりを行うことで、地域と目標を共有し、カリキュラムを改善しながら多様な場で、多様な人と関わる学習活動を創出し、生徒の課題追究力や課題解決力の育成を目指していく。

3. 研究の方法・内容

(1) 実態把握・調査

前述の 2021（令和 3）年の中央教育審議会では、様々な場面でリアルな体験を通じて学ぶことの重要性が、AI 技術が高度に発達する Society5.0 時代にこそ一層高まると指摘している。そのために、外部人材や専門スタッフ等の多様な人材を確保し、そしてカリキュラム・マネジメントを進めつつ、学校が家庭や地域社会と連携し、社会とつながる協働的な学びを実現する学校運営を求めている。

実践校においても、地域社会と連携して多様な人と関わる体験や課題解決学習を重視している。実践校の生徒は、先述のように指示されたことには懸命に取り組めるが、自分の考えや意見に自信をもつことができず、主体的に行動できない姿が多く見られる。また、1 小 1 中の小規模校という環境による仲間関係の固定化等が要因となり、特定の少数の仲間との関わりに終始して、多様な人と関わる経験が少なく、関係形成力が弱いという課題があると考える。だからこそ生徒に願うのは、地域の多様な人との関わりを通して、「自ら考え、たくましく行動できる姿」、そして「試行錯誤しながら課題解決に向けて他者と協働できる姿」である。

しかし、先に述べたように実践校における(人)との連携・協働には課題がある。その要因には、教職員の負担の大きさや異動サイクルの短さ等が挙げられる。実践校は岐阜県の北部に位置

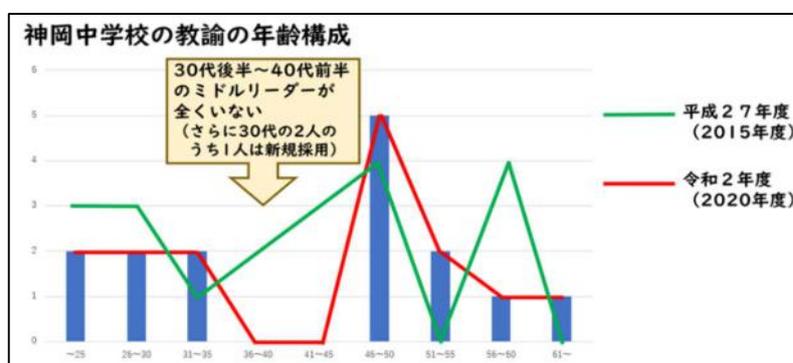


図3. 神岡中教職員の年齢構成の比較 (2015年度と2020年度)

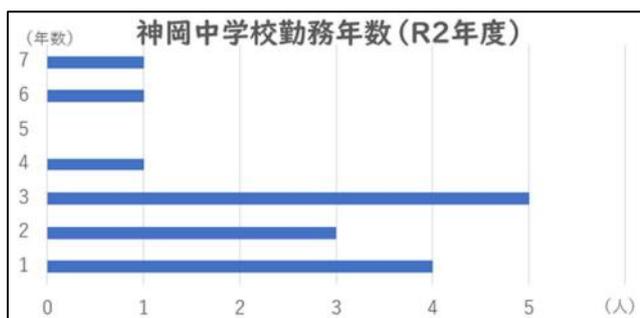


図4．実践校の教職員勤務年数（2020年度）

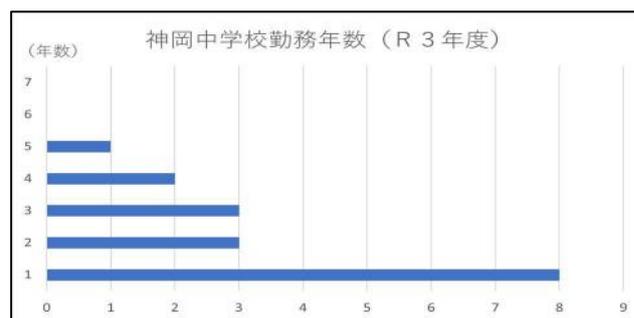


図5．実践校の教職員勤務年数（2021年度）

し、山々に囲まれた地形であるため、勤務する教職員は飛騨市在住であっても峠を越えての勤務の場合がほとんどである。また、近隣の高山市からの通勤や、他地域が本拠地の教職員の初任校としての勤務が多い。そのため、教職員の年齢構成の偏りや、異動サイクルの早さに大きな影響がある。

まず、年齢構成に注目すると、2020（令和2）年度においては、30代前半までの教職員と40代後半以上の教職員のみであるように、若手とベテランで2極化しており、中堅教員が不在の構成となっていた。これは2015（平成27）年度の教職員の年齢構成と比べても、ミドルリーダー層がない状況に変化していることがわかる【図3】。

また、教職員の異動サイクルに注目すると、2020（令和2）年度の異動者の勤続年数は、平均で約3.2年であった。そして、2020（令和2）年度や、2021（令和3）年度の教職員の実践校での勤務年数を調査したところ、大多数の教職員が1年目から3年目の勤務であった【図4】、【図5】。

この状況により、実践校では教職員の授業実践の成果や地域教材、地域人材等の引き継ぎが難しく、継続的な教育活動が実践されにくいという課題が生まれている。その結果、総合的な学習の時間等における地域の人的・物的資源を活用した教育活動の充実に関して、年度によって差が見られる。また、小規模校であるために教職員が複数の校務分掌を抱えていることや、部活動の負担が大きいこと等が原因で、地域と連携・協働する上での時間や場の確保に難しさを抱えている。さらに、総合的な学習の時間については、年間指導計画が不明瞭であることや、行事の準備や他の教科の時間が不足しがちであることから、その授業時間が他の活動に置き換えられてしまいがちであることが課題となっている。

(A)

(2) 実践研究

飛騨市では2019（令和元）年度より、自治体や教育委員会が中心となって「飛騨市学園構想」を立ち上げ、保育園、小中学校、高等学校、特別支援学校や教育に関係する機関と、家庭や地域が一体となって願いや目標を共有し、地域総がかりで幸福な人生と持続可能な社会の創り手を育てようとする取り組みが始まった。そこで飛騨市では、2020（令和2）年度より飛騨市内の全ての小中学校においてコミュニティ・スクールを導入して、学校と地域との連携・協働による学びの場をつくる取り組みを進めてきた。そして、地域で育つ子どもにも系統性・連続性を踏まえた課題解決力を育むために、地域学校協働活動推進員との連携による学校と地域との対話や協議を促進している。この取り組みを通して、児童生徒が多様な場で、多様な人と関わり合い、地域の資源を活用しながら学ぶことで新たな価値を生み出したり、よりよい社会を創ったりしていくことができる課題解決能力を身に付けることを目指している。

人口減少や少子高齢化の進む地方だからこそ、「飛騨市学園構想」の目指している地域総がかりで子どもを育む取り組みは、大きな意義があるものだと考える。前述の木下（2021）の、「農村部であっても、住民の活発な学校参加は自然に行われるものとはいえない。」との指摘を克服し、地域住民による学校の教育活動の参画を促すための意図的で計画的な営みとなり得る取り組みだからである。

この「飛騨市学園構想」では、2019（令和元）年度に、保育園から高等学校までの関係者や地域住民の代表者で集まり、飛騨市で育つ児童生徒に願う姿を1年間かけて協議した。そして、その姿を目指す未来の創り手像として「志を語り合い しなやかに 挑み続ける 飛騨びと」と定めた。さらに、「飛騨市学園構想」のカリキュラム

の整備を進める。次に、地域連携室である「コラボルーム」を常設して学校の教職員と地域の協力者とで対話する場をつくり、「地域連携ボード」の設置と活用を行うことで、生徒につけたい資質・能力を地域と共有し、組織的に「カリキュラム改善」を進めて地域資源を活用した教育活動を推進する。

しかし、古川（1990）は、人は、自分が第三者でいられるときは変化に敏感であるが、自分が当事者として変化を導入し、変化をつくり出さなければならない場合は、様々な心理的抵抗が生まれ消極的になることを指摘している。それは、変化を生み出す手立てが明確でなかったり、変化に快く強調しない者の存在を認識したりするためである。特に変化を避けたがる第一の理由は、変化は自尊心を脅かし、自己否定を伴うために人は脅威を感じるためである。本実践においても、変化を生み出す手立てが明確でない場合には、教職員の不安や心理的抵抗が大きくなることは十分に考えられる。そのため、現場の教職員に改革の必要性を明確に伝えて理解を得るとともに、改革推進のための手立てや見通しを明確に示しながら実践を進める。

また、古川（1990）は、変化への心理的抵抗は、消極的な言動を生み出すことも指摘している。具体的には、変更しない方がよい理由を力説する、前向きの人足を引っ張るなどである。そして、自分が置かれた環境や状況についての認知を、自分がいいように歪めてしまう。そのため、正確な環境認知が組織内での変化創出のための態勢づくりで大切なものであることを述べている。そこで、教職員や生徒への質問紙調査をもとに客観的なデータを示し、生徒や地域の願いに着目するなど改革の必要性を伝え、改革の手立てを協議・検討していくようにする。また、コアチーム会議や研修会、ワークショップの場などで教職員同士の対話や、地域人材の意見や考えを共有する場をつくり、環境や現状の正確な認知ができるように配慮する。

さらに、古川（1990）は、集団変容を促進する要因として、少数者の一貫した態度と行動を挙げている。この少数者の一貫した態度と行動のもつインパクトが、多数者に影響を与えることで、多数者の態度が変容することを指摘している。特に、少数者の意見が、外的動向に沿い、かつ集団にとってポジティブな意義があるときには、多数者への影響が大きいことを述べている。したがって、地域との目標共有や、地域資源を活用した教育活動を推進していく上で、実践者と地域連携を進める中心メンバーによって、生徒の資質・能力向上のために前向きに取り組む続けることで、学校組織全体にポジティブな影響を与え、カリキュラム・マネジメントを通じた改革を推進できるように取り組んでいく。

2) 地域との対話を推進する組織体制づくり（地域連携協働主任と地域連携コアチームの位置づけ）

組織の変革を進めるにあたって、J・P・コッター（2002）は「適切なメンバーによって構成され、メンバー間に十分な相互信頼が存在するチームだけが成果をあげる。（中略）すぐれたチームワークを備えた変革を導く連帯チームは、さらに多量の情報を、より迅速に処理することができる。さらにこの種の連帯は、強力な人材が十分な情報を備え、主要な意志決定にも参画していることから、新しい方法を実行する際にも迅速に対応できる。（コッター2002：95頁）」と指摘している。

そこで、地域との連携・協働を活性化し、継続的な取り組みにしていくために、校内組織の整備を行い、地域との連携・協働で核となる「地域連携コアチーム」（以下、コアチーム）を位置づけることにした。

2020（令和2）年度までの、総合的な学習の時間や行事等での地域との協働活動においては、【図8】のような組織体制で協議や連絡を行っていた。特に総合的な学習の時間においては、まず学校長の経営方針を受け、学習指導部会から年度当初に各学年のねらいや重点が示された後、各学年で具体的な実践内容を検討・決定し、協力を求める地域の人材を選定していた。そして、必要に応じ

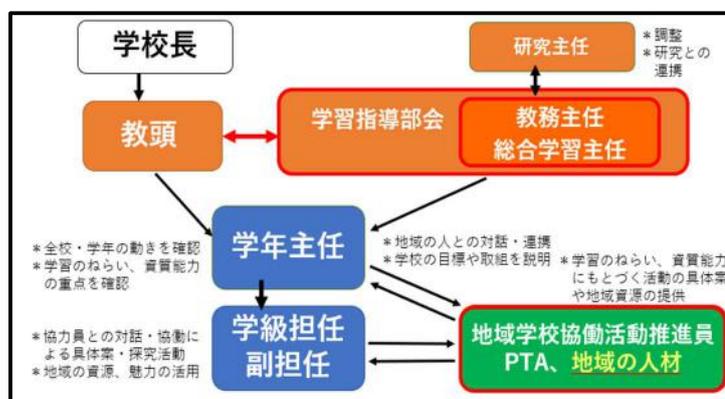


図8. 2020年度までの実践校における地域連携の組織体制

て教頭や学年主任が、地域の人材と連絡や調整を取りながら実践を進めていた。

この動きの中で、教頭は協力を求める地域住民の情報提供や講師料の支払い等は担うが、地域人材との連絡や調整は、あくまで各学年主任や担任の裁量において実施していた。しかし、この体制による動きでは、地域との連携や協働が各学年主任や担当者の意欲や経験に左右されがちであった。地域と連携した協働活動について、基本的には実施学年の主任や担任が連絡や調整を全て行うために担当学年の教員の負担が大きく、そのために地域資源の活用が継続的に行われず、また次年度への引き継ぎも十分にはされてこなかった。

そこで、本実践では【図9】に示したような組織体制をつくり、開発実践者が「地域連携協働主任」としてコアチームのメンバーとともに計画的かつ定期的なコアチーム会議を行った上で、地域人材との対話を実施して地域との連携や協働が進められるようにする。具体的には、まず教頭が地域と連携・協働する中心の役割を担い、各学年の学習指導部のメンバーとでコアチームをつくる。そして、地域学校協働活動推進員（以下、推進員）と協議して、PTA や地域の中から学習について協力や支援をする各学年の協力員を選出する。その上で、実践者やコアチームメンバーが連携・相談の窓口となり、情報の流れを明確にする。

この組織体制による動きによって、各学年の主任や担任は、地域連携に関する情報や内容を地域連携協働主任やコアチームメンバーから受け取り、過度の負担を担うことなく地域からの協力を得られるようにする。そして、地域連携協働主任やコアチームメンバーが中心となり、推進員や協力員と活動の目標を確認し、活動内容について協議する「コラボ神岡」を位置づけ、互いの考えや要望等について対話を行うようにする。

コアチームの会議や「コラボ神岡」の実施にあたっては、組織開発の考え方を重視して、対話により理解を深めていく。中原・中村（2018）は、「すべての組織開発の手続きには、「共通点」が見出せる（中原・中村 2018：40 頁）」とし、それを「組織開発の3ステップ【図10】」として示している。そこで、コアチーム会議や「コラボ神岡」の実施においても、「①見える化」によって実践校の課題を可視化し、目に見える形にして示す。そのために、質問紙調査やヒアリング、設定したテーマについての対話を行う。そして、「②ガチ対話」により、可視化された課題と向き合い、その解決や改善を目指して話し合う場を設定する。この対話によって、互いの意識や認識のズレを把握し、理解していくようにする。さらに、「③未来づくり」のステップで議論の場をつくり、これからどうするかを関係者一同で決めるコミュニケーションを図るようになる。

3) 地域との対話を推進する「コラボルーム（地域連携室）」と「地域連携ボード」の常設

学校が家庭や地域と連携・協働していく際に、実践校の重点である「ふるさと教育」の方針やねらい、また生徒につけたい資質・能力などの目標を共有することが重要である。しかし、そのためには説明の場や時間が必要であり、日常的にその場や時間を確保していくことは困難である。そこで地域連携協働主任やコアチームのメンバーを中心に地域の住民と対話を行い、情報の共有や協議を促進できるように、校舎内に地域との連携・協働を図るための部屋である「コラボルーム【図11】」を設置する。そして、協議や相談の内容、また学校と地域の互いの要望を可視化する「地域連携ボード【図12】」を常設して活用することで、双方向のコミュニケーションの活性化をめざす。

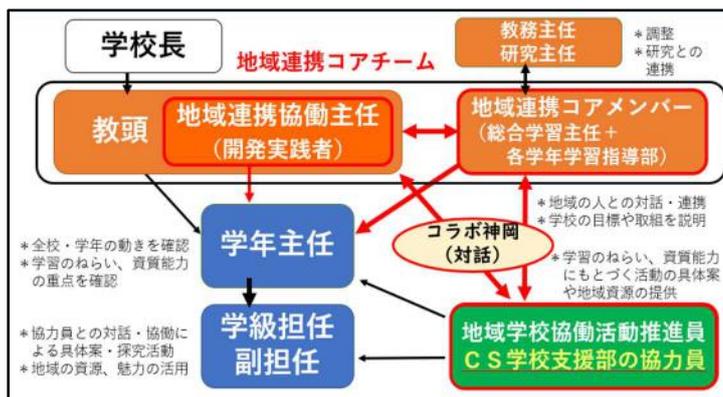


図9. 2021年度の実践校における地域連携の組織体制

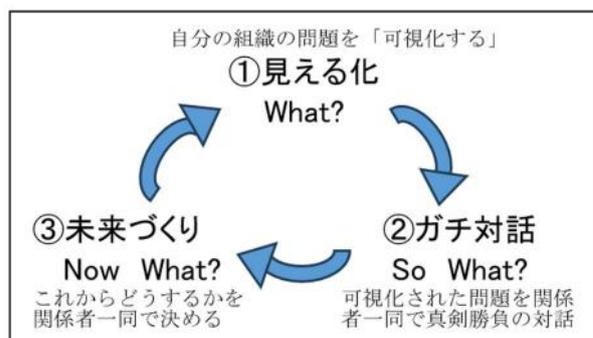


図10. 「組織開発の3ステップ」
(中原・中村『組織開発の探究』ダイヤモンド社, 2018)

(本稿に掲載の【図 11】の写真については、掲載の了承済み。以降の人物掲載の写真も同様。)



図 11. 「コラボルーム」の常設



図 12. 「地域連携ボード」の常設



図 13 「コラボ神岡」の実施



図 14 (左). 図 15 (右). 「地域連携ボード」の活用

特に、コアチームメンバーを中心に、各学年の教職員と推進員や協力員とで協議や打ち合わせをする対話（「コラボ神岡【図 13】」）を実施する際に、この「コラボルーム」や「地域連携ボード」を活用する。特に、実践校の「ふるさと教育」の方針やねらい、また生徒につけたい資質・能力、総合的な学習の時間のグランドデザインについて、「コラボルーム」の壁面上部に掲示をした。さらに、各学年の目標や年間指導計画、取り組み中の活動内容、活用する地域資源などについて「地域連携ボード」に掲示することで、取り組み状況の「見える化」を図り、地域の推進員や協力員と情報共有や意見交流ができるようにする。

さらに、「地域連携ボード」の下部には、地域の協力員との打ち合わせや協議の内容や、今後の活動予定等を記入して情報を共有できるようにすることで、生徒の資質・能力育成の目標や活動の進み具合、地域資源の活用等について確認し、学校と地域が認識を共有できるようにする【図 14】、【図 15】。

4) 教職員のコアチーム会議と研修会、地域との対話「コラボ神岡」と「ワークショップ」の実施

2021 (令和 3) 年 4 月 15 日のコアチーム会議では、総合的な学習の時間のグランドデザインである「神岡 FIELD 学」の構想と、各学年の年間指導計画「地域連携カリキュラムシート【図 16】」を検討した。そして、この「地域連携カリキュラムシート」作成にあたっては、各学年の総合的な学習の時間に関する以下の項目を明記することで、学校と地域との連携・協働による学習活動の内容や方法等について「見える化」し、学年職員と地域住民とで内容について対話ができるようにした。

- ①テーマとねらい ②評価の観点 ③主な学習活動 ④関連する教科と活用する地域の人的・物的資源

この「地域連携カリキュラムシート」の原案を実践者が作成し、コアチーム会議で検討を行った。その際にコアチームメンバーから、活動内容と活用していく地域の人的・物的資源について、その時期を明確にした年間指導計画の必要性と、各学年でつけたい資質・能力の重点と各学年の学習活動の3 年間における役割の位置づけを明記することについて提案があった。そこで、この「地域連携カリキュラムシート」を改善し、どの時期に、どんな地域の人的・物的資源を活用するのか、また各学年でつけたい力の重点と、その指導のポイントを明記した。図内

令和3年度 神岡中学校第3学年 総合的な学習の時間 年間指導計画（グランドデザイン）		
テーマ	「自分や地域の幸せや未来のために志を抱き、決断・行動する ～地域課題を解決し、“魅力や強み”を創り出そう～」	
ねらい	神岡や飛騨市の自然や歴史的建造物、人々の営み等について興味をもち、自分の疑問や関心をもとに課題を設定し、その課題の追究や解決をするための活動を通して、自分がこれからどのように社会に関わっていったらよいかを考え、実践する力を養う。	
評価の観点	【知識及び技能】自分の願いや飛騨市の町おこしについての探究的な学習を通して、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、自分の生活との関係に注目しながら産業や環境、文化や観光等の視点で課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを発揮することができる。 【思考力・判断力・表現力】実社会の中から自分の願いや、飛騨市の町おこしに関する問いを見だし、自ら課題設定と活動計画を行い、必要な情報を収集、整理・分析して、相手や場面に応じてまとめ、発信（表現）することができる。 【学びに向かう力、人間性】探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら積極的に社会に参画しようとするすることができる。	
流れ	月	【主な学習活動】と【つけたい力の重点（飛騨市ビジョンにもとづく）】
導入	4	<p>○「神岡中 FIELD 学」と「未来授業」のオリエンテーション（3年間の「総合的な学習の時間」のグランドデザインを確認）</p> <p>2年生までの探究や飛騨市や地域の人々の話をもとに、飛騨市について「自分が取り組みたい課題」を考える。</p> <p>自分の興味や関心・地域の魅力や強み・地域の課題</p> <p>＜課題の例＞ 飛騨市の関連人口を増やす取組について、工夫や課題を調べたい。など、飛騨市の移住者は増えつつあるのだろうか。</p> <p>つけたい力の重点 ①探究する心 ②課題設定力</p> <p>地域学校協働推進員、協力員</p>
計画	5	<p>○「未来授業」の課題を設定し、探究のための計画を立案する</p> <p>2年生までの探究や飛騨市や地域の人々の話をもとに、「自己の願いの実現」や「飛騨市の町おこし」についての課題を具体的に設定する。</p> <p>3年間をつないで課題の設定をする（修正含めて）</p> <p>つけたい力の重点 ③計画力・見通す力 ④思考力・判断力</p> <p>*「未来授業」の出口を見臨める</p> <p>地域振興課、町おこし協力隊 協力員、各事業所 社会（課題発見、設定） 理科（仮説・追究方法等）</p>
探究	6	<p>○課題について、目的に応じて追究方法を考え、情報を集める</p> <p>聞き取り調査、アンケート調査、文献調査、ICT活用など様々な方法で情報を集めることにより、自らの課題を追究する。</p> <p>【一例】目黒・歴史・食・物・特産物・文化施設 ・伝統行事・産業・芸術・民話・方言などについて</p> <p>施設、建物等の見学 電話や対面で聞き取り調査 移住や観光客に聞き取り調査 （+記録・保存）</p> <p>つけたい力の重点 ⑤情報分析力 ⑥思考力・判断力</p> <p>国語（インタビュー聞き取り） 社会（資料の収集、読み取り） 数学（グラフの読み取り） 大崎上島の海星高校との交流 各教科の知識・技能（課題毎）</p>
探究	7	<p>○課題について、目的に応じて追究計画や追究方法を再考しながら、情報を集めて整理する</p> <p>*テーマや課題について、地域のよさをどのように発揮・活用するか？ 地域の「どんな課題」を「どのように克服」する工夫や努力をしていくのか？といった視点で追究する</p> <p>○「平和学習」で学びたいことの課題設定と追究計画を行う（太平洋戦争や戦時中の生活等について）</p> <p>つけたい力の重点 ⑤情報分析力 ⑥思考力・判断力</p> <p>地域振興課、町おこし協力隊 文化振興課、生涯学習課 地域住民や各事業所等</p>
中間まとめ	8	<p>○課題について、目的に応じてまとめる方法を考え、「中間まとめ」を行う。（新聞、レポート、プレゼン、絵本等）</p> <p>①追究課題 ②動機（目的） ③仮説や追究計画 ④追究方法 ⑤追究内容（情報整理） ⑥考察（分析） ⑦まとめ</p> <p>国語（表現力、文章の構成） 数学（グラフの作成）</p>

図 16. 改善後の年間指導計画「地域連携カリキュラムシート」（3年生の例）

の赤枠内部が、コアチームでの対話後の改善部分である。

このコアチーム会議による「地域連携カリキュラムシート」の検討後には、全教職員による総合的な学習の時間についての研修会（4月）と、年間指導計画を検討するワークショップ（5月）を実施した。

その上で、7月に地域の推進員や協力員を含めてのワークショップを行い、「地域連携カリキュラムシート」をもとにした年間指導計画の再検討を行った【図 17】。このワークショップでは、中原・中村（2018）の組織開発の中で紹介されているワールドカフェ方式の手法を用いて対話を行った。また、模造紙や付箋を用いて「組織開発の3ステップ【図 10】」の流れで対話を進め、教職員と地域の推進員・協力員とで各学年の活動のねらいや目標を共有したうえで、活動の内容や地域の協力者を招く時期などについて検討した。

これらの教職員の研修会や、地域の推進員・協力員と行う対話やワークショップの場は、コアチーム会議で検討し、【図 18】のように年間計画に位置付けることで、継続的な取り組みができるように配慮した。そのため、このワークショップを核として5月から11月末までに、全学年で合計18回の「コラボ神岡」の対話を実施することができた。

この【図 18】の年間の取り組みにより、【図 19】のように各学年で地域と連携・協働した課題解決型学習を計画し、実践することができた。まず、1年生では、「地域の



図 17. 地域の協力員とのワークショップ（7月）

人、もの、こと」について調べ、地域の魅力や課題を追究する活動を行った。次に、2年生では、地域の人や企業などの依頼をもとに課題解決や地域に貢献する活動を行った。そして、3年生では1・2年生の経験や自分の興味・関心をもとにして地域の活性化プロジェクトを企画・提案する活動を行った。以下の【図 20】は、実際の総合的な学習の時間（探Q活動、総称は「神岡 FIELD 学」）の様子である。

総合的な学習（探Q）の時間で地域の方の話を聞いたり、地域の推進員や協力員と一緒に課題解決のために調べたり考えたりした活動について、各学年で振り返りを行った。その際に、学校近隣にある鉱山資料館のリニューアルオープンに向けて、休日にも資料館のネーミングや館内の展示の工夫についての提案を地域住民や観光客に行い、アンケート調査をした生徒は、以下のように記述し、感想を述べている。

・探Qの時間で、地域の方の協力を得たり、市役所や企業の方の考え方に触れたりしながら、飛騨市のよさについて調べ、地域についての知識や理解を深めることができました。飛騨市のよさについて自分で歩いて、見て、聞いて、食べて感じ取り、体験することができました。探Q学習には、好きを追究する楽しさがあります。自分の好きを追究していくと、飽くなき探究心が生まれます。さらに、その探究心を飛騨に向けてことで、素晴らしい魅力を発見し、飛騨市の未来について考えることができるようになりました。（2年生生徒）

通年（定期）	★地域連携コアチーム会議の実施（学習指導部会の中で実施）
4月（19日）	・職員会や教職員研修会（課題の分析や実践計画説明）
5月（6日）	・教職員WSの実施⇒推進員・協力員との「コラボ神岡①」
7月	★地域連携コアチーム会議での実践のふり返りや評価
7月（21日）	・第2回教職員ワークショップ（WS）の実施
9～10月	⇒推進員・協力員との「コラボ神岡②」
10～11月	★地域連携コアチーム会議（資源のリスト化、量的・質的調査）
12月	・第2回学校運営協議会での対話、協議
1～2月	★総合的な学習のまとめ、推進員・協力員とふり返り評価

学年	テーマ	重点となる活動の内容
全学年	総合的な学習「探Q」の新デザインについてのオリエンテーション	3年間の「総合的な学習の時間」のねらいや、つきたい資質能力と、そのためのカリキュラムについて話を聞き、活動の見直しをもつ。また、自分の目指す姿や取り組みについて願いをもつ。
1年生	『飛騨市探Q』	保護者や地域住民へのインタビューやアンケート、校外学習の「飛騨市探Q」で、地域の魅力や課題を調べる。追究したことや学んだことについて発表し合い、これからの飛騨市の地域づくりでの重要な要素やポイントを協力員と考え、まとめる。
2年生	『企業クエスト』	地元企業や団体の依頼要請に応じて、調査やマーケティングなどをもとに企業のPRや商品開発、アイデア提案などに取り組む。企業に対してプランを提案し、企業や地域の人々とともに再検討して実用化を図る。
3年生	『未来づくり授業』	飛騨市の魅力を活かした自己実現や地域の活性化のプロジェクトを企画・提案する。
全学年	中間発表 まとめの本発表	企画について、実際に行政や企業と意見交流をしながら企画提出や商品化に取り組み、試行や試験販売を行う。 自分たちの考えた「1年：地域の魅力や課題」「2年：地域企業の魅力や取組の工夫」、「3年：自己実現や地域活性化プロジェクト」について各グループ（個人）で発表し、保護者や地域住民、行政や企業等の人々の意見や助言を聞き、交流する。

図 18. 研修会や地域との対話の計画

図 19. 各学年における総合的な学習（探Q活動）の内容

<p>1年生「飛騨市探Q」 地域振興課との交流と飛騨市研修</p>  <p>←6月22日 神岡研修</p>	<p>2年生「企業クエスト」 地域企業の経営者や職人との交流</p>  <p>5月 鉱山資料館 リニューアル オープンに向けた調査</p>	<p>3年生「未来づくり授業」 講話やSDGsカードゲーム体験</p>  <p>←7月1日 実践校にて</p>
<p>10月25日 飛騨市研修 事業所内→</p> 	<p>11月10日 11月29日 鉱山資料館や 町内の飲食店 との共同企画 (企画提案)</p> 	

図 20. 「神岡 FIELD 学」による多様な人と、多様な場で関わる探Q活動の様子

4. 実践結果

(1) 成果と課題

本実践の成果と課題について、量的調査と質的調査の集計や分析をもとに検証する。量的調査では、質問紙調査を行った。また、質的調査では半構造化面接を行い、その際のコアチーム会議や「コラボ神岡」での地域の推進員や協力員との連携・協働に係るエピソードや、総合的な学習の時間のカリキュラム改善に関するエピソードを交えながら、成果と課題について考察をしていく。

1) 教員対象の調査 (2020 (令和2) 年度と 2021 (令和3) 年度の量的調査の比較分析)

本実践の成果や課題を検証するために、2020 (令和2) 年度3月と2021 (令和3) 年度10月に実施した教員対象の量的調査の結果の比較による分析や考察を行った。実践者と学校長を除く常勤の全教員13名を対象として2021 (令和3) 年度10月末に質問紙調査を行い、全員から回答を得ることができ、回答率は100%であった。なお、回答方法については、全質問項目において以下の4件法で実施した。

評価4：よくできた、そう思う
 評価3：ある程度できた、ある程度そう思う
 評価2：あまりできなかった、あまり思わない
 評価1：できなかった、思わない

しかし、この量的調査に関しては、対象が少数であるため、分析にあたっては傾向を示す範囲に留まるものとして提示する。また、地域学校協働活動推進員については、2021 (令和3) 年度の調査のみを実施した。質問紙調査の際には倫理的配慮として、質問紙調査の趣旨や個人情報の取り扱いについて書面で提示するとともに口頭でも説明し、対象者の同意を得た上で実施した。

教員を対象とした2020 (令和2) 年度と2021 (令和3) 年度の質問紙調査の結果から、主に地域との連携・協働に係る項目や、生徒につけたい資質・能力に係る項目の一部を以下に示す。

項目(4)「“生徒につけたい力”をもとに、総合的な学習の時間についての学年の打ち合わせや授業準備をすることができたか」と、項目(5)「“生徒につけたい資質・能力”をふまえて、総合的な学習の時間の際に指導することができたか」の結果が、【図21】である。項目(4)については、肯定的な評価(評価4と3)の回答が37.7ポイント上昇し、同様に項目(5)の肯定的な評価が11.9ポイント上昇している。このことから、本実践を通して、生徒の資質・能力の育成を目指す授業の準備や指導に改善がみられたと考える。

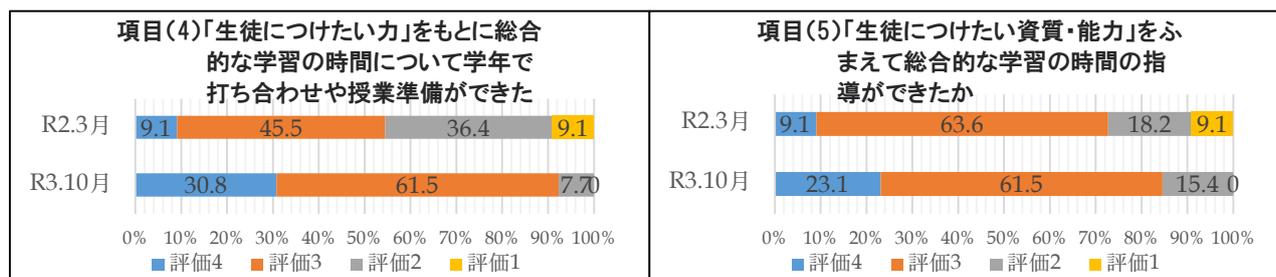


図 21. 教員への量的調査の結果「項目(4)」 「項目(5)」 (令和2年度と令和3年度の比較)

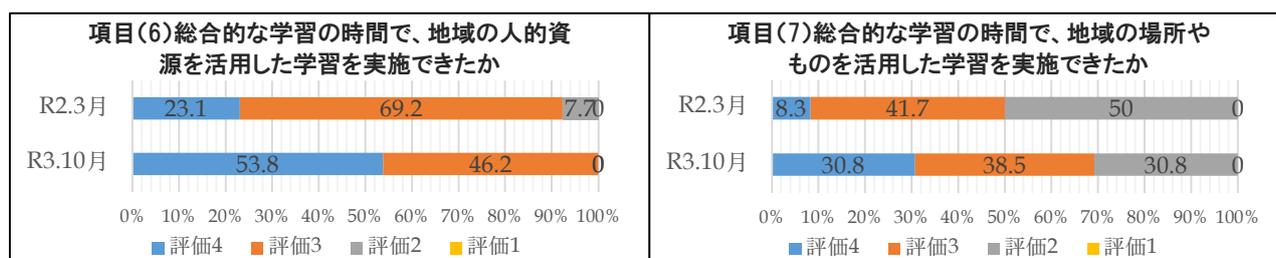


図 22. 教員への量的調査の結果「項目(6)」 「項目(7)」 (令和2年度と令和3年度の比較)

また、項目(6)「地域の人的資源を活用した学習を実施できたか」では、肯定的な評価の回答が7.7ポイント上昇した。そして、項目(7)「地域の場所やもの（物的資源）を活用した学習を実施できたか」についての肯定的な評価で、19.3ポイントの上昇がみられた【図22】。

これらのことから、資質・能力ベースでの学習活動の実施や、地域の人的・物的資源の活用が進んだと考えられる。このように、地域の人と目標共有を目指す本実践の中で、まずは教職員の間で資質・能力育成の目標を共有した上で、地域資源の活用を意図した計画的な取り組みを推進することができたと考える。

そして生徒に「つきたい資質・能力」については、【図23】の項目(8)「総合的な学習の時間の“地域と連携した学び”により、生徒は飛騨市学園ビジョンの“生徒につきたい資質・能力”を向上することができたか」の結果から、「①課題設定力」と「④情報分析力」、「⑩あきらめない強い心」において、評価4と評価3の肯定的な評価の回答で40ポイント以上の大幅な上昇がみられた。また、「⑤思考力・判断力」でも8.4ポイント、「⑧疑問に思う心」と「⑨探究する心」では25.0ポイント上昇しており、地域と連携した教育活動が生徒の資質・能力の向上に有効に働いたと感じる教員が増え、その意識や認識に変化があったと考える。

しかし、課題追究のための「②計画力・見通す力」や、「⑥表現力」、そして「⑦ふり返り、改善する力」については課題があるといえる。ここで留意すべき点として、2020（令和2）年度は年度末に量的調査を行ったのに対し、2021（令和3）年度は教育課程の前期が終了した10月末時点で調査を実施したことが挙げられる。そのため、課題追究のまとめや再調査などの「⑥表現力」や「⑦ふり返り、改善する力」に関わる学習活動については実施前、または実施中の段階のため評価が難しい時期であったことの影響が考えられる。

さらに、【図24】の項目(12)「地域連携主任と地域連携コアメンバーを位置づけたことは、以下の点で効果的であったか」の(ア)「地域と連携した学習や活動が増えた」では肯定的な評価が全体の77%であった。

また、(イ)「地域連携に関する教職員間での対話が増えた」では肯定的な評価が全体の84.7%、(ウ)「生徒の資質・能力の *「評価4」と「評価3」を回答した教員の割合。この結果から、地域連携協働主任と地域連携コアチームを位置づけた組織体制づくりによって、地域連携に関する学習活動と教職員間での対話の両方が増え、本

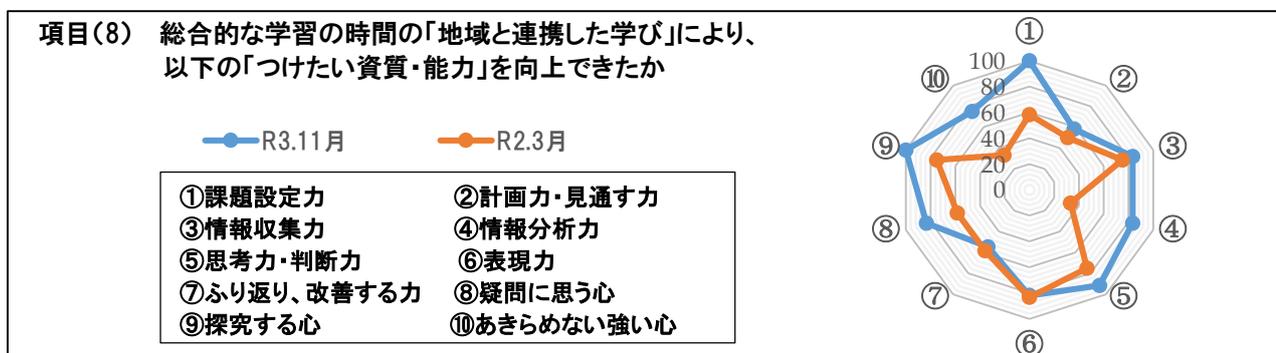


図23. 教員への量的調査の結果「項目(8)」(令和2年度と令和3年度の比較)

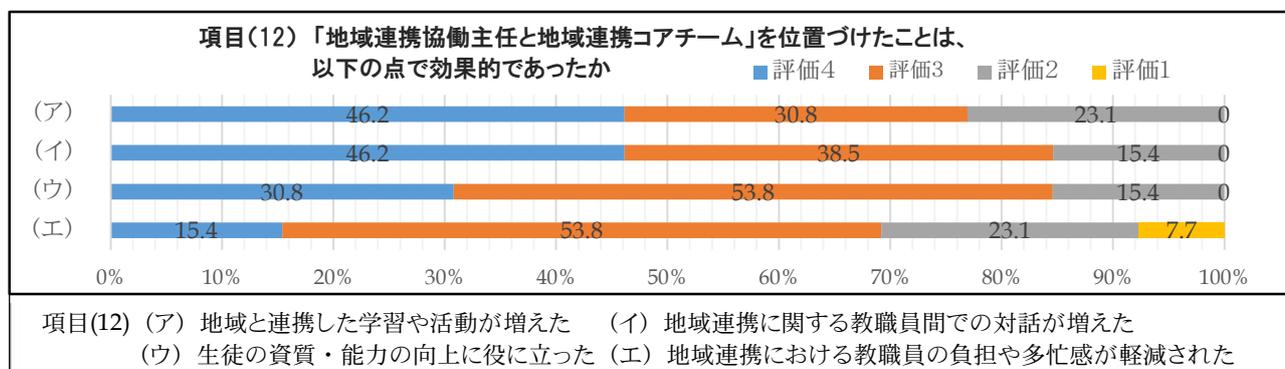


図24. 教員への量的調査の結果「項目(12)」(令和3年度10月実施)

開発実践が生徒の資質・能力の向上につながったことを実感している教員が多いと考えられる。

しかし、質問項目の(12)の(エ)「地域連携における教職員の負担や多忙感が軽減された」の項目では、肯定的な評価は全体の 69.2%と他の項目と比較して低く、特に最高評価である「評価 4」を回答した教員の割合は 15.4%に留まった。この結果から、本実践によって、教職員の負担や多忙感が軽減されたと感じている傾向は弱いことがわかった。これは、地域との連携・協働を推進していく上では、連絡や打ち合わせなどが必要であり、時間の確保や調整をしなければならないことが要因にあると思われる。

また、【図 25】の項目(13)の(ア)「“コラボルーム”の常設は、地域の方と目標を共有する上で効果的であったか」の質問では全員が肯定的な評価であり、項目(13)の(イ)「“コラボルーム”の常設は、地域の方との対話を増やすのに効果的であったか」の質問に対しても、53.8%が最高評価「4」を回答し、全体の 84.6%が肯定的な評価であった。そのため、「コラボルーム」の常設は、教員と地域との対話を増やし、目標を共有しながら地域と連携した教育活動を生み出すことに有効に働いたと言えるだろう。

この項目(13)の(ウ)「“地域連携ボード”の常設は、地域の方との対話を増やすのに効果的であったか」の質問に対しては、全体の 84.6%が肯定的な評価であったが、最高評価の「評価 4」を回答した教員は全体の 30.8%に留まったため、「地域連携ボード」の活用方法は、今後検討していく余地があると考えられる。

2) 生徒の調査 (2020 (令和2) 年度と 2021 (令和3) 年度の量的調査の比較分析)

2020 (令和2) 年度3月と2021 (令和3) 年度11月に実施した生徒対象の量的調査の結果の比較による分析や考察を行った。それぞれ全校生徒を対象に質問紙調査を行ったが、2020 (令和2) 年度の調査実施日には3年生が卒業していたために、3年生を除く全ての1年生44名と、全ての2年生45名の、合計89名に調査を行った。その結果、1年生は42名、2年生は42名の合計84名から回答を得ることができ、回答率は94.4%であった。また、2021 (令和3) 年11月には、1年生55名と2年生44名、3年生42名の全校生徒141名を対象に、2020 (令和2) 年度と同じ項目の質問紙調査を行った。その結果、1年生は50名、2年生43名、3年生39名の合計132名から回答を得ることができ、回答率は93.6%であった。なお、回答方法については、全質問項目において、教職員の調査と同様に4件法で実施した。

2年生の量的調査では、質問項目⑨の「テーマや課題について、地域の人と協力(連携・協働)しながら課題追究できたか」について、「評価4」が12.2ポイント、「評価3」が17.1ポイント上昇し、平均値でも0.6ポイント上昇している【図26】。また、質問項目⑩の「テーマや課題について、地域の資源(場所やもの等)を活用しながら課題追究できたか」でも、「評価4」が5.5ポイント、「評価3」が9.5ポイント上昇し、平均値でも0.2ポイントの上昇がみられた【図27】。これは、地域の企業や団体3社から依頼や要望を受けて課題追究したことや、行政や企業の担当者の話を聞き、意見交流した活動による成果の表れであると考えられる。

この質問項目⑨と⑩について、1年生や3年生でも同様にポイントの上昇を確認することができた。このような評価の向上は、「コラボ神岡」の実施によって課題設定や課題追究の場面において地域の人と関わる場を増やし、必要に応じて助言をもらったり相談したりする学習活動を継続して行ってきた成果と考える。

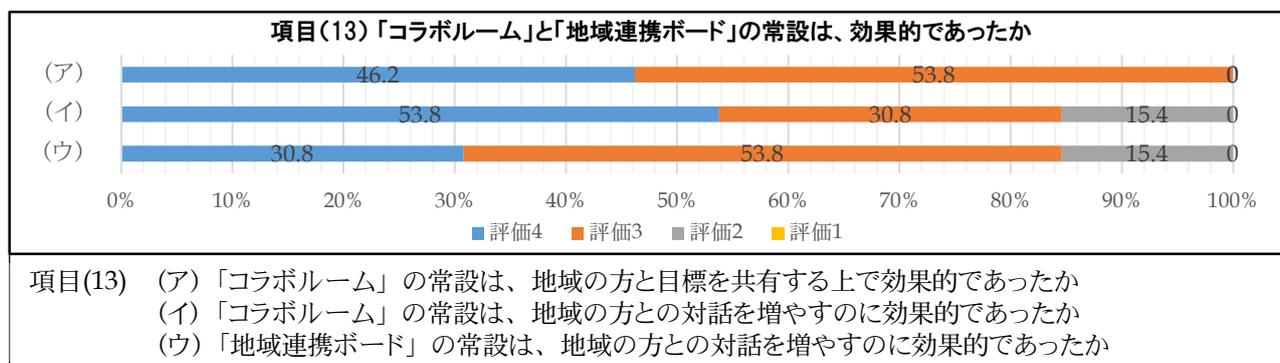


図 25. 教員への量的調査の結果「項目 (13)」(令和3年度10月実施)

最後に、質問項目⑩の子どもたちに身に付けたい資質・能力である「学園ビジョン【図6】」に準じた質問内容を設定した。具体的には、「総合的な学習の時間を核とした“地域と連携した学びの創造”について、以下の点でよさを感じるかどうか」という項目で、以下の5点の力の育成について問う項目である。

この項目について、2年生、3年生ともに前年度の調査と経年比較を行ったところ、全ての項目の評価が上昇していた。特に、「評価4：そう思う」の回答をした生徒が増加しており、その変化をチャートで示した【図28】、【図29】。これは、2年生で実施した企業の依頼や要望に応じて企画提案を行う「企業クエスト」や、3年生で実施したSDGsの視点をふまえた“個人の願い実現”や“地域活性化”のプランを地域の方と企画し、提案する「未来づくり授業」の教育活動が、資質・能力の向上に寄与した可能性を示していると考えられる。そして生徒自身が、地域の人と関わる活動による資質・能力の向上を実感し始めていると考えられる。

5. 考察

教員を対象とした量的調査からは、本実践の「地域連携協働主任」と「コアチーム」の設置により、地域と連携・協働したカリキュラム改善と教育活動の実施が進み、その効果を教員が実感しつつあることを捉えることができた。また、「コラボルーム」や「地域連携ボード」の設置と、地域と対話する「コラボ神岡」の実施は、生徒の資質・能力育成の目標を地域と共有し、地域資源を活用した学習活動の計画や実践に有効であると教員が認識していることを確認することができた。そして、生徒を対象とした量的調査からは、各学年で差はみられるものの、地域と連携・協働した学習活動が充実してきており、それが課題解決学習に必要な資質・能力の向上に寄与している傾向にあることを確認できた。

さらに、2021（令和3）年度11月と12月に、実践者を除く地域連携コアチームの全メンバー6名を対象に質的

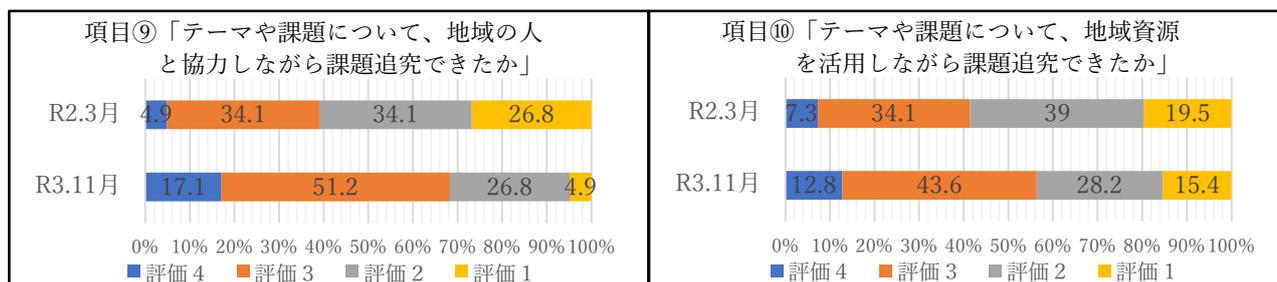


図 26. 2 年生「項目⑨」の量的調査
(令和2 年度と令和 3 年度の比較)

図 27. 2 年生「項目⑩」の量的調査
(令和2 年度と令和 3 年度の比較)

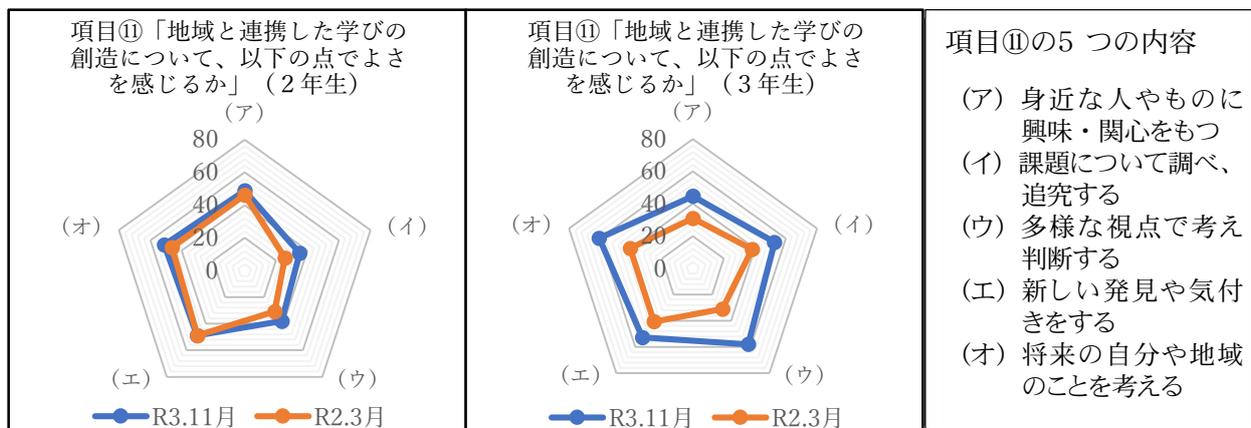


図 28. 2 年生「項目」⑪の量的調査 (令和2 年度と令和 3 年度の比較)

図 29. 3 年生「項目」⑪の量的調査 (令和2 年度と令和 3 年度の比較)

調査（半構造化面接）を実施した。コアメンバーである教職員の半構造化面接では、今回のコアチームを中心と

する組織体制の整備や、教職員同士や地域の推進員・協力員との対話の場づくりが、地域との連携・協働による課題解決学習の推進に効果的であったことを示す以下の内容を確認することができた。

・総合的な学習の時間は、今までの勤務校での経験上、「何をやっていいかわからない」とか、あつてはいけないけれど、他の活動への流用になりがちなところがあるのに、今回はビジョンや方向性が明確だったので、自分が担任ではないけれどやることがはっきりしていて、かつ地域の方の協力も得られやすいという環境だと思つたのでやりやすかつたです。地域の方の協力を得るといふのは、簡単なようで結構ハードルが高くて、どこの誰に頼んだらいいとか、頼んでも学校側が期待していたねらいや内容とずれることも過去にあつて、そのような課題を解消するために、今年度の取り組みは非常にいいと思つます。(コアメンバーの学習指導部長の半構造化面接より)

・初めてこの「神岡 FIELD 学」という活動を行つたけれど、自分のように神岡での勤務が初めてでも、地域振興課の方や推進員の方、教育支援企業の方など、自分よりもたくさん地域のことを知っている人に協力してもらつて活動できました。もし、「神岡 FIELD 学」と「地域連携コアチーム」がなかつたと思つたと、学年職員だけでは地域についての知識や理解がないままで、地域との連携ができなかつた。そういうところで助かりました。(コアメンバーの3年主任兼担任の半構造化面接より)

何よりも本実践によって、地域と連携・協働するための教職員の対話が増え、地域と対話する場づくりを継続的に実施することができた。その結果、多様な人との関わりを通して体験活動や、地域の魅力や課題を追究する活動を実践することができた。これらは、地域との連携・協働による課題解決学習を推進し、カリキュラム改善を通して生徒の資質・能力を育成する、という本実践の目的に直結する成果であるといえる。また、令和5年度には、2年生の企業クエストの依頼が14社に増加し、さらに地域との協働が進んでいる。この成果が生まれた大きな要因である校内組織体制の整備と運営や、コラボルームの設置や地域との対話の実施、さらにカリキュラムの改善は、決して実践校に限定される取り組みではないと考える。

しかし課題として、地域との連携・協働を進める上での時間の確保や負担の軽減について工夫が必要であることが具体的な調査結果から明らかになった。このことから、本実践を継続的な取り組みにしていくためには、教職員の役割分担の工夫や、地域の推進員や協力員への役割の移譲、または役割の明確化が必要であると考えられる。さらに、新規の取り組みや地域との連携・協働については、教職員の心理的抵抗や不安が根強くあり、さらなる対話や相談の場を生み出す工夫や、働き方改革をふまえた時間の確保が課題といえる。

これからコミュニティ・スクールを導入したり、地域との連携・協働を核としたカリキュラム改善を進めたりする学校にとって、本研究が実践の充実の一助となれば幸いである。

謝辞

本研究にご協力いただいた関係機関の皆様、心より御礼申し上げます。また、本研究の実施を承諾いただいた飛騨市教育委員会、また調査・研究にご協力いただいた飛騨市立神岡中学の学校長をはじめとする先生方に感謝申し上げます。

参考文献

- 文部科学省(2017).『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』東山書房).
- 中央教育審議会答申(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～」.
- 文部科学省(2020).「2020年度コミュニティ・スクール及び地域学校協働活動実施状況調査」.
- 日本大学文理学部(2012).「コミュニティ・スクールの推進に関する教育委員会及び学校における取組の成果検証に係る調査研究」.
- 木下豪(2021).「地方小都市における地域住民の学校参加の意義に関する一考察 —教育に関わる当事者としての認識形成に着目した事例分析—」『日本教育経営学会紀要』63, 70-85.
- P・センゲ(2011).『学習する組織 —システム思考で未来を創造する—』英知出版.

- 小田理一郎(2017).『学習する組織入門－自分・チーム・会社が変わる持続的成長の技術と実践－』英知出版.
- 古川久敬(1990).『構造こわし－組織変革の心理学－』誠信書房.
- J・P・コッター(2002).『企業変革力』日経 BP 社.
- 中原淳・中村和彦(2018).『組織開発の探究－理論に学び、実践に活かす－』ダイヤモンド社.

施設分離型小中一貫校における教員の協働に向けた基盤づくり —協働意識を醸成する小中授業交流会の企画運営を通して—

石野 博

岐阜市立藍川小学校 ishino382@yahoo.co.jp

要約：児童生徒の学力向上を目指し、本実践では、施設分離型小中一貫校の相互の授業交流を通して、教員の協働意識を醸成させることを目的とする。一般的に施設分離型の小中一貫校においては、相互乗り入れ授業をはじめ、合同研修会や教科部会などが行われにくい現状が見られるが、その要因として校舎間の距離はもとより、教員の心理的側面が大きいと予想される。そこで、本実践では実践校における小中連携、相互交流の阻害要因を分析し、促進させるために心理的負担の少ない授業交流会の企画運営を通して、教員間の協働意識が高まらないか検証した。2回（3日間）の授業交流会を実施した結果、教員の同僚性向上が見られ、次年度以降も合同教科部会を継続し、協働して児童生徒の指導に向かう機運が生まれた。今後は、小中連携と学力向上の関係を明確にすることによって、さらなる意欲化につながることを期待される。

キーワード

施設分離型小中一貫校
授業交流
協働意識
小中連携
同僚性

1. はじめに

「確かな学力」の育成のためには、小中9年間の系統性や児童生徒の発達段階の理解を踏まえた指導が有効とされており、文部科学省は、『小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引（平成28年）』において、導入に際し「大切なことは、義務教育9年間を連続した教育課程として捉え、児童生徒・学校・地域の実情等を踏まえた具体的な取組内容の質を高めること」をあげている。さらに、小中一貫教育を「小中連携教育のうち、小・中学校段階の教員が目指す子ども像を共有し、9年間を通じた教育課程を編成し、系統的な教育を目指す教育」と定義づけ、その効果を期待している。

2015（平成27）年6月に学校教育法が改正されて以来、2021（令和3）年には義務教育学校が151校に拡大しており、小中一貫校は小学校が917校に、中学校が537校と大きく増加している（『学校基本調査』令和4年度）。両者の違いは、義務教育学校は小学校過程から中学校過程までの9年間の義務教育を一貫して行い、小学校・中学校通して一人の校長、一つの組織となっているのに対して、小中一貫校はすでにある小中学校を組み合わせ一貫教育を行い、小学校・中学校にそれぞれ校長や教職員組織が立てられることである。

本実践校は上記の小中一貫校には属さないが、2022（令和2）年度から、一人の校長が小中それぞれの教職員組織を統括している所属自治体独自の小中一貫校として歩みをはじめ、「A学園」（B小学校とC中学校の一小一中）との通称がある。しかしながら、小中相乗り授業は5人程度の教員しか行えず、合同研修や授業研究会、さらに研究推進や教科部会は各校が独立してそれぞれで実施し、踏み込んだ研究や授業交流には至っていない。その主要因は施設間の移動に徒歩で約7分かかる「距離」にあり、それに伴う多忙化や連携に伴う業務量が増えることへの不安、また、文化の違う小中学校の教職員交流への心理的抵抗や負担感と推測できた。

施設間の距離と教員定数の関係で相乗り授業や教科担任制を増やすことは非常に困難である。そこで実践校の

小中連携を促進させるために、対話型・協働型の交流の機会を創設すれば、心理的な距離が縮まり、教員間の同僚性が高まって教科指導を協働で行う機運が高まると仮定し、年間2回の「小中授業交流会」を実践した。

2. 課題設定

有効な「小中授業交流会」の企画のために、まず小中連携を阻む要因の中で、特に心理的要因とその解消法について分析した。

(1) 小中連携の阻害要因

1) 小中学校の「文化」の違い

小学校と中学校がそれぞれ有する組織文化の違いは大きく、その存在が強力な阻害要因(天笠他 2005:19 頁)とし、さらに、授業研究においても小学校は同じ内容を指導することから、活発に意見交換が行われ連帯意識・同一意識が強いのにに対し、中学校では専門外のことには口を挟まず、独立した感じが強いなど、教職員同士の関係の違いにまで影響していると指摘している(天笠他 2005:142-143 頁)。

小中連携を推進させるためにはこの「壁」を取り除く、もしくは乗り越えるためにソフト面においてもハード面においても環境整備をすることが課題となると思われる。

2) A 学園の小中一貫教育に対する意識

本実践を始めるにあたり、岐阜大学教職大学院研究倫理審査基準に則り、4月に全教職員に対して質問紙による意識調査を行った(表1)。

表1. 「小中一貫教育と小中の研究推進に関する実態調査」 (N=53 小学校 27名 中学校 26名)

項目	当てはまる		やや当てはまる		やや当てはまらない		当てはまらない	
	n	%	n	%	n	%	n	%
① あなたは、(国の)小中一貫教育が、児童生徒の学びにとって有効だと思う	16	30.2	33	62.3	4	7.5	0	0
② あなたは、(国の)小中一貫教育が、中一ギャップ解消のために有効だと思う	23	43.4	28	52.8	2	3.8	0	0
③ あなたは、(国の)小中一貫教育を意識して教育活動をしている	10	19.6	22	43.1	15	29.4	4	7.8
④ あなたは、異校種の教育活動を理解することは必要だと思う	34	64.2	19	35.8	0	0	0	0
⑤ あなたは、自身がA学園の小中一貫教育を推進していきたいと思う	17	32.1	31	58.5	5	9.4	0	0
⑥ A学園は、小中一貫教育によって児童生徒が学びやすくなっている	7	17.5	28	70.0	5	12.5	0	0
⑦ A学園は、小中一貫教育に係ってさらに連携を増やすべきである	12	30.0	23	57.5	5	12.5	0	0
⑧ あなたは、普段、仕事をする上で、多忙感を感じている	17	32.1	32	60.4	4	7.5	0	0
⑨ あなたは、(国の)小中一貫教育は、職務の軽減につながると思う	2	3.8	17	32.1	29	54.7	5	9.4

A 学園職員の「小中一貫教育と小中の研究推進に関する実態調査」において、項目①「あなたは、(国の)小中一貫教育が、児童生徒の学びにとって有効だと思う」については、「当てはまる」「やや当てはまる」の肯定的な回答(以下、肯定的な回答と表記)が49名(92.5%)、「当てはまらない」「やや当てはまらない」の否定的な回答(以下、否定的な回答と表記)が4名(7.5%)であった。項目②「あなたは、(国の)小中一貫教育が、中一ギャップ解消のために有効だと思う」については肯定的な回答が51名(96.2%)、否定的な回答が2名(3.8%)であった。項目⑥「A 学園は、小中一貫教育によって児童生徒が学びやすくなっている」については肯定的な回答が35名(87.5%)、否定的な回答が5名(12.5%)であった。このことから小中一貫教育が児童生徒の学びや

中一ギャップの解消に有効であると多く教職員が認識していることが明らかになった。

項目④「あなたは、異校種の教育活動を理解することは必要だと思う」については肯定的な回答が 53 名 (100%) であった。項目⑤「あなたは、自身が A 学園の小中一貫教育を推進していきたいと思う」については肯定的な回答が 48 名 (90.6%)、否定的な回答が 5 名 (9.4%) であった。項目⑦「A 学園は、小中一貫教育に係ってさらに連携を増やすべきである」については肯定的な回答が 25 名 (87.5%)、否定的な回答が 5 名 (12.5%) であった。このことから異校種を理解する必要性や小中一貫教育を推進する意欲を多く教職員が持っており、小中一貫教育の実践そのものに消極的ではないことが明らかになった。

ただ、項目③「あなたは、(国の) 小中一貫教育を意識して教育活動をしている」については肯定的な回答が 32 名 (62.7%)、否定的な回答が 19 名 (37.5%) であった。項目⑧「あなたは、普段、仕事をする上で、多忙感を感じている」については肯定的な回答が 39 名 (92.5%)、否定的な回答が 4 名 (7.5%) であった。項目⑨「あなたは、(国の) 小中一貫教育は、職務の軽減につながると思う」については肯定的な回答が 19 名 (35.9%)、否定的な回答が 34 名 (64.1%) であった。このことから日常の教育活動では小中一貫教育が意識できていないこと、また、社会的にも認識されているように長時間労働と、直接児童生徒に関わらない業務が強いられ、それに伴う精神的な負担感や多忙感を抱え、さらに小中一貫教育がそれに拍車をかける不安があることも明らかになった。

(2) 同僚性による負担軽減について

同僚性とは、「相互に個人の持ち味を発揮し認め合う自律的な専門職関係の中で創られる関係である」(秋田 2010 : 15 頁)とし、学校において教員の同僚性に期待される機能として、①教育活動の効果的な遂行を支える機能、②力量形成の機能、③癒しの機能の 3 つが指摘されている(紅林 2007 : 39-40 頁)。また、「たくさんの仕事をこなし、負担が大きい人も、それに対して充実感や達成感を持っていれば、負担感は覚えないということもあり得る」(藤本 2015 : 73 頁)と述べており、「同僚」は教師の仕事量を実際的な問題として軽減してくれるわけではないが、その存在によって教師の精神的な負荷を軽減するものと考えられる。

企業の組織マネジメントの観点からも、職場全体に広まっているとみんなが感じている共通である「組織感情」の重要性を指摘し(高橋 2009 : 79 頁)、この「組織感情」は企業だけではなく、学校現場の同僚性を醸成することにおいても重要な要因になると考えられる。

上述の視点は校内研修をデザインする上で重要だと考え、同僚性を育みながら、同僚とともに充実感等を味わうことができる研修等の内容を本実践でも工夫した。

(3) 意識調査等を踏まえた A 学園の小中一貫教育の取組に向けて

小柳は学校、学校区を越える組織的取組に関して、現象と構造の関係把握をしようと「できごと」、「パターン」、「構造」、「メンタル・モデル」の 4 段階の層的モデルでまとめた(図 1)。取組を行っていてもうまくいかず、負のスパイラルに入り、ますますうまくいかなかった事例から学び、逆にうまくいった取組事例(正のスパイラル)から何が重要な視点となるかを学び、好転のきっかけを、組織で視覚化しながら探るシステム思考を用いた戦略的取組が重要としている(小柳 2016 : 150 頁)。

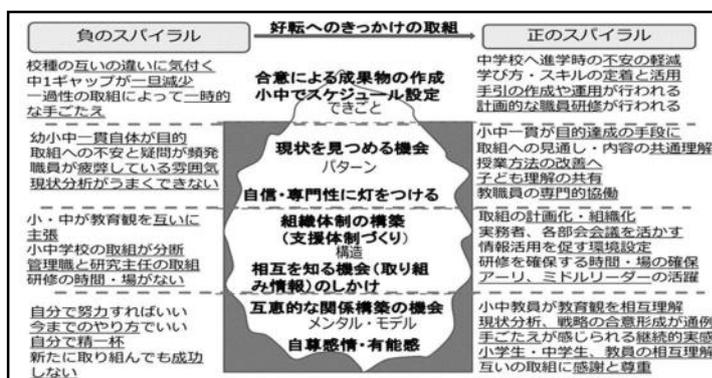


図 1. 小中一貫教育の取組がうまくいっている場合、困難に陥っている場合

小柳和喜雄「小中一貫教育の実践校で見られる教員の悩みに関する研究 - 管理職と研究主任の声を中心に -」

より引用

現在の A 学園の取組と教員の意識をもとに実践すべき課題を明らかにするために、図 1 中の左側「負のスパイラル」について 4 段階の層毎に考察を行う。「できごと」については、取組も意識も実績を積み上げてきており特筆すべきことはないであろう。「パターン」については、多少不安と疑問、疲弊感はあるものの大きな障壁とまでは言えないと思われる。ただ、児童生徒の学力向上の面では全国学力・学習調査の結果から課題が多いと言える。深層の「構造」については、研修時間・場が少ないことや小中それぞれで研修が行われていること、そして、管理職等の一部のメンバーだけで進めていることは基本的な改善点である。「メンタル・モデル」については、今までのやり方を変えず、自分で努力する雰囲気を感じられる。また、新規に取り組むことへの懐疑的な意見も少なからず聞かれ、組織での取組に積極的になれない面が根底にあると感じられる。

施設分離型という弱点を克服しながら全教員での協働体制の構築のために、第 3 層「構造」の、必要と思いつながら実施できなかった研修を、限られた時間の中から生み出していく工夫をすること。また、第 4 層の「メンタル・モデル」の、今まで交流や接点の少なかつた小中教員が抵抗感なく参加し、相互理解できる集団にして持続可能な研修をつくり上げていくことがポイントになると捉えた。

以上のことを踏まえて、本実践は、図 1 の中央部、氷山の深層部の第 3 層「構造」での「組織体制の構築（支援体制づくり）」「相互を知る機会（取組情報）のしかけ」のために「取組の計画化・組織化」「研修を確保する時間・場の確保」に係ること、第 4 層の「メンタル・モデル」での「互恵的な関係構築の機会」「自尊心・有能感」のために「小中教員が教育観を相互理解」「現状分析、戦略の合意形成が通例」「小学生・中学生、教員の相互理解」「互いの取組に感謝と尊重」に係ることに重点を置いて進めた。

3. 小中授業交流会の実践

前項で明らかにした小中連携の心理的阻害要因を払拭するための、小中授業交流会の内容や運営方法等について考察した。

(1) 若手教員のニーズを探り入れた企画

小中授業交流会を初めて開催するにあたって、働き方改革のもとで実践しようとする新しい試みであるために、管理職のトップダウンや従来型の研究推進委員会からの提案ではなく、若手教員のニーズに応える形にした。以下は聞き取りを行った若手教員の発言の主だったものである。

○授業者として

- ・改善点を見つめるために、助言やアドバイスを ・改善点ばかりだと苦しいので、よさを認める意見を
- ・負担を増やさないために、指導案作成はなしに ・子どもにとって無理のない時間設定に
- ・子どもを理解するために、日常の姿を見て ・授業中に専門的な視点から子どもに声をかけないで

○参観者として見たいこと

- ・発達段階がわかるように全学年（全学年部）を ・教科研究会ではないので、いろんな教科を
- ・専門外のことは意見が出しにくいので、自分の専門教科を ・小学校で関わった卒業生を
- ・いわゆる研究授業のような十分に準備された授業ではなく、普段の姿を

○小学校はできるだけ普段の授業にするために

- ・教員のジャージでの指導を認めて ・低学年児童が落ち着かなくなるので、途中の出入りを極力避けて

○小中の職員交流について

- ・気軽に話せる雰囲気できたらいい ・あまりかたい話にならない方がよいのではないか
- ・小集団の方が話しやすいではないか ・同じ教科の方が交流しやすいのではないか
- ・普段聞けないような立場からの意見が聞いてみたい
- ・あったかや温言のようなやり方の方がよいのでは ※A 学園で行っているよいこと見つけ」のこと

○その他

- ・長時間の会議にならないでほしい

※上記発言は筆者が読み取りやすいように趣旨を変えないように加工している

意見の中には相反するものもあるために若手教員間で合意を図り、小中授業交流会の目的の優先順位を次のように調整した。

I 小中教員の「対話の場」

II 小中児童生徒の理解

III 授業改善の手法の手立ての発見

(2) ねらいの設定

研修会新設には一定数の初期抵抗は避けられないと予想できた。そこで、授業交流会の実施にあたり教員に負のイメージを抱かせないようにネガティブな用語、例えば「研修の義務」「研鑽を積む」「弱点を見つめる」「指導を受ける」などは避けるよう心がけた。そして、交流会のねらいについては「A 学園のよさと強みを発見する」として、異校種の教員から、自分の教科指導力や生徒指導力の弱点に目を向けられないことを強調した。また、参観者としても授業者の弱点等を指摘する必要がなく、経験年数や A 学園の勤務年数に関係なく安心して参加できることを強調した。もともと、小中教員の接点はあまりなく、一部教員にとっては初対面に近く、腹を割って話し合うとか、指導方法について指摘し合うことは困難なことは予想されたため、このねらいが妥当であると考えた。また、授業者により多くのフィードバックがされるように、小グループで授業者や児童生徒のよさを認める場として負担感の解消を目指した。さらに、従来のお茶だけでなく数種類の飲み物とお菓子も持ち込み、交流会の雰囲気をもよほさせるために配慮した。

授業交流会前のガイダンス映像では、小学校の教員には活躍している卒業生、中学校の教員には数年後に入学してくる児童の様子や、どんな指導で活動しているかを視点にすることで関心を高める工夫をした。また、A 学園で実践している、いわゆる「よいこと見つけ」を教員自身が実践しようと呼びかけた。日頃、教員が児童生徒に要求していることを実践してみようとのねらいもあり、その指導の重点と同様に表面上褒め合うことに止まらず、授業者が大切にしていることを認め合ったり、財産と言えるようなことが指摘し合ったりすることができればより意欲的に参加できるのではないかと考えた。

このポジティブな声かけのやり方は AI (アプリシエイティブ・インクアイアリー) (中原、中村 2018 : 288-290 頁) という科学的 (学問的) にも価値があることを示して、参加の意欲を促した。AI は個人の価値や強み、組織における真価を発見し認めることによって、それらの価値の可能性を最大限に活かす仕組みを生み出すためのプロセスであり、小中教員の連携という今まであまり実施してなかった組織を動かすきっかけにしたいと主張した。ただし、誤解を招いてはいけないので、今回はあくまでも AI の 4 段階の導入部であることと、かつ 1、2 回の実施では科学的な効果はあまり期待できず、本格的に効果が出るのはこれを重ねていくことが必要なことは伝えた。

(3) 働き方改革を踏まえた負担感軽減について

昨今、外部機関の研修参加、放課後の保護者対応、また、育児短時間勤務や非常勤講師などの多様な働き方の広がりにより同時時間帯に研修実施が困難な現状がある。また、勤務時間内に研修を行うことが強く求められている。実践校の所属する自治体においては校内での連絡や情報共有を円滑かつ効率的に行えるように Teams を導入し活用している。そこで、授業交流会の事前説明は集合型では行わず、配布資料とともに 4 分程度にまとめた説明動画を Teams にアップし、各自の都合に合わせて視聴できるようにした。これにより、会議の日程や開始時間の事前調整や、校舎間、校舎内の移動のための時間が不要になり、会議開始の待ち時間も解消された。動画編集でも時間短縮やわかりやすさを工夫したことによって、長くなりがちな説明も無駄がなくなり、効率化が図られた。

また、開催日前後に大きな行事等がなく、精神的にもゆとりを持った日程調整をする。当日も参観しない学校を自習にはせず、下校させることで交流会に集中できるように、さらに勤務時間内に余裕を持って終われるようにする。公開する授業者に対しても、指導案作成は課さずに時間割通りの普段のままの授業を全員が 1 コマずつ担当することで、多忙感と同時に不公平感をなくすことを目指した。

小中授業交流会の概要は以下の表に記す (表 2)。

表 2. 小中授業交流会の概要

開催	公開授業	授業後の交流会	共通
7/11 小学校	<ul style="list-style-type: none"> 45分間を1コマ 21学級（体調不良者を除く） 全学級担任（一部教科担任） 中学教員が低中高特を全て参観 	<ul style="list-style-type: none"> テーマ「A 学園のよさと強み」 小グループ（小中各4～5名） 	<ul style="list-style-type: none"> 大きな行事と重ねない 指導案作成なし 事前オリエンテーションは4分動画 参観のない校種は下校 対話の際にはお菓子つき
7/13 中学校	<ul style="list-style-type: none"> 50分間を2コマ 9学級×2（学級閉鎖クラスを除く） 全教科担任（時間割上、一部除く） 小学教員が2コマ内で指定学級+フリー参観 	<ul style="list-style-type: none"> 児童生徒と教員（学校）のよさを交流する=AIの手法 	
12/7 中学校	<ul style="list-style-type: none"> 50分間を1コマ 全教科（8学級=8教科と特支） 小学教員が専門教科（自己申告）を参観 	<ul style="list-style-type: none"> テーマ「小中連携を教科部でできること」 小グループ（教科別、人数に差はある） 	

表 3. 小中授業交流会後の調査（N=34 小学校 15名 中学校 19名）

項目	当てはまる		やや当てはまる		やや当てはまらない		当てはまらない	
	n	%	n	%	n	%	n	%
① 異校種のよさや強みを見ることができた	21	61.8	10	29.4	3	8.8	0	0
② 異校種の授業についてよさや強み以外に新たな発見があった	15	44.1	15	44.1	4	11.8	0	0
③ 「Aスタンダード」を参観の視点にできた 【注】	7	20.6	16	47.1	9	26.5	2	5.9
④ 自分の今後の授業（指導）に活かせるようなことがあった	19	55.9	13	38.2	2	5.9	0	0
⑤ 小中連携・小中一貫教育の意味を認識できた	14	41.2	16	47.1	4	11.8	0	0
⑥ A 学園の児童生徒の学力向上につながる	12	35.3	19	55.9	3	8.8	0	0
⑦ 異校種の先生への理解が深まる機会になった	26	76.5	7	20.6	1	2.9	0	0
⑧ 異校種の授業（指導）のよさを伝えられた	20	58.8	13	38.2	1	2.9	0	0
⑨ 自分の授業（指導）のよさを言ってもらった	19	79.2	5	20.8	0	0	0	0
⑩ 自分の今後の授業（指導）に活かせるようなことがあった	22	64.7	11	32.4	1	2.9	0	0
⑪ 小中連携・小中一貫教育の意味を認識できた	15	44.1	16	47.1	3	8.8	0	0
⑫ A 学園の児童生徒の学力向上につながる	11	32.4	18	52.9	5	14.7	0	0

【注】Aスタンダードとは実践校の学習指導に関する教師の手引のこと

※質問項目⑨は授業公開を行った教員のみ回答

4. 分析と考察

7月と12月の2回(3日間)の小中授業交流会に参加した教員の意識およびその変化について分析、考察した。

(1) 7月の小中授業交流会に対する教員の意識

7月の小中授業交流会後に質問紙調査を行い、「異校種の理解」「小中連携、小中一貫教育のよさや必要性」「小中教員の相互理解」「授業改善へのヒント」の項目に分けて考察した(表3, 表4)。

表4. 小中授業交流会後の調査(自由記述)

異校種の理解	<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>小中の子ども様子がよくわかり、異校種の理解ができたと思う。</u> ・ <u>小学校の児童、指導内容のよさについて知ることができてよかった。</u> ・ <u>小学校での指導の賜物として、聞く、話すなど基本的なことをしっかりやっていただいたからその中学校ということも改めて認識しました。</u>
小中連携、小中一貫教育のよさや必要性	<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>小学校と中学校の学習のつながりがよくわかって、これからの指導に活かせることが見えた。</u> ・ <u>話し方・聞き方、グループ交流、ペア学習など、小1から中3まで共通する指導について、9か年を見通すことができた。</u> ・ <u>子どもたちの成長がどの授業でも見られてよかった。</u> ・ <u>成長した生徒たちの学ぶ姿が見られたことが何よりうれしかったです。</u>
小中教員の相互理解	<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>自分では感じてなかった自分の学級のよさを見つけていただけてうれしく思いました。</u> ・ <u>「温言」をもとに行ったことはとてもよかった。日頃気をつけていることを認めていただくこともできた。</u> ・ <u>「よさ」だけに着目して参観するのは、気負いなく参観できる。話し合うこともとてもいい。(とすれば「否定」してしまうことになりかねないので)</u> ・ <u>定期的開催したい。話ができる機会を増やすことは大切だと思います。</u>
授業改善へのヒント	<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>中学校のいろいろな教科や先生の授業を参観でき、取り入れるといいと思うことが見つかった。</u> ・ <u>指導の改善点について考えることができるので、今後も自分の視点として持っていたい。</u> ・ <u>他の教科、先生方の授業を見て参考になる点があり、まねさせていただこうと思います。</u>

※上記自由記述は筆者が読み取りやすいように趣旨を変えないように加工している

1) 「異校種の理解」

項目①「異校種のよさや強みを見ることができた」については、肯定的な回答が31名(91.2%)、否定的な回答が3名(8.8%)であった。項目⑦「異校種の先生への理解が深まる機会になった」については肯定的な回答が33名(97.1%)、否定的な回答が1名(2.9%)であった。このことから異校種の児童生徒や教員のよい姿、指導の実際や工夫などの「異校種の理解」が深まったと感じる教員が多いことが明らかになった。小中授業交流会の最大のねらいだったこともあり、よさや強みに意識的に目を向けた成果であると推測できるが、自由記述の「小学校での指導の賜物として、聞く、話すなど基本的なことをしっかりやっていただいた」などからも、特に、小学校での基礎的な学習規律の指導について、中学校教員が再認識することが多く、小学校での指導の難しさとともに、中学校でのより発展的な指導の必要性を感じていた。同僚性とも関わり、異校種教員への感謝や尊敬の念を抱くことにもつながると推測できる。

2) 「小中連携、小中一貫教育のよさや必要性」

項目⑤「(授業参観によって)小中連携・小中一貫教育の意味を認識できた」については肯定的な回答が30名(88.3%)、否定的な回答が4名(11.8%)であった。項目⑩「(職員意見交換によって)小中連携・小中一貫教育の意味を認識できた」については肯定的な回答が31名(91.2%)、否定的な回答が3名(8.8%)であった。この

ことから「小中連携、小中一貫教育のよさや必要性」を感じる教員も多く、また、項目⑤よりも項目⑩の否定的な回答が少ないことから、参観するだけでなく、直接対話したことがより認識を強めているところに、対話の重要性を教員が感じたこともうかがわせる。自由記述の「小学校の学習と中学校の学習のつながりがよくわかって、これからの指導に活かせることが見えた」や「話し方・聞き方、グループ交流、ペア学習など、小1から中3まで共通する指導について、9か年を見通すことができた」からは、児童生徒の学年が上がるにつれ発言時の言葉遣いやまとめ方、作品づくりに向かう集中力が向上するなどの9年間の成長の様子や変化を目にする中で、9年間を意識した指導の必要性を感じ、指導への意欲が向上する教員も見られた。さらに、「成長した生徒たちの学ぶ姿が見られたことが何よりうれしかったです」からも、小学校の教員にとっては、教えた児童（卒業生）の成長を確かめる場ともなり、自分たちが実践していることが将来へつながっていくうれしさや充実感を持つことができ、自己有用感にもつながっていることが明らかになった。

3) 「小中教員の相互理解」

項目⑦「異校種の先生への理解が深まる機会になった」については肯定的な回答が33名(97.1%)、否定的な回答が1名(2.9%)であった。項目⑧「異校種の授業(指導)のよさを伝えられた」については肯定的な回答が33名(97.1%)、否定的な回答が1名(2.9%)であった。項目⑨「自分の授業(指導)のよさを言ってもらった」については肯定的な回答が24名(100%)であった。自由記述の「自分の学級のよさを見つけていただけてうれしく思いました」からも、よさを伝え合う対話をすることによって、小中教員間の相互理解が深まっていったと考えられる。小中教員が合同で研修会を行う際、普段あまり交流がないと遠慮もあって改善点を指摘し合うことはなかなか難しく、相手の日頃大切にしていることや苦勞などを理解していない中で、無理に改善点を出してもその場の雰囲気が悪くなったり、素直に受け取れなかったりして後味の悪い会になってしまう可能性もある。また、「よさ」だけに着目して参観するのは、気負いなく参観できる。話し合うこともとてもいい。(ともすれば「否定」してしまうことになりかねないので)の記述のように小中の文化の違いから時として批判や非難し合うことも予想される。教員同士の人間関係がつくられていない中では、今回の授業交流会のような「よさを見つけ、認め合う」ことが同僚性構築の第一歩と考えられる。さらに、委縮することなく参加できていること、また、認められることへのうれしさは、若手、ベテラン関係なく感じている。そして、「定期的開催したい。話ができる機会を増やすことは大切だと思います」のように、今後の交流会の継続を希望している記述があることに今回の成果が見られ、それぞれの校内研修でも人材育成や同僚性の向上の点からも取り入れることが望まれる。

4) 「授業改善へのヒント」

項目④「(授業参観によって)自分の今後の授業(指導)に活かそうなことがあった」については肯定的な回答が32名(94.1%)、否定的な回答が2名(5.9%)であった。項目⑩「(職員意見交換会によって)自分の今後の授業(指導)に活かそうなことがあった」については肯定的な回答が33名(97.1%)、否定的な回答が1名(2.9%)であった。このことから授業を見て、そして、意見交流の中で教員自らの「授業(指導)改善へのヒント」をつかんでいることも明らかになった。自由記述の「中学校のいろいろな教科や先生の授業を参観でき、取り入れることができたらいいなと思うことが見つかった」「他の教科、先生方の授業を見させていただき参考になる点があり、まねさせていただこうと思います」から、同僚のよさをまねたり、吸収したりしようという思いを、また、よさや強みを交流したことにより、自分の長所を再認識するだけにとどまらず、「指導の改善点について考えることができるので、今後も自分の視点として持っていたいと思いました」の記述から、普段なら目を向けたくない自らの課題に他から指摘される前に気付いたり、改善しようとする思いに至っていたりするものもいた。さらに、小学校教員は教科の専門性を意識した児童にとってより興味深い授業や、中学校入学前につけるべき力を明確にした指導について、中学校教員は小学校ですでに身に付けている力を理解した上での授業の改善について考えを深めた。その上でより丁寧に個別に指導していく意欲が増したと考察できる。

(2) 7月小中授業交流会後の小中一貫教育に係る意識および課題点

授業交流会後の調査において、「A学園の小中連携・小中一貫教育に係る取組について」も記述式で調査した。インタビュー調査と合わせて小中教員の意識として「小中一貫教育に対する認識の共通理解」「教科指導力向上のための連携」「教科指導以外の連携」「施設分離型による負担感の克服に向けて」の大きく4点が明らかになっ

た。

1) 「小中一貫教育に対する認識の共通理解」

- ・ 小中一貫教育は児童生徒にとってどこまで有効なのか
 - ・ 小中がそれぞれで行った方が有効なことも多いのではないか
 - ・ A 学園は何が強みと言えるのか…、そろそろ明らかにしたい。また、何を指すのかを強く共有したい
- ※上記自由記述は筆者が読み取りやすいように趣旨を変えないように加工している

日常の会話において、小中一貫教育の効果について不明確であることや、懐疑的な意見が聞かれるが、本調査においても、上記の記述のように多くの教員にとって、A 学園での活動内容に対する成果や児童生徒、教職員に対する効果など、さらに、一般的な小中連携、小中一貫教育についての理解や認識が不十分であることが改めて明らかになった。

2) 「教科指導力向上のための連携」

- ・ 教科毎の授業交流があると小中の学びのつながりが出る
 - ・ 教科に係る連携の強みが出せるような取組を増やせればよいと感じました
 - ・ 今回、学校の様子が知れたので、児童生徒の姿が見られる機会があると、発達段階に応じた指導や指導の一貫性などについての気付きや学びがたくさんあると思います
 - ・ A スタandardに限らず、学習姿勢など統一して指導していくこと
 - ・ 9年間を見通したカリキュラムをもう一度見直したい
- ※上記自由記述は筆者が読み取りやすいように趣旨を変えないように加工している

小中連携による教員の教科指導力の向上や、児童生徒の学力向上が年数回の授業交流会や研修で解決するものではないことは当然のことながら認識されている。今回の授業交流会で多くの教員の同僚性や関係性の向上を感じたこともあり、昨年度まであまり進まなかった小中の教科部、もしくは研究推進部の日常的かつ継続的な連携に対して会話の中から「開催方法を変えて行いたい」「複数回必要だ」など前向きな意見が見られた。また、項目③「「A スタandard」を参観の視点にできた」については肯定的な回答が 23 名 (67.7%)、否定的な回答が 11 名 (32.3%) と、調査 12 項目の中で唯一低評価であったが、授業交流会で長いスパンの児童生徒の成長 (変化) を改めて目にする事で、「学習姿勢など統一して指導していくこと」の自由記述のように、9 年間を見通した指導を意識し、発達段階を踏まえるためにも A スタandard (実践校の学習に関する教師の手引き) の必要性を再認識した教員も見られた。さらに、教科の系統性を理解するためにも授業の参観だけでなく、教科部会での連携を希望する教員も見られた。

3) 「教科指導以外の連携」

- ・ 生徒が活動する行事の様子を児童に見せる機会があってもよかったと思いました。
 - ・ 総合、道徳の授業交流もしていきたい(時間を取ることが難しいが)
 - ・ 人権 (学習) に向けての方向性を、小中で統一して行っていきたい
- ※上記自由記述は筆者が読み取りやすいように趣旨を変えないように加工している

前述の小中の教科部会での連携と同様に、自身の関わる校務分掌や所属学年における連携への意識を高めた「総合、道徳の授業交流もしていきたい」などの意見も自由記述に見られた。年度毎に小中の各担当者同士で連携を協議し、活動の模索をしているものの、前年踏襲かそれに近いもので発展性はあまり見られない現状からの意識の変化が見られた。

4) 「施設分離型による負担感の克服に向けて」

- ・ どうしようもないのですが、小と中の物理的な距離はやっぱり遠い
 - ・ このようにあえて交流会を持たねばならない状況であるということに、現環境での小中一貫の難しさを感じています
 - ・ 日程を決めていく上で、やっていくならば、一つ行事を減らすこともした方がよいと感じた
 - ・ やる事が増える中、人は不足している。教員の負担軽減につながる取組をしていきたい
- ※上記自由記述は筆者が読み取りやすいように趣旨を変えないように加工している

働き方改革によって教員の勤務の在り方、特に超過勤務時間については、取り組むべき優先順位としては高い。小中連携に関わる業務は今までや他校では「やらなくても済んでいたもの」であり、「物理的な距離はやっぱり遠い」「あえて交流会を持たねばならない状況」「負担軽減につながる取組を」などの自由記述からも、その取組への負担感や抵抗感は大いと言える。また、「一つ行事を減らすこともした方が良い」の記述からも行事の精選が新規取組への配慮事項ということ、管理職をはじめ、計画立案者は心得ていくことが求められる。さらに、2022（令和4）年に教員免許更新制度が廃止されると同時に、各教員がそれぞれ研修を進めることもスタートしている。有意義な研修の時間を生み出すための校務のスリム化と、所属校教員に対して積極的な研修への参加を促すことも同時に進めたい。また、「教員の負担軽減につながる取組」の自由記述も見られるが、文部科学省は小中連携によって生徒指導の負担が減ることも導入の目的としている。しかし、インタビュー調査では、その内容への理解や効果を実感する実践校教員は少なく、粘り強く周知に努めることと、効果の視覚化のアイデアを出していきたい。

(3) 12月授業交流会に対する教員の意識

12月の小中授業交流会は、日程の都合上、中学校の授業公開のみ実施し、その後に質問紙調査を行い、「授業交流会の意味」、「小学校教員の中学校教員への理解」「小中連携への意欲」の項目に分けて考察した（表5、表6）。

表5. 12月小中授業交流会後の調査（N=36 小学校19名 中学校17名）

項目	当てはまる		やや当てはまる		やや当てはまらない		当てはまらない	
	n	%	n	%	n	%	n	%
① 自身の学びが深まった	10	27.8	22	61.1	4	11.1	0	0
② 異校種の先生への理解が深まる機会になった	14	38.9	18	50.0	4	11.1	0	0
③ 自分の今後の授業（指導）に活かそうなことがあった	9	25.0	23	63.9	4	11.1	0	0
④ 小中連携・小中一貫教育の意味を認識できた	9	25.0	21	58.3	6	16.7	0	0
⑤ A学園の児童生徒の学力向上につながる	8	22.2	22	61.1	5	13.9	1	2.8

表6. 12月小中授業交流会後の調査（自由記述）

授業交流会の意味	<ul style="list-style-type: none"> ・ 小学校の現状を知ることができ、中学の学びに活かしていきたいと思いました ・ 小学校の教科書を見せてもらい、中学校での<u>指導の在り方について考えることができ、よい機会となった</u> ・ 進学に向けて、<u>連携して取り組めるとよいことについて話し合い、方向性を決めることができた</u> ・ 日頃思っている内容、事柄について、小中の先生方の<u>思いを出し合えてよかった</u>です。 ・ 中学校で、子どもたちがより<u>英語力を高めるために、重要なことを確認できてよかった</u>です ・ 教科の中で相談できる機会があることで<u>児童生徒の成長や課題等を共有できてよい</u>と思った ・ 小中の同教科において<u>こだわっていくこと、指導していくことを共通理解するにはよい機会となる</u>
小学校教員の中学校教員への理解	<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>資料の準備がすばらしかった</u>。大きな作品を提示することで生徒の学習に対する意欲づけができた ・ <u>先生方が師範したり、一緒に練習したりする姿がすばらしかった</u>です ・ <u>生徒の興味を持たせる身近な車の課題から親しみやすい導入だった</u>
小中連携へ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 小学校の学習内容と中学校の学習内容の共通性が多いので相互理解をする必要が

の意欲	<p>ある</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 交流会で鑑賞の授業において<u>大切にすべきことが明確になった</u>。自分の思いを言語化することは大切…このことを<u>小中連携して育てていきたい</u> ・ 小学校で使われている<u>教科書の内容について、中学校教師が目を通していく必要がある</u>と思った ・ 中学校へ進学するにあたり、小学校で何が不足しているのかぜひ知りたいと常々思っております。
-----	--

※上記自由記述は筆者が読み取りやすいように趣旨を変えないように加工している

1) 「授業交流会の意味」

授業交流会の実施について、項目①「自身の学びが深まった」については肯定的な回答が 32 名 (88.9%)、否定的な回答が 4 名 (11.1%) であった。項目③「自分の今後の授業 (指導) に活かそうなことがあった」については肯定的な回答が 32 名 (88.9%)、否定的な回答が 4 名 (11.2%) であった。このことから従来からの全校授業研究会と同様に研修として活用できると感じている教員は多いことが明らかになった。さらに、普段は接する機会の少ない異校種の教員と対話することや、見る機会の少ない異校種の授業を直接見ることに意味について触れている記述が見られ、「現状を知ることができ」「よい機会」などから、直接授業を目にすることに意義を感じていることが読み取れる。また、「連携して取り組めるとよいことについて話し合い、方向性を決めることができた」「思いを出し合えてよかった」などから、教えられるのではなく小中教員が「対話」によって指導の在り方等の模索に活用できていることも確認できた。

今回の授業交流会は教科部毎に参観、部会を設けたことにより「共通意識の中で議論が進められた」などの記述から、教科部としての小中連携の強まりをより感じられた。さらに、「児童生徒の成長や課題等を共有できてよい」「こだわっていくこと、指導していくことを共通理解するにはよい機会」などの記述から、具体的な指導の方法についても話し合いが進められ、従来の小中それぞれの全校授業研究会とは違う成果を見いだした教員も見られた。

2) 「中学校教員への理解」

7 月に実施した授業交流会の大きな目的と成果は「職員 (教員) の相互理解」であり、親和的な関係の構築であった。12 月の授業交流会においてはその目的を前面には出していなかったが、項目②「異校種の先生への理解が深まる機会になった」に対して 4 割以上が「当てはまる」と回答し、授業を参観することによって「資料の準備がすばらしかった」「先生方が師範したり、一緒に練習したりする姿がすばらしかった」「親しみやすい導入だった」などの自由記述からも、中学校教員の指導を理解してよさを認める意見が見られた。

3) 「小中連携への意欲」

項目④「小中連携・小中一貫教育の意味を認識できた」については肯定的な回答が 30 名 (83.3%)、否定的な回答が 6 名 (16.7%) であった。項目⑤「A 学園の児童生徒の学力向上につながる」については肯定的な回答が 30 名 (83.3%)、否定的な回答が 6 名 (16.7%) であった。このことから小中連携に価値を見いだしていることがうかがわれた。また、自由記述の「学習内容の共通性が多いので相互理解をする必要がある」「小中連携して育てていきたい」「小学校から指導していくことが大切」などから、小中連携に意欲的な思いを持ち、「教科書の内容について、中学校教師が目を通していく」「ALT の活用について、小中で共有」などから、具体的な指導や行動までイメージできた教科部や教員がいた。さらに、「また、中学校での英語の授業を参観」「今後も小中一貫教育 (交流) を続けていきたい」「何が不足しているのかぜひ知りたい」と今後の継続を希望する記述も見られ、意欲が高まった教員も増えた。

(4) 7 月と 12 月の小中授業交流会後の意識の比較

交流会の主なねらいを 7 月は「よさの交流」、12 月は「小中連携の具体」と変えたため、以下の 3 項目を共通項目として比較し (表 7)、職員交流、職員研修に対する自由記述と合わせて考察した。

表 7. 7月と12月の授業交流会後の比較 7月：N=34 12月：N=36

項目		当てはまる		やや当てはまる		やや当てはまらない		当てはまらない	
		n	%	n	%	n	%	n	%
③ 自分の今後の授業（指導）に活かそうなことがあった	7月	22	64.7	11	32.4	1	2.9	0	0.0
	12月	9	25.0	23	63.9	4	11.1	0	0.0
④ 小中連携・小中一貫教育の意味を認識できた	7月	15	44.1	16	47.1	3	8.8	0	0.0
	12月	9	25.0	21	58.3	6	16.7	0	0.0
⑤ A学園の児童生徒の学力向上につながる	7月	11	32.4	18	52.9	5	14.7	0	0.0
	12月	8	22.2	22	61.1	5	13.9	1	2.8

自由記述 職員交流、職員研修について

- ・ 「Aスタンダード」の見直しやAスタンダードをもとに、指導について実践していけるような手立てを小中で考えていきたい
- ・ 小中での学習内容の交流ができるとうい。小学校の5、6年の教科書を購入していただきたい
- ・ グループワークにおける学園としての一貫した取組をしても。ロイロノートの活用など個別、グループでの最適な授業なども模索できるのではないかと思います

※上記自由記述は筆者が読み取りやすいように趣旨を変えないように加工している

授業交流会の実施について、項目③「自分の今後の授業（指導）に活かそうなことがあった」については、7月は肯定的な回答が33名（97.1%）、否定的な回答が1名（2.9%）、12月は肯定的な回答が31名（97.1%）、否定的な回答が1名（2.9%）、であった。項目④「小中連携・小中一貫教育の意味を認識できた」については、7月は肯定的な回答が31名（97.1%）、否定的な回答が3名（8.8%）、12月は肯定的な回答が30名（83.3%）、否定的な回答が6名（16.7%）であった。項目⑤「A学園の児童生徒の学力向上につながる」については、7月は肯定的な回答が39名（85.3%）、否定的な回答が5名（14.7%）、12月は肯定的な回答が30名（83.3%）、否定的な回答が6名（16.7%）であった。

このことから実施のねらいや方法を変えても、小中授業交流会が従来からの全校授業研究会と同様に、研修として活用できると感じている教員は多いことが明らかになった。しかし、項目③について、肯定的な回答としては同ポイントだったものの、「当てはまる」は40ポイント程大きく下がった。インタビューを行ったところ、「今回は中学校のみの公開で自分（たち）の授業についての研修ではなかった」とフィードバックが少なかった点や、教科の専門性を向上させたい中学校教員と、網羅的な教科指導の向上を望む小学校教員の間で乖離があった面もうかがえた。さらに、「研修時間が長くない配慮はありがたいが、話し合いが深まりかけていたところで終了してしまった」など、研修の形式に対する意見もあり、形式に対してはさらなる改善が必要と思われる。さらに、「最近、何かと忙しくて」との声も聞かれ、日常業務の多忙な時期との重なりも要因と考えられる。

そのような中で、不定期でも異校種の授業参観、小中での交換授業や特別授業を行い、児童生徒同様に教師の学ぶ機会を増やすことに意欲的な教員も見られる。また、自由記述の「Aスタンダードの見直しや、指導について実践していけるような手立てを小中で考えていきたい」のように協働で検討することに意欲的な意見や、「小中での学習内容の交流ができるとうい。小学校の5、6年の教科書を購入していただきたい」のように学習内容の交流のための時間をつくり、自主的に学ぼうとする教科部もあった。さらに、「学園としての一貫した取組をしても。ロイロノートの活用」など研究推進の新しいテーマを小中一貫教育に係るグループ学習の仕方やICT機器の利活用の段階的な指導法などにする案も出された。

5. まとめ

小中一貫校でありながらほとんど実施されなかった合同研修会を、小中授業交流会という形で企画運営したことによって以下のような成果があった。授業中の児童生徒の姿を直接見る機会をつくり、ねらいを授業研究よりもお互いのよさを認め合う教員交流の形式にし、負担軽減にも配慮したことから多くの教員には好評で、「小中教員の相互理解」「異校種の理解」が進み、同僚性の向上は図れたと考えられる。さらに、教員の心理的距離が縮まり、次年度以降も小中職員が協働で「目指す子ども像を共有し、系統的な教育を目指す教育」をするきっかけづくりには十分になったとも考えられる。本実践の目的でもあった「小中連携、小中一貫教育のよさや必要性」「授業改善へのヒント」も多くの教員が感じ取れたことも大きな成果であり、個々の授業力向上の足掛かりになったとも考えられ、小中の授業交流は次年度以降の継続が望まれる。しかし、その一方で多忙に係る数値は上がり、同時に小中一貫教育への意欲等が高まっていない結果も見られる。普段の会話からも小中連携の話題が出ると「校舎が離れていて遠い」という言葉がセットのように出てきて、まだ取組に対する抵抗感が残っている。

最後に、本実践はあくまでも小中教員の協働意識が醸成する、小中連携の基盤づくりであるため、今後学力向上や児童生徒にどのように影響を与えたのか変容を確かめながら検証していきたいと考えている。

なお、本稿は岐阜大学教職大学院開発実践報告の一部をまとめたものである。

謝辞

本実践にご承諾いただいた実践校の校長先生をはじめ、実施にあたりご協力いただいた先生方に感謝を申し上げます。

引用・参考文献

- 秋田喜代美 (2010). 「学校を変えていく教師の対話と同僚性」『教師の言葉とコミュニケーション』教育開発研究所 14-19.
- 天笠茂監修 (2005). 広島県呉市立五番町小学校・二河小学校・二河中学校編著『公立小中で創る一貫教育 4・3・2 のカリキュラムが拓く新しい学び』ぎょうせい.
- 小柳和喜雄 (2016). 「小中一貫教育の実践校で見られる教員の悩みに関する研究—管理職と研究主任の声を中心に—」『奈良教育大学紀要』65(1), 141-150.
- 紅林伸幸 (2017) 「協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—」『教育学研究』日本教育学会、74(2), 174-188.
- 高橋克徳 (2009) 『職場は感情で変わる』講談社.
- 中原淳、中村和彦 (2018) 『組織開発の探求 理論に学び、実践に活かす』ダイヤモンド社
- 藤本邦昭 (2015) 『実務が必ずうまくいく研究主任の仕事術』明治図書.
- 文部科学省 (2016) 「小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引」
- 文部科学省 (2016) 「学校基本調査 (令和 4 年度版)」

校内研修「フレックス授業分析」の開発 —授業研究会の充実を目指して—

河野 純子

岐阜県大垣市立江東小学校 bookmovietrip@gmail.com

要約：本研究は、教師の負担や指導案重視の形骸化が指摘される「授業研究会」に「フレックス授業分析」を導入した際の実践研究である。「フレックス授業分析」とは、「授業分析」がもつ様々な課題を克服し、柔軟に対応できるよう工夫したものである。働き方改革の中、日常的に短時間で、子どもの学びの見取りを中心とした話し合いが期待できる研修であり、授業力向上に繋がることを検証した。

「フレックス授業分析」の特徴である、他校で実践された授業記録を使用することや、分析範囲を限定して行う方法について質問紙調査を行ったところ、「学びとなった」と実感している教師が多いことが明らかになった。また、実際に「フレックス授業分析」を行っている教師の逐語録を「ALACTモデル」で検証したところ、省察による深い学びを行っていることが分かった。本研究では、「授業研究会」の形骸化脱却と、持続可能な研修として「フレックス授業分析」を提案する。

キーワード

校内研修
授業分析
働き方改革
授業力向上
授業研究会

1. 研究の背景と目的

(1) 授業研究会の形骸化

教師が学校において資質能力を形成する中核的な場として授業研究会がある。どの地域でも、学力形成からも学校づくりからも、授業研究の機能や重要性は認識されている（秋田 2008）。また、教師の力量として考えるものに「わかりやすく授業を展開していく力」や「子どもの学習状況や悩みを把握する力」が上位にあがり、その力量を身に付ける上で一番力になったと思われるものに「職場の同僚や先輩のアドバイス」が挙げられている（NPO 法人日本標準教育研究所 2013）。これらのことから、同僚との交流の時間が減る中、授業研究会で確保される交流の時間は、他の教師からの助言や学びを得ることができる場であり、力量向上につながる重要な時間であると考えられる。しかし、教師の力量形成に有効であるはずの授業研究会は、その「形式性や閉塞」（稲垣・佐藤 1996）や形骸化が指摘されている。千々布（2005）は、「形骸化する授業研究」としてその原因を、授業研究のために授業を公開すること、表面的にはほめるだけの感想にとどまることなどを挙げ、結果、授業を公開する教師も、参観する教師も授業研究の意義を感じなくなると述べている。授業研究会に対して意義を感じられず、他人事として参加する原因として、「研究の視点」に閉じた協議内容や、公開授業に限られた教育技術の適切性の是非の集中にとどまっていることが多いことなども考えられる。教師は日常とは異なる特別な公開授業を行うために、その準備は念入りに行われ、事前研究や指導案検討に多大なエネルギーを注ぐ。この流れは、木村（2019）によれば、指導案に縛られた授業に重点を置く、「プランニング・検証モード」による授業研究会を生み出してしまう（図1）。

図1の下段「ダイアログ・根拠モード」は子どもの学びの見取りと、授業中・授業後の省察を重視する授業研究会の段階である。形骸化が指摘され、「プランニング・検証モード」の段階にある授業研究会を、指導案ではなく授業記録を元に話し合う内容にすれば、「ダイアログ・根拠モード」にシフトするのではないかと考え、「授業分析」を研修に取り入れることにした。

(2) 働き方改革の推進による在校時間の減少

働き方改革が推し進められ、教師は学校に滞在する時間が短くなりつつある。多様化する子どもとともに、生徒指導や保護者対応の時間は増加する一方、削られつつあるのが同僚との交流や研修の時間である。日々の業務を行いながら、平日に1時間や2時間といったまとまった時間をとって研修を開くことは、現代の学校現場において現実的ではない。仮に短時間での研修が可能だとしても、その研修内容が教師にとって学びとなったという実感がないければ意味がない。研修に取り入れようとする「授業分析」は、子どもの思考の流れを掴んだり、子どもの声を聞き落としていたという事実を自覚したりすることで、子ども理解を実感できる有効な研修であるとする。しかし、前述したように、授業記録作成には音声から文字化するため10時間以上かかる。さらに出来上がった10数枚にも及ぶ授業記録を読み、そこから分析・交流するため、今まで「授業分析」を研修として取り入れた学校では、1日や2日に渡って研修をしているところもある。夏季休業中の研修であれば可能かもしれないが、それでは年に数回も研修を行うことができない。さらに、教師の年次休暇取得率も課題とされている今、安易に夏季休業中に研修を組み入れることも難しい。

そこで、日常的に短時間で「授業分析」を研修として取り入れることができれば、教師の負担無く力量向上が見込め、さらに指導案重視の形骸化が指摘される授業研究会の話し合いの内容が、子どもの学びの見取りを中心とした話し合いにつながると考え、「フレックス授業分析」を開発した。

2. 授業分析のもつ課題

(1) 教師の時間的負担

先行実践において、授業分析を行う上で使用する授業記録作成についての課題も指摘されている。45分間の授業における全ての言動を、録音や録画をもとに何度も聞き直ししながら文字化することは、非常に時間がかかることだと容易に想像がつくであろう。日比（1978：65頁）によれば、1時間の授業に対して記録を作成するのに、清書の時間を入れなくてもおよそ10時間かかるとしているが、パソコンが普及し、レコーダーの性能が上がった現在でも数時間はかかる。さらに、できあがった1時間分の授業記録はA4用紙で十数枚にもなる。これを読む時間も長くかかり、さらに分析し、交流をすれば、研修時間に1時間以上は必要になる。このため、授業分析は長期休業中に行われたり、複数の日にまたがって行われたりしてきた。

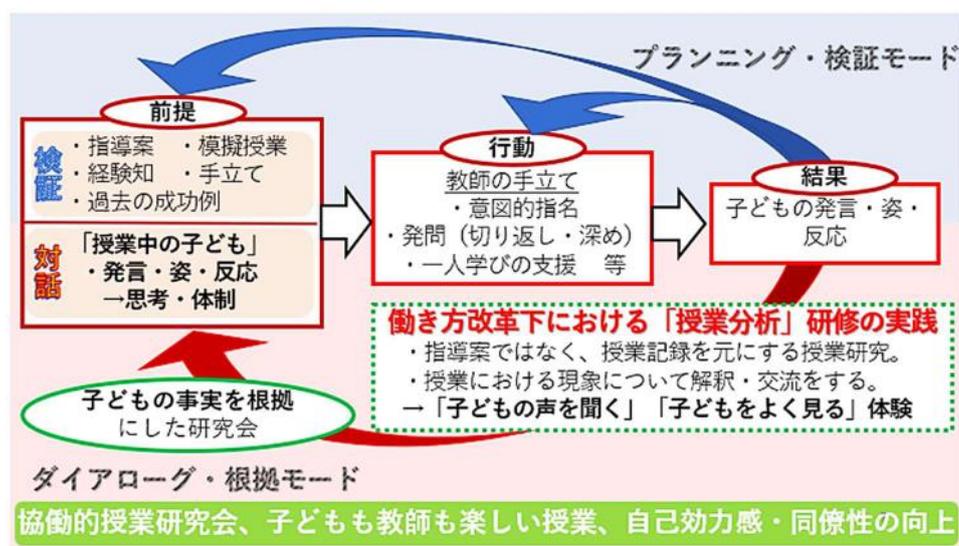


図1 「プランニング・検証モード」と「ダイアログ・根拠モード」（出典：木村優『授業研究』（2019）をもとに筆者作成）

表1 フレックス授業分析（一部）筆者作成

	一般的な授業分析	フレックス授業分析
授業記録	①所属校の教師による授業を録音・録画したものを元に作成。	① 他校の教師がすでに実践し、文字化したものを使用。
分析の範囲	② 1時間分の授業記録（A4用紙で十数枚分） ※他に子どものノートや生活記録など。	②特に授業の流れが大きく変化するところを抜粋（A4用紙で2～3枚分） ※ただし、参考資料して、1時間分の授業記録や既習事項などを配布する。
事前説明	③分析前に時間をとり、授業分析のポイントや分析の視点などを説明する。	③授業分析のポイントや分析の視点などを、オンデマンドで流しておく。
研修時間	④記録作成に10時間程度 長期休業中に1日、または2日間で開催する。	④記録作成に1時間程度（手直しのため必要。） 平日30分間程度で開催可能。

(2) 教師の心理的負担

「文字化されるとなると（中略）どんな失敗も許されないような気がしてとても嫌だ（名古屋大学・東海市教育委員会教育実践問題支援プロジェクト2004：68頁）」という声からもわかるように、授業記録作成において、教師が自分の実践を提供することにも抵抗があることがわかる。授業記録は、ビデオや音声をもとに1時間における授業内容を子どもの発言だけではなく、教師の言葉、さらには教室の中で起きる雰囲気や間、子どもの仕草などでもできるだけ事細かに文字化する。また、子どもの思考の流れを捉えるため、「子どもが学級の中で抑圧されることなく、自分の意見を発表したり考えを表現したりする授業を目指すべき（日比1978：173頁）」と求められる。これは、授業だけでなく学級経営力も求められ、授業記録を作成するために授業を提供する教師にとっては、負担が大きいことは容易に想像できる。実際、(1)(2)のことから、授業分析を研修として位置付けるためには、教師の時間的負担、心理的負担を克服する必要があると考えた。

2. 実践の概要—「フレックス授業分析」の実践—

(1) 「フレックス授業分析」の方法と内容

「フレックス授業分析」は、通常自校で実践した授業記録を使用する一般的な「授業分析」と大きく異なる点が二点ある。一点目は、自校の授業実践ではなく、他校で実践し、すでに文字化された授業記録を使用する点であり、二点目は、通常1時間の授業全てを分析するところを、分析範囲を限定して行う点である。また、従来、1時間分の授業記録を読み、分析・交流を行っていたが、授業記録を通して、子どもの思考の変容が捉えられる箇所限定して分析・交流を行うようにした。「フレックス」とは「柔軟な」という意味であり、一般的な授業分析より柔軟に対応できるよう工夫したものである。表1は一般的な授業分析とフレックス授業分析を比較した表である。例えば、「授業記録」の欄は、一般的な授業分析では所属校の教師による授業を録音・録画し、それを文字化することで作成していたが、フレックス授業分析では、他校において既に作成された授業記録を使用したことを示している。また、「分析の範囲」の欄は、一般的な授業分析は、所属校で実践された1時間分の授業記録全てを対象に授業記録を読み、分析を行うものであるが、フレックス授業分析では、特に授業の流れが大きく変化する箇所に分析範囲を限定することを示している。

(2)「フレックス授業分析」研修の事後評価—質問紙調査の結果から—

「フレックス授業分析」研修の後、研修に参加した教師を対象に、質問紙を用い、質問紙調査（無記名式・4件法・記述欄なし）を行った。回答数は17名であった。

図2のグラフでは、他校で実践された授業記録を読むことについての回答を得た。全く見ず知らずの学校の子も達が参加する授業であっても、ある程度授業をイメージすることができていると回答している教師は80%以上いた。また、他校の授業記録を読み、分析・交流することに対して「学び」となったかどうかを質問したところ、図3のような結果を得た。

図3の①②③では、他校の授業記録を読むことが学びとなり、さらにその授業記録で分析をしたり交流をしたりすることが「学びとなった」と捉えている教師が90%以上いることがわかる。さらに、自由記述において、次のような感想を得た。

- ・言葉のつながりや、つまりなども細かく記録されていて、授業の様子がイメージしやすかった。
- ・子どもの発言や教師の切り返し発問などがよく分かった。
- ・言い直し、繰り返しまで細かく文字化されていて、細かい意識まで分析できる。

初任者研修など、日常的にフレックス授業分析を開催しながらその都度「他校の授業分析だけだと読みにくくなかったか。」というインタビューもしてきたが、初任者であっても、中堅であっても「特別読みにくいということはない」という回答ばかりであった。その中で印象的だった回答として「自分（がこの授業者）だったらという視点で読んだ」というものがあった。実践者としての教師は他校の授業記録であっても、自分が授業を実践しているような思いで読むことができるのではないだろうか。それが結果として他校の授業記録であっても、読みにくさや



図2 他校で実践された「授業記録」を読むことへのアンケート

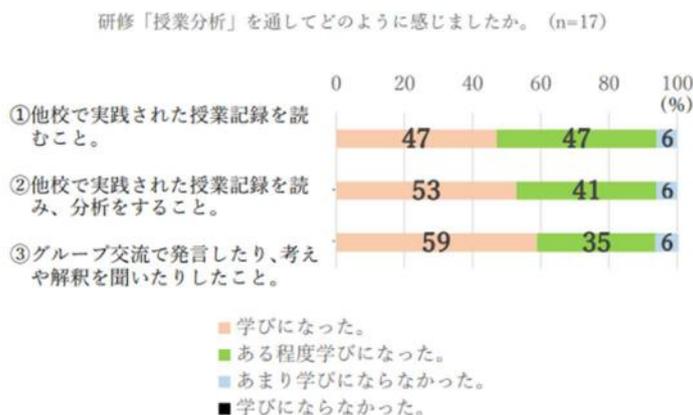


図3 他校で実践された「授業記録」を使用することへのアンケート

抵抗感を減らしていたのかもしれないと推察する。また、「授業分析」の課題の中で最も大きなものの一つである「文字化された記録」について質問し、以下のような結果を得た。

図4の⑥「ビデオで授業をふり返れば十分だ」の質問に対して50%以上の教師が「当てはまらない」と否定的な回答をしていた。文字化されている授業記録を読むだけでも大変であろうし、ビデオならば授業中の子どもの表情や教室の雰囲気も伝わりやすいと思ったが、予想以上にビデオで授業をふり返るだけでは不十分である、と回答する教師が多かった。逆に、①「普段聞き逃すような子どもの言葉を捉えることができる。」や③「子どもの考え方や、考えの流れをつかむ感覚があった。」と回答する教師は80%以上おり、文字化された授業記録を読むことで、子どもの言葉を聞き逃していたことをふり返ったり、子どもの考えの流れを掴む感覚を実感していることがわかった。さらに④「自分の授業の文字化された「授業記録」を読んでみたい。」という問いについては、90%以上が肯定的な回答をしており、授業分析の研修を通して、「自分の学級の子どもの考えの流れを掴んでみたい」という前向きな姿勢に変化していることが分かった。さらに自由記述からは、多くの教師が、授業を文字化することを肯定的に捉えていることがわかる。

- ・文字化された授業記録から、言葉を通して子どもがどのような思考の流れで思考を進めていっているのか。教師の問い返しでどんな変化があるのかが分かった。
- ・子どもたちの発言内容に深まりを感じた。何について話しているか明確であった。
- ・子どもがどのような思考の流れで考えが変わっていくか、文字でよく理解できる。
- ・記録を読むことで、児童のやりとりや先生の問い返しをじっくり見返すことが出来る。
- ・子どもの思考の流れやつながりは、大変把握しやすく、勉強になりました。
- ・十分ではなかったですが、なぜそんなことを考えたのかな、と発言の前後から考えようとする見方を知ることが出来ました。

これらの結果から、他校の授業記録を使用した授業分析で、かつ、分析範囲を限定した研修であっても、教師は文字化された授業記録から子どもの言葉と正対し、そこから子どもの思考の流れをつかむ感覚を得て、「学びとなった」と実感していることがわかった。さらに、他校の授業記録を読み、子どもの思考の流れを掴む実感を得たことで、授業研究会では、指導案に書かれた研究テーマや研究内容に絞られた視点で授業を見ていた教師が、授業全体の流れの中で子どもを捉えようとする意識に変化してきた(図5)。これは、「フレックス授業分析」を日常的に繰り返し、子どもの発言や反応から子どもの思考の流れを掴む面白さを実感したからこの変化であると考えられる。

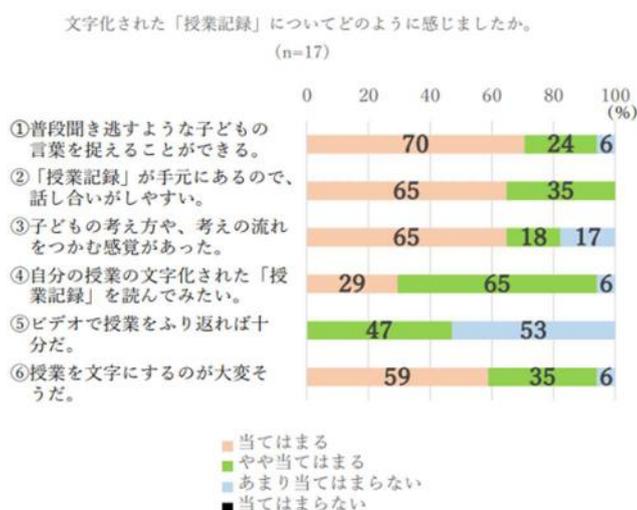


図4 文字化された「授業記録」についてのアンケート

第2回授業研究会では、第1回授業研究会と比べて、
視点はどのような変化がありましたか。(n=17)

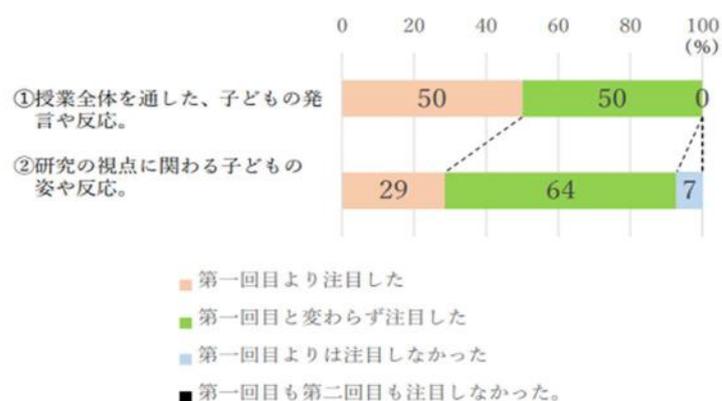


図5 授業分析後の、授業研究会における教師の参観の視点の変化

(3) 「フレックス授業分析研修」の事後評価—ALACTモデルでの検証—

質問紙調査だけでなく、「フレックス授業分析」研修を行っている教師の交流を逐語録に起こし、その内容を分析した。質問紙調査やインタビューで肯定的な回答を得ても、実際にその交流の内容に深まりや学びがなければ研修として成立しているとは言えないと考えたからである。そこで、深い省察による学びが実現できているかどうかを、教師教育学者コルトハーヘンが示した省察のプロセスを参考にして、検証した(図6)。

交流時の教師の逐語録を分析する中で、教師は、お互いの意見を交わしながら、授業記録にある、「教師による指導とその影響」をふり返ったり、自分の経験も踏まえながら、より良い指導法を検討したりするなどの姿が見られ、およそ30分間という短い時間で行う「フレックス授業分析」であっても、深い省察を行っていることがわかり、働き方改革下の限られた時間でも充実した研修を継続して行うことができたとわかった例として、以下の逐語録を挙げる。A教諭とB教諭が研修の終盤に、ALACTモデル第4段階「行為の選択肢の拡大」として、様々な指導法を検討する場面である。ここに至るまでに、ALACTモデルの第1段階「行為」、第2段階「行為の振り返り」そして第3段階「本質的な諸相への気付き」の第1~3段階を幾度となく繰り返し、最終的に第4段階「行為の選択肢の拡大」までに至った。

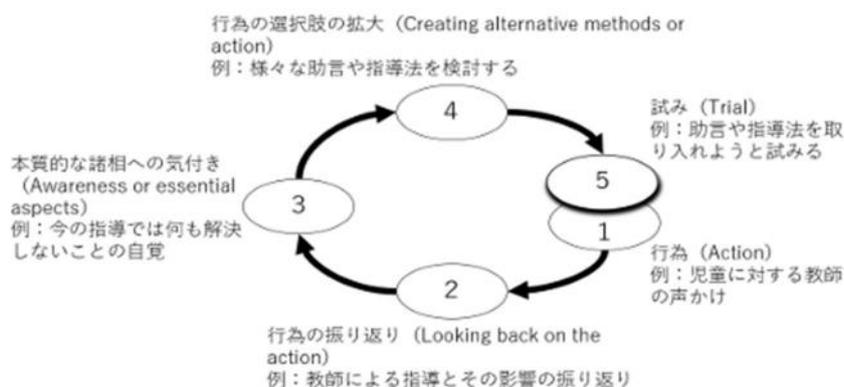


図6 省察の理想的なプロセスを説明するALACTモデルコルトハーヘン(1985)

出典：コルトハーヘン・F.(著)・武田信子(監訳)(2010)『教師教育学：理論と実践をつなぐアリストテリック・アプローチ』学文社から筆者一部改

- 103 B 今言われて分かったことがあって。
- 104 筆者 うんうん。
- 105 B これ、並列で比べたのが、ユニーとか。難しい。これ、大型と
- 106 筆者 うんうん
- 107 B やっぱ、個人商店を、たぶん同じ扱いで見えますよね。
- 108 筆者 そうそう
- 109 B そこが、たぶん一番ネックじゃないかなと思って。先に大型だけやって、大型はこんな工夫、こんな工夫、こんな工夫ってやったあとで、こう、なんだろうな、ちょっとわからんけど。比べるのが、規模がまず違うから。同じお茶だすでも、ちょっと違う。
- 110 筆者 大型は完全に商売や。つながりじゃなくて、
- 111 B 人を寄せるための、とか本当に味見とか。仲良しではなくて。
- 112 筆者 だけど、個人は、また来てもらうとか仲良くなってとか。でもそっちでせめても良くない？ 和田商店は、やっぱり人とのつながりだねって
- 113 B うんうん
- 114 A でも、そのサービスの話で言ったら、子どもが言うみたいに、和田商店だって本当につながりだけを重んじてるだけではないかもしれない。
- ~~~~~ (中略) ~~~~~
- 122 A 比較しなくても良かったかもしれないですね。和田商店だけで

上の逐語録は、他校の授業記録を読み、子どもたちの思考と授業者の思考のずれを捉え、第4段階「行為の選択肢の拡大」である指導法の検討に入っている。本授業は、ねらいを達成するために、「個人商店と大型商店を比較する」という手立てをうった実践であったが、授業記録を読みながら、子どもたちの発達段階や考え方を踏まえ、発言番号122の「比較しなくても良かったかもしれないですね。和田商店（個人商店）だけで」と、A教諭が提案している。この発言から「個人商店と大型商店を比較する」という本時の指導法ではなく、個人商店だけで考えればよかったのではないかという結論に至っていることがわかる。この研修の逐語録から、他校の授業記録であっても、分析範囲を限定しても、およそ30分間という短い時間において、教師は何度も授業記録を元に省察を繰り返すことで、子どもの思考を捉え、よりよい指導法を検討する、深い学びを行っていることが分かった。

4. 本実践事例の成果と課題

本研究で開発した「フレックス授業分析」は、自校ではなく、他校の授業記録を使用し、分析範囲を限定して行うなどといった、一般的な授業分析とは異なる手法であり、その手法が教師の学びとなるのかを検証することが目的であった。以下はその検証で明らかとなった成果と課題である。

まず、他校ですでに実践された授業記録を使用するため、教師の心理的負担はほとんどないと言ってよい。さらに、他校で実践された授業記録は、学年や教科が豊富にあるため、例えば研修参加者が「小学4年生の社会について授業分析をしたいです。」と言えば、すぐに研修資料として提供することができる。また、年度初めの多忙な時期に「授業が本格的に始まる前に、授業分析をしたいです。」という声にも対応することができ、「フレックス授業分析」は教師の研修希望に十分応えることができる。さらに「フレックス授業分析」は、30分間ほどで完結し、日常の業務の後でも教師の学びたいという要望にすぐに応えることができるため、働き方改革下における研修として有効だと考える。また、「フレックス授業分析」は他校の授業記録を使用し、分析範囲を限定した研修であるが、自校の記録でなくても教師は深い省察を行うことがわかった。さらに授業分析において文字化された記録は、その作成が負担の一つであったが、授業分析の本質を担保するためには重要であり、無くてはならないと考える。

一方課題として、今回の実践は一事例でしかないため、これからも事例を重ねて「フレックス授業分析」が教師

の学びにどのように影響していくのかを明らかにしていく必要がある。また、本研究で実践した「フレックス授業分析」は、児童生徒の発言、反応などを授業記録から捉えることが可能であっても、生活経験や人間関係、授業を構成している教室環境や学級風土などを捉えることは難しい。たとえ、そのような参考資料があったとしても、的確に捉えることは難しいであろう。やはり、最終的には自校での授業分析が望ましいかもしれない。しかし、時間的負担、心理的負担を克服しないまま一般的な授業分析を計画しても、教師は研修をする前から授業分析に否定的な感情をもつと推測される。

「フレックス授業分析」の質問紙調査回答にあった「自分の授業の文字化された「授業記録」を読みたい」という教師の思いを高め、自発的に「自身の実践で授業分析をやってみたい」という声につながるようにしたい。さらに授業研究会の視点も指導案に縛られず、子どもの発言、反応を捉える目や耳が養われ、「ダイアログ・根拠モード」にシフトしていくよう、「フレックス授業分析」を地道に繰り返していきたい。なお、本稿は岐阜大学教職大学院開発実践報告の一部をまとめたものである。

参考文献

- ・秋田喜代美・キャサリン・ルイス『授業の研究教師の学習—レッスンスタディへのいざない—』明石書店，2008年
- ・稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店，1996年
- ・NPO 法人日本標準教育研究所『小学校教師の現状と課題 小学校教師の意識についてのアンケート—実施報告書—』2013年
- ・木村優・岸野麻衣『授業研究実践を変え、理論を革新する』新曜社，2019年
- ・コルトハーヘン・F. (著)・武田信子 (監訳)『教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社，2010年
- ・千々布敏弥『日本の教師再生戦略—全国の教師 100 万人を勇気づける—』国立教育政策研究所，教育出版，2005年
- ・日比裕・重松鷹泰『授業分析の方法と研究授業よりよい授業にするために』学研教育選書，1978年

註 i

名古屋大学・東海市教育委員会教育実践問題支援プロジェクト 2004：153 頁に、「通常、事後検討会（授業研究会）は、授業の参観直後に開催されるので、映像記録から文字逐語記録を作成することは、時間的に困難である」とある。

スクールポリシーの実現に向けた教員と生徒との対話の場の創設 —高等学校における学校行事の企画・運営を通して—

山田 雄太

岐阜県立岐阜北高等学校 y_ymd0904@hotmail.com

要約: 本研究の目的は、研究校（以下、A 高等学校）のスクールポリシーに示された資質・能力の育成を実現するための一つ的手段として、教員と生徒との対話の場を創設することである。本研究では、生徒発案の事案に関する意思形成の面におけるA 高等学校の組織体制面での課題に焦点を当て、対話型組織開発の理論に依拠した4段階の協働プロセスモデルを作成して実践を行った。2021（令和3）年には、学校行事の企画・運営に焦点を絞って実践をした結果、量的調査や質的調査の結果等から、教員と生徒との対話の場の創設という視点から見て成果があった。また、対話をする際の土台になる心理的安全性において、新たな知見が得られた。さらには、今回の実践は資質・能力の育成にも寄与したとよい。一方で、今回の実践の持続性という面等での課題も見出された。教員と生徒での協働的な学校運営体制が、A 高等学校に根付くよう、今後も実践を継続していきたい。

キーワード

対話型組織開発
協働
スクールポリシー
生徒の学校運営への参画

1. 課題と目的

本研究の目的は、研究校（以下、A 高等学校）のスクールポリシー「荒野をひらく探究人」に示された資質・能力の育成を実現するための一つ的手段として、教員と生徒との対話の場を創設することである。

人工知能の飛躍的な進化やロシアのウクライナ侵攻等に見られるように、今後一層先行きが不透明で、将来の予測が困難な VUCA な時代になっていくと言われている。教室での授業の様子に目を向けてみても、岐阜県の高等学校では 2019（令和元）年に黒板に代わってホワイトボードが導入され、その後程なくして生徒一人に一台のタブレットが配布され、それをを用いた協働的な学びだけでなく、新型コロナウイルス感染症流行下にはオンラインでの学びも行われるようになり、この数年でその様相が大きく変化した。

このような時代をより良く生きるためには、「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（中教審答申 2021：4 頁）」が重要であるとの指摘のとおり、単に知識を獲得するのではなく、目の前の事象を自分のこととして捉え、多様な他者と協働する中で解決策を生み出すための資質・能力の育成が、学校教育にも求められているといえるだろう。

先に述べたような資質・能力の育成を実現するための有効な手段の一つが、これまでのような「教える側」と「教えられる側」としての教員と生徒との関係性を打開し、教員と生徒が協働し、学校運営を行うことだと考える。このことについては、白井が「生徒もエージェンシー⁽¹⁾を発揮して教育に積極的に参加し、教師と協働する存在として期待される（白井 2020：56 頁）」と指摘しているように、生徒自身が教育活動を自分のこととして捉えて主体性を発揮し、教員と協働する存在として学校運営に参画することで、先に述べたような資質・能力の育成につながると捉える。しかし、管見の限りにおいて、日本国内のこれまでの研究においては保護者や地域住民の学校運営への参加の例は見られるものの生徒の参画の例や、スクールポリシー実現の手段の一つとして、教員と生徒との

協働的な学校運営を捉えている研究は見当たらない。

さらに、A 高等学校の実情を見てみると、2019（令和元）年に教員と生徒との対話の場として「がやがや会議」が実施された。この「がやがや会議」には管理職を除く約 60 名の教員と有志生徒 22 名とが参加し、A 高等学校の今後のあり方について対話した。【図1】は、その時の様子が「A 高ならではの学校運営へ」という見出しで岐阜新聞に掲載された時のものである。【図1】を見てわかるように、「がやがや会議」では、教員と生徒とが立場を超えて頭を寄せ合って活発に意見交流をした。そして「がやがや」会議で出た意見を集約する形で、スクールポリシー「荒野をひらく探究人」が設定された。このスクールポリシーは、2022（令和4）年に新学習指導要領が実施されることを受け、A 高等学校の教育課程を再編する際に必要だと感じて設定したものである。ここでは、先行き不透明な時代を荒野と見立て、そのような時代を自分の足で切り拓くために必要な資質・能力として「主体性」、「協働性」、「自律性」の3つの軸、「自ら拓く」、「ともに拓く」、「自分を啓く」が設定された【図2】。

しかし、このような教員と生徒の協働的な取組は一過性のものとなってしまったという課題があった。言い換えれば、教員と生徒が定期的に対話をする場がなかったという組織面での課題が析出された。

ここまで見てきたように、時代や社会の予測困難なほどの急激な変化によって学校教育に育成が求められる資質・能力も変化しており、その育成のための新たな学校運営の仕方として教員と生徒とが協働して学校運営に着手するあり方³⁾も OECD（Organization for Economic Co-operation and Development：経済協力開発機構）によって提唱されている。A 高等学校には教員と生徒とが協働して取り組んだ経験はあるものの、その体制が確立しているわけではないという課題があった。

そこで本研究では、新型コロナウイルス感染症流行下での学校行事の企画・運営を主な対話の材料とし、スクールポリシーの実現を目指した教員と生徒との定期的な対話の場としての「学校活性化コアチーム（以下、コアチーム）」を新設し、教員と生徒との協働的な学校運営組織の確立を目指した。

2. 方法

(1) コアチームの設置及び意思形成上の位置付け

本研究では、組織の変革に関してジョン・P・コッターが、「変革を推進するための連帯が形成されていない事情から、遅かれ早かれ、さまざまの変革の試みは破綻の道をたどることとなる（ジョン・P・コッター2002：95-98 頁）」と、組織の変革における失敗の要因を組織内の連携がないことを指摘していることを参考にし、筆者一人で実践に着手するのではなく、変革推進の核となる「コアチーム」を新設することとした。コアチームのメンバー構成は、ジョン・P・コッターが、「当初の変革は通常の場合、二、三人の人たちによって始められる（ジョン・P・



図1 「がやがや会議」の様子²⁾

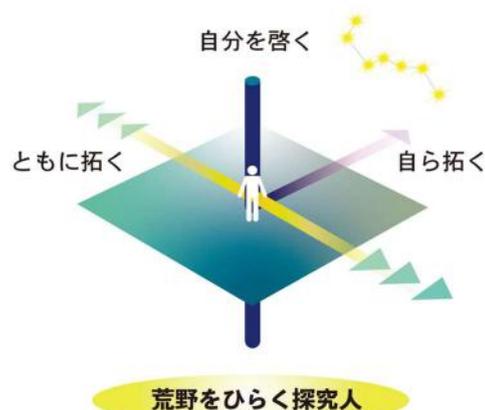


図2 A 高等学校スクールポリシー
(A 高等学校 HP より引用)

形成のプロセスである。このようにすることで、一見すると意思形成のプロセスを表す矢印の本数は増加するが、教員と生徒が別々に活動することによって生じていた意思疎通の面での齟齬が起きにくくなると考えられる。また、意思形成の速度を上昇させるために、コアチームでの議決事項は、校長や企画委員会に直接提案できることとした。

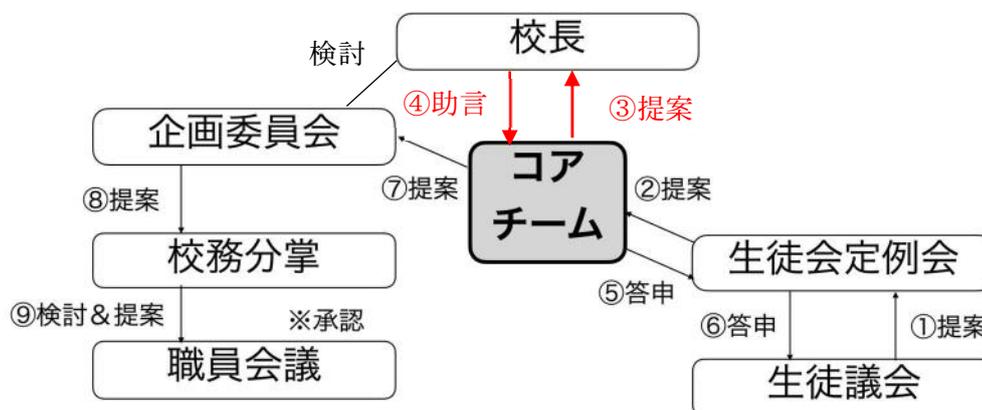


図5. コアチームの活動における意思形成モデル図

(2) 実践における理論

本研究では、実践の理論として、対話型組織開発の理論を用いた。具体的には、佐古（2010：134頁）で述べられている教員の協働や実践に関するモデルを援用するとともに、協働の範囲を教員と生徒まで拡大した【図6】のようなモデル、つまり、①認知の段階、②意思形成の段階、③実践の段階、④認知の段階、という4段階の協働プロセスモデルを作成して実施した。

次に①から④のそれぞれの段階について述べる。

①認知の段階

この段階の課題は、教育活動の実態に関する共通認識の形成をすることである。言い換えれば、A高等学校の教育活動の実態に関するメンバー同士の認識をすり合わせ、共有する段階である。オープンなコミュニケーションの中で、具体的な教育活動の事実を出し合い、確認することで、学校としての課題を自分のこととして捉え、日常の実践へと転換するきっかけとした。特に、本研究の目的が教員と生徒との定期的な対話の場の創設であることから、対話をする土台としての心理的安全性の構築を意識した。本研究では、エイミー・C・エドモンドソンのアメリカでの研究結果を受け⁽⁴⁾、石井（2020：48-57頁）で示された、「①話しやすさ、②助け合い、③挑戦、④新奇歓迎」の4つの因子を心理的安全性における因子と位置付けた。その中でも、その他3つの因子の土台となる「話しやすさ」を最重要の因子として捉え、特に生徒メンバーが自分の意見を表明しても受け入れられるという雰囲気の醸成に取り組んだ。

また本研究においては、本研究以前の球技大会や学校祭等の行事について、「A高等学校のスクールポリシーに示された資質・能力の育成」、「新型コロナウイルス感染症の感染予防」という二つの観点で良さと課題を析出し、情報の収集と整理をした。

②意思形成の段階

この段階の課題は、教育活動における目標（課題）を形成し、共有することである。つまり①において共有したA高等学校の教育活動の実態から、コアチームでの活動を軸とした実践改善へと接続する段階である。具体的には、①で出された研究校における課題を「こうあってほしい」という理想の状態（目標）に置き換え、さらにその状態を実現するための手立てをメンバー同士の対話を通して検討する段階である。

またこの段階においては、設定する目標の内容だけでなく、そのプロセスも重要である。つまり、校長や一部の教員のみによる目標の形成ではなく、コアチームを起点とした学校教育に関与する人たちの参画と理解のもと

表6 . 各段階における協働プロセスとコアチームの活動
(佐古, 2010, 134 頁を参考に筆者作成)

協働の局面	各段階の課題	コアチームにおける活動	ファシリテート機能
認知の段階	教育活動の実態に関する認識の共有	教育活動の実態についての認識の活性化とコミュニケーションの開放 ↓ 主要な問題の焦点化(抽出)と教育活動の実態の確認・共有	データ等の収集と提示 情報の整理と焦点化(方向づけ)
意思形成の段階	目標(課題)の形成と共有	↓ 教育活動の課題(目標)の形成	問題から課題への転換 課題の転換(視点の変更)
実践の段階	実践の改善と協働的省察	↓ 個々の教員・生徒の実践改善 実践改善の経過と成果の共有	共通性、重要性の高い内容の整理、フィードバック
認知の段階	教育活動の変容に関する確認	↓ 教育活動の実態の確認	データ等の収集と提示

で、対話というプロセスを経て目標を形成することで、一見すると遠回りに見えるかもしれないが、着実な改善に繋がるということである。

③実践の段階

この段階の課題は、個々人が実践改善をし、それを協働的に省察することである。つまり、メンバーの実践改善とそれによる成果の確認を行うことである。②で形成された目標を踏まえて、メンバー各自が実践改善を試みた上でミーティング等の場で実践の内容とその成果を定期的組織的に共有する。詳しくはこの後の「3. 実践」の中で述べるが、本研究では週に一度のコアチームのメンバーによるミーティング(以下、コアミーティング)を成果の確認と協働的な省察の機会と位置づけた。

④認知の段階

この段階の課題は、実践校の教育活動の変容を認知することである。コアチームの実践を核とした研究校の教育活動の変容を、量的・質的調査を通して認知する段階である。具体的には、文化祭後に全教員と生徒会執行役員を対象とした質問紙調査と、コアチームのメンバーを対象としたインタビュー調査を実施した。筆者は調査の分析をし、分析結果をメンバーにフィードバックすることで、さらなる実践改善に繋げるように試みた。なお、調査の際には調査の趣旨や個人情報の取り扱いについて書面で提示した上で口頭でも説明し、対象者の同意を得た上で実施するという倫理的配慮をした。

3. 実践

(1) コアチームの活動内容

コアチームの主な活動として、週に一度、放課後に30分程度実施した、教員と生徒との対話の場のコアミーティングがある。2021(令和3)年度には計28回、2022(令和4)年度には計27回のコアミーティングを実施した。コアミーティングで扱った内容としては、学校行事に関するものの他に、活動の振り返り等もある。また、扱う内容によっては、コアチームのメンバー以外のメンバーの参加も募った。具体的には、体育的行事について扱う際には生徒会の体育委員長に参加の要請をしたり、学校祭の実施の可否について対話した際には、管理職にも参加の要請をしたりした。

(2) コアチームの活動実績

コアチームでの主な活動としてコアミーティングが挙げられるが、そこでは主に三つのことを扱った。一つ目は、球技大会や文化祭や体育祭等の学校行事に関するものである。2021(令和3)年度、2022(令和4)年度ともに新型コロナウイルス感染症が猛威をふるっている中で、どのように学校行事を安全に運営するか、という観点での対話に多くの時間を割いた。学校行事に関する内容の時のコアミーティングには、企画・運営の実務を担う生徒会の

体育委員長や文化委員長も参加して対話を重ねることが多かった。二つ目は、学校生活において生徒が課題に感じたことについてである。例えば、中庭に設置されているゴミ箱周辺の美化活動等について話し合われた。コアミーティングで話し合ったことをきっかけとして、美化委員会で中庭の美化に関する掲示物を作成するに至った。三つ目は活動の振り返りである。学校行事の後や長期休暇に入る前等のタイミングで、①継続する点、②改善する点、③「①と②」を踏まえて挑戦する点という3観点による、活動の協働的な省察をした。

生徒会執行役員の任期が半年であるため、2021（令和3）年度、2022（令和4）年度とで4期コアチームの運営をしてきた。どの期にも共通して言える特徴として、コアミーティングを実施して5、6回経過するまでは、筆者が全ての議題を提示していたが、回を重ねるごとに生徒メンバーの方からも議題の提案がなされるようになり、結果として扱った議題の約50%の議題は生徒メンバーが提案するようになるということが挙げられる。

4. 結果と考察

(1) 教員と生徒との定期的な対話の場の創設という視点からの成果

本研究の目的である、教員と生徒との対話の場の創設という視点から見て、今回の実践は成果があったと言える。具体的には「3. 実践」でも述べたが、2021（令和3）年度には計28回、2022（令和4）年度には計27回のコアミーティングを実施した。このことは、教員と生徒とが対話をする場が、定期的に設けられたということを示している。また、2021（令和3）年10月に実施した、生徒会執行役員を対象とした4件法の量的調査において、「生徒と教員で意見を交流するという点で、コアチームは有効だった」という質問項目において、肯定的な回答が100%だったことから、本研究の目的が果たされたと捉える。

ここで、質的調査における生徒メンバーのうちの2名（生徒メンバーA、生徒メンバーBとする）の発言の一部を見てみる。

生徒メンバーAの発言の一部

（コアチームでの活動では）先生たちと対等に意見交流できることで信頼関係を結べたし、話をするごと自体が面白かった。中学の頃は、先生に頼ったりお願いしたりすることが多かったが、この活動では自分の意見をまとめて提案することができたと感じている。

この発言の「先生たちと対等に意見交流ができる」という箇所からも、コアミーティングが教員と生徒との対話の場として機能していたことがわかる。

生徒メンバーBの発言の一部

これまでは、熱が冷めた頃に、（生徒会からの提案等に対する回答を）紙資料などで提案内容の結果を知ることが多かったが、コアチームの活動では、熱量が高い状態のまま校長先生などに考えを直接伝えられ、本当に良かったと思う。

生徒メンバーBの発言は、コアチームの機能の一つである、意思形成の速度に関するものである。この発言から、意思形成の速度の上昇という点においても、コアチームの活動は効果があったといってよい。

さらに、本研究を通して得られた、新たな知見について述べる。質的調査において生徒メンバーが異口同音に「コアミーティングでの情報共有による心理的安全性の構築」について言及したことから、コアミーティングで他者と情報共有することで安心感が生まれ、その安心感が次なる行動を促進していたと言える。そのことを示したのが【図7】である。つまり、毎回のコアミーティングでコアミーティングの場が教員と生徒が対等に対話する場であることを確認することで、対話の土台としての心理的安全性、言い換えれば①「安心して話せる」という心理的安全性が確保されたと言える。次に、生徒メンバーに対して筆者が問いかけをすることで発言を促すことで、対話を通じた情報共有がなされ、②「自分以外も知っている」という心理的安全性につながったと捉える。さらにそれを土

台として、③「失敗しても大丈夫」という心理的安全性が醸成され、それが主体的な行動につながると言える。

このように、心理的安全性は単に対話の土台となるだけでなく、その先にある主体的な行動の土台としても重要な役割を果たすことが、本研究を通して明らかになった。

(2) スクールポリシーに示された資質・能力の育成という視点からの成果

本研究を通して、特に生徒の主体性の育成という点で大きな成果があったと捉える。具体的には、2021（令和3）年度の文化祭準備活動の後に生徒が自主的にミーティングを実施して活動の改善を図ったり、2022（令和4）年度には他校の生徒会との交流会を自分たちで企画・運営したりした点から、コアチームの活動に参加した当初の生徒たちの言動から大きな変化を見て取れた。このことは、「3. 実践」でも述べたように、コアチーム発足当初のコアミーティングの議題は、筆者がすべて提示したものであったのに対し、活動が終わる頃には約50%の議題を生徒が提案するようになったということからもうかがえる。

このような生徒の言動や意識の変容は、単独で発生したのではなく、教員メンバーの意識や言動の変容と相まって発生したと感じる。例えば、指示を出すことが多かった生徒会顧問は「〇〇についてはどう思うか」等のように、生徒の意見を引き出すような問いかけをすることが多くなった。

ここまで見てきたように、コアチームの活動は、教員と生徒との定期的な対話の場として機能していたと同時に、A高等学校のスクールポリシーに示された資質・能力の育成にも寄与していたと言える。そしてその背景には、コアチームが心理的安全性の高い組織であったことがあった。

5. まとめ

本研究は、A高等学校のスクールポリシーの実現に向けた教員と生徒との定期的な対話の場の創設を目的とした。その際、目的達成のための手段として、A高等学校における組織的な課題に焦点を当てた対話型組織開発の手法を用いた。

実践の結果、「4. 結果と考察」で述べたように、教員と生徒との定期的な対話の場の創設という点で大きな成果があったと捉える。具体的には、量的調査の結果や質的調査における生徒メンバーの発言から、それが見て取れた。特に2021（令和3）年10月に生徒会執行役員を対象として実施した量的調査において、「生徒と教員で意見を交流するという点で、コアチームは有効だった」という質問項目において、肯定的な回答が100%だったことから、本研究の目的が達成されたといつてよい。

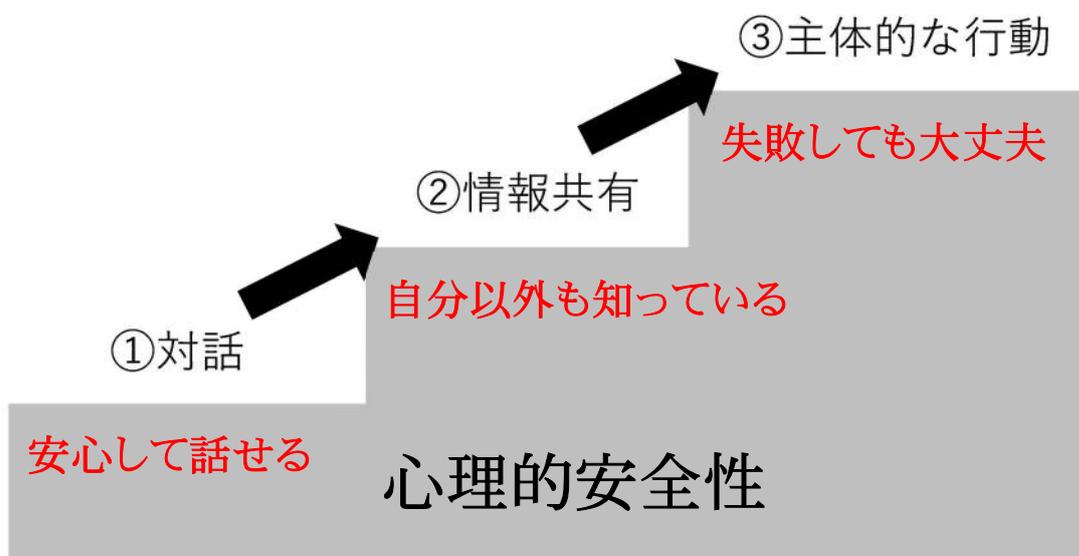


図7. 対話による情報共有と心理的安全性

次に、コアチーム活動の課題を3点挙げる。1点目は、この活動を持続可能なものにしていくことである。A高等学校は公立高校であるため、1年単位で人事異動がある。言い換えれば、教員のコアメンバーが入れ替わる可能性があるということである。その意味で、より多くの教員にコアチームの活動に関わってもらうことで、この活動をA高等学校に根付かせていくことが肝要だと考える。この点については2023（令和5）年度には、各校務分掌長が生徒会定例会に定期的に参加し、生徒と対話することを試みる。2点目は、A高等学校の意思形成におけるコアチームの位置付けの再検討である。ここで、質的調査における教員メンバーのうちの1名（教員メンバーXとする）の発言の一部を見てみる。

教員メンバーXの発言の一部

企画委員会での審議を経ずに、情報発信することへの違和感を持っている教員もいるように感じた。

教員メンバーXの発言から、企画委員会という校内の意思形成における重要な場を経ることなく意思形成することに抵抗を感じている教員が少なからずいることが明らかになった。先に見たように、コアチームの活動を持続可能なものにしていくためにも、コアチームの位置付けを再検討したい。3点目は、今回の実践がA高等学校1校だけで行ったものであるため、一つの実践研究の事例に過ぎないという限界がある点である。今回と同様の実践を、他校にも広めていくことで、研究の進展を図りたい。

最後に、コアチームの今後の展望について一つ事例を挙げて述べる。それは2020（令和2）年からコアチームで検討を始めた制服等の規定の見直しに関する取組である。このことについては、2021（令和3）年4月に、教員と生徒とが対話を通して意思形成を行う新たな場として「制服等検討委員会」が発足して活動し、さらに2022（令和4）年度からは、生活委員会が活動の中心を担っている⁵⁾。この事例は、コアチームがきっかけとして生まれた組織が、学校の意思形成の中核を担う可能性について示唆している。ここで、制服等検討委員会の委員長を務めた教員の言葉を紹介する。この教員は「(服装に関する業務を担当する)生徒指導部と特別活動部とが協働して、服装等の規定の見直しに取り組めたことが大きな成果である。今後も分掌横断的に生徒と関わり、このような活動をA高等学校の特徴としていきたい」という趣旨の発言をしている。この発言にあるように、コアチームでの活動を、言い換えれば、教員と生徒とが対話をする中で意思形成をする活動を、先行き不透明な時代を生きるために必要な資質・能力を育成する場として、A高等学校に根付かせられるよう、今後も活動を継続していきたい。

註

- 1) 心理学において「行為主体」や「行為主体性」などと訳される語。ここでは白井（2020：79頁）で示された、「変革を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」の意味で用いる。
- 2) 【図1】は2019（令和元）年11月30日（土）の岐阜新聞に掲載された記事の一部である。
- 3) VUCAな時代を生き抜くために生徒が準備すべきコンピテンシーを示したOECDのEducation2030プロジェクトにおいて、教員と生徒との協働による学校運営をする、「ニュー・ノーマル」なあり方として提案されている。-
- 4) エイミー・C・エドモンドソン（2021）では、「心理的安全性を確立するためのリーダーのツールキット」として、①仕事をフレーミングする、②目的を際立たせる、③状況的謙虚さを示す、④探究的な質問をする、⑤仕組みとプロセスを確立する、⑥感謝を表す、⑦失敗を恥ずかしいものではないとする、⑧明らかな違反に制裁措置をとる、の8項目が示されている。
- 5) A高等学校では、服装等の規定について、見直しと検討を継続している。

謝辞

本研究を進めるにあたり、勤務校であり研究校でもある校長、教頭をはじめとする、教職員の皆様や生徒たちに多大なるご協力をいただいたことに感謝いたします。また、指導教員の棚野勝文教授をはじめ多くの先生方にご指導やご助言をいただきました。心より感謝いたします。

なお、本研究は令和3年度岐阜大学大学院教職実践開発専攻開発実践報告（未刊行）をまとめた上で、さらに令和4年度に実践した結果を加筆したものである。

参考文献

- 石井遼介(2020) 『心理的安全性のつくりかたー「心理的柔軟性」が困難を乗り越えるチームに変える』日本能率協会マネジメントセンター。
- エイミー・C・エドモンドソン著、野津智子訳(2021) 『恐れのない組織ー「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらすー』英治出版。
- 佐古秀一(2010) 「学校の内発的改善力を支援する学校組織開発の基本モデルと方法論ー学校組織の特性をふまえた組織開発の理論と実践ー」 『鳴門教育大学研究紀要』第25号, 130-140頁。
- ジョン・P・コッター著、梅津祐良訳(2002) 『企業変革力』日経BP社。
- 白井俊(2020) 『OECD Education 2030プロジェクトが描く教育の未来ーエージェント、資質・能力とカリキュラムー』ミネルヴァ書房。
- 中央教育審議会答申(2021) 「「令和の日本型学校教育」の構築を目指してー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ー」。
- 文部科学省(2018) 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 特別活動編』東京書籍。

研究討議会における講師の役割期待から考察する授業研究の今日的機能 －オートエスノグラフィーによる批判的省察－

山田 文乃

立命館大学/兵庫教育大学大学院 連合学校教育学研究科 d22104j@myjuen.jp

要約：本論文の目的は、教師が研究討議会に期待する役割を、講師に招聘された「私」の役割期待から「私」との関係性を考慮に入れたオートエスノグラフィーの手法を用いて迫り、授業研究の今日的機能を検討することである。授業研究は教師の力量形成や専門性向上、教育実践の改善に寄与する機会であるため、研修として位置付けられた授業研究会の講師には専門知識の提供や理論と実践の往還を期待していると推測していた。分析から、研究討議会はオフィシャルな教師間のコミュニケーションの場として機能し、学校単位での研究討議会では同僚性や関係性の構築及び教師文化の共有・継承が重要視されていた。講師である「私」には協働への労いと意義づけが期待されており、そこから、帰属意識の醸成と教職アイデンティティの確立が、求められる機能であると推察された。講師の役割は、組織のもつ文化の共有度合いと「私」との関係性に影響を受け、専門的知見の提供が歓迎されないことも示唆された。

キーワード

授業研究
教員研修
オートエスノグラフィー
研究討議会
講師の役割期待

1. 研究の背景

日本の学校教育では、日々の授業研究が重要視され、教師の専門家としての成長は大学よりも実践の場で培われてきた（佐藤 2015 : 21）。「教師たちが行っている授業研究は、授業の改善と教師の専門職性を向上させることを目的とし、実践的な事例研究を行っている」（佐藤 2015 : 91）と述べられるように、日本の教師は、校内での日々の授業観察や協働した研究を通じて成長し、自主的な研究活動を展開してきた。このインフォーマルな専門家文化は日本の伝統であり、日本の「授業研究」は「レッスンスターディ」として世界中に普及している（佐藤 2015 : 20）。

しかし、「ゆとり教育」の時期には、教師の間でも授業研究や教材研究への熱意が冷め、自主的な研究活動も各地で消滅に瀕し」（梶田 2017 : 21）、「この専門家文化、校内研修の文化が、この 30 年間衰退し形骸化し続け、教師を現場で専門家として育てる機能を弱めている」（佐藤 2015 : 20）変化が起こっている。さらに、2020 年前後からの変化は、佐藤の指摘をより加速させているように映る。その背景として、教師の働き方改革による業務見直しの一環としての対面での研修機会の減少、コロナ禍下に増加したオンライン・オンデマンド研修など、教員研修の多様化による研修内容・機会の増加が指摘できる。また、安藤（2021 : 55）が多忙化により改善された校内研修の様相を「手間暇かけずに効率よく」と表現しているように、研修にタイムパフォーマンスを求める傾向も見られる。その上、「教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律等の施行について（通知）」（文部科学省 : 2022a）に「研修等に関する記録の作成等」が規定されたことにより、研修を業務や義務と捉える傾向に拍車をかけた。「日本の学校における授業研究の頻度は、小学校では比較的優位を維持している」（佐藤 2015 : 20）ものの、授業研究とそれを充実・推進する講師の役割については、講義型の研修と比較すると、それほど議論が尽くされているとは言い難い^{註1)}。現代的な課題が山積する今、働き方改革と教員研修におけるデジタル・トランス

フォーメーションの中で、研修として位置付けられた授業研究の存在意義とあり方が問われている。

2. 教師の力量形成及び専門性への質保証とアカウントビリティ・モデル

教師の質の低下は、教員採用試験の受験者数の減少に起因する競争率の低下により発生することが懸念されている。文部科学省の調査によると、令和4年の小学校教員の競争率は2.5倍で過去最低となったが、何事も倍率が3倍を切ると質の低下が危惧されるとの見解もある（日本教育新聞：2023b）。教員志望者を増やすべく教員採用のあり方の複線化も議論され始め（日本教育新聞 2023a）、文部科学省は、公立学校教員の採用試験について、来年度からは例年より約1カ月早い6月16日を目安に始めるよう早期化を要請した（文部科学省：2023）。

このような採用段階の質の低下に加えて、大量退職と大量採用による教師の入れ替わりと年齢構成の不均衡化、産休・育休や時短勤務の取得、教師の勤務時間外労働の社会問題化などにより、OJT（On-the-Job Training）を実質的に機能させることが困難になっている。前述した授業研究を通じた教師を専門家として育てる機能の低下もあり、実践の場で教師の力量形成を期待できない状態を生じさせている。

この教師の専門性への質保証が揺らぐ状況下で台頭したアカウントビリティ・モデルは、安藤（2021）によれば、教員育成指標である「標準化された教員の資質力量の要素（教職スタンダード）」を確立させ、養成や学習機会を用意し、それに基づく職能開発及び評価システムの中での自らの力量を育成することをいう。教員は自らの力量の育成に関して、客観的な指標により質保証を得られるが、それがアカウントビリティの厳格化につながる。そのため、「自律的实践が重視されても、他律的な教職の専門性への質保証の観点から評価されることを考えると、実践自体が評価指標を意識した他律的な実践とならざるをえない」（浜田編 2020）状態となる。

事実、2016年4月1日から「地方公務員法及び地方独立行政法人法の一部を改正する法律」により、「業績評価」と「能力評価」の2つの評価を軸に人事評価制度の導入が全ての自治体に義務付けられ、その求められる能力も規定されてきた。最近の規定としては、中央教育審議会答申（2022：21）に引用された、改正「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」（2022b）にある「教師に共通的に求められる資質能力」が挙げられる。そこには、①教職に必要な素養、②学習指導、③生徒指導、④特別な配慮や支援を必要とする子供への対応、⑤ICTや情報・教育データの利活用、の5つを柱として、「一人一人の教師の個性に即した、個別最適な学びであることが必然的に求められる」という「新たな教師の学びの姿」が明文化されている（中央教育審議会 2022：21,39,41）。

このような状況を安藤（2021）は、アカウントビリティ・モデルによる「教職スタンダードに基づく評価の厳密な実施は、教員にとって実践へのプレッシャーや当事者意識の希薄化、実践の形骸化をもたらす」可能性を孕んでいるとして、専門性の高度化による正当性の再構築、または、教職の脱専門職化が起こると懸念している。

つまり、教師不足とそれに起因する質の低下、そこから生じる専門性への質保証という社会の要請に応えるべく生まれたアカウントビリティ・モデルにより、評価に値するとされる専門性の限定的な捉えが教師の力量形成を阻害する状況を生じさせ、更なる専門性の低下を招くという負のスパイラルが生じていると言っても過言ではない状況が今ある。

一方、教師の側から力量形成を捉えた久富（2008：167,45）は、「教師としての力量向上」は一人ひとりの教師にとってのアイデンティティ確保上の課題と位置付ける。教師に対する「信頼」が低下し、教職が元来抱えている困難・課題の乗り切りがいつその難問となっている点から、教師としての力量とその自信を形成して課題に立ち向かい、「自分は教師としてやっている」という教職アイデンティティを確保できることは教師たちにとって真剣なテーマであるため、現職教員研修を教師たちが必要としていると論じている。

前述した専門性への質保証の要請から生まれたアカウントビリティ・モデルが生じさせる教師の「実践へのプレッシャーや当事者意識の希薄化、実践の形骸化」（安藤 2021）が要因となり、教師としての自信を形成しにくい現状に対峙するという観点からも、久富が指摘する教師の力量形成と教職アイデンティティの確保に寄与できる教員研修の問い直しが求められていると言える。

3. 「教員の職能開発」と教員研修としての授業研究

「教員の職能開発」をめざす教員研修の現状について、安藤（2021）は、①研修ニーズは高いが、時間がないために十分な研修機会を得られていない、②他の教員の授業観察や他校の見学、専門書を読むなどは、職能開発の機会としては比較的ある（おおよそ60～70%）、③主体的に取り組めておらず、教員研修は「負担感のある職務」の一つだと思われる、と分析している。

佐藤（2015）は改革の必要性を唱え、校内研修を学校経営の中心に据えるべきだと主張する。研究授業と授業協議会の頻度を増やし、教師同士の学びの共同体を構築し、校内研修の内容を「教師の教え方」から「学びのデザインとリフレクション」へ転換する。子どもの学びを中心に考え、個々の学習に対する協議を重視する。教室の観察では、教師の教え方だけでなく、子ども一人ひとりの学びに注目する。これらの改革により、教員の継続的な成長とプロフェッショナルリズムが促進され、教育の質の向上に寄与すると訴える。

高谷（2017）は、公立小学校の校内研修改革の事例分析から、教員の参加を促進した要素として、対話型、活用型研修であること、発言権の保障や発言機会の存在が重要であること、創造的な企画・運営があることなどを導き出している。つまり、授業観察を踏まえて実施される研修において、発言機会を保障し対話的で創造的に実施される研修が、職能開発の視点から実現可能性の高い方向性として示唆されている。

これらの研究は、前述の中央教育審議会答申（2022）にある「個別最適な学びとの往還も意識しながら、他者との対話や振り返りなどの機会を教師の学びにおいて確保するなど、協働的な教師の学びも重視される必要がある。こうした機会としては、例えば各学校において行われる校内研修や授業研究など、「現場の経験」を含む学びが、同僚との学び合いなどを含む場として重要である」との記述に重なる。しかし、同答申内には「授業研究」の語は3回、「校内研修」の語は6回使用されるのみであり、新しく推進する学習コンテンツを必要に応じてオンデマンドで学ぶ「個別最適な学び」と対峙的に「対面・集合型の研修」を位置付け、その転換を求めているようにも映る。

河野（2020：46-49）は教師による授業研究を、「実践を通して学習し、実践に直接的に還元される」と表現し、授業研究の機能を、授業改善や開発などの教育改善としてだけでなく、教師の力量形成や専門性の開発の装置として捉えている。また、「授業研究」は日本国内では「学校文化に根付き、埋め込まれた実践や営為」として「存在が自明であり、半ば実施することが当然のもの」とし、「発端となる理論やモデルが見いだせないという理論不在の実態」のため、「有効な実践・実施になるように、手法や手続を実践的に開発したり、ローカルに最適化されたり」したため、多様性に富んでいると分析している。

ここまで見てきたように、授業研究を基に実施される教員研修は、多忙化を極める現状においても継続実施されている貴重な機会であり、その内容に制約はない。そのため、実施方法の工夫や内容の検討により、教育改善だけでなく、教師の力量形成や専門性向上に寄与できるものとして期待されていると言える。

ここで、本稿で扱う授業研究と研究討議会の関係とその内容について、明らかにしておく。

一般的な実態として、授業研究は時系列に、「事前」・「授業実施」・「事後」の3つの段階で構成される。「事前」には、子どもの実態を基にした授業立案とそれに関わる教材研究が行われ、授業者等が作成した指導案を検討・共有する場がフォーマル・インフォーマルに設定される。次の「授業実施」である研究授業は公開され、教職員が対面で参観することが多い。担任するクラスを自習にせず参加できるように授業動画を後で視聴するスタイルや、遠方からでも参加できるように授業動画の配信も近年散見される。「事後」には、授業実施を受けて、参観者が感想や意見を表明し、交流し合う場が設定される。規模によって場の設定が異なり、小規模であると書面上やインフォーマルなやり取りだけになることもあるが、研修の一環として設定される大規模なものであると、一堂に会する対面を中心とした実施となる。この事後に実施される「研究討議会」は、「授業協議会」「事後研究会」「検討会」「ふりかえりの会」等、呼称は地域や組織によって異なり、その中身も前述した河野（2020：46-49）の指摘通り多様である上、近年様々な工夫が見られる。

本研究では、教師が授業研究の機能として捉えているものが言語化され表出される、研究授業後に開催される研究討議会に焦点をあてる。研究討議会の参与観察を通して、先行研究にある教育改善、教師の力量形成、専門

性向上などの機能に着目しているのか、その目的について明らかにする。研究討議会での議論は誰の何に寄与しようとしているのか、現状の分析と課題発見を行うべく、研究対象として設定する。

4. オートエスノグラフィーと教員研修分析との親和性

研究討議会の現状把握にあたって、参加者の言動を参与観察するだけではその内実を明らかにすることは困難だと考えた。なぜなら、表面的なやり取りから、参加者の内面の思考や感情、非言語的なコミュニケーションを十分に捉えることが困難であり、その本質に迫れないからである。この参与観察の限界を克服する一手段として有効であると考えられるのが、オートエスノグラフィーである。

研究者自身が参与観察や「参与の観察」で得られた主観的な経験等を自己分析と内省を通じて再帰的に探求する質的研究の手法であるオートエスノグラフィーは、国内では、自分綴り、自己の語りなどと表されることもある。質的研究方法における研究者の語りはそれを必然とする背景と方法があるとする小山(2017:69)は、ナラティブ・アプローチ、当事者研究、エピソード記述、オートエスノグラフィーを概観し、全体を通して了解可能性を巡る課題があるとする。アメリカを中心とした英語圏では2000年代の論争を経て、2010年代には方法論として定着している(桂・千葉2021:189)。

このオートエスノグラフィーの起源として、Adams, Jones& Ellis (2015=2022:10,17)は、1970年代から1980年代にかけ、研究者は自身を研究の経験と切り離すことができるという考え方が、社会学、人類学、コミュニケーション、女性学、ジェンダー、人種研究、心理学などの人間学において表象の危機(crisis of representation)を生み出し、「社会文化的な調査や記述の形態と目的の再考」(Stasy Holman Jones 2007)を促した点を指摘している。

その上で、オートエスノグラフィーについて、Adams, Jones& Ellis (Ibid:33)は、エスノグラフィーやジェンダー等の先行研究を引用して、「文化的な現象／経験の解釈や意味、その実践の内部者の視点を与える方法」(Goodall 2010)であり、「生きられた、経験の内側の瞬間から研究し、書くことで、オートエスノグラフィーは「内部者としての認識論」、つまり「外部の」研究者には決してできない方法を発展させることができる」(Shulamit Reinharz 1992)のものであると、捉えている。

本研究が対象とする研究討議会は、その場での対話や語りの客観的な観察によって一定把握は可能である。しかし、佐藤(1994:32-36)が指摘する教師の仕事の「再帰性」「不確実性」「無境界性」という特徴を考慮に入れると、表面的な教師間のやり取りからは観察されにくい、教師自身も自覚的でない授業研究に期待する役割を把握するためには、研究討議会に参加する教師以外の視点が求められる。そのため、その場にいる当事者としての研究者であり教育実践者である「私」の文化的な前提を明示し主観性を透明化した上で、関係性から導き出される「私」の主観を分析対象に含めることで始めて、その内実をリアルに描き出すことができると考える。

その利点を本研究に引きつければ、①研究者自身の経験と観察に基づき、教師の意識や感情、行動の背後にある意味や文脈を理解できる、②研究者自身が現場と共有する文化をもち、主観的な視点を活用し教師の立場や課題に対して洞察を得ることができる、③教師との信頼関係の上に成立する役割期待や研修内容への評価について探求できる、という3点を挙げることができる。

今回の研究対象である研究討議会に、「私」は招聘された外部講師として関わる。講義形式の教員研修では外部から専門性をもつ講師を招聘することはあっても、一般的な研究授業及び研究討議会は外部講師を招聘せずに、校内や団体に所属する教師のみで実施し、議論を通して理解を深めることも少なくない。そのような中、研究授業及び研究討議会に外部講師を招聘するということは、研究授業の参観と観察を踏まえて、研究討議会において校内や団体に所属する教師だけでは得られない何かが講師に求められていると考えられる。つまり、「私」が研究授業及び研究討議会に講師として招聘されたということは、自身が経験から得ている教師文化や教育現場の実態への精通、及び研究により獲得した専門的知見の何かが、教員研修を通して教師に寄与できるものと期待されたとと言える。

そこで、先行研究に見られる観察で得られる教師の客観的データだけでは迫ることができないその本質に、「私」との関係性を考慮に入れたオートエスノグラフィーの手法を用いて迫る。講師に招聘された「私」の役割期待から

教師が授業研究に期待する役割を明らかにし、その今日的機能を検討することを本研究の目的とする。

授業研究に関する先行研究は数多くあるが、授業後に設定される研究討議会を対象としたものは少なく、オートエスノグラフィーを活用して分析したものは管見の限り見られない。

5. 研究の実際

(1) リサーチクエスションの設定

研究討議会の講師である「私」に求める役割期待から考察する、教師が授業研究に期待する役割とは何か？

(2) 調査対象と調査時期

公立小学校で小学生を対象とした国際理解教育に関する研究授業後に設定された研究討議会を対象とした。分析した研究討議会は以下の A/B/C の 3 種、5 回であり、A 及び B は参加者全員に対して研究授業の指導講評を行う役割を依頼され担った。C は A/B の組織的なフォーマルなものと比較すべく観察対象として設定した。3 つは主催母体が異なる。なお、全て、45 分間の研究授業を参観した直後に研究討議会が開催されており、対面での実施である。

A：O 市小学校教育研究会国際理解教育部による O 市全市教職員向けの公開授業（研究授業）後の研究討議会（2 回：以降それぞれを〈A1〉、〈A2〉と表記）

B：O 市立 P 小学校での校内研修に位置付けられた国際理解教育の研究授業後の研究討議会（2 回：以降それぞれを〈B1〉、〈B2〉と表記）

C：O 市立 Q 小学校でのインフォーマルグループの研究授業後のふりかえりの会（1 回）

表 1. 観察した授業研究会後の研究討議会の概要

	参加教師数	研究授業実施学年		観察日時	実施時間
〈A1〉	14 名	1 年	9 月 20 日（火）	15：00～17：00	2 時間
〈A2〉	18 名	4 年	10 月 27 日（木）	15：00～17：00	2 時間
〈B1〉	20 名	3 年	9 月 28 日（水）	15：50～17：05	1 時間 15 分
〈B2〉	28 名	1 年	10 月 26 日（水）	16：00～17：20	1 時間 20 分
〈C〉	3 名	1 年	11 月 30 日（水）	15：00～16：00	1 時間

A の 2 回の公開授業（研究授業）の実施校は異なる。A の研究討議会に参加しているメンバーは国際理解教育部に所属する教師のため、〈A1〉と〈A2〉の参加者の重なりは大きい。また、授業実施校の教師数名も参加していた。B は同一校 P 小学校であり、校内研修に位置付けられた研究討議会のため、緊急の対応がない限り在籍する教師は全員参加であり、〈B1〉と〈B2〉の参加者はほぼ同じメンバーである。C は O 市内で O 市の現職教師を参加者に多く含むインフォーマルな学習会の一環として実施されたものである。なお、5 回の研究授業は全て学級担任が、担任する学級において実施したものである。2022 年 9 月から 11 月にかけて実施され、実施時期や参加者数、実施時間は表 1 の通りである。

(3) 分析方法

研究授業の観察及び研究討議会の参与観察によって収集したデータを、オートエスノグラフィーの手法により、コンテキストに沿って分析する。特に、その場の関係性や背景を踏まえた、研究討議会の講師である「私」の役割期待に着目する。得られたデータは、研究授業及び研究討議会での観察の叙述を記録したフィールドノート、許可を得て録音した研究討議会の音声データ、研究討議会直後にまとめた「私」の主観の記録から成り立っている。なお、情報収集にあたって、研究の目的や方法、プライバシー保護の方法については、事前に研修参加者に説明を行い、許可を得ている。

オートエスノグラフィーでは、研究者自身の主観的な経験や感情を分析対象とするため、データ収集後、一定の期間をおき、得られたデータに立脚して分析を行えるよう心がけた。また、自身のバイアスが影響することを加味し、「私」の文化的な前提を明示し、主観性を透明化した上で、経験や感情の丁寧な記述を通して、教師の専門性の質保証と自己の役割との関連も批判的に検討できるよう努めた。

加えて、分析した内容を、研修参加者の一部に期待していた役割と齟齬がないか確認する機会を後日もち、一定の客観性が担保できるよう心がけた。

(4) 「私」との関係性

小学校での国際理解教育に関する研究授業後に設定された研究討議会を対象としたのは、「私」が小学校において国際理解教育の実践に長く取り組んできたことに起因する。

A に関して、もと公立小学校教師として前述の国際理解教育部に 20 年近く所属し、部を運営する立場も経験してきた。国際理解教育部の授業研究は事前研究が中心の「仮説検証型」の研究であり、授業者の思いや考えより、部員の話し合いのもと時間をかけ指導案が作成される。事後のリフレクションは研究の視点に沿って授業をふり返り議論しているが、指導案には記述しない声かけや教材提示方法など指導法についての意見も少なからず見られる。部員の大半の顔と名前が一致し、「私」とは一定の関係性が構築されている。

B に関して、分析対象の B が実施された P 小学校に「私」は通年に渡って関わり、この研究討議会以前に教師を対象とした校内研修として、国際理解教育の理解を深める講義型の研修を 2 度、担当している。学校長からの依頼で関わることになり、過去に勤務した学校ではない。「私」は学校長とは関係性はあるが、P 小学校教師の顔と名前は一致せず、その個性等も把握できていない。

C に関して、O 市の人権教育の原点をふり返り、そのよさをどのように現代的な教育課題に対応させ実践につなげていくのかを共に学ぶインフォーマルな学習会を「私」は月 1 回主催している。そのため、授業内容を立案する段階から関わり、共に検討してきたので、その工夫や苦勞を把握した上でのふりかえりの会である。もちろん「私」は全員の顔と名前は把握できている。

6. 分析及び考察

(1) 「私」と授業研究及び研究討議会

「私」が今まで関わった小学校や研究部では、研究の中心は授業研究であった。組織として研究テーマを設定し、それに沿った授業の指導案を研究部や学年の教師とともに事前に何度も検討し、練り上げて当日を迎えるスタイルが一般的であった。授業研究の実施回数は組織により多少するが、組織内の比較的若手の教師が引き受けることが多かった。その指導案を作り上げていく中での先輩教師からの助言や経験が、「私」自身の教師としての視野を広げたり、スキルを高めたりすることにつながってきたようにも感じている。ただ、事前にかけた時間とエネルギーとは対照的に、事後に子どもの学びの視点から授業をふり返ることに時間をかけない傾向が強く、授業後の研究討議会では、発問や教具の工夫、教室掲示、子どもとの関係性、授業規律など、授業者の指導力や学級経営等、多岐に渡る教師個人への助言が多かった。それらは、個別の教師の視点による気づきを共有するに留まり、前述した佐藤（2015）の「学びのデザインとリフレクション」には至っていなかった。そのため、公開授業を実施すれば授業研究は終了し、解放されるようなイメージをもっていた。

授業者自身が自己省察する機会を提供するものとして研究紀要があり、その執筆にあたって実践内容をふり返り、成果と課題をまとめることは一般的である。現場の実践研究は事前の指導案作成に至る教材研究や子どもの実態分析に時間をかけ、詳細に記述するのと比較すると、事後に子どもの変容から実践を分析する記述は分量も少なく、詳述できているとは言い難いものを少なからず見かける。その上、客観的なエビデンスによる分析ではなく、授業者の主観や思い込みで書かれているものも少なくない。身近にあった実態としての授業研究は「仮説検証型」というより、指導案作成も含めた授業者自身の教師としての力量を高めることに主眼を置くものだと認識していた。

小学校教師時代、「私」は校内校務分掌の一つである研究部・研修部の長を務めることも多く、研究授業後の

研究討議会のあり方を実践しながら模索してきた。「私」が経験してきた研究討議会のあり方も様々であり、研究討議会という言葉が含有する内容も、それぞれの実状に応じ工夫して実施されているため一定の型を見いだすことは難しい。その上で、会の規模や設定時間によって割愛される項目もあるが、散見される共通する流れをあえて可視化するとすれば、実施の時系列順に、①授業者（学年やグループ等、授業立案に携わった関係者を含む）による授業構築の苦労や工夫、授業後のふりかえりの解説、②参会者からの質問、③参会者の意見交流、④全体へのフィードバック、⑤指導講評、⑥管理職／主催者／関係者のまとめや挨拶、の6つの項目が挙げられる。

特に、学校で設定した研究テーマに沿った授業後の研究討議会は、研究テーマへの理解を深める研修の機会でもあるため、学校外部からその研究分野の専門家として教育委員会の指導主事や大学教員等の外部講師を招聘し、「⑤指導講評」内に講義型の研修実施を依頼することも少なくなかった。

その「⑤指導講評」は、授業を踏まえた内容に言及するというより、その専門性をもった講師が専門分野について用意していた研修を行うこともあり、研究授業に直接的に関与しない内容も散見された。授業立案及び実施に向け、試行錯誤してきた「私」たちにとって、理論と実践を結びつけた、より専門的な見地からの助言を得られず、満たされない思いをもったこともあった。そのため、大学教員より、教育委員会の指導主事や知り合いの現職の教師、また退職校長などの教育現場の実態に精通した人物を研究授業及びその後の研究討議会に招聘することも多く見てきた。

これらの経験を踏まえ、「私」が招聘されるのは、「私」という人物の今までの経験に期待されているところも少なくないと考え、指導講評にあたっては、授業内容に即して、子どもの学びの視点から、専門的な知見を積極的に伝えていこうと考えた。

(2) 研究討議会での観察分析

1) 〈A1〉における観察内容と分析

「③参会者の意見交流」は、グループ討議形式であった。個々人が付箋に気づきを記入して指導案を拡大印刷したものに貼り付けながら行われた。同じ考えをもつ人の存在が可視化されることは、自分自身の授業を見る視点への自信につながっているように映る。一方、少数意見を取り上げて、議論を深め理解しようとする様子は見られず、一般的に共通理解されている内容が意見交流の大部分を占める。グループ内では、参加者全員が一度は発言する機会をもてるように配慮し合っているが、一巡した後は、教員経験年数の長い人が持論を展開し、周りの人に聞かせる様子が観察された。周りはその行動を肯定的に捉え、その個人の知見から学ぼうとしているようにも見えた。

その後の「④全体へのフィードバック」では、グループごとに討議した内容を発表し、共有する機会が設定されていた。グループメンバーの意見を総ざらいしたような発表は、グループごとの重なりも多く、時間がかかる割には学びとして得られるものは多くない。また、全体化の場面では、授業者への配慮のため、グループ討議で使用された直接的に批判する表現は少なくなる傾向がある。目標設定や題材選定を含む授業全体の構想や指導案の流れは事前に協働しながら作成しており、その作成メンバーも研究討議会に多く参加しているため、この場では議論の対象とはなりにくいようであった。

〈A1〉の事例における「⑤指導講評」として、事前に共有された指導案から今の研究部と部員に課題として投げかけたポイントを選択し、参加型の研修を通して議論できる機会を提供した。授業を構築する上で大切にしたいポイントに沿って、授業を共に振り返る活動では、「私」との関係性もあり、顔と名前が一致し、個性もある程度把握できているので、どの場面でどの人に発言を求めれば良いのかを判断できた。ただ、議論の前提となる国際理解教育のイメージが個々に異なり、そのちがいを把握しないままに議論が進むことで、齟齬が生じているように感じた。この感じたことを基に、次の研究討議会での指導講評を組み立てようと考えた。

2) 〈A2〉における観察内容と分析

研究部は研究討議会として2時間を設定しているため、「③参会者の意見交流」であるグループ討議に時間をかけることができ、グループ内では、一人ひとりが自分の考えを表出する場が保障されている。議論するにあつ

て、研究の視点が板書されており、議論の軸がぶれたり広がったりせずに授業や指導内容の検討に多くの時間を費やすことができていた。

「④全体へのフィードバック」の場面では授業者に対する謝辞や労いが発言の始めにあり、厳しい指摘はオブラートに包んで表現をやさしくするため、一人の参会者の気づきが授業者や参会者全員に的確に伝わらない様子も散見された。「僕が子どもなら～」と具体的に笑顔で伝えることで授業者の実践を否定しない意図を表現するなど、構築されている関係性に影響を与えない配慮が見られた。

個々の教師が自己研鑽して新しい知見に触れているならまだしも、日々の業務に忙殺され、研修に時間がとれない中での研究討議会は、既知の枠組や知見を超える視点を提示する人はほぼ散見されなかった。当たり前の捉え方を、対話を通して共有しながら、若手を育成することで、現状は精一杯なのかもしれない。

〈A2〉の「⑤指導講評」では、前回の観察から得られた研究部員間の国際理解教育の捉えのちがいを可視化する参加型の研修を実施した。同じ語を使用している、その語が含む意味が個人によって異なることが、研究を推進する上で支障をきたしているように感じたからである。

表2は、指導講評内で実施した参加型研修で得られたデータである。表2にある10項目について「国際理解教育として認められるか」どうかを事前に○か×で答え、その回答を基にそれぞれの質問ごとに同じ回答を選択した者同士が集まり、それを選択したわけを共有しあう活動を実施した。それぞれの集まりの数をカウントし、表2としてまとめた。国際理解教育が扱う対象や教育活動をどのように捉えているのか、その認識は研究している部員間でも多様であり、研究部に長く所属する部員とまだ新しい部員間に認識のちがいが多く見られたことで、その実態こそが課題であると把握する機会となったようであった。

表2. 「国際理解教育」が扱う対象や教育活動に対する認識

質問項目	認められる	認められない
1. 外国の人や文化、地球的課題を扱わない教育。	6	10
2. 英語力やコミュニケーション力を高める教育。	12	4
3. 世界で活躍できる「日本人」を育成する教育。	6	10
4. 「日本人」らしさを育む教育。	6	10
5. 外国につながる子どもに日本の文化を教え、適応できるようにする活動。	8	8
6. 学習指導要領に書かれていない題材を扱う活動。	12	4
7. 学習指導要領に書かれている内容を下の学年で先取りする活動	12	4
8. 子どもが住む地域の身近な課題解決を図る活動。	15	1
9. 子どもの身近になく関係性もほぼない題材に出会わせる活動。	12	4
10. 今ある仕組みを問い直し、学校のあり方や教育の再構築をめざすもの。	12	4

これを基に、「⑤指導講評」では、国際理解教育の歴史とその用語が使用される背景を説明した。その中で、国際理解教育で扱う題材や、育てたい力についての議論を通して、O市の国際理解教育が大切にしているものを再確認する対話型の活動を行った。昨年度の授業研究や〈A1〉において、教師が設定した範囲内での探究的な活動とその発表という指導計画が散見されたため、題材ありきではなく、子どもや学級の実態から始める教育の重要性について気づきを得られる機会とした。

このやり取りの中で、一部の教師がタイムパフォーマンスを意識し、手っ取り早く国際理解を教える「正解」を求めているように感じた。一方で、唯一の正解というものはなく、そこに関わる人々が対話しながら、最適解や納得解を探し求める作業自体が国際理解教育への理解を深める研修であり、学びの場でもあるという共通理解もあり、その対話を楽しんでいるようにも見えた。

3) 〈B1〉における観察内容と分析

本論考が対象とする研究討議会以前に、P小学校で2回、校内研修を実施していた。研究討議会は1時間の

設定であり、その内 20 分間が「⑤指導講評」として私に与えられた。より効率的に進めたいと考え、要点を絞って国際理解教育の学習活動を組み立てる上で大切にしたいことを共有できるよう、資料を作成し、カリキュラム・マネジメントの視点から授業を共に分析しようと準備した。

研究討議会の「④全体へのフィードバック」において、以下 a から d のような、4 点の様子が観察された。

- a. 各グループの発表者が必ずしもグループ討議の内容をまとめて発表できているというわけではなかった。研究討議会全体が 1 時間の設定であり、グループ討議にじっくり時間がとれないため、時間切れでグループ内で話せなかった持論を全体に向けて話していた。
- b. 議論できる時間が十分に設定できていなかったためか、グループ内の議論が積み上がらず、発表者は個々の意見を網羅的に伝えていた。
- c. 自グループの発表準備に注力するあまり、他グループの発表が始まっても、その内容を聞いていなかった。
- d. 各グループの発表内容の重なりが多く、その重なる点のいくつかは、限られた時間の中、この場で共有する必要がないように思われる労いや称賛であった。

これらの観察から、個々のグループで討議した内容を最後に全員で共有する「④全体へのフィードバック」では新しい気づきを得ることは難しく、その設定の意義が見いだせなかった。予定していた時間を超過していたこともあって焦燥感に苛まれ、貴重な研修機会を無駄につかっているのではという疑念が生じた。

しかし、視点を変えると、「私」がめざしていた子どもの学びを軸に議論と理解を深め教師としての力量を形成し専門性を高めるのとは異なる別の役割を、その場にいる教師たちは研究討議会に求めているのかもしれないと考えた。

そこで、暗黙知として教師に共通理解されている研究討議会の場に期待している役割について、研究内容に直接的に関係しない観察された教師の発話から分析した。そして、以下 e から i の 5 つの要素が見いだされた。

e. 感想の共有から養う授業理解の視点の育成

…グループ討議は経験年数や年齢が異なるメンバーで事前にグルーピングされており、グループメンバーの発言を通して学ぶことができる配慮がなされていた。グループ討議に大きな柱はなく、どんな気づきでも共有することが可能であった。若手教師の発言を最後まで聞いて受け止め、その理解が足りないと感じた場合は、対立しない形でベテラン教師が視野を広げる発言を自分の意見として付け足すなどの様子が見られた。

f. 授業に散りばめられた様々な教育的手だてへの理解促進

…授業を進める上で設定する様々な手だてについて理解できるように、グループ討議内において、ベテラン教師が、誰にでもわかりやすい表現で若手教師に説明的に解説していた。e の内容と似ているが、若手教師の反応を受けた応答ではない点とより細かいスキルに注目している点が異なる点である。

g. 公開されたクラスの学習規律や環境整備など学級経営に関する本音の共有と理解

…見て学んだことの受け止めに、率直に議論できる場が提供されており、真似をしたいことや改善が必要なことが言語化されグループ内では共有されるが、「④全体へのフィードバック」の場面では表出されなかった。

h. 協働する方法とその文化の伝達

…一人ではなく学年や学年団で協働しながら授業等を作り上げることをよさとして捉える文化を「隠れたカリキュラム」として伝え、その手法を確認していた。それは、グループ討議内だけでなく、学年主任による「①授業後のふりかえりの解説」、「⑥管理職のまとめや挨拶」、研究主任の発言など、研究討議会全体を通して、発話のあちらこちらに散見された。まさに教師集団を「学びの共同体」として機能させるための素地を養っているように受け止められた。

i. 研究討議会の「お作法（謝辞・称賛と労い）」の習得

…当該校の校長からの「お作法を学ぶことも大事」という発言を受け、研究討議会で予定していた授業実践に焦点化した議論から一般的な流れへと、直前に変更したという経緯があった。若手教師が学校外の研究討議会において、不躰な態度を取ることがないように、管理職として最低限のマナーを身につける機会を提供しておきたいという意図によるものと説明があった。コロナ禍下において対面で実施される研究討議会の減少による当たり前を経験していない若手教師への研修の一環とも理解できるが、「お作法」を通した日々の学校業務を円滑に進めるための

同僚性の構築を学校経営の視点から管理職は求めているのではないかと推察された。

ここまでの分析をまとめると、〈B1〉は、授業そのものを子どもの学びの視点から問い直すことに主眼に置いていたわけではなく、研究内容に焦点化して批判的な指摘や改善を促す助言は、指導講評をする「私」に求められていなかったのではないかと考えるに至った。授業者の努力を認め取り上げ、題材の目の付けどころを称賛する講評であれば、話を聞いていた授業者はあんなに悲しそうな表情を浮かべなかったのではないかと。「目標設定が広く、探究課題が明確でなかったことが要因となって、子どもたちが問題を多面的に捉えることができず、自分事として受け止め考えることができなかったのではないかと」という「私」の発言をフォローするかのようによ研究主任が後から授業構築までの協働的なチームワーク等を付け加え称賛していたことから、当日の「私」は学校に期待された役割を果たせなかったと察知した。

4) 〈B2〉における観察内容と分析

前回の〈B1〉を受け、今回は少し短い15分の枠内で「⑤指導講評」をすることを依頼された。前回、期待された役割を果たせなかったことが、講師として与えられる時間の減少という形でも明らかになった。

研究主任が準備した研究討議会の導入に、若手が多く在籍する学校ならではの工夫として、教師が授業内容を理解し、討議が深まりやすくなるウォーミングアップ的な授業を体験できる活動が設定されていた。限られた研修時間を、何に焦点化してどう配分するのかで、学校が意図する研修のねらいが垣間見えるように感じた。

「③参加者の意見交流」であるグループ討議では、〈A1〉〈A2〉の研究部とは異なり、全ての教師が対等に気づきを交流しているように映った。これは、研究部では長く部に所属していることで国際理解教育の専門性が高くなるが、校内研修では教員経験年数と国際理解教育の専門的理解は関連せず、全員が同じスタートラインに立って議論を進めようとしていたためと推察される。また、同じ職場の同僚であり関係性がある上での対話であるので、安心して意見を表出できているようにも観察された。

本時までの授業の練り上げは、〈A1〉〈A2〉の研究部より〈B1〉〈B2〉の小学校の方が丁寧に時間をかけて実施しており、授業研究を通した教職員の関わりがOJTとして機能しているように「①授業者のふりかえり」での発言から読み取れた。対面で接する時間も長く、日々の業務の中で、こまめに情報共有と検討を繰り返すことが可能である環境は、授業者だけでなく関わる全ての教師にとって絶好の学びの場になっていることが推察された。

ただ、今回も研究討議会で授業の本質に議論が及ぶことは少なく、表面的な捉えで進められているように映った。なにより時間的な制約が熟議を困難にしている面は否めない。1時間で、授業の体験から①②③④⑤⑥を全て行い、④でフィードバックされた疑問を再度授業者へ戻して回答する場も設けられていた。その上、45分間の研究授業を一部分しか観察できず、そもそも指導案を熟読し授業の流れを理解した上で研究討議会に臨んでいないため、校内研修に位置付けられた研究討議会に出席していても、受け身で話を聞くだけのケースも見られた。

授業づくりを通して担当した当該学年の関係者には学びとなったことは明らかであるが、参加者にとって教師として必要な力量育成や専門性向上に、研究討議会が寄与できたのか疑問は残る。特にベテラン教師は、自らが学ぶ場というより、若手を育てる場としての役割をより強く意識して行動しているように見えた。

特に、前述した「i. 研究討議会の「お作法（謝辞・称賛と労い）」の学習」を授業者の育成という視点から捉えると、研究授業中に観察された発話には、i-1 指示、発問、板書、子どものつぶやきへの対応、机間指導などの授業力への肯定的評価、i-2 学習規律、子どもの積極性、子ども同士の関わり合い、環境整備、教室掲示等の日々の学級経営力への肯定的評価、i-3 授業立案から実践までの努力の労いと、その努力の積み重ねの結果、構築された授業への肯定的評価の3種類があった。たとえ、マイナス面が見えてもその内の一部しか授業者に伝えず、褒めることに主眼を置き、努力が報われることを体感できる機会にしようとしていた。

つまり、研究討議会は、つながりや支え合いの関係性を構築しながら進められる事前の指導案検討から始まる一連の授業研究の総まとめ的に位置付けられているため、そこで、子どもの学びの視点であっても、発達段階に応じた題材選定や指導計画など、授業設定の根本に関わる指摘は、全てを否定することにつながるよう受け止められると理解できた。「私」には、授業者や関係者の授業研究会までの努力や授業に意図的に組み込まれた工夫を専門的知見から肯定的に捉える「子どもの発達段階や実態にあった題材選定・課題設定ができており、指導計画が

子どもの思考に沿ったものであったから、子どもたちが主体的に学習に取り組むことができていた」というような発言が求められていた。また、授業者や関係者の授業研究会まで熟議を重ねて作り上げてきたことに対して、「学年団の先生方が協力し、教材研究から指導案作成まで共に進めてこられたからこそ、ここまで練られた活動が実践できた」という協働への労いと意義づけや、研究討議会の場で参加者が議論していた内容に対しての称賛が期待されていた。つまり、教師としての力量形成や同僚性を育むことに寄与する役割が期待され、延いては帰属意識の醸成と教職アイデンティティの確立に寄与する言動が求められていたと推察された。

5) 〈C〉における観察内容と分析

まず、背景について説明する。授業研究で使用された教材は読本「にんげん」（検討本）1年生版に掲載されている「どろあそび」で、参会者の1名が1970年代に作成したものである。その教材理解や教材が作成された背景を共有し、指導案についてインフォーマルな学習会で事前に検討した上での実施であった。

この学習会は、教材作成者である先輩教師に学ぶという趣旨があるため、研究授業後も討議というより、授業者が授業実践で疑問に感じたことを投げかけ、それに対して教材作成者が具体的な事例を出して答えるような形で進められた。「班で話し合いさせたらよかった」「話し合いさせたら変わってくると思う。文字にする前に。」「〇〇の教材をつづけてやったらどうや」など助言を受けるような会話が多かった。

また、関係性が既に構築されているため、少人数であったことも幸いし、具体的な子どもの実態から本音で授業をふりかえることもできていた。「何が正しいかではなく、どう考えるか、それを口に出せるようにすることが大事」「とにりにいる子のこと、想像できるかも。そういう経験大事になるかも。」など、授業者が考える子どもの課題を解決する学級経営方略が議論されていた。

この〈C〉の事例では、「私」は講師としてではなく、会を主催する一参会者として参加していた。ふりかえりの会が充実するように、授業立案の際に着目していた児童の授業中の言動やそれへの対応、題材のポイントにおける主発問に対する子どもの反応とその受け止めなどの論点を話の流れに合わせて示し、発言を求めるファシリテートすることに専念した。互いを知っているからこそ、議論を深める視点を投げかけることができたと考える。互いをよく知ったつながりの中で、投げかけ受け止め議論する「協働的な学び」のこの過程こそ、まさに、関係性の上に構築される教師の「個別最適な学び」ではないだろうかと感じた。

(3) 考察

〈A〉の事例での「⑤指導講評」における「私」がめざした研究の推進に寄与しうる専門的な知見の提供は、参加者が期待していたものと合致していた。参加者が「私」に期待していたものと「私」が提供した「国際理解教育の学習活動を組み立てる上で大切にしたい視点とその共有」に大差はなかったのは、〈A1〉実施後に〈A2〉実施に向けて変更を求められることもなく、内容を一任されていたこと、「私」が研究部の歴史や現状把握が可能であったこと、研究部での経験と部員との関係性があったこと、個々の部員の個性等を一定理解できていたこと、部員自身も「私」を理解していることなどが要因となって、小学校での国際理解教育実践における専門的な見地からの助言を受け入れる素地につながったと推察される。つまり、文化の共有と「私」との関係性が、国際理解教育を研究する専門家集団として機能することを可能にしたと言えるだろう。

研究討議会では、部員一人ひとりが議論に加わり、そのやり取りを聞く中から国際理解教育についての理解を深めていくことを求めている。研究に主眼を置き、研究討議会での専門性向上を図る学びを通じた副産物として、関係性の構築や教師としての力量形成が伴うように観察された。

ところが〈B〉は〈A〉とは異なり、eからiに挙げたように研究討議会に多くの機能を期待している反面、1時間という時間的制約もあり、結果として国際理解教育への理解を深め専門性向上を図ることはその機能の上位には位置付けていなかった。そのため、「私」に対して、子どもの学びの視点からの専門的な知見の提供という役割はそもそも期待されていなかったと言える。

eからiで見られた機能は、その発言が意図する内容を分析すると図1のような構造となる。研究討議会は、若手教師が増加した現場において、大学で学んできたであろう教師として大切にしたい価値を、再び実践の場で研

究授業という題材を通して議論する場を提供するものであった。対話を通して大切にしたい価値を可視化し共有する研修は、学校単位の教師文化の構築をめざすものであったと言える。また、「私」が無駄に感じていたdの称賛等は、関係性の構築に直結する重要な役割を果たしており、「教師としてやっている」実感を得る上で欠かせないものであった。つまり、研究討議会は、教師としての力量形成や専門性向上をめざす活動であると同時に、組織単位の共有したい価値を確認し、協働を可能にする同僚性を育むものであった。そして、「私」に主に期待されていたのは、教育実践やその場での議論に対する肯定的評価による帰属意識の醸成と教職アイデンティティ確立への寄与であったと言える。

この研究討議会に多くの役割を期待している実態は、日々の業務の中で、それらが実現できていない現状の存在を裏付けていると言えるだろう。多忙化に加えて過剰なハラスメントへの意識から、ベテランが若手を指導することに意欲と意義を見いだせなくなっていることも一因であるように推察された。その点、研究討議会は、押しつけてはならず一教師としての意見として、大切にしたいと考える価値を表現し共有できる機会である。これらが要因となり、aのような行動を発生させたと推察された。

〈C〉はまさに教師としての「個別最適な学び」が実現された授業研究であり、子どもの学びの視点で、ふり返ることが可能であった。授業立案の段階から情報を共有し、授業者の意図を把握した上で授業を見学し、授業後に解決を図りたいと考えていた課題について十分ふり返る時間もあったこの事例では、教師の「協働的な学び」を通して「個別最適な学び」を実現させることが可能であった。これは、関係性と授業研究にかかる時間が大きく影響していると考えられる。

全てに見られた傾向として、少人数のグループディスカッションは、参加者がリラックスして本音でコミュニケーションができる場として機能し、前述の高谷（2017）が指摘した職能開発の視点以外の側面も垣間見えた。すなわち、自由な議論や意見交流の場の提供は、参加者個人が自己を表出する機会を共有することにつながり、表出された自己の尊重と真摯な受け止めが、帰属意識を高め、同僚性を育むことに寄与できていたと言えるだろう。また、全体化する場面での他の教師による肯定的な意見や称賛は、授業者の自己肯定感やモチベーションを向上させ、特に講師である「私」からの授業に関わる称賛の言葉は、授業者や授業実施に関わった関係者だけでなく組織全体に対する肯定的評価としても受け止められているように観察された。これらから、「③参加者の意見交流」「④全体へのフィードバック」は、前述した久富の「教職アイデンティティ」の確立に寄与する活動であったと言えるだろう。

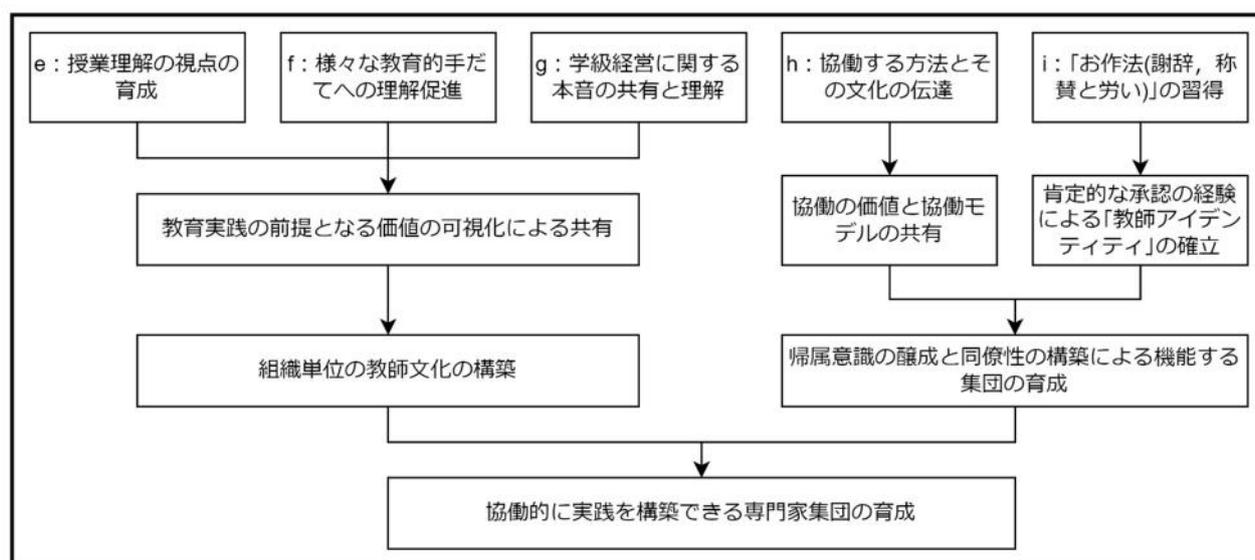


図 1. 研究討議会に期待される役割

7. 成果と課題

研究授業後の研究討議会は、参加者からのフィードバックを共有する機会を提供し、共に学び合う中から得られた気づきが個々の教師としての力量形成と専門性向上、延いては教育実践の改善につながると期待される。そのため、専門知識の提供と、理論と実践の往還を、指導講評を行う講師に求めていると、「私」は推測していた。研究者自身が研究授業及び研究討議会に講師として関わり、参与観察により得られたデータを、コンテキストに沿ってオートエスノグラフィーにより分析した。

本研究で明らかにしたことは、研究討議会を主催する団体によって、講師に求める役割期待、すなわち教師が授業研究に期待する役割の優先順位が異なることである。

研究に主眼を置く団体では、研究討議会での学びを通して、第一義的に専門性向上を図り、その副産物として、関係性の構築や教師としての力量形成が伴っていた。

一方、学校単位で実施される校内研修としての研究討議会では、教師としての力量形成や専門性向上をめざす活動を通して、組織単位の共有したい価値、すなわち教師文化を確認し、協働を可能にする同僚性を育むものであった。つまり、同僚性・関係性の構築や教師文化の共有・継承という機能が、力量形成や専門性向上と同等に重要視されていた。そのため、講師である「私」に期待されていたのは、参観した教育実践の立案や指導の工夫への肯定的評価であり、その授業者や関係者の授業研究会まで熟議を重ねて作り上げてきた協働への労いと意義づけであり、研究討議会での参加者の議論されていた内容に対する称賛であった。つまり、教師としての力量形成や同僚性を育むことに寄与する役割が期待され、延いては帰属意識の醸成と教職アイデンティティの確立に寄与する言動が求められていたと推察された。

インフォーマルな集団では、互いを知り関係性が構築されているからこそ、議論を深める視点を投げかけることができていた。関係性の上に構築される教師の「個別最適な学び」が「協働的な学び」を通して実現できていた。

教職員が一堂に会し対話する機会が減少する中、短時間であっても研究討議会は貴重な機会と認識されており、そのため多くの機能や役割を担っている現実が見えた。また、研究討議会は一様ではなく、そこでの講師に期待する役割は主催団体の組織やメンバー、組織での立場によって異なり、講師が役割を把握する上で、その目的の見極めが肝要であった。講師として客観的に判断するその組織に必要な専門性に関する情報、つまり本事例では〇市の国際理解教育実践に関わる専門的な知識や技能の提供であっても、歓迎されないこともあった。それは、研究討議会にもたせる主たる目的などを含めた組織独自の文化の共有度合いと「私」との関係性に起因すると推察された。

研究討議会はオフィシャルな教師間のコミュニケーションの場として機能し、つながりや支え合いの関係性を構築しながら、同僚性を育てていた。この場における講師及び参会者から授業者への称賛や労いの共有は、教職アイデンティティの確保に欠かせないものであった。

研究手法としてのオートエスノグラフィーは研究者の主観的な経験に基づくため、その方法論にも限界が存在する。研究者のバイアスや先入観が結果に影響を与える可能性は否定できず、客観性を担保しにくい。一方、本研究で得られた知見は、「私」が指導講評を行う立場で関与した研究討議会での参会者の言動に対する「私」の主観から導き出されたものであり、オートエスノグラフィーによる分析がこれらの知見を得ることを可能にしたと言える。つまり、オートエスノグラフィーは単なる主観的な記述に留まらず、教育の複雑さを理解するための貴重な手段として位置付けられると考える。観察された内容とそれを踏まえた考察は一般化できるものとなり得ないかもしれないが、現在の学校現場の様々な状況を反映した一事例であることに変わりはない。批判的省察と分析を通して、オートエスノグラフィーは教育研究の理論と実践から導き出された洞察を結びつけ、より包括的な知見の創造に貢献できるものとなり得るだろう。

その点から、もう一步議論を進めてみたい。現場の教員研修の実状から考察すると、先行研究にある力量形成や専門性向上に真正面から向き合うだけの十分な力量や専門性を教師自身がもち合わせているとは言えず、組織として機能させることに精一杯であると言っても過言ではない状況にあった。この現状を打開する一方略として、アカウンタビリティ・モデルの文脈で語られる「個別最適な学び」を、教師の授業研究を通じた教員研修が文化の

共有と関係性の上に実施される点から「個別最適な学び」として捉えられる可能性を示唆できたことは、今後の研究に寄与できたと言えるだろう。

今後は、本稿で明らかにできなかったオートエスノグラフィーにおける客観性の担保について探究を続け、実践知を昇華させ活用可能な知見を導き出す手法について研究を深めていきたい。また、授業研究を通じた教員研修に期待する役割としての、教師間の同僚性の構築や教職アイデンティティの確保など学びの共同体として機能する素地が、日常の教育活動に内在する機会で養うことが可能かどうか、教師の意識を基に明らかにしていきたい。

註

1) 独立行政法人教職員支援機構 (2018: 17-22,31) には、伝達型の研修として講義が取り上げられ、「講師の選定」、「自身が講師になる際の心構え」、「講義を行う際の留意点」、「講義を設計する際の工夫」が6ページにわたって詳細に記されている。一方、研究授業は課題研究型の研修の一つとして位置付けられ、その重要性は謳われているものの1ページに概要が記されるのみであり、講師の役割については言及されていない。

参考文献

- 安藤知子 (2021). 「教員研修の現状と今後の職能開発の在り方」労働政策研究・研修機構『日本労働研究雑誌』2021年5月号(No.730), 50-59.
- 小山聡子 (2017). 「質的研究方法において研究者が自己を語ることの意味と位置：授業研究を通して」日本女子大学社会福祉学会編『社会福祉』(58), 69-83.
- 梶田叡一 (2017). 「教師力の再興—使命感と指導力を」文溪堂.
- 梶葉みつ子・柳瀬陽介 (2020). 「当事者研究から考える校内授業研究のあり方」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要・教育学研究1号』, 105-114.
- 桂悠介・千葉泉 (2021). 「人間科学における「喚起的」記述の意義と課題：オートエスノグラフィー、「自分綴り」の実践から」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』47, 185-203.
- 久富善之編著 (2008). 『教師の専門性とアイデンティティ 教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから』勁草書房.
- 黒原裕一 (2014). 「授業の事後研究会における教師の語りの分析」『山形大学大学院教育実践研究科年報』5, pp 272-275.
- 河野麻沙美 (2020). 「「授業研究」を実践可能にする文化と社会—「授業研究」とは何か—」『上越教育大学研究紀要』第40巻第1号, 45-56.
- 佐伯智成・成瀬喜則 (2021). 「教員の授業分析を支援する研修に関する考察」『富山大学人間発達科学部紀要』15巻2号, 135-142.
- 佐藤学 (1994). 「教師文化の構造—教育実践研究の立場から」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会 21-41.
- 佐藤学 (2015). 『専門家として教師を育てる 教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店.
- 高谷哲也 (2017). 「校内研修の改革過程における教員の参加感の内実に関する一考察—ある公立小学校における対話型・活動型校内研修への改革事例から」『鹿児島大学教育学部研究紀要・教育科学編』68, 103-122.
- 田中武夫他 (2020). 「英語教育における研究授業後の検討会のあり方について」『教育実践学研究：山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』25, 17-36.
- 中央教育審議会 (2022). 「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」.
- 独立行政法人教職員支援機構 (2018). 『教職員研修の手引き 2018 —効果的な運営のための知識・技術—』
(https://www.nits.go.jp/materials/text/files/index_tebiki2018_001.pdf) 2023.11.23
- 中島義和 (2023). 「エスノグラフィーの手法を用いた授業研究の試み —M. Agar による「リッチポイント」の概念を援用して—」『広島女学院大学大学院言語文化論叢』26, 1-20.
- 日本教育新聞 (2023a). 「増やせ教員志望者、各教委が奮闘」(2023年4月24日：2面).
- 日本教育新聞 (2023b). 「社説 教員志望者の減少 小学生にも「魅力」を伝えよう」(2023年5月1・8日：3面).

- 野口卓也 (2020). 「授業研究会の質的改善をめざす取り組みに関する実践報告」『福島大学人間発達文化学類附属学校臨床支援センター紀要』1, 35-40.
- 浜田博文編 (2020). 『学校ガバナンス改革と危機に立つ「教職の専門性」』学文社.
- 林誠一・成瀬喜則 (2021). 「授業改善のための取り組みと教師教育のあり方について」『富山大学人間発達科学部紀要』15巻2号, 129-134.
- 文部科学省 (2022a). 「教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律等の施行について（通知）」
(https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/mext_00051.html) 2023.8.30
- 文部科学省 (2022b). 「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」(文部科学省告示第百十五号).
- 文部科学省 (2023). 「公立学校教員採用選考試験の早期化・複数回実施等について方向性の提示」(令和5年5月31日)
(https://www.mext.go.jp/content/20230531-mxt_kyoikujinzai02-000011998_1.pdf) 2023.8.30
- Tony E Adams, Stacy Holman Jones, Carolyn Ellis (2015). *Autoethnography Understanding Qualitative Research*. Oxford University Press (松澤和正・佐藤美保 (2022). 『オートエスノグラフィー：質的研究を再考し、表現するための実践ガイド』新曜社).

実践報告

互酬性規範の醸成による教員の職能開発における実践的研究
渦潮風土づくりの視点から

鈴木 咲喜子

愛媛県四国中央市立川之江南中学校 sakikohappyworld@gmail.com

要約: 本研究の目的は、若手教員のICT活用能力とベテラン教員の実践的指導力を活かした校内研修を通して、教師間における互酬性規範の醸成する実践を提案することである。2022年度A市立B中学校の教職員37名(6月33名, 11月23名)と生徒(9月407名, 11月404名)への調査結果を基に実践した研修が教員同士の職能開発やつながり構築にどのような影響を与えたか、また教師の職能開発が生徒の学習意欲に及ぼす効果と課題について検討した。調査方法は、観察、インタビュー、質問紙である。調査結果から、職能開発に向けて、教員同士における互酬性規範が有効であること、生徒の学習意欲向上につながっている教員がいることが分かった。その一方で、分かる授業に向けてのICTの効果的な活用方法や互酬性規範の構築や研修実施に向けたファシリテーターの養成の課題が明らかになった。個の教員の自律性から、互酬性規範を活かした組織的な研修の渦を創り出し、学校組織全体の活性化につながる研修を提案する。

キーワード

互酬性規範の醸成
職能開発
渦潮風土
校内研修
つながり
ファシリテーター

1. はじめに

現在、教員の世代交代が進み、学校現場の教職員を取り巻く環境が変化している。さらに、教員免許更新の廃止や定年延長の導入、GIGAスクール構想によるタブレット端末一人1台導入が進み、教師のICT活用能力の向上が求められている。このような状況の中、中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会(2021)「令和の日本型学校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」において、「学び続ける教師」の重要性が示された。持続的な成長が求められており、世代を超えた信頼関係を構築し、若手世代、ベテラン世代ともに成長できる組織づくりが必要であると考えられる。新たな学びにつながる研修の自律性が求められる中、校内研修の充実を図ることが重要課題であると感じる。そこで、本研究では、若手教員の多くが得意とするICT活用とベテラン教員の経験や知識を活かして互酬性規範を醸成し、職能開発を目指す方法を探り、実践することとした。

2. 先行研究

教員の同僚性・協働性を高めるために、ソーシャル・キャピタル(以下SC)の理論に着目した。稲葉(2011a)によれば、「社会資本系資本の定義は様々だが、基本的な構成要素としてはいくつかの異論はあるものの、広義で見れば『社会における信頼・規範・ネットワーク』を含んでおり、平たく言えば、信頼、『情けは人の為ならず』『持ちつ持たれつ』『お互い様』といった互酬性の規範、そして人やグループ間の絆を意味している。」とある。また、露口(2011)は、『社会資本関係の構成要素とそれらの相互関係については、ネットワーク・互酬性の規範・

信頼の3要素論で捉える方法が定着している』と述べている。

さらに、S Cと教職員のつながりづくりについて、露口(2016)は、「教師相互の信頼の醸成が協働性や同僚性へ正の影響を与える」と、また、大野、露口(2022)では、「教員の学習は、『つながりを通して学ぶ』ことにあり、教員はつながりを通して成長する。」と実証している。

これらの理論に基づき、世代間の互酬性規範を醸成することを通して、職能開発や世代間及び個々の信頼関係構築を促し、組織全体の職能開発につながるような研修を提案したいと考えた。

3. 研究課題

研究課題1：教員の互酬性規範を醸成し、信頼関係を構築することは、職能開発に効果的だろうか。

研究課題2：教員の職能開発は、生徒の学習意欲向上につながるだろうか。

研究課題3：「協働的な学びが、一人一人の教員を新たな渦に引き込む」という渦潮風土づくりは、つながりを醸成することができるだろうか。

4. 研究方法

(1) 調査対象

調査対象は、2022年度A市立B中学校教職員37名と全校生徒483名である。

(2) 観察、インタビュー調査

校内研修における教職員の様子を観察するとともに、職場の様子や授業実践についてのインタビュー調査を行った。

(3) 質問紙調査

6月と11月に「教職員の職場環境アンケート」、「生徒の学習アンケート」を実施して実態把握を行った。

(4) 測定項目

教員へは、学年部のコミュニケーションについて(3件法 1項目 4件法 2項目 11件法 3項目)、B校の学校全体で見たチーム点(11件法 2項目)、現在の幸福感(11件法 1項目)を設定し、2回(6月、11月)測定した。また、ICTの活用状況(4件法 8項目)、ICTの必要性について(4件法 2項目)、相互支援の必要性(4件法 1項目)、相談できる相手について(4件法 1項目)、研修の効果について(4件法 8項目・自由記述)、属性(年齢、教職年数、性別、担当学年、担当教科)を設定し、測定した。

生徒には、学習アンケートとして、平成25、26年度に仙台市で実施された「小学校区においてソーシャル・キャピタルを醸成する教育政策の探求」の先行研究で使用された質問紙(4件法 5項目)を設定し、2回(9月、11月)測定した。

(5) 互酬性規範の醸成に向けた校内研修の実施

互酬性規範の醸成に向けて、8月から11月にかけて計7回の校内研修を企画・実践した。研修内容は、「ICT活用」研修(4回：各回3講座設定)、「ベテランの先生から学ぶ」研修(3回)とし、講師は、校内の人材を活用した。9月以降の計6回の研修への参加については、任意とし、それぞれ1回以上の自主参加を促して行った。

5. 分析と結果

(1) 研究課題1 について

1) 【I C T 研修】

「I C T 研修」は、以下のように、校内のI C T 活用を得意としている教員2 人が1 講座を受け持つ体制で行った（図1 ）。

I C T 研修実施日		開講講座（各回3 講座）		
第1 回	8 月 8 日	カードづくり	アンケートづくり	小テストづくり
第2 回	10 月 13 日	カードづくり	アンケートづくり	小テストづくり
第3 回	11 月 7 日	共有のノート	カードづくり	小テストづくり
第4 回	11 月 30 日	アンケートづくり	共有ノート	小テストづくり

図1 I C T 研修実施日と研修内容

8 月の研修を観察していると、図2 のようなやり取りがあった。何気ないI C T を苦手とする 50 代教員の何気ない質問であったが、20 代教員は驚いた様子で想定外の質問だったことが伺えた。子どもの見やすさの視点でカードを選ぶという感覚が薄かったのではないだろうか。通常、教師自身の好みやその日の感覚で選びやすいように自分の経験から感じる。しかし、この質問を聞くと、やはり、ベテラン教員の視点や意識の高さに改めて、その講座の皆の学びにつながった。

11 月7 日の研修では、講師2 人に対して、受講者が2 人というマンツーマンの状態でのやり取りがあった（図3 ）。50 代教員は、20 代教員に対して、気楽に質問したり、聞き直したりしていた。相手が同僚なので、自分のできないことを隠すことなく、質問して技術を習得する姿が見られ、職員室では見られない関わり、やり取りが見られた。そして、やはり、8 月の研修では、1 講座の人数が多かった様子に比べると、少人数で行う方がより密に学ぶことができるため、効果的であると感じる。また、個々の活用能力や目的に合わせて、自己の自由意志と自己選択で、自分に最も適合した講座を受けることができることも効果的であった。

さらに、最終回の共有ノート講座では、終了後にI C T 活用についての話をしている場面があった。話題は、講座内容以外の操作の仕方や、自分の教科でこうしたいけど、どうしたらいいのかという話題で真面目なやり取りである反面、和やかで笑いも溢れる場面が見られた。一人の質問に、そこにいる人がそれぞれのやり方やアイデアを示し、つながりを感じる場面が見られた。こういう場こそが、お互いを高め合える理想的な場だと感じた。

以上の様子から、このようなコミュニケーションや関わりを通して、教師間のつながりがきる過程が見て取れた。その過程を繰り返すことによって信頼が生まれてくるのではないかと考える。したがって、職員室等でも教師間のつながりが多く見られる職場が理想であると同時に、この研修スタイルは、B 中学校教職員のつながり、信頼を醸成するために有効であると実感した。

【場面①】

- ・ 20 代の教員 : 「お好きなカードを一枚選んでください。」
- ・ 50 代教員の質問 : 「ロイロのカードは、生徒にとって何色が一番見やすいのか。」
- ・ 20 代教員の返答 : 「えっ! 何色! ? . . . いやあ、僕は〇色が多いです。」

図2 研修中の場面①

【場面②】・・・(途中略)

- ・ 50 代教員 : 「じゃあ、体育で〇〇したいんだけど、それはどうするん？」
(若手教員に教えてもらって)
- ・ 50 代教員 「えっ! もう一回言って。一人でできるかなあ・・・。」
(若手教員がやってきて、何度も聞いて教えてもらい)
- ・ 50 代教員 「これは、マスターした!!」

図3 研修中の場面②

校内I C T 研修の事後アンケートからは、授業におけるI C T の必要性や効果の項目が、7 月と比べると0.45 伸びた。また、効果においても、0.33 伸びた(図4)。これは、研修を通して、教師自身が利便性を感じたり、生徒への提示方法等を理解したり、I C T の活用の良さを実際の活用を通して実感したものと考えられる。また、I C T を活用するに当たり、教員同士の相互支援の良さを体感し、自己の職能開発につながったことから、このような研修の在り方や同僚との関わりを好意的に受け止めている教員が多いことが分かる(図5)。

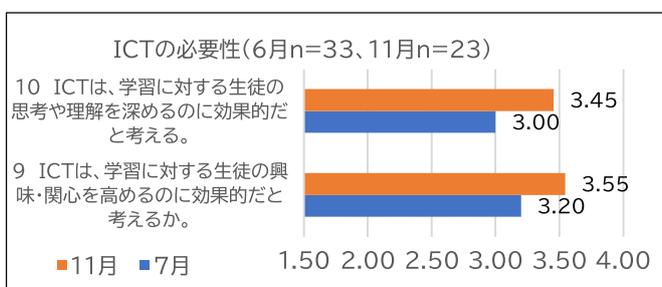


図4 I C T の必要性)

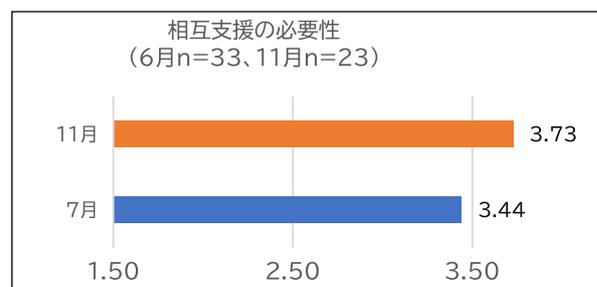


図5 相互支援の必要性

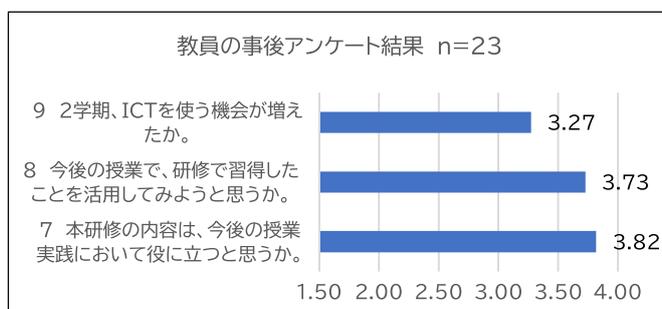


図6 ICT 研修事後アンケート結果①

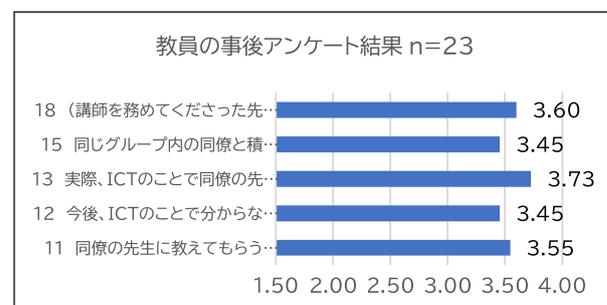


図7 ICT 研修事後アンケート結果②

このことから、I C T 活用技能の向上に関して満足度が高いことから、研修内容が教員のニーズと合っていたことが考えられる。「Q9 2 学期、I C T の活用が増えたか」という項目については、I C T 活用に長けている教員や 50 代後半の教員が、これまでとあまり変わらないと回答している人が多かった(図6)。この結果からも、I C T 活用に長けている教員の更なるスキルアップの場の機会、そして苦手意識が強い教員への関わりに課題が見られた。また、「Q11 同僚の先生に教えてもらうことで、普段でも聞きやすい」と感じている人が多かった(図7)。この研修で、教える側と教わる側の教員の間で、コミュニケーションが図れたことで、親近感を感じたこともあると考えられる。「Q13 実際、ICT のことで同僚の先生に聞いたか、教えたか」の項目では、高い割合でどちらかを経験していた(図7)。このことから、研修を通して、教員同士の距離感が近くなって

いること、また、ICTでつながることで、同じ話題での会話がしやすくなり、相手理解につながったり、普段会話する時の「構える」部分が減っていったりすることが考えられる。それが、困った時の相互扶助への期待感が「信頼づくり」の土台となっていくのではないかと考えられる。

また、教員の事後アンケートの感想からは、「学ぶことの良さ」を感じたり、夏休みの大人数の研修よりも少人数の研修の良さを感じたりした教員もいたことが分かる(図8)。今回、互酬性規範の関係づくりにおける意義を理解し、研修で教える若手教員の姿を見て、ベテラン教員が自分のできることを考えることにもつながった。さらに、研修の良さを感じる教員が増えていくことで、個から集団の学ぶ姿勢が高まり、次回の研修を受けるモチベーションの向上につながっていくと考えられる。

教員の事後アンケート結果 (感想一部抜粋)	
<ul style="list-style-type: none"> ・今まで知らなかった機能や授業での使用方法を具体的に教えていただき大変勉強になりました。 ・若い先生にいろいろな機能を教えてもらって役立ちました。 ・実験の考察は、共有ノートを使えそうです。 	《学び》
<ul style="list-style-type: none"> ・少人数で研修したので、質問しやすかった。 ・分からないことを聞きやすくなりました。 ・楽しかったです。 	《雰囲気》
<ul style="list-style-type: none"> ・若い先生たちは、とても丁寧に、かつ温かく教えてくれました。 <p>私も何か若い先生たちのためになることをしたいと思いました。</p>	《思い》
<ul style="list-style-type: none"> ・ロイロノートの機能で分かりにくいことを聞く機会となりました。また、研修の場だと遠慮なく聞けました。(普段、みなさん、お忙しいので迷惑かけるなあと遠慮していました。) 	《研修の機会》
<ul style="list-style-type: none"> ・みんなとても積極的でした。 	《若手教員から》

図8 教員の事後アンケート結果 (感想一部抜粋)

2)【実践的指導力研修】

「ベテラン教員から学ぶ」実践的指導力研修は、40歳以上の教員がそれぞれ講師を務めた。この研修は、一斉で行った。研修内容は、事前に39歳以下の教員に、学びたい内容のアンケートを実施したものを基に計画、実施した(図9)。

研修内容
第1回 10月11日：学級活動のアイデア：レクの紹介と実践
2回 11月9日、第3回 11月16日：ベテラン教員の経験や実践から学ぶ
【話の内容】
<ul style="list-style-type: none"> ・これまで自分が取り組んできたこと (学級経営、教科経営、生徒指導、部活動経営、不登校生徒への関わり、学級通信、自分のこだわり) ・組織の一員として大切にしてきたこと ・自分にできることは・・・

図9 実践的指導力研修の内容

研修時は、必死に聞いてメモを取る姿、質問する若手教員の姿が多く見られた。その姿からも、これまでこのような研修を行って来ていなかったもので、研修で話を聞くことの価値を感じた。事後アンケート結果の一番高い項目は、「Q15(講師を務めてくださった先生の解答)これまでの自分の経験や知識が役に立った(立てる)と思うか」の項目であった(図10)。聞いてもらうことで、自分の経験を振り返ることができたり、話をして良かったと感じたりしたものとする。その次に高い項目は「Q11 個々の職能開発のためには、同僚性(相

互支援)が必要だと思うか」「Q13 先輩の教員から学ぶことは、自分の教育実践力の向上に向けて新たな知識や考えを得るのに効果的だと考えるか」の項目であった(図10)。これは、相互支援の必要性を感じた教員が多いこと、また、先輩(同僚)の先生から学ぶことの良さを感じた教員が多いことが分かる。このように、話を聞くことで、ベテラン教員から学ぶことは大切であり、有効であると感じる若手教員が多いことが分かる。講話をしたベテラン教員への理解につながり、日頃の言動の裏にあるものの理解につながることで、新たな気づきと見方ができ始め、それがつながりや人間関係構築の動機付けになると思われる。

しかしQ9, Q10の結果からは、コミュニケーションのきっかけになると感じている教員が多いものの、実際直接お礼や感想等のコミュニケーションを図った教員は、約半数にとどまっている(図11)。このような一言のやり取りが多くできる職場になるためにも、このような研修を積み重ねることは大切であると感じる。

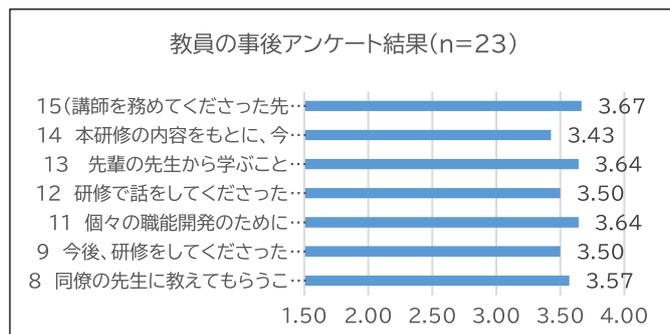


図10 教員の事後アンケート結果

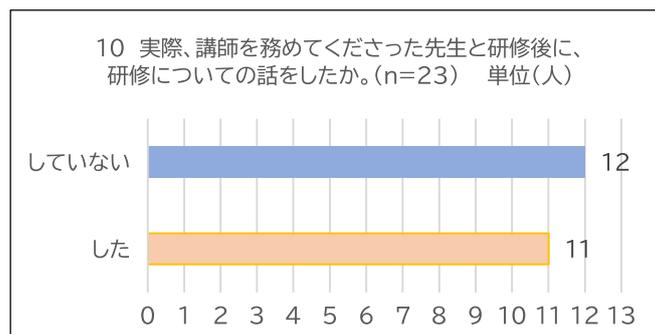


図11 事後のコミュニケーション

教員の事後アンケート結果(感想一部抜粋)	
・ 経験による語りだったので、自分ごととして考えていくことができた。	《学び》
・ ベテランの経験からくる具体的な話は説得力があり、とても参考になりました。	
・ すごく有意義な時間だったと思います。お礼や感想を伝えるべきだったのに、日々のことに追い回されてできていなかったことに気が付きました。そういうところをきちんとしていって、毎日を過ごしたいと思いました。	
・ お話してくださった先生方の信念や思いなどを知ることができ、仕事面はもちろん自分からの人生のことなど考える良いきっかけにもなりました。	《気づき》
・ 大人がやってもあんなに盛り上がり、笑顔や拍手が出るのだから、仲間づくりで生徒がすると、狙っている効果が大きいと期待できると思いました。先生たちもほっこりできて、楽しい時間でした。	《雰囲気・コミュニケーション》
・ みなさんと普段とは違う形でコミュニケーションがとれてよかったです。	
・ 先生方がこれまで大切にしてきた指導や取組から、生徒への愛情を感じました。保健室でも先生方の思いをサポートできるよう経営していきたいと思っています。	《養護教諭》
・ これまでの経験を語り、また振り返り、また学ぶことができた。	
・ お話聞けてよかったです。うなづくこと、思い出すこともたくさんありました。自分自身を見つめ直すとても良い機会になりました。	《50代教員から》

図12 実践的指導力研修の感想

事後アンケートの感想からも、若手教員だけでなく、ベテラン教員への効果もあったことが分かる。「学び」に書いている若手教員の感想、そして、「50代教員から」の感想を見ると、世代に関係なく、研修効果が高いことが分かる(図12)。また、「養護教諭」の感想にもあるように、普段の会話では分からない気持ちを知ることがお互いできた(図12)。このように、教職員集団の思いが可視化でき、思いを知ること、所属感の高まりや組織が一つのチームであることを再認識できる機会になったと考える。

(2) 研究課題2 について

生徒の学習アンケート結果については、Q2，4，6，8，10の「タブレットやパソコンを使うと分かりやすい」「タブレットやパソコンを使った授業は楽しい」の項目で、学習意欲や学習に向かう姿勢を図った。これらの質問項目においては、11月には、7割以上の生徒が、好意的な回答をしていた。特に、国語科の伸びが0.3近くあり、他教科と比べると大きかった(図13)。その背景には、教員のICT活用度が高まったり、活用の仕方の改善や工夫があったりしたと考えられる。生徒自身がICTの活用に対して前向きで、教師がICT活用することで、よりプラスの効果となっていると思われる。

その一方で、Q1，3，5，7，9の「授業がよく分かる」「科目が大切だと思う」「教科が好きだ」の質問項目においては、どれも微増、微減であった(図14)。この結果から、教員がICTを活用して「分かる授業」の展開ができているとは言い切れない。各教科におけるICTの活用方法、各単元での活用方法について課題があることが明らかになった。

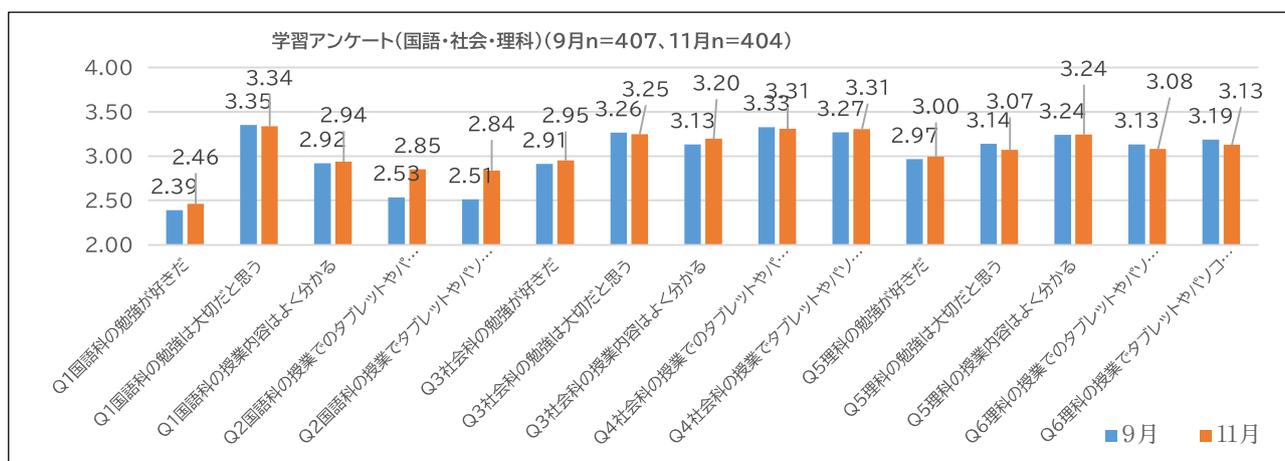


図13 学習アンケート

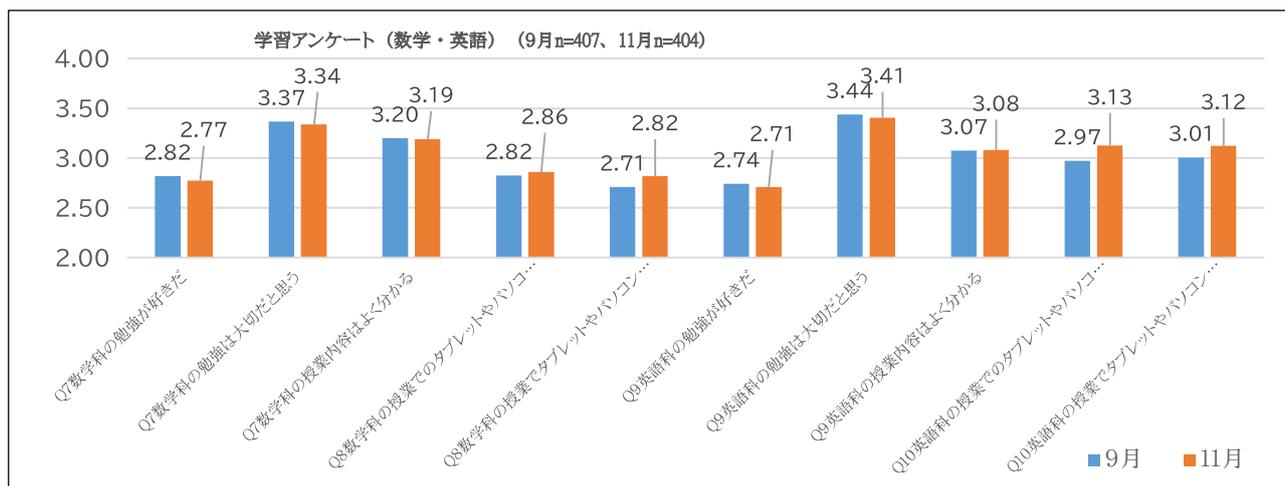


図14 学習アンケート

また、生徒のアンケート結果から、教師別の伸びを見た時に高い教員が以下の2名の教員であった(図15, 16)。

まず、X教諭については、どの項目も伸びていた。中でも、「Q2のタブレットを活用すると分かりやすい、タブレットやパソコンを活用した授業は楽しい」という項目においては、約0.5伸びていた(図15)。X教諭の7月のICTの活用状態については、「ロイロノートはほとんど使えない状態、GoogleスライドやFormは時々使う、今後のI C

T活用については、やや不安がある」という状態であった。そこで、本人に、2学期のICT活用についてインタビュー調査を行った。すると、以下のような回答があった。「生徒に発表課題を与えて、発表する機会を多くした。その時は、スライドやロイロを活用した。また、ワークシートの解答をロイロノートで活用して提示し、教師や生徒の書く時間の短縮を図った。そうすることで、授業時間に余裕が生まれ、その時間を本時のまとめの時間として確保できたり、個別支援や机間指導に充てたりすることができ始めた。そして、これまで、ロイロノートの活用については、忙しくできなさそうと感じていた。しかし、研修のおかげで「やってみよう」と思ってやった。」とのことであった。

また、英語科のY教諭の結果も、中でも、「Q2のタブレットを活用すると分かりやすい、タブレットやパソコンを活用した授業は楽しい」という項目において、約0.2伸びていた(図16)。Y教諭の7月のICTの活用状態は、「ロイロノートは時々使っているが、ほとんど使えない、パワーポイントは毎時間活用している、今後のICT活用についてはとても不安」と回答していた。そして、同じようにY教諭にもインタビュー調査を行った。すると、「2学期、研修を通して、ロイロノートを活用して、既習事項を活かして画像を付けて提出して、発表したり、スリーヒントクイズを作成したりして、授業で共有して全員で楽しむ活動が増えた」と回答した。

このように、研修で学んだことを活かした授業実践を行うことで、生徒の反応にも変化が表れてきている。自分の技量を伸ばすことで、より幅広い授業展開を考えることも可能になるとと思われる。それに伴い、生徒の反応も良くなっていると感じていることで、授業や授業準備へのモチベーションアップにもつながる。したがって、教師の職能開発により、生徒の学習意欲が上がると言える。しかし、ずっと同じことを続けると生徒も飽きてしまうので、やはり、教師の職能開発は持続的に必要であると考えられる。

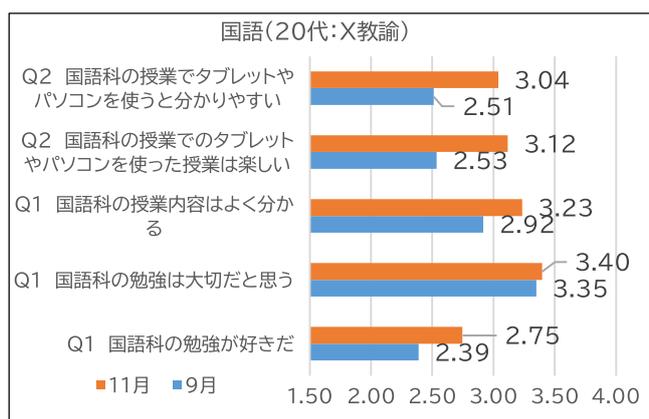


図15 国語科X教諭の結果

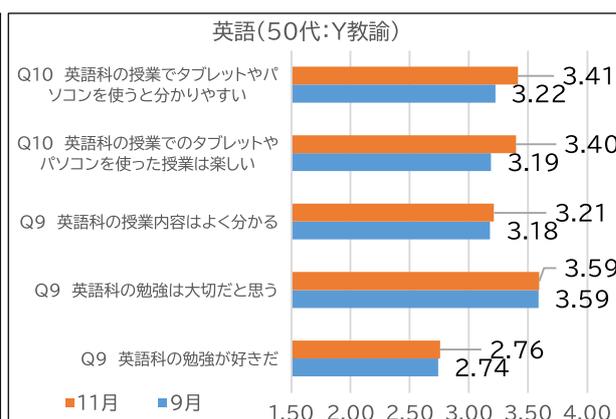


図16 英語科Y教諭の結果

(3) 研究課題3 について

互酬性規範を醸成する取組を通して、教員間の変容を見た。まず、学年部でのコミュニケーションの様子においては、39歳以下の教員が「同学年部の先輩教員に自分の聞きたいことが何割程度聞けているか」「同学年部の先輩教員に何割程度聞けて解決しているか」の問いには、6月と比べると39%以下と答える若手教員はいなくなった。しかし、他の割合においても、変動が大きい(図17)。また、実際、学年部での会話内容も仕事上のことが多いのが分かる(図18)。やはり、仕事面においては、先輩教員からの声掛けや見届け、確認が必要であると感じる。

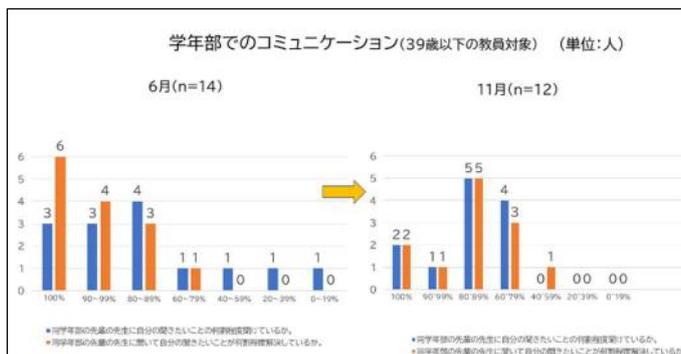


図 17 学年部でのコミュニケーション

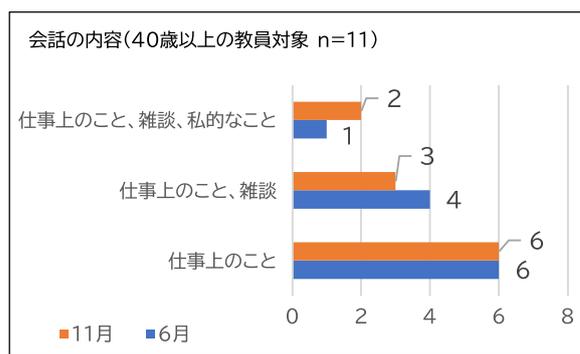


図 18 学年部での会話の内容

学校全体のチーム点数は、40歳以上の教員の解答が1.6伸び、幸福感も伸びている(図20)。学校全体のチーム点数を付けた理由として、学年部での結束の高まりを理由に挙げる人が数人いた。しかし、その反面、学年部を超えた関わりに課題を感じているという理由の教員も数名いた。学校組織、体制の改善を具体的に進めていく必要があると考える。

学校全体のチーム点	学校全体のチーム点	
	6月	11月
39歳以下の平均	6.点 (n=15)	6.5点(n=12)
40歳以上の平均	5.点 (n=18)	6.8点(n=11)
学校平均	5.9点	6.8点

図 19 学校全体のチーム点

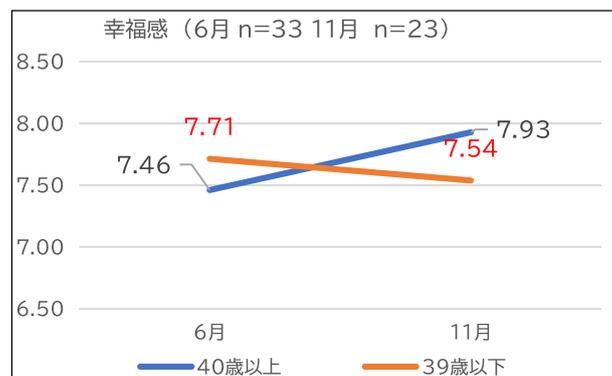


図 20 幸福感

6 実践的示唆

互酬性規範の醸成を活かして、生徒の学習意欲を高める目的を踏まえ、研修と組織体制構築を提案する。

(1) 互酬性規範の構築

1) 職員が講師を務めながら、互酬性規範の構築は、職能開発、つながりの向上において効果があった。次年度もこの研修体制を取り入れて研修内容を計画し、継続して実施していきたい。

2) ファシリテーターチームの立ち上げ

世代間、管理職をつなぐ役割として、ファシリテーターの存在は必要であると感じた。一人よりも複数数人の方が教職員の研修やコミュニケーションを図る幅が広がり、組織がより円滑に機能すると考えるため、仲間を増やしていきたい。

(2) 渦潮風土づくりの継続

1) 校内研修の充実

まず、①動機付けとして、研修内容を知った時に「やってみようかな」と思うことができるような内容を計画する。②実践で、研修を通して、新たな学びや気づきを与える内容と取組をする。③波及効果として、実際に授業実践や生徒との関わりの中で、「できた!」「使える!」「その通り!」と実感したり、効果を感じたりすることができることを目指して行う。そのためには、研修の中で、「コミュニケーション」「助け合い」「挑戦」

のキーワードを重視し構成していきたい。

2) 渦を増やす取組

今年度は研修を通して、「ICT活用能力」や「学級経営力」、「生徒指導力・教育相談力」における小さな渦を起こした。しかし、まだまだ、多様な経験から学ぶ機会、職員室、学年団等でも、このような「つながり」ができるような渦を創る。また、特別支援教育実践力」や「教科指導力」においても、小さな渦を作り、学校全体で様々な分野の大きな渦を作り、それが組織の活性化につながるような取組を目指したい。

(3) 生徒の学習意欲の向上、分かる授業の実践

今年度のICT研修から見えてきた教科での活用の仕方を研修として組み込みたい。さらに、教科同士の関りを増やし、それぞれの取組を共有し、切磋琢磨できる関係を築いていく。今年度同様、生徒にアンケートを実施してフィードバックを検証しながら授業力の向上に努めていく。

7 限界と今後の課題

(1) 研修体制の構築

中学校では、部活動指導があるため、放課後の時間の確保が難しい。そのため、研修風土が根付きにくい。しかし、今回のように、研修で効果を感じた教員が多いことを活かし、まずは研修の機会を設けて、より多くの人が学びの良さを気付くためにも、研修の取り入れ方の工夫は不可欠である。そのため、研修日の確保や長期休業中の研修内容の工夫と参加しやすい環境づくりが必要である。

(2) ファシリテーターの育成

ファシリテーターとして、ミドルリーダーの育成が課題であるが、校務分掌の割り当て等の工夫による実現可能なシステム構築から、ファシリテーターを育成することが望ましいと考える。

(3) 互酬性規範の構築に向けて

今年度は、若手教員とベテラン教員が多く、年齢層を見て研修内容を考えた。しかし、学校によって各年齢層の人数は異なるが、全員で伸びていく意識を持つことが必要であると考え。学校規模や教員の年齢構成に偏りがある場合でも、研修内容と実践方法を工夫してつながりづくりを進めることができるのではないかと考える。また、個人、学年部での関係構築は、成果も見えやすいが、組織全体のつながりづくりは別として考える必要があるため、開発的な方法での課題解決を進めていく必要があると考える。

謝辞

本研究に御協力いただいた中学校の皆様には厚くお礼申し上げます。また、本研究の実施への御理解、実施をご承認いただいた勤務校の校長先生、調査・研究に度協力いただいた先生方に厚くお礼申し上げます。最後に、露口健司先生、高橋葉子先生、研究室の先生方には、本研究の遂行にあたり、多大なご助言、ご指導を頂き、そのお陰で研究を進めることができました。深く御礼申し上げます。

引用・参考文献

- 熊井崇(2021).教員を取り巻くつながり醸成の実践研究 愛媛大学教職大学院実践研究報告書,1-2.
- 梅村武仁(2019).教職員にソーシャル・キャピタルを醸成する校内研修の試み～学校組織マネジメントの基盤としての同僚性・協働性を高める観点から～ 北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要：教職大学院研究紀要,9:101-108.
- 文部科学省 (2014).教職員のメンタルヘルス対策検討会議 (第2回) 配布資料 資料 4-3 教職員のメンタルヘルスの現状に関するアンケート【教諭用例】 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/shiryo/attach/1318677.htm (最終アクセス日 2023年1月14日)
- 岡山ひとみ(2022).子どものウェルビーイングを高める研修開発プログラム-成長し続けるチームとしての学校を目指して- 愛媛大学教職大学院実践研究報告書,10-12.
- 露口健司 (2020).若年層教員のキャリア発達における信頼効果 愛媛大学教育学部紀要,第67巻 p133-154.

- 石井遼介 (2020) .心理的安全性のつくりかた 日本能率協会マネジメントセンター
- 露口健司(2016).ソーシャル・キャピタルと教育-つながりづくりにおける学校の役割 ミネルヴァ書房,9:156-171.
- 稲葉陽二(2011a). ソーシャル・キャピタルのフロンティア-その到達点と可能性-,ミネルヴァ書房,序章：3.
- 露口健司(2011).ソーシャル・キャピタルのフロンティア-その到達点と可能性-, ミネルヴァ書房,8:174-177.
- 露口健司(2016).『「つながり」を深め子供の成長を促す教育学：信頼関係を築きやすい学校組織・施策とは』 ミネルヴァ書房
- 大野裕己, 露口健司(2022).日本の教職論 放送大学教育振興会 35-37.
- 中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会(2021).「令和の日本型学校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」 https://www.mext.go.jp/content/20211124-mxt_kyoikujinzai02-000019122_1.pdf (最終アクセス日 2023 年 1 月 14 日)

篠ヶ谷圭太著『予習の科学:「深い理解」につなげる家庭学習』図書文化(2022)

生田 淳一

福岡教育大学 j-ikuta@fukuoka-edu.ac.jp

本書は、予習に関する心理学研究の第一人者である篠ヶ谷圭太氏（日本大学教授）の著書である。学力低下問題や学力格差問題などの学力をめぐる議論を整理した上で、予習に関する心理学研究をわかりやすく紹介している。全体を通して、学校が抱える課題と乖離することなく心理学研究から得られた知見を理解することができる。そのうえ、エビデンスに基づいた提案には説得力がある。学力向上をめざした学校改善を考えている教育関係者に、本書をお勧めしたい。

本書の構成は、なぜ予習に注目するのか（第1章）、予習の効果と背景要因（第2章）、予習から深い理解へ（第3章）、授業の影響力（第4章）、予習を取り入れた授業設計（第5章）、効果的な予習指導のポイント—本書のまとめ（第6章）となっており、心理学研究から得られた知見の理解にとどまらず、教育実践へつなげる道筋が示されている。特に、第6章で指摘されている学習指導に予習を取り入れる際の注意点は、これから予習にチャレンジして学校改善を進めようとする学校や、授業改善に取り組む教員にとって多くの示唆を与えてくれるはずだ。たとえば、学習を事前学習—本学習—事後学習という3つのフェイズ（段階）に分けて捉える視点は、家庭学習も含めた学習者の学習過程を見直す際に有効な視点となる。

本書のタイトルにあるように、「深い理解」につなげる家庭学習が実現されれば、学校改善の大きな成果となる。「深い理解」を実現するには、家庭学習だけ、授業だけ、では不可能だろう。さらに、家庭学習の充実には、家庭（保護者）の力を味方につける必要がある。授業も家庭学習と連動したものである必要があり、授業改善も大きく進展しなければならない。おそらく、「深い理解」につなげる家庭学習の実現には、学校の総合力が試されることになるだろう。

学力向上をめざした取り組みにおいて家庭学習の充実が図られるケースは多いが、復習やドリル学習に偏りがちで、予習に着目した取り組みは少ないように思われる。予習に取り組むことは、これまでの教育観や学習観を大きく転換するようなハードルの高いチャレンジになっているようだ。このような新たな教育観・学習観への転換に挑む学校改善のプロセスについての教育実践研究が行われることで、学校改善のプロセスについての理解も進むと考えられる。今後、予習に関わる教育実践研究の進展に期待したい。

さらに、小学校を中心とした義務教育段階における実践の進展にも期待したい。小学校の学びに関していえば、篠ヶ谷氏も指摘するように、学習内容がさほど複雑でないため、授業だけで理解できることが多く、家庭学習でも単純な反復作業で定着を図ることが可能と思われる。しかし、現在「学び方を学ぶ、身につけること」が重要な課題となっている。篠ヶ谷氏も指摘するように、予習をしながら自分の理解を深めていく力は、生涯わたって効果的に学び続けるために必要で、ぜひ子供たちに身につけさせたい力である。

今後、予習をいかした学校改善・授業改善に取り組みやすい環境が整いそうだ。2024年度小学校、2025年度中学校の教科書の改訂では、ICTとの親和性の高い教科書へと進化が進み、教科書の活用を主軸にした予習に注目が集まるはずだ。また、小中学校の授業を5分短縮し、年間で計85時間を弾力的に運用することも議論されている。今後は、ますます「前学習—本学習—事後学習という学習フェイズ」を意識すること、つまり、いかに授業と授業以外の学習の連動を意識した学習過程をマネジメントするか、が問われるはずだ。これからの授業改善では、学習過程の心理的プロセスを考慮した学びの転換が求められるが、その際に予習に着目することは打開策の一つとなるだろう。今後、授業実践や教育実践と結びついた予習研究が進展することに期待したい。

学校改善研究紀要

Journal of School Improvement and Leadership

紀要編集委員長

生田淳一（福岡教育大学）

紀要編集委員会副委員長

入江誠剛（福岡大学）

相良誠司（福岡女学院大学）

編集委員会

伊藤文一（福岡女学院大学）

大林正史（鳴門教育大学）

大野裕己（滋賀大学）

押田貴久（兵庫教育大学）

柏木智子（立命館大学）

加藤崇英（茨城大学）

川上泰彦（兵庫教育大学）

城戸 茂（愛媛大学）

倉本哲男（静岡文化芸術大学）

清水安夫（国際基督教大学）

諏訪英広（川崎医療福祉大学）

高木 亮（就実大学）

棚野勝文（岐阜大学）

當山清実（兵庫教育大学）

富田明德（兵庫教育大学）

露口健司（愛媛大学）

山下 絢（日本女子大学）

編集方針

学校改善研究紀要は、学校改善とリーダーシップを対象とする理論的・方法論的アプローチを用いた研究であり、地域的・国際的に実践的示唆を与える研究を掲載する。本紀要の目的は、学校改善とリーダーシップ及びこれらに関連する分野についての学術的・実践的な対話を促進することである。学校管理職、教職員、教育政策形成者、地域リーダー、保護者、児童生徒等の意識・態度・行動及びこれらを取り巻く諸制度の探究の成果を紀要として刊行することで、学術的・実践的対話の質を高める。なお、本紀要が対象とする学校改善とリーダーシップに関連する分野は以下の通りである。

- 学校経営、組織マネジメント
- カリキュラム、授業実践、児童生徒の学習、学力向上
- 学校制度改革、学校を取り巻く社会的・文化的文脈、学校を対象とする教育政策・政治
- 学校を取り巻く法律、財政、人事制度
- 教職員養成、人材育成、職能成長
- 学校についての国際比較

なお、投稿にあたっては、学会 WEB サイト (<http://j-sira.jp/>) にて、投稿要領、投稿フォーマット、評価基準等の確認を求めたい。

紀要編集委員会事務局

福岡教育大学 生田淳一研究室

〒811-4192 福岡県宗像市赤間文教町 1-1

mail@j-sira.jp