

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 7 March 2025

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（美作大学）

棚野勝文（岐阜大学）

露口健司（愛媛大学）

當山清実（兵庫教育大学）

富田明德（兵庫教育大学）

野口博明（福岡教育大学）

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

CONTENTS

特集論文

- 1 大学進学時の地域移動の規定要因と学生生活への影響に関する基礎的分析
－「生徒タイプ」・社会関係資本・学生生活の充実度・資質と能力に着目して－
柏木 智子（立命館大学）
- 14 『子供の生活状況調査』等の公的統計のデータマイニング(1)
－家計（世帯所得）と子育て、キャリア・人生設計に関する論点整理－
高木 亮（美作大学）

学研究論文

- 34 学校組織における外的要因としての教育委員会と地域住民が学校改善に及ぼす影響
村上 正昭（いずみの森義務教育学校）
- 48 小学校における学級担任と保護者との関係構築に関する研究
－ソーシャルサポートを背景とした小学校学級担任と保護者間との関係構築が
自己効力感及びワーク・エンゲイジメント向上に与える影響の検討－
杉山 志穂（大阪府公立小学校）
藤原 忠雄（神戸親和大学）

実践研究論文

- 67 幼児教育から小学校教育への評価の接続
－生活科におけるラーニング・ストーリーを援用した「学びに向かう力」
の見取り－
大塚 翔（愛媛大学教育学部附属小学校）

実践報告

- 86 地域連携教育推進に向けたカリキュラム・マネジメントの実践的研究
－児童のウェルビーイングの向上を目指して－
伊藤 芽久美（愛媛県東温市立北吉井小学校）

- 97 『高校魅力化』の実現に向けた、県立高校と町の協働を促進するガバナンスのあり方
岡崎 エミ（（一財）地域・教育魅力化プラットフォーム）
- 112 コミュニティ・ウェルビーイングを高める地域連携モデルの構築
－学校と地域の特徴を生かした実践を通して－
黒田 勝俊（愛媛県伊方町立伊方中学校）
- 124 校長の働き掛けが教職員のワーク・エンゲイジメントと心理的安全性に及ぼす影響
－働きやすい・働きたい職場づくりへの示唆－
三谷 登代美（愛媛県四国中央市立金生第二小学校）
- 136 児童と教員の学習エンゲイジメントを高める組織開発
－同僚性を生かした持続可能な授業改善－
小川 智也（愛媛県西予市立宇和町小学校）
- 148 科学技術人材を育てる高等学校クロスカリキュラムの開発
－「ビッグヒストリー」の視点を取り入れた教科等横断的な学習の提案－
菖池 祐子（兵庫県立高等学校／兵庫教育大学教職大学院）
諏訪 英広（川崎医療福祉大学）
- 160 小学校キャリア教育の展開に資する小大連携・小高連携の試み
－児童の「基礎的・汎用的能力」「自己肯定感」「学習の効力感」の
向上をめざして－
相良 誠司（福岡女学院大学）
児玉 清孝（福岡市立弥永小学校）
- 170 大学教員による効果的な校内研修の在り方に関する考察
－1年間の算数科に関する校内研修の事例を通して－
木村 憲太郎（大阪教育大学）

ブックレビュー

- 180 露口健司著 『教員のウェルビーイングを高める学校の「働きやすさ・働きがい
改革」』（2024）
生田 淳一（福岡教育大学）

大学進学時の地域移動の規定要因と学生生活への影響に関する基礎的分析 「生徒タイプ」・社会関係資本・学生生活の充実度・資質と能力に着目して

柏木智子

立命館大学 k-tomoko@fc.ritsumei.ac.jp

要約：本研究の目的は、大学進学時における地域移動の規定要因と地域移動の学生生活への影響に関する基礎的分析を行うことである。具体的には、①本人の属性としてのいわゆる性格や特性の地域移動への影響、②大学進学者とされる相対的に有利な立場にある生徒の有する社会関係資本の地域移動への影響、③大学生の社会関係資本の保持状況、④地域移動の学生生活への影響について質問紙調査より検討する。その結果、相対的に有利な立場にある生徒に対しても社会関係資本は居住空間につなぎとめる役割を果たすこと、地方圏居住の勉学タイプの生徒が最も移動しやすい傾向にあること、大学生の社会関係資本は親と友だち関係として蓄積されていること、地域移動は学生生活の充実度には一定の影響を与えるものの、資質・能力の伸長には影響を与えないことが明らかにされた。

キーワード

大学進学
地域移動
生徒タイプ
社会関係資本
学生生活

1. 本研究の目的と先行研究の検討

本研究の目的は、大学進学時における地域移動の規定要因と地域移動の学生生活への影響に関する基礎的分析を行うことである。大学進学機会の地域格差に関する研究は、社会的格差の是正と教育機会の平等を志向して蓄積されてきた。地域格差の実態解明に焦点をあてるものが多く、年代における差の程度や地域格差の要因、およびどの地域間に差が生じるのかなどについての解明が進められてきた。

それらによると、地域格差は90年代以降に再び強まっているとされる（佐々木 2006、上山 2011）。その要因として、これまでの研究では、地域の社会経済的要因・文化的要因・社会関係的要因・本人の属性要因が見出されている。これらの進学前の規定要因に加え、進学後に得られる便益や収益要因も検討する必要性が示されている。地域移動は、これらすべてに関連し、便益・収益要因としての報酬を見込み、これらの規定要因の制約を乗り越えてなされるものとなる。なぜなら、大都市圏以外の地域では、出身地域からの地域移動というハードルを超えない限り、高い学歴達成が難しく、ひいてはその後のキャリアの選択肢も制約されてしまうためである（小林 2009）。それゆえ、高卒時の進路選択においては、大都市圏以外の地域から大都市に移動することができるかという、移動能力を検討することの重要性が指摘されている（池田・田垣内 2024）。これらを踏まえ、本研究では地方圏居住者に焦点をあてながら、大学進学時における地域移動に関する基礎的分析を行う。それに先立ち、上記の要因に関する先行研究の精査を行う。

先行研究では、大学進学機会の地域格差の要因は地域の社会経済的条件や大学の収容力、および本人の学力や努力にある点が明らかにされてきた（天野・河上・吉本・吉田・橋本 1984、朴澤 2016 等）。それらによると、地方圏よりも都市圏の生徒、大学の収容力のある圏域の生徒、学力や努力の高い生徒の方が大学に進学する傾向にある。また、それらに加えてジェンダー要因もあり、男子よりも女子の方が地域の条件や収容力の影響を受けやすく、進学率の低くなる状態が解明されてきた。

そこには、自宅外通学の可否も関連する。大学進学には、機会費用としての高卒で就職した場合の4年間の放棄稼得に加えて、直接費用としての学納金や生活費（住居費や食費など）の負担が必要となる。その負担可能性が家庭の資金調達力によって異なれば、そもそも大学に進学不可能な生徒、地元の大学ならば進学可能な生徒、自宅外通学となる地域移動を伴いながらの国公立大学ならば進学可能な生徒、自宅外通学となる移動を伴いながらの私学を含むいずれの大学にも進学可能な生徒といった具合に、生徒の高校から大学へのトランジションが分類される。それが各家庭の所得の差のみならず、地域ごとのおおよその傾向として現れる場合に、大学進学における地域間格差となる。その地域間格差が、都市圏と地方圏の進学率にあるだけではなく、地方県間にも見られ、地方県における自宅外通学を伴う県外進学率に左右される点を踏まえると（朴澤 2016）、大学進学機会の格差を検討する上で、上述したように地域移動は重要な要因となる。

ただし、近年の傾向として、進学移動の平均的な距離は全国的に減少しているとされる（遠藤 2022）。これは政策等で注目されている大都市圏への人口集中の懸念とは逆の現象であり、時系列でみると大都市圏への進学移動は減少しているという。また、朴澤（2016）によると、直接費用が高い県ほど、進学率が低いとされる関係は認められないという。すなわち、家計所得を統制しても、自宅外通学による進学費用の負担に前向きな地方があるとされる。その理由として、大学進学の便益が示されている。大学進学の便益とは、就職先の特性や就職可能な職種および賃金などから構成される大学進学への投資に対する収益である。ここでは、社会的・公的収益ではなく私的収益に焦点が当てられている。具体的には、地方県間の進学率の差は、両親の年収や中学生3年時の成績を統制してもなお、大学の収容率や個人の大学進学費用を超える便益による県外進学促進によって説明される。特に女性にとっての進学の便益は、男女共通に適用できる、学歴間賃金格差に加え、所得のより高い配偶者との結婚、および結婚後の家計内における夫との間の交渉力の増大にあると述べられている。これは、天野（1986）の指摘する、学歴の女性にとっての地位表示的機能を精緻化したものとなる¹⁾。日下田（2020）の分析においても、女性の高学歴化が結婚を基軸とする既存の性役割規範に今でも支えられている結果が示されている。それによると、女性にとっての大学進学はオールマイティーな効果をもつものであるが、なかでも学歴同類婚傾向を所与の前提とする時に女性の大学進学需要の拡大作用があるとされる。

これら社会経済的な側面や本人の属性および個人や集団の便益や収益以外に、文化的・社会関係的側面からも地域間の進学差の比較検討が行われている。これは、先の天野・河上・吉本・吉田・橋本（1984：6-7）においても、「都市部では大学に進学することが生活様式の重要な構成部分として成立しており、もともと大学進学への選好が高い」とされる見解に重なるところであり、近隣階層によって、人々の選択、行動、意識が変わるとする集合的な階層を用いる考え方と相即するものである（松岡 2019：60-61）。それによると、近隣の大卒割合と教育意識を媒介するのは、近隣の「身体化された文化資本」とであるという。「身体化された文化資本」とは、高い教育を得ることを無意識のうちに当然視する町の文化的規範と端的に述べられている。つまり、大学はいつか行くものと考えていれば、個人あるいは親のSESがどのようなものでも、大学進学が集合的規範となりうるとされる。これは、親の大学進学期待がそれぞれの子どもの大学進学に影響を与えるプロセスの集合的影響力と解釈すること

ができる。それゆえ、「みんな」に合わせていれば大学進学を当たり前認識する環境におかれているのかどうかによって進路選択の仕方が変わってくると述べられる。

上記は、社会関係資本の効用ともかかわるものである。具体的には、居住空間における大学進学への文化資本を身体化した他者との関係性に加え、移動先のそうした他者との関係性の質と量が移動への誘因になる点がこれまでの研究から明らかにされている。遠藤（2022）は、個人の進学移動を説明するうえで、一部の親移動経験と地域移動先における個人・集団レベルの先行者を用いるのは妥当であると指摘する。そして、特に、個人・集団レベル間の効果の違いという点では集団レベルの効果の方がより大きいとする。そのため、たとえば先行者（親族・同郷者）の蓄積が生活上の不安を解消するものであれば、機能として等価なもの（たとえば移動先の情報提供による安心感）を整備する必要性を提案する。

他方、進路選択における社会関係資本の影響は、大学進学を促進する上記のような正の作用のみならず、相対的に不利な状況にある若者をローカルな場所につなぎとめる負の作用としても論じられてきた（吉川 2001）。威信の高い大学や条件のよい職が大都市に偏在する傾向にある日本のなかで、特に労働市場の厳しい地方圏における地域移動をしない選択、あるいはできない状況は、機会の損失による生涯にわたる不利を意味する。しかしながら、近年では、地域的な局在によって維持される豊かな社会関係が、低学歴等の相対的に不利な立場にある移動しない若者の就業や生活における保護機能を果たしている点も明らかにされている（石黒 2018、尾川 2018）。ただし、満足度調査によると、不満を持ちつつ現状を受容している若者が 4～5 割に達するところから、そうした状況を単純に肯定することはできない点も示されている（石黒 2018）。

これらを踏まえると、上記で示した地域や本人の社会経済的・文化的・社会関係的要因、本人の属性要因とその後の便益・収益要因が地域移動の促進要因にも阻害要因にもなることが示唆される。ただし、本人の属性としてのいわゆる性格や特性の地域移動への影響や大学進学者とされる相対的に有利な立場にある生徒に対しても社会関係資本は地域につなぎとめる役割をするのかという点についてはこれまであまり検討されていない。また、大学生の社会関係資本の保持状況と地域移動の学生生活自体への影響に関する精査も管見の限りほとんど行われていない。本研究では、これらを踏まえ、①本人の属性としての性格や特性の地域移動への影響、②相対的に有利な立場にある生徒の有する社会関係資本の地域移動への影響、③大学生の社会関係資本の保持状況、④地域移動の学生生活への影響の 4 点への基礎的知見を、大学進学を前提とする高校生への質問紙による縦断調査を分析することによって提示する。つまり、社会経済的要因や文化的要因をあらかじめ統制した上でなお、社会関係的要因や本人属性要因がどのように作用するのかを検討する。ただし、本調査は、次節で述べるように、地域移動の解明のための設計にはなっていない。そのため、本研究の分析は探索的なものであり、結果はあくまで基礎的資料を提供するものである。

2. 調査の設計と分析枠組み

分析データは、2013 年に京都大学高等教育研究開発推進センター（調査企画・分析：溝上慎一）と学校法人河合塾が共催で開始した「学校と社会をつなぐ調査」（河合塾グループサイト「学校と社会をつなぐ調査」）のデータである。分析データの調査時期と対象は以下の通りである。第 1 回目（高 2 調査）は、2013 年 10～12 月に全国 378 校の高校 2 年生 45311 名が教室、あるいはインターネットで調査票に回答する形式で行った。その中で、継続調査を承諾した 16829 名が以後の継続調査の対象者となった。なお、大学進学率約 7～8 割の高校を調査対

象の母集団として設定した（溝上 2015）。第 2 回目（高卒時調査）は、2015 年 4 月にインターネットで実施し、継続調査承諾者のうち回答者数は 7420 名であった。第 3 回目（大 1 調査）は、2015 年 11～12 月にインターネットで実施し、回答者数は 5939 名であった。そのうち、4 年制（あるいは 6 年制）大学（以下、大学と略す）へ進学した回答者 4751 名を対象に第 4 回目と 5 回目の調査を実施した。第 4 回目（大 2 調査）は、2016 年 11～12 月にインターネットで実施し、回答者数は 3586 名であった。第 5 回目（大 3 調査）は、2017 年 11～12 月にインターネットで実施し、回答者数は 3239 名であった。第 6 回目（大 4 調査）は、2018 年 11～12 月にインターネットで実施し、回答者数は 2742 名であった。

調査内容と分析に用いる質問項目²⁾について説明する。高 2 調査では、1 週間の活動時間、キャリア意識、学校や日々の生活、友だち関係、自尊感情について尋ねた。溝上は、それらの項目の得点の標準化処理を行い、標準化得点を用いて非階層クラスター分析を行った結果、7 つのクラスターに分類された（溝上 2015）。溝上は、それらを総称して「生徒タイプ」と述べ、各クラスターを「勉強タイプ」「勉強そこそこタイプ」「部活動タイプ」「交友通信タイプ」「読書マンガ傾向タイプ」「ゲーム傾向タイプ」「行事不参加タイプ」³⁾と命名している。本研究では、この「生徒タイプ」を本人属性要因の一つとする。

また、畑野（2015）によると、上述した高 2 調査における汎用的技能に関する質問項目⁴⁾の探索的因子分析を行った結果、「他者理解力」「計画実行力」「コミュニケーション・リーダーシップ力」「社会文化探究心」の 4 つの因子が抽出された。「学校と社会をつなぐ調査」では、大 1・大 2・大 3・大 4 調査においても同質問項目を継続的に用いることで、資質・能力の伸長を分析するための質問項目として設定した。本研究においても、それら 4 つを高校・大学を通して身につける資質・能力とする。

高卒時調査では、親の職業・学歴・年収、高校卒業時の居住都市、卒業後の進路と移動の有無および移動先の居住都市、大学進学先の大学偏差値・学部学科、進学理由⁵⁾、大 1 調査では、学生生活の充実度⁶⁾、社会関係資本⁷⁾に関する質問項目を設けた。

高 2 から大学卒業後の社会人の資質・能力まで分析した溝上（2023）によると、社会階層の影響はなかったとされる。本研究での分析に際しても社会階層の影響を確認してはいるものの、その影響がほとんどの項目において検出されてはいない。そのため、上記調査データは、大学進学する相対的に有利な立場にある若者に焦点をあてる本研究のデータとして適合的であると確認された。地域移動については、これらの回答から得られたデータを踏まえ、都市圏（三大都市圏）と地方圏（非三大都市圏）に分けて分析を行う。地域格差の観点からはより詳細な地域分類が必要となるものの、本研究では基礎的資料の提供として端的に示すために 2 分類とした。

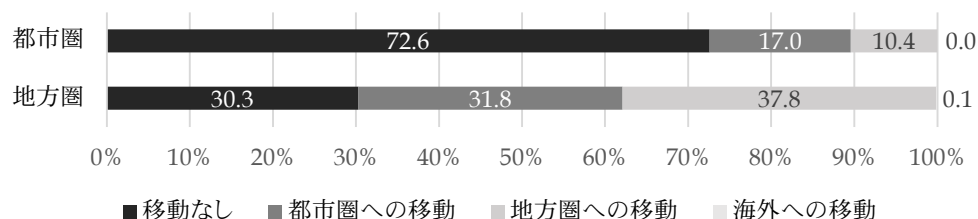
3．分析結果

(1) 地域移動の要因

①都市圏・地方圏別の移動の差

高卒時調査における地域移動者は、52.8%であった。高卒時居住地の都市圏・地方圏別に大学進学時の地域移動の有無、および移動先を図表 1 に示す。都市圏の方が地方圏よりも移動しない若者が 42.3 ポイント多く、カイ二乗検定の結果は 1%水準で有意であった。また、地方圏から都市圏への移動よりも、地方圏から地方圏への移動の方が高い割合であった。

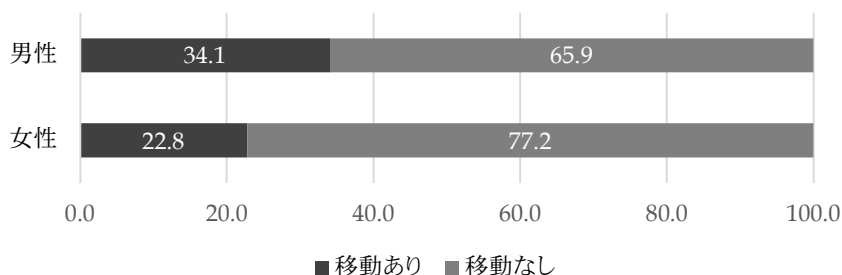
図表1 都市圏・地方圏別移動の有無と移動先（％）



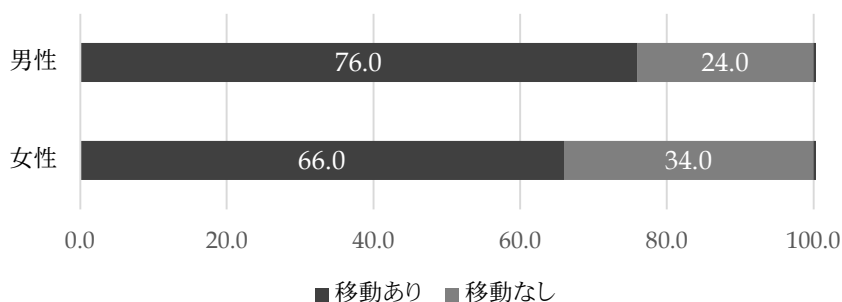
②都市圏・地方圏別の性別による移動の差

居住地別の性別と地域移動の有無との関連を図表2・3に示す。性別不明者は除外した。都市圏・地方圏ともに男性の移動割合が高くなっており、どちらもカイ二乗検定の結果は1%水準で有意であった。

図表2 都市圏居住者の性別別地域移動（％）



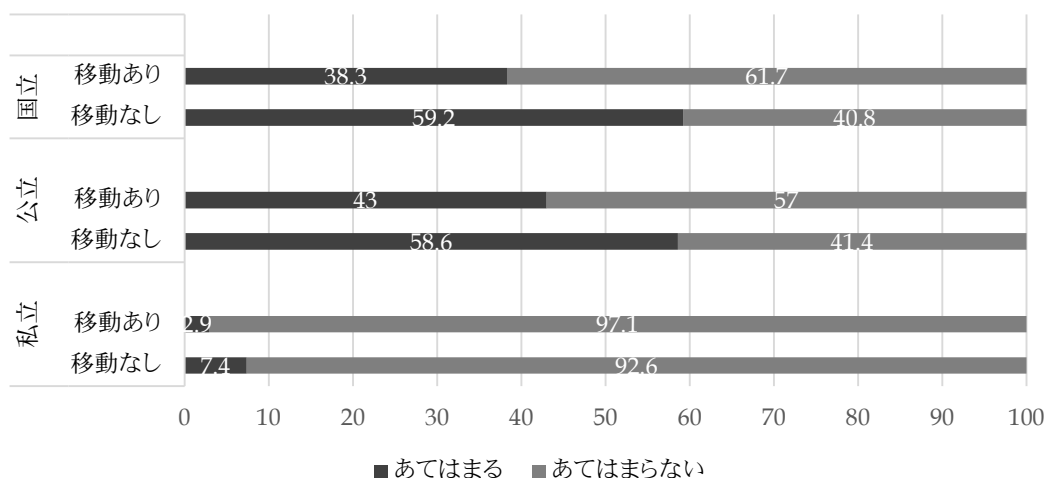
図表3 地方圏居住者の性別別地域移動（％）



③都市圏・地方圏および大学の設置形態別の大学進学理由による移動の差

都市圏・地方圏および大学の設置形態別に大学進学理由の各質問項目への回答（「あてはまる」「あてはまらない」と地域移動の有無との関連を調べたところ、地方圏居住者の国公立大学進学時の地域移動と「大学は授業料が安いから」とする大学進学理由の項目のみ、カイ二乗検定の結果が1%水準で有意であった。以下、大学進学理由の回答のうち「あてはまる」「まあまああてはまる」の合計を「あてはまる」、「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の合計を「あてはまらない」とし、大学の設置形態別に示す（図表4）。結果として、移動者において、「あてはまらない」とする回答の方が多くなっていた。

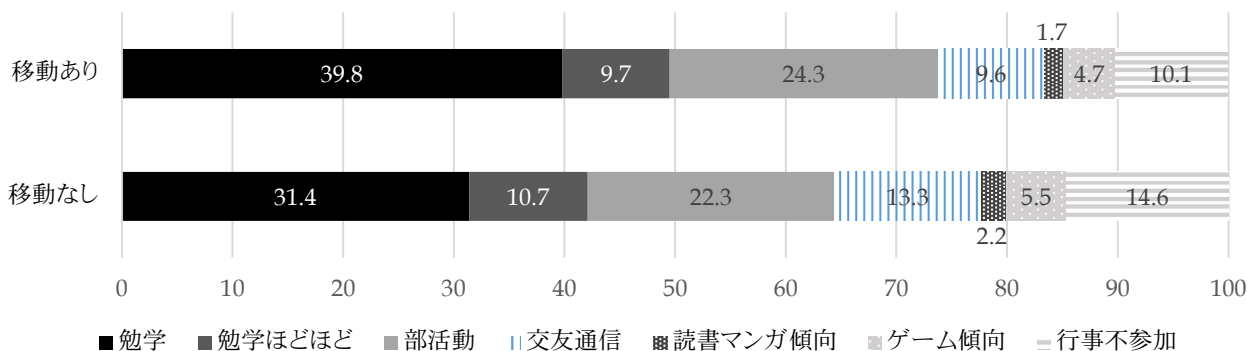
図表4 国公立×地域移動×大学進学理由授業料の安さ（％）



④都市圏・地方圏別の生徒タイプによる移動の差

居住地別の移動の有無に生徒タイプによる差があるかどうかを分析したところ、地方圏居住者の移動において生徒タイプによる有意な差が見られた（図表 5、 $R=.094^{**}$ ：1%水準、Cramer' $V=.107$ ）。勉学タイプが最も移動する傾向にあり、続いて部活動タイプであった。その他のタイプは移動なしの方が多く、そのなかでも交友通信タイプと行事不参加タイプはそれぞれ移動ありと3～4ポイント差で移動しない傾向にあった。

図表5 地方圏居住者の生徒タイプ別地域移動（％）



(2) 地域移動と社会関係資本

都市圏と地方圏を合わせた大学1年時の社会関係資本は、図表6の通りの保持状態であった。それによると、1：いっしょにいと居心地がよく安心できる人（安心できる人）、2：今の生活、また将来のことについてよく語り合う人（語り合う人）、3：困ったときに、必要なアドバイスや情報を提供してくれる人（困ったときの人）、4：経済的な面でふだん支えてくれている、あるいはいざというときに支えてくれる人（経済支援の人）、として両親の存在が大きいことが読み取れる。また、全体的な状況として、1～3に関しては、きょうだいや恋人・配偶者も一定程度の割合となっている。一方で、小中高等学校で知り合った友だち、今通っている学校の友だちが1～3に関しては親

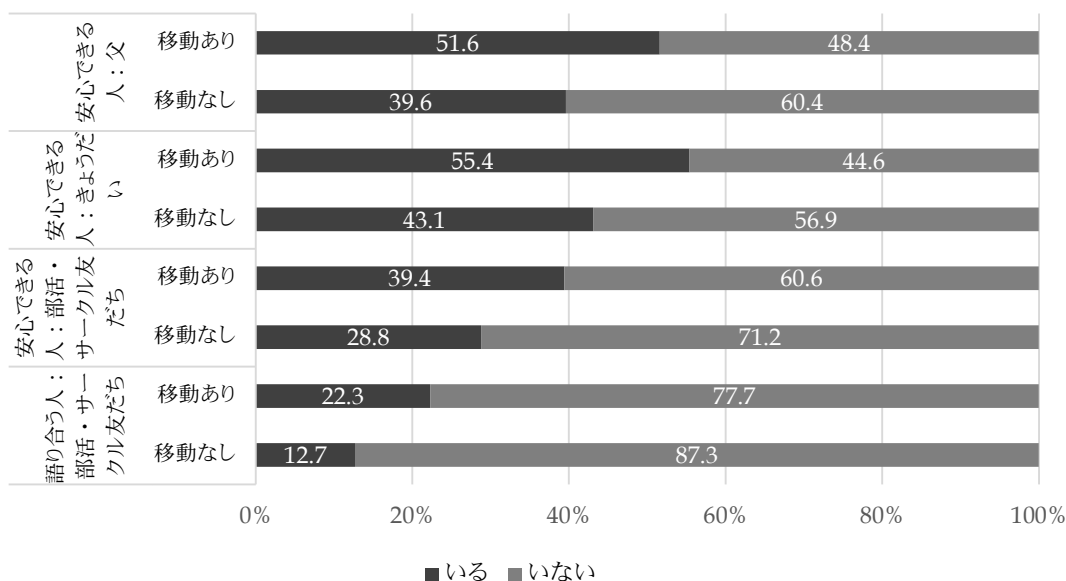
と同程度の高い割合であることが読み取れる。次いで、現在加入している部活やサークルの友達が続く。いずれの項目においても、小中高校時代の先生・職員・相談員や今の学校の先生・職員・相談員の割合は総じて低く、高くても10%台となっている。1～4についての地域の知り合いやNPO・ボランティア・市民活動の知り合いは、非常に少ないながらも存在している場合がある。なお、「そういう人はいない」とする回答はゼロではない。

また、地方圏居住者の地域移動と社会関係資本との関連を調べたところ、図表6に示す4項目にて、カイ二乗検定の結果が1%水準で有意な差が見出された（図表7）。それによると、移動者の方が安心できる人として父・きょうだいと回答する傾向にある。また、移動者の方が安心できる人、語り合う人として、部活・サークルの友だちと回答する傾向にある。

図表6 大学1年時の社会関係資本（%）

	母親	父親	きょうだい	恋人・配偶者	小中高等学校で知り合った友だち	今通っている学校の友だち	小中高校時代の先生・職員・相談員	今の学校の先生・職員・相談員	ネット上の友だち	現在加入している部活やサークルの友だち	職場・アルバイト先の友だち・同僚・先輩・上司	地域の知り合い	NPO・ボランティア・市民活動の知り合い	そういう人はいない
1：安心できる人	74.4	49.8	54.2	21.4	75.8	57.0	16.3	2.4	5.8	40.1	9.4	2.6	1.4	2.1
2：語り合う人	58.2	29.8	16.1	15.4	45.1	56.3	5.7	1.7	1.9	23.2	4.9	0.7	1.0	5.4
3：困ったときの人	72.5	47.6	11.3	12.2	42.5	50.4	10.0	7.3	2.6	24.1	7.6	0.9	0.8	4.0
4：経済支援の人	85.2	87.3	10.1	2.7	3.5	3.2	0.3	0.2	0.2	2.0	0.8	0.2	0.3	0.4

図表7 地方圏居住者の地域移動と社会関係資本（%）



(3) 地域移動の学生生活への影響

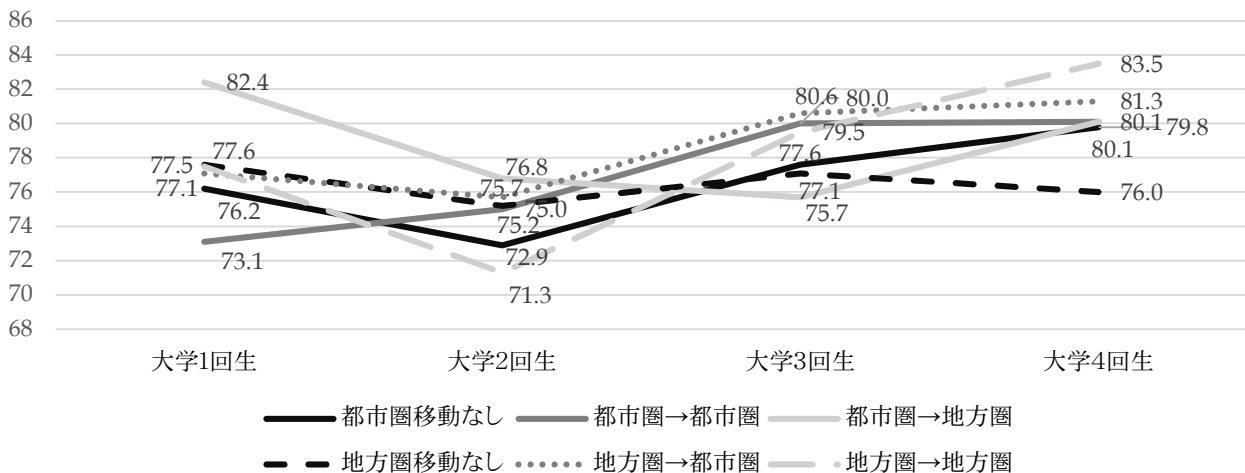
①地域移動と学生生活の充実度

地域移動の有無および移動のパターン（都市圏から都市圏、都市圏から地方圏、地方圏から都市圏、地方圏から地方圏）と学生生活の充実度との関連を図表8に示す。「まあまあ充実している」「充実している」と回答した者を「充実している」として合算し、その割合を求めた。地方圏居住者の移動なしと地方圏から地方圏への移動ありの者との大学4年時の学生生活の充実度の差は、カイ二乗検定の結果5%水準で有意であり、Cramer' V=.118の効果量であった。なお、地方圏から地方圏の移動者と地方圏からの移動なしの者のパネルデータ分析の結果、地域移動の係数=-.059、SESの係数=.137*（5%水準）、男性ダミーの係数=.247**（1%水準）であった。

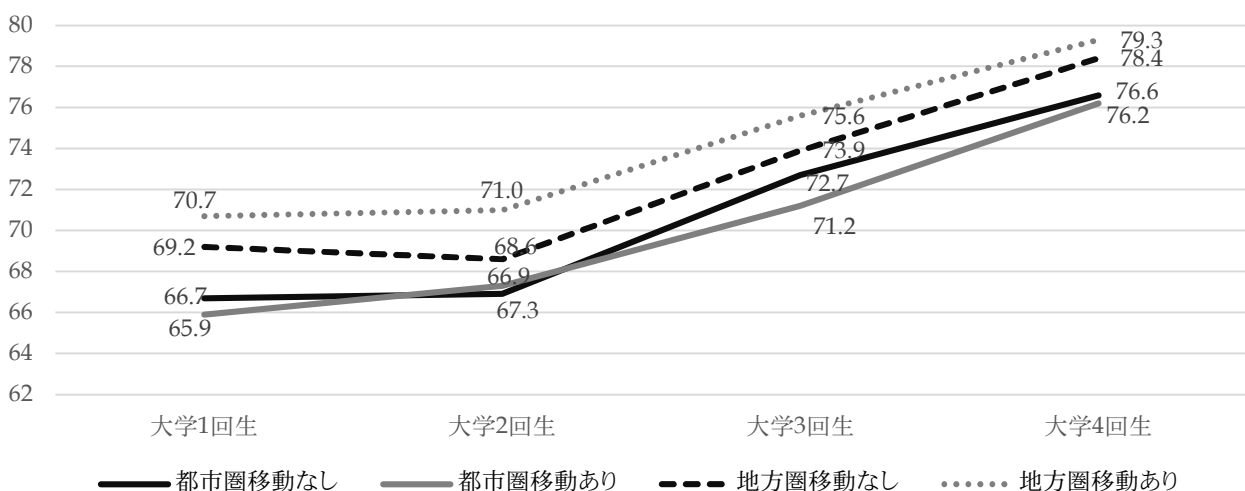
②地域移動と大学4年間の資質・能力

地域移動の有無と大学4年間の資質・能力の伸長との関連を図表9～12に示す。汎用的技能の各項目における「伸びた」「まあまあ伸びた」とする回答を「伸びた」として合算し、割合を求めた。なお、パネルデータ分析の結果、いずれにも有意差は見られなかった。

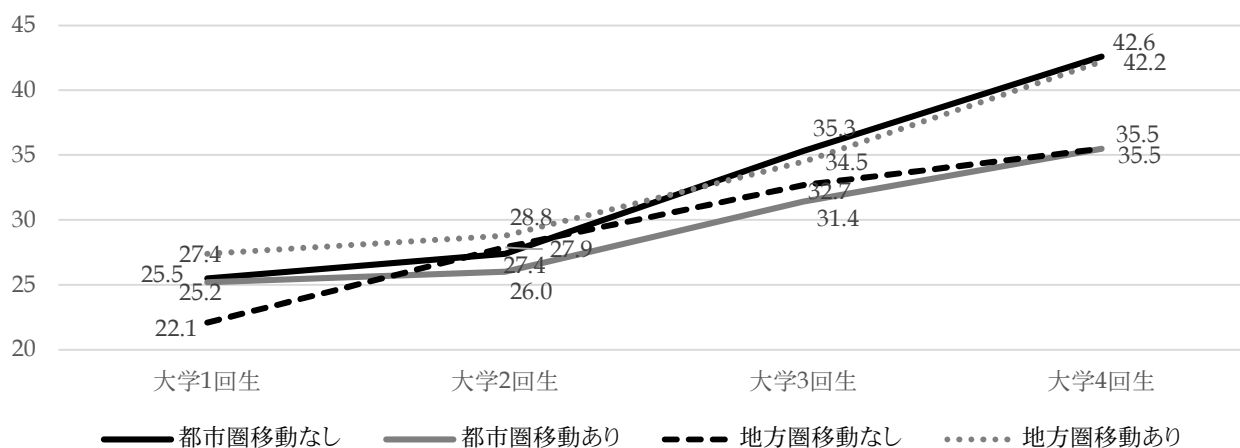
図表8 地域移動と学生生活の充実度（%）



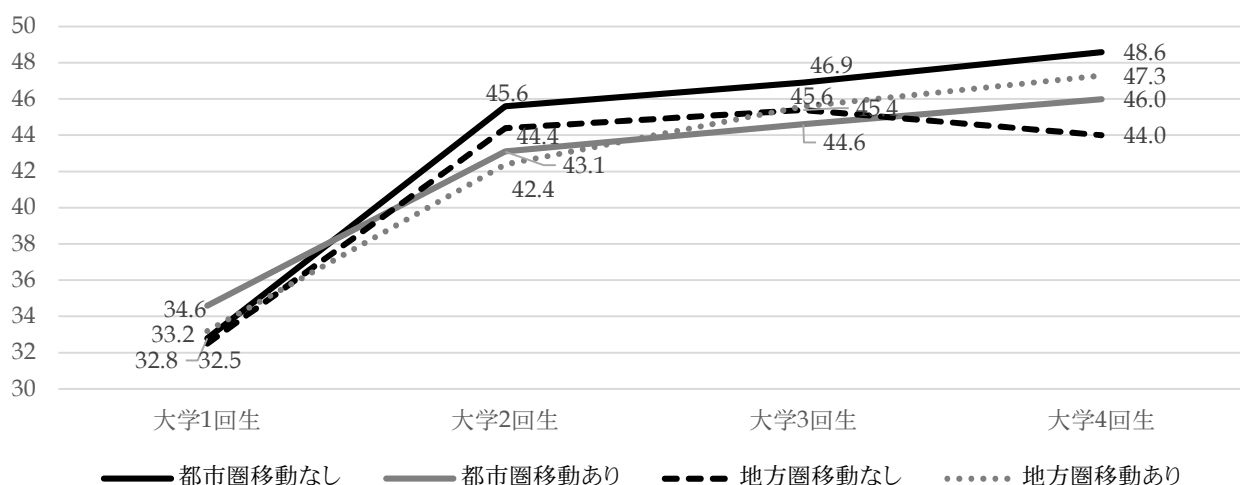
図表9 地域移動と他者理解力（%）



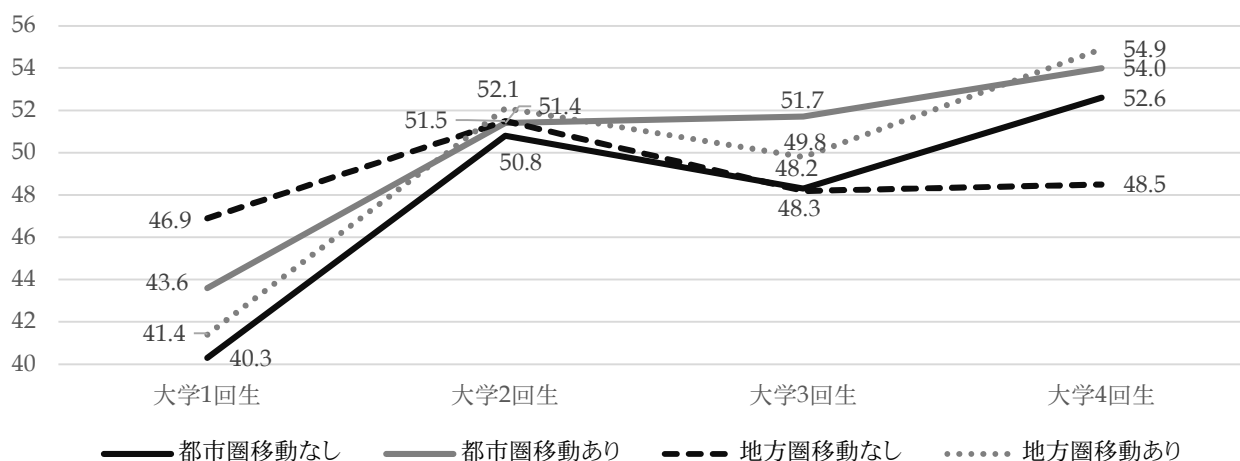
図表10 地域移動と計画実行力 (%)



図表11 地域移動とコミュニケーション・リーダーシップ力 (%)



図表12 地域移動と社会文化探究心 (%)



4. 考察

本研究では、①本人の属性としての性格や特性の地域移動への影響、②相対的に有利な立場にある生徒の有する社会関係資本の地域移動への影響、③大学生の社会関係資本の保持状況、④地域移動の学生生活への影響に関する基礎的分析の実施を作業課題としていた。分析結果からは、以下の知見が見出された。

第一に、本調査データにおける地域移動の実態として、地方圏居住者の方が大学進学時に移動する傾向にあった。移動先は地方圏から都市圏への移動よりも、地方圏から地方圏への移動の方が多くなっていた。また、都市圏・地方圏ともに、男性の方が女性よりも移動する傾向にあった。加えて、国立・公立大学への進学理由として、直接費用の負担軽減を理由としない生徒の方が移動しやすかったと言える。これは、進学によって、直接費用を上回るさまざまな便益や収益への期待によるものかもしれない。これらの結果は、第1節で述べた先行研究の結果と合致する。

第二に、地域移動と生徒タイプの関連分析により、地方圏居住の勉学タイプの生徒が最も移動しやすい傾向にあることが明らかとなった。その他、大学進学に際して、移動する方が移動しない割合よりも高かったのは部活動タイプのみであった。その他のタイプは地域にとどまる割合の方が多かった。その中でも、交友通信タイプの生徒、および行事不参加タイプの生徒の移動なしの割合がそれぞれの同タイプの移動ありよりも3~4ポイント高かった。

これらから、一つ目に、地方圏居住の勉学に勤しむタイプの生徒が移動しやすいと考えられる。この結果は、学力の高い生徒が移動しやすいとする先行研究の見解と符号する。二つ目に、大学進学する比較的に有利な立場にある生徒においても、友だちに関する社会関係資本を有する生徒の方が地域にとどまりやすい点が見られる。同時に、友だちに関する社会関係資本をあまり有さず、学校行事等への参加をあまりしていない生徒も地域にとどまりやすい状況にあると推測される。一方で、三つ目に、安心できる人としての父親やきょうだいのいる生徒の方が移動する傾向にあった。これは、大学1年時の調査を用いて得られた結果ではあるが、進学前後で安心できるかどうかの数値が大きく変わるとは想定しにくく、大学1年時に父親やきょうだいに対して安心できる人と回答した者は、進学前からそう回答しうる関係性であったと考えられる。移動要因には、先行研究で示されたように、親移動経験や地域移動先における先行者としての親やきょうだいの存在が考えられる。他方で、経済資本と文化資本および社会関係資本の相乗効果（Bourdieu 1986）としての親やきょうだいの効用があるのかもしれない。その場合には、家計の余力と親の理解や期待と家庭での安心できる関係性の相乗効果により移動が可能になると考えられる。ここからは、経済資本と文化資本を伴いながら、安心できるからこそ生徒を地域から押し出す親やきょうだいに関連する社会関係資本の作用が推察される。地域移動の要因の検討を行う際には、友だちと親・きょうだいの社会関係資本の働きの相違を考慮する必要があるのかもしれない。

第三に、大学生の社会関係資本の要員として、母親を、続いて小中学校で知り合った友だちや今通っている学校の友だちを位置付けることができる。父親については、それらと同程度か少し低い回答状況であった。これらから、大学生の社会関係資本としての保護者の役割にジェンダー差が見出され、加えて友だちの存在がその蓄積に大きく貢献している様相が示された。それに比べると、小中高大の学校の教職員や相談員を安心できたり、よく語り合えたり、困ったときに相談できたりする人と認識している割合はかなり低かった。本研究の目的と乖離するが、ここからは小中高等学校の教職員の有り様、および地域移動者にとっての大学の在り方の見直しの必要性が示唆されたと思われる。

また、地域の知り合いや NPO・ボランティア・市民活動の知り合いが大学生の豊かな社会関係資本の一助となっているとは決して言えない数値ではあるものの、皆無ではなかった。この点から、そうした知り合いが、遠藤(2022)の指摘するような先行者(親族・同郷者)の機能として等価なもの(たとえば移動先の情報提供による安心感)と同様の役割を果たす可能性のあることが推察される。加えて、そういう人はいないと回答する大学生への留意が必要である。

第四に、地方圏居住者のなかでも地方圏から地方圏に移動した学生の方が、地方圏にとどまる学生よりも充実した学生生活を送っている傾向にあった。これは、高校生時に地方圏居住者であった者のなかでも、移動したの方が移動しなかった者よりも、現在加入している部活やサークルの友だちを安心できたり、よく語り合う人として回答しているところとも符号する。轡田(2017)は、地域外に社会関係が広がっている者とそうでない者との格差である「モビリティの格差」の問題を指摘していた。本結果は、その問題を改めて確認するとともに、地域移動によりそれを低減しうる可能性を示すものである。ただし、充実度に対しては社会階層と性別の影響が大きく、社会階層の高いほど、そして男性の方が充実した学生生活を送っていると言える。

第五に、本研究で設定した資質・能力である、他者理解力、計画実行力、コミュニケーション・リーダーシップ力、社会文化探究力への地域移動の影響は見られなかった⁸⁾。ただし、図表からは、大学1回生から4回生に向けて、資質・能力の伸長が見て取れる。これらの結果から、日本の大学は、一定の均質な質の学びを提供し、資質・能力の伸長において地域格差の生じにくい学びの保障を行っていると解釈することができる。

今後の課題として、地域移動と本人属性要因、社会関係資本、学生生活に関するより精緻な調査と分析が求められる。

註

- 1) 天野(1986)は、男子の場合、学歴は地位形成的機能をもつと述べる。
- 2) 各質問項目は、河合塾グループサイト「学校と社会をつなぐ調査」にて掲載されている。本稿では、紙幅の都合上すべての項目を掲載できないが、本分析に用いる質問項目のなかで上記サイトに掲載されていないもの、および本稿内で示すことが必要な質問項目については注釈にて詳細を記述する。
- 3) それぞれのタイプの概略を示す。「勉強タイプ」：概してよく学び、将来に向けてがんばり、個人の成長を実感している生徒タイプ。「勉強そこそこタイプ」：概して準勉強タイプ。「部活動タイプ」：概して部活動を中心に高校生活を過ごし、良好な友だち関係や集団行動には適応しているが、授業外学習はあまりせず、将来のこともあまり考えていないタイプ。「交友通信タイプ」：概して友だちと遊んだり通信したりすることが高校生活の中心であり、良好な友だち関係を築いていたり、集団行動に適応していたりする。授業外学習はあまりしないが、将来のことは比較的よく考えているタイプ。「読書マンガ傾向タイプ」：概して読書したりマンガ・雑誌を読んだりして、ひとりで過ごすことが多く、友だち関係は弱く、自尊感情、キャリア意識の低いタイプ。「ゲーム傾向タイプ」：概してゲームをしてひとりで過ごすことが多く、勉強はしない、友だち関係は弱い、キャリア意識も低いタイプ。「行事不参加タイプ」：概して友だち関係が弱く、自尊感情の低いことが学校行事への消極的参加につながっていると考えられ、将来のことも考えられていないタイプ。
- 4) 「過去1、2年を振り返って、次の事柄はあなたのなかで伸びていると思いますか、それとも伸びていないと多ですか。もっとも近い番号に○をつけてください。」との質問に対して計18項目を設定し、「伸びた」「まあまあ伸びた」「どちらともいえない」「あまり伸びていない」「伸びていない」の5件法での回答を求めた。1：計画や目標を立てて日々を過ごすことができる、2：社会の問題に対して分析したり考えたりすることができる、3：リーダーシップをとることができる、4：図書館やインターネッ

トを利用して必要な情報を得たり、わからないことを調べたりすることができる、5：他の人と議論することができる、6：自分の言葉で文章を書くことができる、7：人前で発表をすることができる、8：他の人と協力してもの事に取り組める、9：コンピュータやインターネットを操作することができる、10：時間を有効に使うことができる、11：新しいアイデアを得たり発見したりすることができる、12：困難なことでもチャレンジすることができる、13：人の話を聞くことができる、14：自分とは異なる意見や価値を尊重することができる、15：人に対して思いやりを持つことができる、16：忍耐強くもの事に取り組むことができる、17：異文化や世界に関心を持つことができる、18：自分を客観的に理解することができる。

5)「あなたが大学に進学しようと思ったのはなぜですか。それぞれもっとも近い選択肢を選んでください。」との質問に対して計 13 項目を設定し、「あてはまる」「まあまああてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の 4 件法での回答を求めた。1：大学は社会的な評価が高いから、2：大学に進学すると将来得られる収入が増えるから、3：大学に進学して、将来社会の役に立ちたいから、4：大学で自分の得意とすることを追求したいから、5：大学だと自宅から通学ができるから、6：大学は授業料が安いから、7：大学進学を家族がすすめるから、8：大学進学を先生がすすめるから、9：大学で教養や視野を広げたいから、10：大学で専門的知識や技術を学べるから、11：高校を卒業してすぐに就職をしたくなかったから、12：大学で資格を取得したいから、13：大学で課外活動（クラブ・サークル・アルバイトなど）にはげみたいから。

6)「あなたの学生生活は充実していますか。もっとも近い選択肢を 1 つ選んでください。」との質問に対して、「充実していない」「あまり充実していない」「どちらとも言えない」「まあまあ充実している」「充実している」の 5 件法での回答を求めた。

7)「あなたの人間関係についてお聞きます。次の (1) ～ (4) それぞれについて、あてはまる人をすべて選んでください。また、その他を選んだ場合は、具体的にお答えください。」との質問に対して、(1) いっしょにいと居心地がよく安心できる人、(2) 今の生活、また将来のことについてよく語り合う人、(3) 困ったときに、必要なアドバイスや情報を提供してくれる人、(4) 経済的な面でふだん支えてくれている、あるいはいざというときに支えてくれる人を設定した。

8) 分析結果として掲載はしていないが、成績やアクティブラーニング等に対しても地域移動の影響は見られなかった。

参考文献

- 天野郁夫・河上婦志子・吉本圭一・吉田文・橋本健二（1984）「進路分化の規定要因とその変動—高校教育システムを中心として」『東京大学教育学部紀要』第 23 巻、1-43 頁。
- Bourdieu, P. (1986) “The Forms of Capital,” in John G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, pp.241-258.
- 天野正子（1986）「女子高等教育のなにが問題か」天野正子『女子高等教育の座標』垣内出版、11-29 頁。
- 遠藤健（2022）『大学進学にともなう地域移動—マクロ・ミクロデータによる実証的検証』東信堂。
- 畑野快（2015）「調査分析から見た高校生の意識の構造」溝上慎一責任編集、京都大学高等教育研究開発推進センター・河合塾『どんな高校生が大学、社会で成長するのか—「学校と社会をつなぐ調査」からわかった伸びる高校生のタイプ』学事出版、33-46 頁。
- 日下田岳史（2020）『女性の大学進学拡大と機会格差』東信堂。
- 朴澤泰男（2016）『高等教育機会の地域格差—地方における高校生の大学進学行動』東信堂。
- 池田岳大・田垣内義浩（2024）「出身都道府県から旧帝国大学への地域移動—多次元尺度構成法を用いた地域移動の分散・集中の諸相」『キャリア教育研究』43、11-19 頁。
- 石黒格（2018）「青森県出身者の社会関係資本と地域間移動の関係」『教育社会学研究』第 102 集、33-55 頁。
- 河合塾グループサイト「学校と社会をつなぐ調査」

(最終閲覧日：2025 年 3 月 10 日：<https://www.kawaijuku.jp/jp/research/sch/>)

吉川徹 (2001) 『学歴社会のローカル・トラッカー地方からの大学進学』 世界思想社。

小林雅之 (2009) 『大学進学の世界一均等化政策の検証』 東京大学出版会。

轡田竜蔵 (2017) 『地方暮らしの幸福と若者』 勁草書房。

松岡亮二 (2019) 『教育格差一階層・地域・学歴』 筑摩書房。

溝上慎一責任編集、京都大学高等教育研究開発推進センター・河合塾 (2015) 『どんな高校生が大学、社会で成長するのか
—「学校と社会をつなぐ調査」からわかった伸びる高校生のタイプ』 学事出版。

溝上慎一責任編集、河合塾編 (2023) 『高校・大学・社会 学びと成長のリアル—「学校と社会をつなぐ調査」10 年の軌跡』
学事出版。

尾川満宏 (2018) 「若者の移行経験にみるローカリティー仕事、家族、地元のリアリティをめぐる社会＝空間的アプローチの可能性」『教育社会学研究』第 102 集、57-77 頁。

佐々木洋成 (2006) 「教育機会の地域間格差—高度成長期以降の趨勢に関する基礎的検討」『教育社会学研究』第 78 集、303-320 頁。

上山浩次郎 (2011) 「大学進学率の都道府県間格差の要因構造とその変容—多母集団パス解析による 4 時点比較」『教育社会学研究』第 88 集、207-227 頁。

『子供の生活状況調査』等の公的統計のデータマイニング(1) ー 家計(世帯所得)と子育て、キャリア・人生設計に関する論点整理 ー

高木 亮

美作大学 takagi@mimasaka.ac.jp

要約：令和3年に内閣府は『子供の生活状況調査』を実施した。「保護者票」とともに中学2年生対象の「中学生票」からなる質問紙調査であり世帯収入だけでなく生活習慣や精神状態、学習・学力の状況、進路展望など多岐にわたるデータ公開がなされている。本研究は家計とキャリアと人生設計に注目して『子供の生活状況調査』と最新の公的統計のデータマイニング(探索的分析と教育への仮説提案)を行う。

研究目的1.として『子供の生活状況調査』での学習・学力の主観的状況や進学希望などのクロス集計を中心とした追加分析を行った。その上で、研究目的2.として進学や就職、人生設計のなかの結婚などについて47都道府県ごとに公的統計の相関を探索した。“豊かさ”と“貧しさ”と地域差の多様性についてデータの検討を行った。その上で、学校改善において全体の普遍主義的課題と一部への選別主義的課題の考え方について議論を行った。

キーワード

『子供の生活状況調査』
データマイニング
キャリア
中学生2年生
保護者
生涯未婚率
出生率
人口移動
非嫡出子

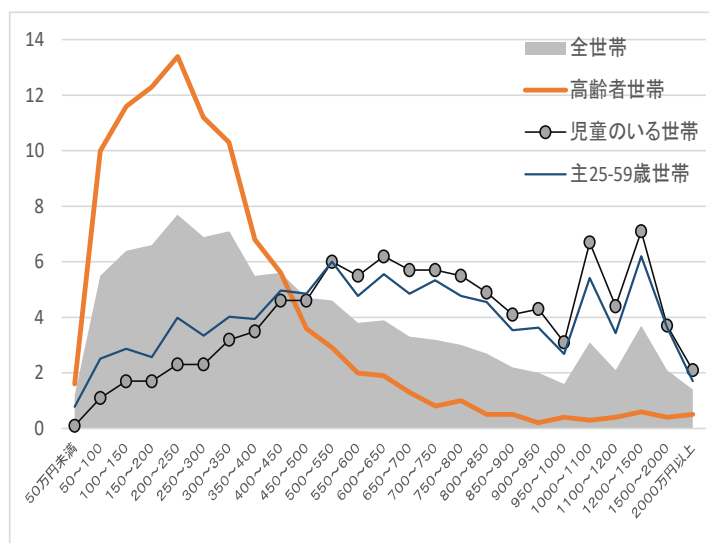
1. 問題と目的 ー 『子供の生活状況調査』と学校改善の諸課題ー

2013(平成25)年に「こどもの貧困対策の推進に関する法律」が成立し、翌年『子供の貧困対策に関する大綱』が閣議決定された。2019(令和元)年の新大綱の閣議決定と翌年2月からのコロナ禍も踏まえて2021(令和3)年に『子供の生活状況調査』が実施された。幸福感和満足感の比較研究(小林ら,2015)や格差の多様性の議論(小林,2017)を積み重ねてきた社会学者が座長となり中学2年生(以下、「中2」と)と保護者の実態を調査し『e-Stata 政府統計の総合窓口』(以下『e-Stata』)¹⁾でデータが公開されている。本学会会員に示唆に富む内容であるが、このデータセットを用いた研究は座長の追加分析(小林,2022)以外は見当たらない。そこで、本研究は本誌で複数回にわたりこのデータセットの探索的追加分析を行いつつ、並行する課題点を我が国の公的統計も交えて探索する。本稿は研究(1)として家計とキャリア(進学後に就職し収入を得る展望の過程)、その延長としての結婚と出生、子育てなどの人生設計を公的統計データの探索的検討で仮説提案的議論(データマイニング)を行う。

ところで、収入・所得²⁾から「子供の貧困」を考えた場合、「子供のいる世帯」は全世帯中2割を下回っている(令和4年『国勢調査』)。「児童のいる世帯」は全般的に所得が恵まれた世帯が度数分布で多数を占める(図1)(『令和4年国民生活基礎調査』)³⁾。2013年ごろより2024年まで続く好景気・失業率低減により現役世代では失業率と当初所得が改善し、世帯収入500万円ぐらいまでは社会保障等の給付での所得再分配により優遇もなされている⁴⁾。今の我が国の全世帯の所得の度数分布を概観すれば相対的貧困⁵⁾の問題は主に高齢者世帯の課題であり、現役世帯の所得分布(図表1.世帯主25-59歳世帯参照)は優位で、その中でも「児童のいる世帯」はさらに余裕がある分布であることもふまえない。

「失われた30年」と言われるデフレ不況を脱しつつも、エネルギー価格上昇等を背景としたコストプッシュインフレ(需要よりも原材料高の物価高)の現在、税制に加えて社会保障負担増加で可処分所得の低下が生じ、スタグ

フレーション(景気後退・所得伸び悩みでのインフレ)が懸念されている。このような現在の情勢は中間層(世帯所得分布の20%~80%で図表1.では世帯所得200~500万円)で4人家族程度の世帯に打撃が大きいとの危惧(長濱2012)が現実化しつつある(長濱2024a)。インフレは年金等の社会保障に頼る世帯にはより厳しく、日本の8割以上を占める子供のいない世帯にとって“世帯所得910万以上へも(私立学校も含めた)「教育無償化」の更なる充実”といった現金・現物給付は所得再分配ではあるが“貧困対策なのか?”は留意を要する。このような課題を克服するには金銭以外の教育投資にも理解を深めることであろう。この点で『子供の生活状況調査報告書』⁹⁾の小林(2021)は経済資本以外にも子供自身の能力等として人的資本や社会関係資本(支えとなる人間関係等)、文化資本(生活・学習習慣等)にまで豊かさと貧困への調査・議論を広げている。



図表1. 「児童のいる世帯と他の世帯の所得分布

本稿は研究目的1として、『子供の生活状況調査』より中2の将来の所得・収入に大きくかわる進学と学習・学力を中心に関連データの探索的整理を行う。次に、研究目的2として、上述の“子供のいない世帯”を含めてキャリアと家計・人生設計を概観する意図で、子供を産むことができる世代の家計や結婚、出産、子育ての苦難に関する公的諸統計の47都道府県データ相関分析をまとめていく。これにより“進学や就職で故郷を離れること”や“結婚すること”、“子供が生まれること”、“子供を育てること”などのキャリア・人生転機について地域別の探索的推論を進める。

2. 方法 —利用公的統計と加工済みデータセットの公開—

『子供の生活状況調査』は2715部(有効回答54.3%)の「保護者票」24項目と「中学生票」19項目からなる調査である。『子供の生活状況調査報告書』とは別に『e-Stata』上で「単純集計表」と「クロス集計表」がExcelブック形式で公開されている。「クロス集計表」は実数と%表示で集計結果が整理されており、簡にして要を得ながらもExcelシート40個分と大量である。研究目的1.では各シートにExcel基本機能「カレースケール」や「データバー」での追加加工を行い、そのデータ分析過程と追加の検討を加えて【データセット1.】を公開する。確認と追加分析にご活用されたい。

次いで、研究目的2として“進学や就職で故郷を離れること”や“結婚すること”、“子供が生まれること”、“子供を育てること”などのキャリア・人生転機について地域別の探索的推論を公的統計47都道府県別データの相関分析で検討する。本稿では「私立高校初年度学納金」⁸⁾と国立社会保障・人口問題研究所が都道府県統計として集計した中で「出生率・普通率」と「出生率・標準化率」⁹⁾、『人口動態統計調査令和元年度』での「非嫡出子」や「婚姻期間より妊娠期間が短い出生」等¹⁰⁾、『国土交通省審議会地域生活圏専門委員会資料』として公開される「可処分所得」や「基礎支出」等¹¹⁾、『国勢調査』「産業3部門」の就業比率¹²⁾の47都道府県別の割合(%)を投入する。また、『福祉行政報告例令和4年』での「扶養件数」、『教育扶助受給人員令和2年度』の47都道府県ごとの件数にそれぞれの『学校基本調査』¹³⁾より引用した児童・生徒数の合計数を割ることで比率を設けて投入した。さらに、黒田ら(2024)による『全国学力学習状況調査』と各公的統計の相関検討の公開データセット¹⁴⁾も投入した。これらを【データセット2】として公開する。こちらも確認と追加分析にご活用されたい。

【データセット1】内閣府『子供の生活状況調査』追加加工 Excel ブック(高木,2025)

研究目的 1.に関わる『e-Stata』公開の『子供の生活状況調査』「クロス集計表」に追加加工を行ったデータセット 1¹⁵⁾を公開する。基本的に元データは単位が 1 で 1%で、筆者の算出した率は 1 で「100%」としている。著作権の制限はないので自由に活用されたい。

【データセット2】結婚難と少子化、その子育てへの影響 N=47 統計 Excel ブック(高木,2025)

研究目的 2.に関わるデータセット 2¹⁶⁾を公開する。著作権の制限はないので自由に活用されたい。

3. 結果 キャリアから考える『子供の生活状況調査』と公的統計の諸変数

1) キャリアから考える『子供の生活状況調査』のデータマイニング

(1) 主観的な学習や学力(授業が分かる)のクロス集計よりみる状況

世帯収入¹⁷⁾を横・行において作成したクロス集計表が学習手段等(「中学生票」問2)(シート 02)や学校がある日とない日の学習時間(「中学生票」問 3a,b)(シート 03)、主観的な成績位置(「中学生票」問 4)(シート 04)にまとめられている。学習時間については時間の区切りを選択肢(カテゴリー)として選択する回答形式を取っている。そこで選択肢の示す学習時間の中央値とその回答比率を掛け合わせて列ごとに合計することで「合成変数学習時間(分)」を設けた。以上を図表 2 に示す。

世帯収入で見る限り成績の主観的評価である「下のほう」が「50~100 万未満」で特に大きく、「やや下のほう」もあわせてみると「150~200 万未満」や「250~300 万未満」において発生率の高さが目立つ。合成変数学習時間では 450 万円以上より学習時間が 1 日 70 分を超え始める。

(2) 授業の理解度に差を与える変数

主観的な「授業の理解度」(「中学生票」質問 5.)(シート 05 と 06)に注目する。元データセットでは授業の理解度を「いつもわかる」と「だいたいわかる」、「教科によってはわからない」、「分からないことが多い」、「ほとんどわからない」の順序尺度 5 選択肢で尋ねている。他の質問が「授業の理解度」の差と関連するかを概観する目的で「だいたいわかる」以上の合計%と「教科によってはわからない」以下の合計%を設け、「わかる」「わからない」の差を列ごとに算出した。この中で、回答属性(行)の回答最大値群と回答最小値群さらに“最大値と最小値の差”を「回答出現差」として表したものが図表 3 である。

	学習手段比率合計 (のべ)	「学校の授業以外で勉強はしない」 (比率表記)	合成変数 学習時間		主観的な成績のクラス内での位置					
			学校ある日							
			学校ある日	学校ない日	上のほう	やや上のほう	まん中あたり	やや下のほう	下のほう	わからない
合計	1.88	0.05	73.5	75.6	13.4	20.8	27.8	15.7	17.3	4.8
50万円未満	2.13	0.00	97.5	86.3	12.5	0.0	25.0	50.0	12.5	0.0
50~100万円未満	1.19	0.22	52.7	47.2	3.7	0.0	18.5	11.1	63.0	3.7
100~150万円未満	1.67	0.08	67.6	59.0	3.8	11.5	25.0	25.0	28.8	5.8
150~200万円未満	1.52	0.20	56.5	46.8	6.3	7.8	26.6	10.9	42.2	6.3
200~250万円未満	1.66	0.07	59.2	65.5	11.0	12.1	25.3	9.9	29.7	9.9
250~300万円未満	1.88	0.09	66.6	59.8	2.0	15.3	26.5	25.5	22.4	8.2
300~350万円未満	1.61	0.11	62.2	67.9	11.4	14.9	26.3	17.5	23.7	6.1
350~400万円未満	1.66	0.07	58.3	56.0	8.7	12.3	26.8	17.4	26.8	8.0
400~450万円未満	1.74	0.07	64.9	62.2	12.8	18.9	23.0	14.2	24.3	6.8
450~500万円未満	1.74	0.05	70.6	73.8	16.2	21.2	28.5	16.8	14.0	3.4
500~600万円未満	1.85	0.06	67.0	72.5	11.8	20.6	27.6	16.4	17.3	6.1
600~700万円未満	2.06	0.02	79.1	75.0	9.1	24.8	30.8	17.1	14.7	3.1
700~800万円未満	1.94	0.03	83.8	85.2	16.8	22.1	26.7	16.5	13.2	4.6
800~900万円未満	1.95	0.03	77.1	78.8	15.5	23.7	31.4	15.5	11.3	2.6
900~1000万円未満	2.01	0.03	75.2	85.6	15.9	26.4	30.3	13.0	11.1	3.4
1000万円以上	2.09	0.01	86.4	93.3	21.2	24.8	27.5	14.0	8.9	3.4
不明・無回答	1.75	0.02	67.1	77.2	6.7	30.0	30.0	3.3	25.0	5.0

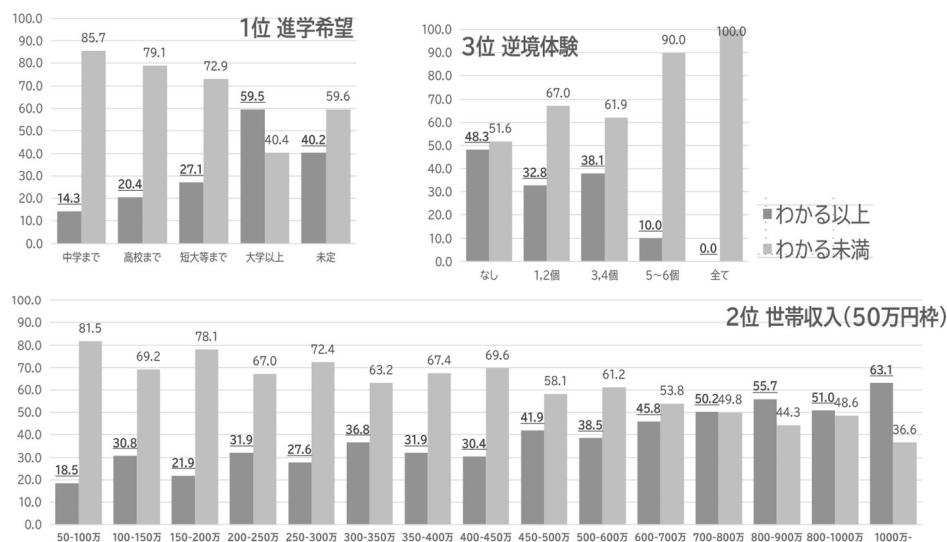
図表 2. R2 子供調査の「世帯収入」ごとの学習手段や学習時間、成績認知状況

回答出現差が大きい順に「進学希望」(「中学生票」問 7)、次いで「世帯収入」(「保護者票」問 18)(50 万円枠区切り)で、次に食事の頻度の朝食と夕食(それぞれ問 11,a と b)、「逆境体験」(「中学生票」問 15)と「主観的幸福感」(「中学生票」問 14)となる。

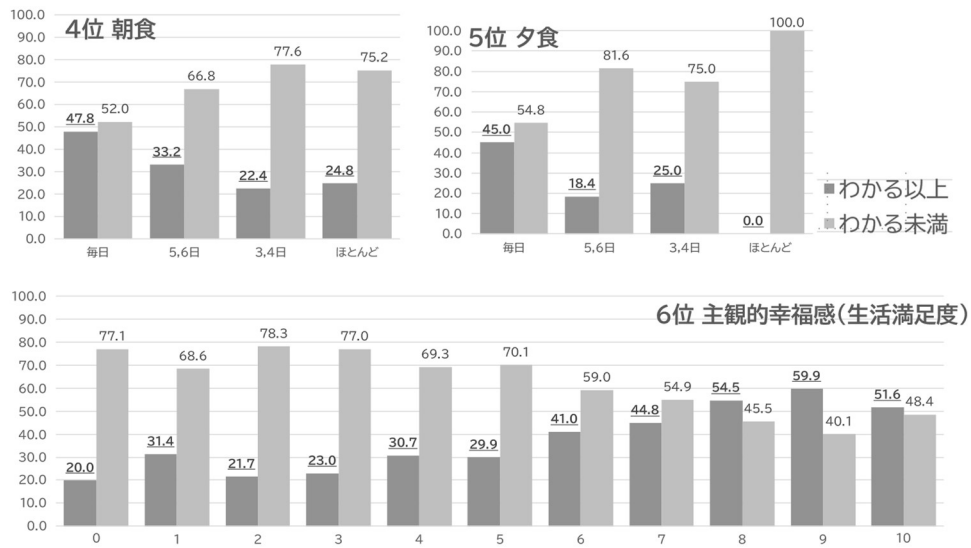
さらに図表 3 に示した回答出現差をより詳しくみるために上位 1~6 位の分布を確認するため、授業理解について「わかる」以上と「教科によってはわからない」以下を集計した棒グラフを作成した(図表 4,5)。なお、「進学希望」で「中学校まで」と回答したものは 10 名に満たない。「逆境体験」は「ひとつもあてはまらない」(図表 4 では「なし」)が 75.5%で「1~2 個当てはまる」は 18.9%、「3~4 個あてはまる」は 2.3%である。「朝食」を「週 1~2 日またはほとんど食べない」は 4.6%が当てはまるが、「夕食」の同回答者は 10 名に満たない。つまり、図表 3~5 の“取り立てて気になる回答・属性”というのは“もともと目立つほど少属性群”だから“取り立てて気になる”ことを留意したい。この辺りは“リスク群は非リスク群の危険変数が〇倍”認識で“レモンのビタミン C が△倍”的な印象の過剰な認知¹⁸⁾に陥らないよう留意したい。

クロス集計表05.		回答出現差	最大値	最小値
保護者	世帯収入 (50万円枠)	101.5	26.5	-75.0
保護者	世帯収入 (200万円枠)	69.2	16.8	-52.4
保護者	親の婚姻状況	33.0	-7.0	-42.8
保護者	幼児期の教育 (0-2歳)	32.6	-5.4	-38.0
保護者	幼児期の教育 (3-5歳)	7.1	-4.1	-11.2
保護者	保護者の関わり方 a. テレビ等ルール	33.7	6.2	-27.5
保護者	保護者の関わり方 b. 本や新聞を勧め	48.5	15.5	-33.0
保護者	保護者の関わり方 c. 絵本の読み聞かせ	42.0	2.8	-39.2
保護者	保護者の関わり方 d. 勉強や成績の話	56.4	11.1	-45.3
保護者	学校行事への参加 a. 授業参観や運動会等	30.1	-7.2	-37.3
保護者	学校行事への参加 b. PTA活動等	21.6	-2.2	-23.8
保護者	精神状態 a. 神経過敏に感じた	31.8	-3.0	-34.8
保護者	精神状態 b. 絶望的だと感じた	29.8	-5.2	-35.0
保護者	精神状態 c. そわそわ、落ち着かなく感じた	24.5	-5.9	-30.4
保護者	精神状態 d. 気分が沈み込んで	31.7	-2.5	-34.2
保護者	精神状態 e. 何をしても面倒	45.8	3.2	-42.6
保護者	精神状態 f. 自分は価値のない人間	37.5	-5.7	-43.2
中2	学習環境	52.4	2.4	-50.0
中2	学習習慣 a. 学校がある日	71.0	22.4	-48.6
中2	学習習慣 b. 学校がない日	73.7	32.0	-41.7
中2	進学希望	109.1	19.1	-90.0
中2	部活動等の状況	29.7	-6.7	-36.4
中2	食事の頻度 a. 朝食	95.8	-4.2	-100.0
中2	食事の頻度 b. 夕食	90.2	-9.8	-100.0
中2	食事の頻度 c. 夏休みや冬休みの昼食	55.3	-6.2	-61.5
クロス集計表06.		回答出現差	最大値	最小値
中2	就寝時間の規則性	47.3	4.7	-42.6
中2	主観的幸福 (生活満足度)	76.9	19.8	-57.1
中2	精神状態 a. 他人に親切に気持ちをよく考え	40.4	-9.6	-50.0
中2	精神状態 b. よく頭やお腹がいたく、気持ちが悪く	40.1	-1.1	-41.2
中2	精神状態 c. 他の子と、よく分け合う	24.1	-9.3	-33.4
中2	精神状態 d. たいてい一人でいる	35.5	-5.7	-41.2
中2	精神状態 e. 心配ごとが多く、いつも不安だ。	43.5	2.2	-41.3
中2	精神状態 f. 誰か(を)がすぐに助ける	9.0	-9.7	-18.7
中2	精神状態 g. 友だちが一人はいる	36.3	-8.2	-44.5
中2	精神状態 h. 涙ぐんだりすることがよくある	37.3	1.0	-36.3
中2	精神状態 i. 同じ年齢の子供からだいたい好かれる	49.6	3.4	-46.2
中2	精神状態 j. 新しい場面に不安、自信をなくしやすい	53.0	8.5	-44.5
中2	精神状態 k. 年下の子供にやさしい	13.6	-9.8	-23.4
中2	精神状態 l. 他の子から、いじめられたり、からかわれたり	31.2	-6.8	-38.0
中2	精神状態 m. 自分からすすんでよくお手伝い	36.4	-8.1	-44.5
中2	精神状態 n. 他の子より、大人という方がうまくいく	25.2	-8.1	-33.3
中2	精神状態 o. こわがりで、おびえたりする	39.2	-2.0	-41.2
中2	逆境体験	96.7	-3.3	-100.0
中2	支援の利用状況 a. 平日の夜や休日を過ごす場所	24.5	-2.1	-26.6
中2	支援の利用状況 b. タコはんと無料か安く食べる場所	28.5	-3.9	-32.4
中2	支援の利用状況 c. 勉強を無料でみてくれる場所	39.1	5.1	-34.0
中2	支援の利用状況 d. 何でも相談できる場所 (電話やネット含)	27.7	-6.5	-34.2

図表 3. 授業が「わかる」「わからない」の回答出現差一



図表 4. 授業が「わかる」回答出現差の 1 位から 3 位の分布



図表 5. 授業が「わかる」回答出現差の 4 位から 6 位の分布

概ね、妥当な結果と理解されやすいものと想像する。

(3) 進路展望に関する保護者・子供間の適合度

次に、中 2 の「進学希望」を縦・列に、保護者の「進学の見通し」(「保護者票」問 14)を横・行に整理した行列(シート 08)をもとにデータ探索を行った。クロス集計表をいわゆる Excel の条件付き書式機能を使ってヒートマップ形式で可視化する。前述のように稀な個別属性群だけに注目しすぎないようにまず実数のクロス集計表(図表 6.)を置き、次いで%のクロス集計表(図表 7.)を置く。

		進学希望(本人)						
		行計	中学まで	高校まで	短大・高専・専門学校まで	大学またはそれ以上	まだわからない	不明・無回答
進学の見通し	全 体	2715	7	401	443	1349	495	20
	中学まで	13	3	4	0	2	4	0
	高校まで	443	1	260	47	36	89	10
	短大・高専・専門学校まで	534	2	62	272	88	108	2
	大学またはそれ以上	1361	1	17	68	1112	159	4
	まだわからない	348	0	53	54	105	133	3
	不明・無回答	16	0	5	2	6	2	1

図表 6. 保護者進学見通しと「中 2」進学希望の適合度(実数)

		進学希望(本人)						
		行計	中学まで	高校まで	短大・高専・専門学校まで	大学またはそれ以上	まだわからない	不明・無回答
進学の見通し(保護者)	中学まで	100.0	23.1	30.8	0.0	15.4	30.8	0.0
	高校まで	100.0	0.2	58.7	10.6	8.1	20.1	2.3
	短大・高専・専門学校まで	100.0	0.4	11.6	50.9	16.5	20.2	0.4
	大学またはそれ以上	100.0	0.1	1.2	5.0	81.7	11.7	0.3
	まだわからない	100.0	0.0	15.2	15.5	30.2	38.2	0.9
	不明・無回答	100.0	0.0	31.3	12.5	37.5	12.5	6.3
		100.0	0.3	14.8	16.3	49.7	18.2	0.7

図表 7. 保護者進学見通しと「中 2」進学希望の適合度(%)

図表 6 をもとに計算すれば回答の 41.0%は本人希望も保護者見通しも適合した「大学またはそれ以上」であり、10.0%が「短大・高専・専門学校まで」で、9.6%が「高校まで」である。この適合の合計は 60.6%に上る。親子の不適合についてみれば本人希望の方が親の見通しより高学歴であるものは 6.4%(本人が大学以上を希望するのに親見通しがそれ以下 4.6%、短大等を希望するのに親見通しがそれ以下 1.7%)であり、親見通しの方が本人

希望より高学歴であるのは 15.5%(親が大学以上を希望するのに本人がそれ以下を希望する 3.1%、親が短大等以上を希望するのに本人がそれ以下 12.4%)である。残りの本人希望が「よくわからない」18.9%(なお、親見通しは 13.4%)であるが、この内訳は親の見通しとして「中学校まで」0.1%で「高校まで」3.3%、短大等が 4.0%、大学以上は 5.9%である。また、親子ともに「よくわからない」は 4.9%である。なお、“本人が高校卒業後の進学希望を保護者見通しから妨げられている”合計比率は本人「その他」を加えても 7%未満であることをおさえておきたい。

次に世帯収入別に進学希望が高校までになる者と「まだわからない」と「不明」の回答者の合計%を整理した(図表 8.)。450 万円以上あたりから短大等や大学以上の進学希望が増え、世帯収入 350 万円から 500 万円あたりまで「まだわからない」の%がある程度高いことがわかる。

(4) 中 2 の主観的幸福感の背景要因

主観的幸福感(生活満足感)(「中学生票」問 14)の分布を確認する。『子供の生活状況調査』では主観的幸福感の 7 -10 と 6-4、3-0 の 3 群に分けた集計を各シートで行っており、この集計をもとに主観的幸福感を縦・列において他の質問項目とのクロス集計(シート 15)を加工した。ここでは、主観的幸福感(7-10)を高群、主観的幸福感(6-0)を非高群とする。それぞれの回答属性ごとに最大値と最小値、出現差(最大値-最小値)を表示することで各回答属性の主観的幸福感への影響力の比較を行った(図表 9.)。

		進学希望・集計	
		中学・高校まで 計	まだわからない・不明計
世帯収入	50万円未満	37.5	0.0
	50~100万円未満	40.7	29.6
	100~150 万円未満	38.5	21.2
	150~200 万円未満	28.2	21.9
	200~250 万円未満	24.2	22.0
	250~300 万円未満	34.7	17.3
	300~350 万円未満	27.2	16.7
	350~400 万円未満	24.6	28.2
	400~450 万円未満	16.9	28.4
	450~500 万円未満	15.6	24.5
	500~600 万円未満	17.3	19.7
	600~700 万円未満	12.9	16.7
	700~800 万円未満	8.6	8.5
	800~900 万円未満	9.3	8.6
	900~1000万円未満	8.2	16.9
	1000万円以上	5.0	11.5
	不明・無回答	10.0	21.7

図表 8. 世帯収入ごとの進学希望少数

表15.幸福度「中2」	幸福度高群(7-10)			幸福度非高群(0-6)		
	出現差	最大値	最小値	出現差	最大値	最小値
世帯収入(50万円枠)	23.7	70.6	46.9	23.6	52.1	28.5
世帯収入(200万円枠)	16.9	68.1	51.2	16.4	47.4	31.0
親の婚姻状況	16.6	70.0	53.4	9.2	45.6	36.4
精神状態 a. 神経過敏に感じた	13.5	64.9	51.4	14.3	47.9	33.6
精神状態 b. 絶望的だと感じた	18.5	64.9	46.4	19.7	53.5	33.8
精神状態 c. そわそわ、落ち着かなく感じた	19.9	66.0	46.1	20.9	53.9	33.0
精神状態 d. 気分が沈み込んで	24.2	66.6	42.4	24.5	56.9	32.4
精神状態 e. 何をしても面倒	21.5	66.6	45.1	22.7	54.4	31.7
精神状態 f. 自分は価値のない人間	16.4	63.8	47.4	15.8	50.8	35.0
支援の利用状況 a. 平日の夜や休日を過ごす場所	16.7	67.2	50.5	17.0	48.9	31.9
支援の利用状況 b. タゴはんを無料か安く食べる場所	16.6	64.7	48.1	16.2	50.7	34.5
支援の利用状況 c. 勉強を無料でみてくれる場所	7.8	66.6	58.8	8.1	40.3	32.2
支援の利用状況 d. 何でも相談できる場所(電話やネット含)	33.6	65.1	31.5	31.8	65.7	33.9

図表 9. 主観的幸福感の高群(7-10)と非高群(0-6)の出現差一覧

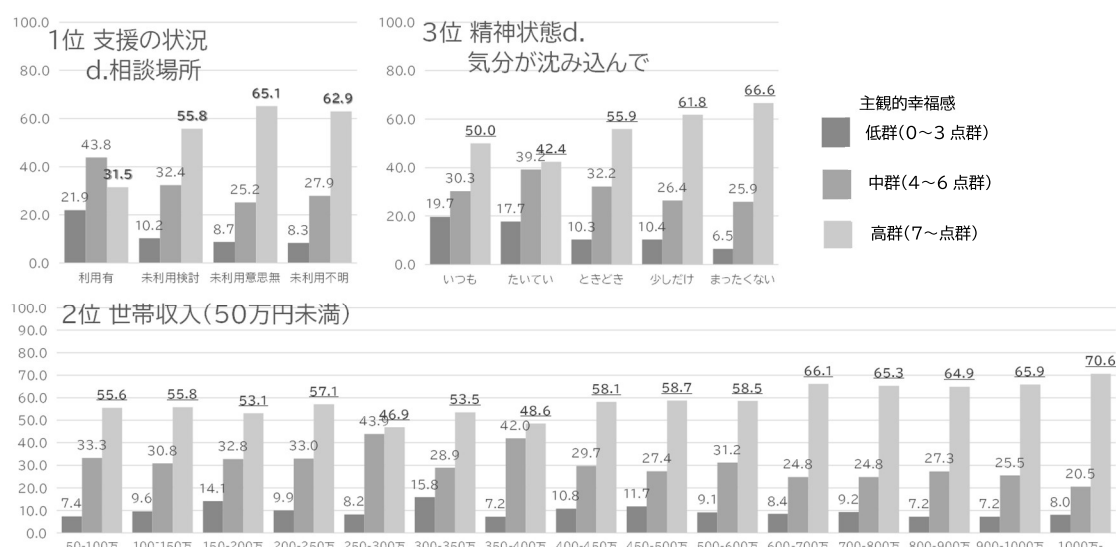
この結果、出現差は「支援の利用場所 d.なんでも相談できる場所」(「中学生票」問 18)や保護者の「この1カ月のあなたの気持ち」(ストレス・抑うつ尺度『K6』)「精神状態 d.気分が沈み込んで」(「保護者票」問 22)、世帯収入の順であった。図表 10.に%を棒グラフにしてとりあげる。

「支援の状況」で相談場所を「希望」または「検討する」中 2 は 18.6%(利用経験有は 2.7%)である。主観的幸福感が一般的状態であれば“支援の場所自体が認知されない”傾向が理解できる。保護者の精神状態各質問の不安定な回答状態は図表 10.の「3 位精神状態 d.」のように、主観的幸福感(0-3)を着実に増しているように見える。また、世帯収入については 300 万~450 万あたりの主観的幸福感高群が低い。

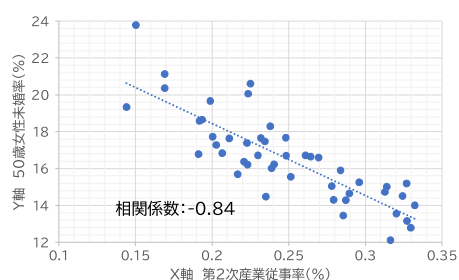
2) 47 都道府県ごとの他の公的統計でのキャリアと人生設計

前述の公的変数群諸変数の主に 50 歳男性未婚率、50 歳女性未婚率、“出生率差(普通率-標準化率)”、非嫡出

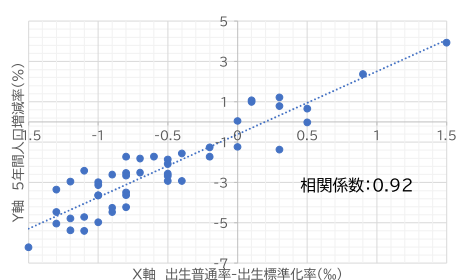
子率、教育扶助率、第2次産業従事率等の相関を Excel 関数「PEARSON」を活用して探索した。相関係数 0.6 以上と-0.6 以下の「強い相関」を図表 11.~20.の散布図で表記する。



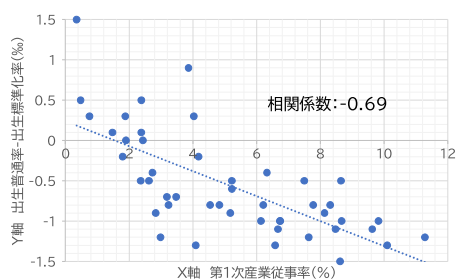
図表 10. 主観的幸福感の出現差上位 3 変数の高群・中群・低群の度数分布



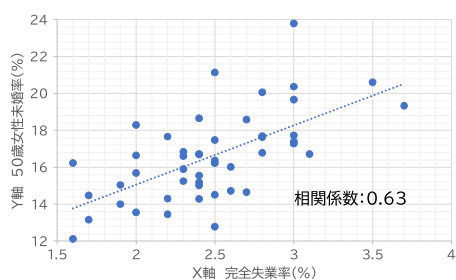
図表 11. 女性生涯未婚と従事産業



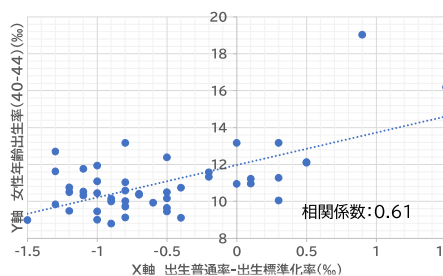
図表 12. 人口増減と“出生率差”



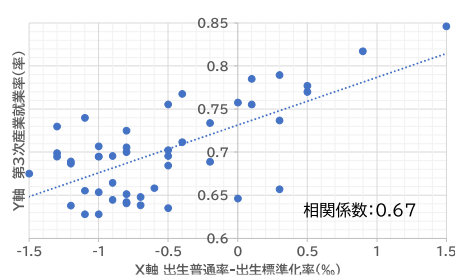
図表 13. “出生率差”と従事産業



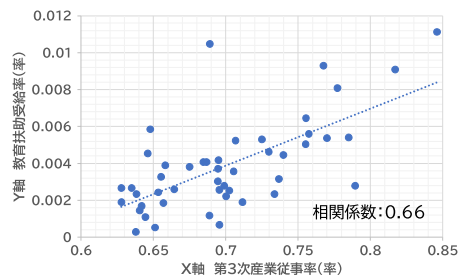
図表 14. 女性生涯未婚と失業率



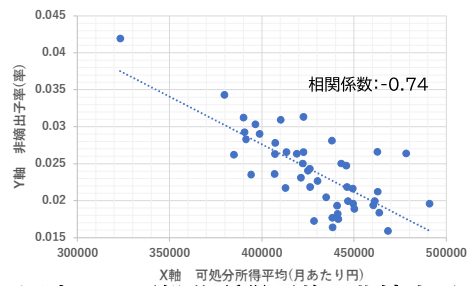
図表 15. “出生率差”と 40 代前半出生率



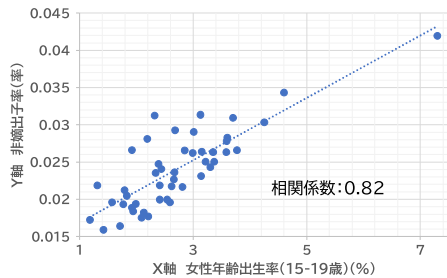
図表 16. “出生率差”と従事産業



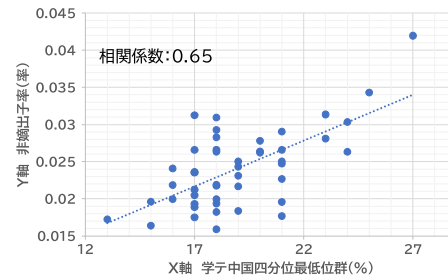
図表 17. 従事産業と子供生活保護率



図表 18. 可処分所得平均と非嫡出子率



図表 19. 未成年出生率と非嫡出子率

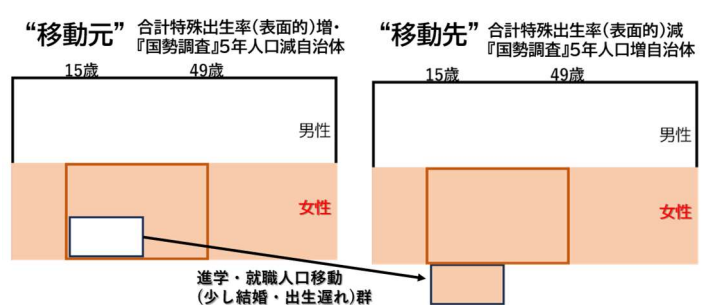


図表 20. 学テ正答低群と非嫡出子率

図表以外の相関や詳細は【データセット2】を参照されたい。女性の生涯未婚率が高い県は第2次産業就業率が低い(図表11)。第1,2,3次産業就業率は全国平均で各々6.3%と16.9%、76.8%で、第3次産業は主要な就業先だが、“第3次産業就業以外の選択肢が少ない県は女性の生涯未婚率が高い”ともいえる。女性は“第3次産業らしい職種”¹⁹⁾への就業傾向が高いことも人生設計に影響するかもしれない。これらは完全失業率の高い県ほど女性の生涯未婚率が高い(図表14)ことと合わせて考えると興味深い。

合成変数“出生率差”のイメージが図表21.左の白抜面積(右の橙色追加面積と同)で仮説提案的に説明したい。合計特殊出生率は調査年の15-49歳女性人口を分母に“女性1人あたり出生数”を算出する合成変数である。これを地域別で用いたら、この年代の中で“進学や就職で結婚・出生をいったん人生設計の後に置く人達”の人口移動で誤差が生じる。進学や就職先が乏しい地域(移動元)は分母減で“合計特殊出生率が高く”、逆にこれらが豊かな地域(移動先)では分母(図表21.橙色追加)増で“低く”合計特殊出生率が算出される。“出生率差”は黒田ら(2024)よりの『国勢調査』「5年間の人口増減率」と極めて高い相関(図表12.)でほぼ同一の変数と考えることができる。図表13より“第1次産業就業率が高い(第3次産業以外の就職先の余裕有)地域ほど“出生率差”の低下が起きにくい”こと、また、“出生率差”と40代前半での女性の年代出生率の強い正の相関(図表15)がみられた。つまり、人口増減は“結婚や出生を人生設計の先に置き、まず進学や就職で移動する人口”と“進学・就職のための移動後に結婚し出生した人口”でほぼ説明がつくと考えられる。一見、“合計特殊出生率が高い地域”でも“出生率差が低い”と、“貴重な高所得を目指せる若い人材を流出で失い”、その人たちが後ほど結婚し出生する“未来の人口(出生数)も失っている”ということができる。

子供の生活保護世帯の教育扶助受給率は第3次産業就業率が高い県で強い正の相関(図表17.)となる。なお、教育扶助受給率と教育の扶養受給率との相関変数の傾向は様相が異なっており“教育扶助と教育扶養の各々世帯の違いは何なのか”を想像すると興味深い(【データセット2.】を参照)。また、可処分所得平均と非嫡出子率は高い負の相関がある(図表18)。非嫡出子率は図表19.の極めて高い正の相関から、概ね、



図表 21. 人口移動としての“出生率差”のイメージ

未成年の出産で説明がつく。なお、非嫡出子率は『全国学力学習状況調査』中学国語正答の正答最小群発生率と強い正の相関があるので、これは基礎学力確保で予防可能性があるのかもしれない。

4. 総合考察

(1)研究目的 1. 『子供の生活状況調査』の描く学習・学力とキャリア

1) 中2と保護者の主観的な学習・学力状況とその関連要因

図表 2より「主観的な成績のクラス内での位置」は世帯収入の 450 万円ぐらいまでで課題が散見される分布である。『子供の生活状況調査』は世帯収入 300 万円未満を「貧困層」、300～600 万円を「準貧困層」として諸課題を指摘している(小林,2021)。「準貧困層」の表現の妥当性は一考の余地があろうが、全国平均でこのあたりの世帯所得は留意を要する。なお、内閣府政策統括官(2024)では共働きでも出産後に「103 万円の壁」の範囲で働く世帯の可処分所得が 400 万円未満に収束する試算を提示している。学習時間について「合成変数 学習時間」を作成したが「学校がある日」も「学校がない日」も世帯収入が上がるごとに時間増が見られる。なお、東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所(2021)の調査は中2の学習時間は成績上位層で 108 分、下位層で 88 分としている。

図表 3,4,5 を合わせてみれば、授業が「わかる」と「わからない」を分ける要素は本人の「進学希望」が最も大きな促進要因で、子供にとって深刻な個々の問題「逆境体験」(1 件以上でも経験ある者は 24.5%)は大きな阻害要因といえる。しかし、「逆境体験」だけでなく“朝食や夕食を週 7 日毎日食べる”以外の家庭(朝食で 18.1%、夕食で 2.1%)が数的に“大きいか?”の議論は難しい。概観しての学校改善の立場に立って言えることは、まずは“現在の子供のいる世帯が家計と生活習慣の努力をしていることを讃え”、その上で“一部の気になる状況”を生活指導・生徒指導の文脈で考えることが有益だと思われる。図表 4,5,10 あたりでも触れたが少数・部分的属性が目立った課題を有するのは“一部だから目立つ”わけでもある。“一部を選別せず普遍の課題とする”感覚は福祉・教育で重要であろうが“一部を選別した上で初めて支えが可能になる課題”も多いはずで、このあたりの論点は後ほど議論したい。

ところで、これらの数的な区切りを「格」と呼ぶことも可能で、これらに差を認知すれば「格差」や「剥奪感」を論じることとなる。しかし、学歴や生活習慣などの可変的・操作介入余地の高い変数を固定的類型・属性(カテゴリー変数)と理解したり、“短大等より 4 年制大学進学が有意義”というような“優劣”の順序尺度的な位置づけの発想には慎重さも欲しい。筆者の私見ではあるが、生涯学習社会の中で学歴やキャリアといった自身で順次実現可能な発達課題の段階差を考える際に、一生個人では対応不能な語感を持つ「格」の「差」という表現を使うことには危険性²⁰⁾を感じる。

2) 令和の中2と保護者の進学展望

「進学希望」で「中学まで」と回答した人数は 2715 名中 10 名未満である(図表 6.)。全体の 6 割超が保護者も本人も進学展望が適合しており、保護者の見通しより高学歴な進学希望を目指す中2は 7%に満たない。令和の主たる進学展望をめぐる難しさは最終学歴よりも就職までを目指したキャリアコースの設計が主で、若干が昭和時代以来の学校名ブランド競争(学校歴)感覚が残ると筆者は考える。また、「4 年制大学」という 1 学年人口 5 割近い大きな属性では大枠すぎて学習・学力やキャリアの議論が困難である。研究者は 4 年制大学教員が多数なので専門学校・短大等より無意識の優越感を持ちやすいが、入学難易度がより高い専門学校等が令和 6 年度時点では一定数存在し、就職後の所得等も地域差が大きいはずで、高等教育 2 年の修学期間差だけで“優劣”はつけられない。『寅さん』や『特捜最前線』、『欽八先生』の描く昭和の物語的な“家計理由の不本意な学歴”の光景は“時代劇”のようなものである。

「格差」や「貧困」同様の令和のキャッチフレーズが“[F ラン大学]²¹⁾への公費投入”批判で 4 年制大卒属性よりも、“何を学んでキャリアにつなげるか”の連続変数的理解の方が国民目線で妥当・重要であろう。キャリアの見通しのない進学や学校ブランド名の「差」よりも、「職業選択の自由は好きなこととして食べられる権利ではない」²²⁾を踏まえた理解を保護者と子供で“共有できない”ことにキャリア教育の改善課題を感じる。いずれにせよ、

子供個々人のキャリア展望の質、能力とともに環境の質(近くの進学や就職先の選択肢など)や量(世帯のきょうだいで数での同時期の負担総量や地域の生活の基礎支出の価格差など)的差異を留意せず、全国平均の所得と学校段階の就学の長さだけで公費支出を考えると「天下りが急増する…高校無償化」²³⁾や「「普遍主義システム」そのものの批判…バラマキ」(ブラッド&所 2012,p.67)といった国民からの反応も増えることになる。

(2)研究目的 2. 子供のキャリアと家計管理の困難・課題

1) 「要支援群」の量から学校改善上の“一部”を 20～25%とする提案

『子供の生活状況調査』では“医療や福祉の支えを受けている”保護者や中 2 を識別できないので補足的な議論を行う。いわゆる生活保護の条件は所得の確保困難であり、その背景要因に「障害者・傷病者」であることも考慮される。障害者年金という一生涯の福祉の支えを要するまでには至らない状況で、一時的・流動的な生活保護受給が生存権確保の制度利用である。当然、保護者が障害・傷病から所得で困窮する場合もあり得るし、子供に障害等があるので社会的支えを前提に自立に格闘するのもキャリアである。所得の深刻度や永続性の段階が相対的に低ければ、児童扶養手当(多くが課税対象)を受け、より深刻であれば生活保護による教育扶助を受給する。回復困難な障害等となれば、障害者年金に移ることとなるが額面によっては生活保護と併せて受給することも多い。大津(2024)は障害等を背景とする生活保護について現在全体の 2 割超で、この 20 年で倍増していること、比べて母子世帯は 1 割未満で横ばいであると報告している。しかしながらもともと障害等を背景とする生活保護は景気動向・失業率や高齢化、各種年金制度との兼合いもあり集計が難しい点を踏まえておきたい(詳しくは櫻井 2014)。

学校教育では障害者をより広く「要支援」と包括する。橋本(2025)の学齢期児童・生徒全体の中での比率集計を次に引用する。特別支援学校 0.9%、特別支援学級 3.7%(知的障害者認定就学者が 3%、通級 1.7%)となる。また、通常学級でも 8.8%が要支援(なお、この半数程度は“支援要請を求めない要支援者”)とされる。生徒指導の課題である不登校が小学校で 1.7%、中学校で 6.0%も上記の課題とあわせて考える必要もある(橋本 2025)。この辺りを踏まえると、児童生徒の 1 学年人口で一般・普通とは別に配慮や留意が必要な“気になる一部”の存在は特別支援教育の「要支援」群合計 14%程度をより大きく見積もるといいのかもしれない。地域差や『全国学力学習状況調査』の正答率統計で示される第 1 四分位(下位 25%)の基礎学力苦戦群が他の公的統計変数と相関が多いこと(黒田ら 2024)を考えれば、20～25%²⁴⁾辺りまで拡大した定義を概数として提案する。ところで相対的貧困に関する所得を少し大きめの年間 200 万円未満で集計しても 5.7%(『子供の生活状況調査』)または 4.6%(令和 3 年『国民生活状況調査』)であるが、世帯所得下位 20%では 400 万円未満、25%で同 450 万円未満(『国民生活基礎調査』も『子供の生活状況調査』もほぼ同)となる。国際基準での相対的貧困やジニ係数を我が国の子供のいる世帯に強引に当てはめて考える図表 1.よりも、この辺りが学校改善論において現実的かもしれない。

ところで、子供と保護者の“いずれも”または“いずれか”が障害等を有し得る。この結果として“子供の障害等ゆえに時間を取られ保護者が就業できず所得が低下する”場合や“保護者の障害等ゆえに所得が低下する”場合が生じやすい。その上で、“障害等を有する子供は故郷で基礎自治体等の支援を受けつつ自立を探る”ことを踏まえた上で“障害等があっても可能な限り就労と子供のいる世帯を展望できるようなキャリア・人生設計を模索する”ことは学校改善論の課題であるといえる。

2)キャリアと人口移動の“元”と“先”、そして出生に関する傾向

“生涯未婚率の高い地域”と“第 3 次産業以外に就職先があまりない地域”の関係性が示された。合成変数“出生率差”²⁵⁾(図表 12,13,15,16 及び 21)は『国勢調査』「5 年間人口増減」とほぼ一致し、人口増減の内訳は進学や就職で人口移動(後ほど出生:図表 15)でほぼ説明可能といえそう。なお、“移動先”となる地域は第 1・2 次産業の就業余地が多く、失業率の低い地域である。人口減少時代の現在“出生率差(人口千人あたり)”と「5 年間人口移動」がプラスは 10 県以下なので、“それぞれの平均値(-0.6 と-2.3%)や中央値(-0.8 と-2.8%)より高い”程度が現実的な“恵まれた地域”と考えることができる。

上記を踏まえた推論を行う。第 1・2 次産業就職先があまりない故郷に生まれていれば所得・雇用安定性の高い求人数が限られるので、進学や就職に有能な若者ほど故郷を離れた進学・就職を意識する。また、進学・就職で

故郷を離れないなら、買い手市場の第3次産業の地元就職で“いかにもサービス業なコミュニケーション能力獲得”に苦闘しやすい。一度、進学や就職で故郷を離れると、移動先は概ね故郷より進学(文化)も就職(経済)も“豊かな地域”なので“移動”は“移住”になりやすい。半世紀近く、日本人の結婚希望者率は8割超と高い(天野 2023)ので、合計特殊出生率は異なっても地域別の最終的な出生率の差は確認できない(前田 2022;天野 2023)。移動先(出生率差が高い地域)では30代後半から40代後半で出生率が高い傾向(相関係数は30代後半で0.48、40代後半でも0.42,【データセット2】参照)が見えるので結婚と出生は遅れるだけで減るわけではなさそうだ。一方、若者が流出し(出生率差低,図表21の“移動元”)やすい、第3次産業に就職先が偏る地域は基本的に失業率が高く、男性も女性も生涯未婚率が高い。なお、日本の過去の合計特殊出生率推移が不景気と連動することから地域は無関係に、所得や雇用安定に恵まれた就労ができなければ結婚も出生も人生設計からなくなりやすいといえる。

2004年制定以来の第4次『少子化社会対策大綱』改定(2020年閣議決定)は合計特殊出生率等で「希望出生数1.8」実現を目標値とする。縦断・コーホート分析を交えた婚姻・初婚あたりの出生数は半世紀にわたりほぼ変化がなく、“結婚できないこと”と“女性の地方での人口流出”が最大の少子化の要因である(天野 2023)。つまり、結婚と出生・子育ては比率差こそあれ同変数で、「結婚≡子育て」と表現できる。ゆえに“子育て支援”と“少子化対策”は別の概念であり、後者は結婚可能性を高める景気対策と失業率抑制・可処分所得向上、キャリア教育等が主課題となる。敢えて言えば、出生・結婚後の“子供のいる世帯”より“結婚≡出生に躊躇する世帯(単独世帯含)”の方が「貧困」や「弱者」的傾向が強い。

3) “結婚≡子育て”の難しい地域で多い、子育ての要支援群

離婚や死別によるひとり親世帯²⁹⁾が福祉の対象であるように、障害発症等で“夫婦で子育てができない状態”になった場合、所得は単純計算で半減する。失業率や就職先の少ない地域は未婚率自体が高く両親共働きでも世帯所得は厳しくなりやすい。結婚前に想定外の妊娠をして結婚できた「結婚期間が妊娠期間より短い出生」は相関係数の高さ(0.82)(【データセット2】参照)から概ね20代前半の出生率で説明できる。また、結婚できなかった場合は非嫡出子となるが、非嫡出子出生率は20歳未満の出生率と相関係数の強い相関があった(図表19.)。20歳前後でこの差が分かれるのは興味深い。非嫡出子の出生率も可処分所得の高い地域と強い負の相関(-0.74)があり、地域経済・家計の影響が考えられる(図表18.)。同時に『全国学力学習状況調査』の中学国語の正答率苦戦群の多さと強い相関があること(図表20.)を踏まえれば、公立学校の学校改善で結婚・出産の順序をめぐる葛藤予防効果が期待できる。

ところで、戦後日本は男女平等が進み結果として学歴とキャリアの平等が進行途上ながら進んでいる。このことは男女学歴同類婚(福田ら 2017)を増やし、結婚の学歴組合せ難と結婚後世帯間所得差が増したと想像できる。あわせて、ひとり親世帯の1割程度とはいえ父子世帯の福祉の枠組みや統計不明確さの放置が問題であろう。

(3)総論と今後の課題

1) 総論 1. キャリアと家計と“結婚≡出生”と

『子供の生活状況調査』とともに47都道府県別に公開されている公的統計での探索的なデータ分析を行った。あくまで横断的データの相関より推測的な議論として子供のいる世帯の家計までの影響過程を図表22提案する。産業と景気で変動する稼ぎ(当初所得)から累進制に基づいた税金や社会保障費が控除され可処分所得(手取り)となる。しかし、逆進性を持つ消費税は生活等の基礎支出を増大させてしまい、景気や生活を圧迫する点は周知のとおりである。可処分所得の背景である産業や景気は地域ごとに当然異なるが、基礎支出も地域ごとに異なる(国土交通省 2024a)。若者のキャリア後の人生設計の一部である結婚≡出生は可処分所得とのみ相関(【データセット2】参照)があった。多分、基礎支出の大きさは出生後の子育て開始後に驚くのであろう。子育てに関わる(教育バウチャーでもなく普遍主義的で所得制限もない)給付が増えれば一時的に“助かる”感覚も、教育関連の基礎

支出(衣食住や“お受験”、習い事・部活動等)の価格高騰で結局は以前以上の所得の「格差」を実感しやすくなると考えられる。

“緊縮財政は人を殺す”(スタークラー&バス 2014(訳書))というが、緊縮財政は景気に悪影響を及ぼし、可処分所得を減らすことで“未婚≒少子化”をもたらし。ところで、今世紀の子育て支援や就学支援の給付という特定属性世帯への税金投入は、逆進税制である消費税の増税の交換材料として扱われて

きた。行政制度の複雑さゆえか、給付等は世帯所得の条件が省略され、普遍主義的福祉制度として扱われやすい。給付金等が“結婚をしたかったができなかった”選択となってしまった現役世代に不公平感や反発感のもとになりかねない(この辺りは長濱 2024c;2024d を参照)。

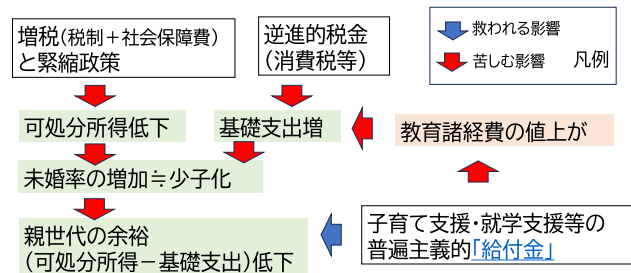
ところで、現代人は老後働けなくなった際に子供に経済的・生活習慣的に頼ることを想定しないので、後継ぎを必須とする家業でもなければ結婚も出生も便益では理解しない。家計に限れば、結婚・出生は投資²⁷⁾ではなく消費であろう。が、国や地方自治体では少子化対策も教育も将来の便益(経済効果や税収増、人手不足人件費増加抑制等)が期待できるので投資になり得る。とはいえ、地方自治体の多く(“出生率差”と「5年間人口増加率」が負なのは各々37道県と39道府県)は“若者を引きとめること”の抑制が精々で、見通しがつかず負債のみが残る投機性も高い。地方は国のように通貨発行ができないし、国の政策決定で給付金や教育・福祉予算の負担分が自動的に課されるので²⁸⁾、予算の自由度をも失っている。あわせて財政力のある自治体のみが相対的に有利な子育て支援や「教育の無償化」を行うことで、自治体間での不平等な住民の奪い合いが起きるし、学校設置者と入学者の居住地がズレて、コロナ禍の急な少子化により現在必要な学校統廃合が、混乱しやすくなる。

近年の中学校受験²⁹⁾のブームは高所得の親しか耐えられず結果として“世帯ごとの経済資本の格差感拡大”が想像できる。戦前から義務教育段階の「お受験」(石田 2010)は同程度の所得階層子女で集まることを主な動機としている。“私立・名門公立中お受験”の保護者の本音の動機は“類似高所得者で集まり”かつ“学力苦戦群のいない学校での学習指導”で受験学力向上に集中することであろう。この雰囲気への地方の公立学校現場の教職員や保護者の立場の本音は“自身は都市圏で高所得を得る大学教員等が「貧困対策」や「障害への包括性」を語ることで公立学校に課題を押し付け、自身の子女は貧困や障害を排除した学校に義務教育段階から「お受験」させている”ことへの不満である。

2) 総論 2：税制の累進性・逆進性の軸と教育・福祉の普遍性・選別性の軸

「格差」や「貧困」、「国民の分断」、「将来世代につけを残さない」という貧困対策のキャッチフレーズ群で「公正性」が強調されると反論自体が許されないような雰囲気がある。しかし、対になるように上記の文脈が「不平等」である。補助金・給付金、「教育の無償化」の税金投入の拡大は「過剰な優遇」や「バラマキ」、「行政の無駄・天下り」、「税金の中抜き・搾取」などのキャッチフレーズが対置する。双方の感情を刺す“キャッチーな表現”も一定の妥当性と信頼性のある表現である。この問題は“平等が不公正”となるように、“公正が不平等”となるので、公正と平等の両極の妥協を国民全体の「公平感」で調整することではないだろうか。また、税制の累進性・逆進性の軸とその使い方としての教育や福祉行政の普遍主義・選別主義の軸からくる不公平感の問題も妥協を考える課題である³⁰⁾。

筆者は「ロスジェネ」や「就職氷河期世代」³¹⁾で、コーホートとして生涯未婚率と少出生率がほぼ確定した世代である。この世代がキャリアを重ねた期間は 1997 年と 2014 年、2019 年の消費税率増による不景気・失業の恐怖と「ブラック労働」を背負ってもきた。「子供の貧困対策」も重要ではあろうが、この世代の多くが可処分所得の低さゆえに結婚≒子育てという本音では欲した人生設計を描けず“第 3 次ベビーブーム”を担えなかったことも事実である。2009 年からの子供手当は通貨発行権のない地方自治体にも負担となり地方格差・地方の行政自由度を奪ったし、選挙権のない企業等の負担分増により失業率低下・賃上げの妨害にもなった(西沢 2023)。子供手当大幅増額(普遍主義的子育て支援)が消費税率増につながり、結果として不景気・高失業率、生涯未婚と少出生を



図表 22. 子供世帯の家計背景仮説

確定させたとの仮説も成り立つ。

令和6年度末現在、“いわゆる103万円の壁ひきあげで〇兆円翌年度税収が減るので、代案に△千億円支出で済む「高校無償化」”というような生存権に関わる可処分所得向上の論点かく乱に学校教育の給付が使われている。上述はいずれも、個人の選択や政治の要請に対する不公平感の高い過剰な斟酌³²⁾にも見える。累進性・逆進性や普遍主義・選別主義、さらに平等・公正の“いずれかの軸が正しい”かのように誤解をするのではなく大多数が現実的に妥協できるようなバランスで公平感への配慮が必要であろう。そして、何よりも働き、稼ぎ、経済成長と納税を支える労働者のおかげで教育も福祉も成立している(長濱 2024e)、という当たり前のことを忘れてはならないのだろう。

3) 総論 3. 資産に定義しにくい時間と仮称「可処分時間」の提案

本稿で数字として把握はできなかったが、3世代以上家族から核家族、一人親世帯のように子供に対する大人数が減ると、“所得か時間か”の欠乏の選択を迫られるはずである。経済的な余裕のなさや時間的余裕のなさが相互に因果関係をもつことは貧困研究(石井・浦川 2014)として成立し、近年は「時間貧困」が他の資本の欠乏とは異なる影響を持ち(石井・浦川 2020a)、育児にも影響する過程が提示されている(石井・浦川, 2020b)。時間を“豊かさ”や“資源”と考える発想は年代や世帯属性に左右されず全国共通に受け入れてもらえる発想である。今世紀初頭に「健康寿命」概念が示されて以降、健康に時間を「投資」することが不可欠で「生涯可処分時間」が示された(国土交通省 2005)。内閣府(2005)も「時持ちが楽しむ健康寿命 80 歳」や「二転職四学習時代」という生涯学習・生涯現役労働者の提案を示した。これらは働き方改革の試行版は、その後のデフレ不況であり就職氷河期世代のような人を使い捨てにするブラック労働の時代で一時忘れられ、人口減少時代突入(2008 年～)と景気好転(2013 年～)、働き方改革関連法成立(2018 年)後に同様の議論が再びなされはじめた(例えば、経済産業省 2019)。

長尾(2023)は公的統計で国民の生活時間を詳細に測定する『社会生活基本調査』を分析し1日の時間の内“生存に必要な活動に関わる時間”と“社会生活の義務的な時間”を差し引いて“個人が自由に使える時間”つまり「可処分時間」を算出分析している。「可処分時間」測定・計算の議論は今後の課題ではあるが、このような概念は学校改善になじみやすく有益であるように感じられる。もともと子供の学習には時間・空間・仲間の確保が必要で、客観的にデータとして生活習慣改善を支える可能性も高い。また、そもそも学力の一部である基礎基本的技能(心理学でいう「スキル」)は時間的な生産性の力でもある。現在の学校の教職員の多忙はデフレと緊縮財政による教育予算削減を労働力・労働時間で埋め合わせてきたこの30年の学校文化の軌道修正課題ともいえる。労働者である保護者自身もこのような苦労は深刻で、学校現場での教職員と保護者との葛藤は“経済的ゆとりの問題”よりも“時間資源の奪い合い(負担の押し付け合い)”が発端となりやすい印象を筆者は持っている。

4) 本稿のデータ分析上の課題

『子供の生活状況調査』のデータ報告はExcelに40のシートが存在し、本稿ではそのうち10シート程度の加工統計を報告した。多様な分析余地があり課題と可能性は無限にも感じられる。このあたりを踏まえた上で現状のデータ分析課題を2点整理し、本研究(2)の課題としたい。

1点目は『子供の生活状況調査』クロス集計データにおいて「保護者票」の『K6』尺度(問22)や、「中学生票」『主観的幸福感(生活満足度)尺度』(問14)など重要なデータについて未着手法点である。主観的幸福感(生活満足度)についてはOECD『PISA』の日本版報告書において「生徒のwell-being」や「健やかさ・幸福度」(国立教育政策研究所 2016)などと関連性が紹介され、『第4期教育振興基本計画』では「社会に根差したウェルビーイング」などと表記されている。このような日本語訳の表記ゆれがあることからわかるように、幸福(日本国憲法第13条の訳としての「happiness」)と満足(WHO憲章の「健康」定義としての「well-being」)は数的・質的な違い(例えば、大守 2014; 小林ら 2015)が確認済みで、内閣府の直近の議論(大守 2019)でも測定の使い分けが課題となっている。

まずは『e-Stata』で公開されている公開の「クロス集計」の中2と保護者データのさらなる整理が重要であるが、上述の『K6』や『主観的幸福感(生活満足度)』については個票を集計する必要も感じられる。幸いにも『子供の生活状況調査』は公的統計ミクロデータ利用(調査票情報のオンサイト利用)の可能な公的統計に指定されて

いるため個票を用いた集計報告も本研究で今後、試みたい。

2 点目は研究目的 2.で行った公的統計の横断的相関分析でキャリアや人口移動、人生設計の仮説を提案したので、時系列の因果モデルで仮説の確認的検討を行う必要性である。公的データ分析は縦断的に個票を紐づけた検討が可能で最も簡単なのが 47 都道府県を個票として紐づけて縦断的に集計・分析を行う手法で、これは本誌でも先行研究(長谷ら,2024)が存在する。なお、前述のように「就職氷河期世代」は生涯未婚等の確定したコーホート研究の題材となり得る。ちょうどこの子供世代に重なる『21 世紀出生児縦断調査』³³⁾等とあわせた検討を行えば、本稿提示仮説的議論の確認的検証が可能になろう。

5) 今後の研究課題

本稿をまとめたうえで今後の学校改善に関わる調査研究全般の課題について考えたい。

1 点目は“尺度の統合整備”の必要性である。ストレス反応尺度を例にとれば、近年の『K6』尺度や厚生労働省『ストレスチェック 57 項目』の公開統計での公開と科学的知見の蓄積は目覚ましくカットオフ値を有する実践改善上の強みも有する。また、主観的幸福度(生活満足感)についても OECD『PISA』だけでなく内閣府は 2021 年度から「分野別指標群(ダッシュボード)」³⁴⁾の報告を行っており 10 年前と比べて状況が全く異なる尺度の充実感を感じることができる。このような公的統計等が充実した時代を迎えては、学校改善の調査研究は使用尺度を極力、公的統計採用尺度で統合整備を図る発想が必要になりそう。この尺度統合整備は比較可能性と回答者負担の省力化、実践改善の頑健性などからは是非必要である。その他類似尺度(ストレス反応でいえばバーンアウト尺度群や GHQ など)は比較研究等の目的以外では採用を見合わせることも考慮したい。学校改善の調査を設計する際は、論文検索以上に公的統計の『e-Stata』などから自身の課題意識に見合った尺度・測定概念の探求を行うことが重要になろう。

2 点目は学校や教職員、児童生徒、保護者等の改善を論じる際に、多層的単位として国と地域、学区、個々人を分けて考えることの必要性である。その上で、それぞれの単位において、平均的な普遍と特別・部分の選別を区切った議論が客観的数字(エビデンス)を考える上で必要である。本稿では筆者が私見として述べたロスジェネや就職氷河期世代としての怨念のこもった主観的感觉(ナラティブ)も提示した。“子供の貧困世帯とロスジェネのいずれがより弱者か”などの主観どうしの議論は万人の万人に対する不毛な闘争である。主観は研究自体の仮説の出発点か推論の歪みの自己申告としての提示に留めるべきかもしれない。また、実践研究は実証的根拠があっても学区や学級単位の個別性が強い単位の議論である。逆に、「子供の貧困」を国際基準や全国の所得で把握することの大枠の基準は主観からすると妥当性から乖離が生じやすい。国と個との間の 47 都道府県や本稿未検討の 1700 超基礎自治体別の検証で多層・多様な環境の様相をおさえ、全体像と個々の状況の解像度を各々整理し、どれも大切に発想が妥当といえよう。「貧困」や「包括性」といった「公正性」という主観的正義感と複雑な数字の様相のいずれをも尊重するような言葉と数字の限界に謙虚な議論を大切にしたい。

註

- 1) 『e-Stata』(<https://www.e-stat.go.jp/>)上の各統計 URL が過剰に長いので、以降は『統計名』と「表題」を記す。
- 2) 『子供の生活状況調査』では「世帯全体のおおその年間収入」(「保護者票」問 18)を尋ねている。本稿は『子供の生活状況調査』のデータのみを指して「世帯収入」と表現し、この他は総務省統計局「家計調査 用語の定義」(URL:<https://www.stat.go.jp/data/kakei/kaisetsu.html>)や『所得再分配調査報告書』に基づいて「当初所得」と「総所得」、「可処分所得」、「再分配所得」からなる一連の表現で統一する。
- 3) 図表 1.は『令和 4 年国民生活基礎調査』における『e-Stata』の「所得・貯蓄」における第 2,13,17,26 表を集めて作成した。なお、『国民生活基礎調査』は 18 歳未満の「児童のいる世帯」を、『国勢調査』は 3 歳未満と 6 歳未満、12 歳未満、15 歳未満、18 歳未満、20 歳未満の 6 階級別で「子供のいる世帯」を集計報告している。
- 4) 厚生労働省『令和 3 年度再分配調査報告書』(URL: https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/96-1_r03kekka.html)を参照。
- 5) 相対的貧困率は内閣府ら(2015).が詳しい。国際基準の相対的貧困は等価可処分所得で算出され、概ねその額は日本では世帯所得 150 万円前後とされる。とはいえ、我が国には社会保障制度として各種年金や生活保護制度さらに医療・教育等

の支給が存在するし、『国民生活基礎調査』等での世帯所得は概ね再分配所得にあたる。相対的貧困については「国際比較は一つの方法ではあるが、その結果の解釈には注意を要する」(内閣府ら 2015)と理解したい。なお、生活保護制度等について注目すれば、近年の主たる問題は高齢化と単身世帯の急増さらに地方の郡部・町村居住の問題である。

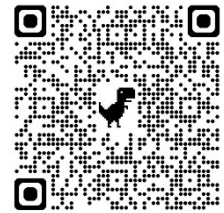
- 6) 内閣府『令和 3 年 子供の生活状況調査の分析 報告書』(URL:<https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12772297/www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/chousa/r03/pdf-index.html>)を参照。
- 7) 例えば、47 都道府県という大枠の地域間比較を通して可処分所得は 1 位東京の月額約 49 万円から 47 位沖縄県の約 32 万円と差がある。これが経済的余裕(可処分所得から月当たり基礎支出を除いた額)となると、1 位の茨木県の約 31 万円から 26 位東京都の 26 万円、46 位沖縄県の約 17 万円とさらに様相がかわる(国土交通省 2024a)。“どの統計に着目するか”とともに全国一律の全体・普遍的課題設定だけでは 47 都道府県の大枠でも実態乖離な認知を持ちかねない。
- 8) 高等教育局私学部私学助成課「私立高等学校(全日制)の初年度授業料等について(令和元年度～令和 6 年度)」(URL: https://www.mext.go.jp/content/20241224-mxt_sigakujo-000039316_1.pdf)における令和 6 年度の授業料と学納金、施設整備費用等を合計した 47 都道府県の平均金額を引用とした。
- 9) 国立社会保障・人口問題研究所の「人口統計資料集」「X II. 都道府県別統計」(URL: <https://www.ipss.go.jp/syoushika/tohkei/Popular/Popular2024.asp?chap=12>)から次の都道府県別変数を数列に引用した。「表 12-25 都道府県、女性の年齢(5 歳階級)別出生率：2022 年」より、年齢別出生率(総数)、(15～19 歳)、(20～24 歳)、(25～29 歳)、(30～34 歳)、(35～39 歳)、(40～44 歳)、(45～49 歳)。「表 12-26 都道府県別普通および標準化出生率、死亡率：2020 年」より出生率(普通率)、出生率(標準化率)を引用し、前者と後者の差を合成変数(普通率-標準化率)とした。「表 12-35 都道府県、性別平均初婚年齢：1950～2020 年」より女性平均初婚年齢数。「表 12-32 都道府県別離婚数および率：1900～2022 年」より離婚率。「表 12-35 都道府県、性別平均初婚年齢：1950～2020 年」より平均初婚年齢。「表 12-31 都道府県別婚姻数および率：1900～2022 年」より婚姻率。「表 12-36 都道府県別男性 30～34 歳、女性 25～29 歳未婚割合：1970～2020 年」より 2020 年の値から 1990 年の値を差し引いた合成変数男性未婚上昇年齢数、女性未婚上昇年齢数。「表 12-37 都道府県、性別 50 歳時未婚割合：1920～2020 年」より「50 歳男性未婚率」と「50 歳女性未婚率」。
- 10) 『e-Stata』上の『令和 3 年度 人口動態統計特殊報告 出生に関する統計』「第 20 表 出生数、母の年齢(5 歳階級)・嫡出子-嫡出でない子・都道府県別-令和元年-」の「嫡出子でない者」等から「総数」を割り合成変数「非嫡出子率」等を算出した。
- 11) 国土交通省(2023).『第 2 回地域生活圏専門委員会 配布資料』(URL: https://www.mlit.go.jp/policy/shingikai/kokudo03_sg_000292.html)における「人口動態統計関連データ集」と「都道府県別の経済的豊かさ(可処分所得と基礎支出(2019 年)バックデータ)」を引用。
- 12) 『e-Stata』上の『令和 2 年国勢調査』「就業状態等基本集計(主な内容：労働力状態、就業者の産業・職業、教育など)」の、「10-1 表 男女、年齢(5 歳階級)、産業(大分類)、職業(大分類)別就業者数(15 歳以上)-全国、都道府県、21 大都市、特別区、人口 50 万以上の市」を引用。
- 13) 『e-Stata』上の「令和 2 年度被保護者調査教育扶助受給人員、小-中学校・都道府県-指定都市-中核市別 2020 年」と「福祉行政報告例 / 令和 4 年度 福祉行政報告例 児童福祉」、「56 統計表名 児童扶養手当受給者数、都道府県-指定都市-中核市×世帯類型・対象児童との続柄・手当の支給類型・受給対象児童数・公的年金の受給別(2022-09-22)」より 47 都道府県ごとの扶助者数と扶養者数を引用し、『令和 6 年度学校基本調査』の 47 都道府県ごとの小学校児童数と中学校生徒数を合計したものを割ることで各々の率を合成変数を算出。
- 14) 黒田ら(2024)による 47 都道府県別の『全国学力・学習状況調査』の正答率等の相関を算出した Excel データセットは「【41】黒田ら(2024)に関する公開データセット」(URL: https://researchmap.jp/multidatabases/multidatabase_contents/detail/290812/c73bac2e9b0dad0c78ea82720f3507e?frame_id=699440)を引用。
- 15) 「【87】高木、(2025).『子供の生活状況調査』等の公的統計のデータマイニング(1)」公開データセット A」(URL: <http://www.kodomo.go.jp/>)

ps://researchmap.jp/multidatabases/multidatabase_contents/detail/290812/c5d834b90cb8c328b784a4a81ae084a9?frame_id=699440)の2次元コード1に示す。

- 16) 「【88】高木、(2025).『子供の生活状況調査』等の公的統計のデータマイニング(1)」公開データセット B」(https://researchmap.jp/multidatabases/multidatabase_contents/detail/290812/d6485cd661d9db09e92c06e1f5375986?frame_id=699440)の2次元コード2に示す。



2次元コード1.



2次元コード2.

- 17) 「保護者票」質問18の「世帯収入」の質問教示では「年間収入(税込)」で給付金等もあわせて回答するように表現されている。これは『国民生活基礎調査』の世帯所得と同様に再分配所得(ただし現物給付を含まない)を意味すると理解できる。なお、「収入」という表現を使った理由はわからない。
- 18) “現代人はビタミン不足か?”と、“レモンはビタミン含有量の単位となるのか?”を未確認のまま、イメージで「妥当性」や「説得力」を誤認するような注意点の喩え。澁川(2024)が詳しい。
- 19) 2020年『国勢調査』(10-1「男女、年齢(5歳階級)、産業(大分類)、職業(大分類)別就業者数(15歳以上)―全国、都道府県、21大都市、特別区、人口50万以上の市」)によれば、第3次産業に従事する女性は51%であるが内訳としてP.医療、福祉で75%、M.宿泊業、飲食サービス業で63%、N.生活関連サービス業、娯楽業で61%、O.教育、学習支援業で0.59%、J.金融業、保険業で57%である。比較的女性の就労率の低い高齢者も含めてのこれらの値は大きい。
- 20) 昭和芸能史の中で、徳光和夫氏が山口百恵氏と三浦友和氏の交際を「格が違う」とテレビで断じて、後に「失言」として謝罪をした逸話(『デーリースポーツ(2017.06.11)』)(URL: <https://www.daily.co.jp/gossip/2017/06/11/0010274640.shtml>)を参照。キャリア発達する他者に「格」や「格差」をつけることへの注意と謙虚さを見習いたい。
- 21) 全入等で受験難易度が「フリー」または「ボーダーフリー(B.F.)」として公開された大学のこと。今世紀初頭から当該表現は存在したが、あくまで“受験不合格ラインが存在しない”のであって、“優れた”“真面目な”学生がいる点は強調したい。10年代中盤までは入試の偏差値等の基準が“大学経営・教職員組織の質に関する高校進路指導者の評価”の「格」との印象があった。が、18歳人口減少で国公立大学の一部も定員割れが生じる近年は入試の偏差値よりも“定員充足率”に「格」の基準が移っている印象である。このような大学組織・教職員の課題点は居神(2018)が詳しい。
- 22) 人材コンサルタント増沢隆太氏の「NHKで話題となった「貧困JK」を生み出すキャリア教育の深刻な問題」(URL: <https://sharescape.net/49388686-20160826.html>)の指摘。2016年にある公営放送が「貧困女子高生」として放送された番組が本質と異なる違和感で社会的に議論された際の解説である。
- 23) 「天下り先が激増する"石破総理の持論"高校無償化」(URL: <https://www.youtube.com/watch?v=NflZU5dcCjs>)での経済学者飯田泰之氏の言。私立学校が私立のまま公費投入を受けることは教育内容や人事に公の指示・干渉を受け私学としての経営自由度や魅力を失い子供・保護者にも内容面で影響があり得る。私大の経済学者の言として重い。
- 24) 経済学等で「世帯所得中間層」を“第2四分位から第3四分位”や“第2五分位から第4五分位”とする。
- 25) BSテレ東(2024/6/18)「消滅可能性 まだ744自治体 石川和男の危機のカナリア (2024年6月15日放送)【公式】」(URL: <https://www.youtube.com/watch?v=FtabF6jlBAQ&t=707s>)での議論を参照した。合計特殊出生率が分母に“(移動後の)5歳階級人口”を用いて算出するため、例えば若者が希望して移動した先では“いったん低く算出”される現象である。人口1000人当たりの出生者数では人口移動先となる自治体も相応に比率が高く、“移動後に遅れて就職・結婚・出産がなされる”ことも示唆されている(同様に前田2022;天野2023)。本稿では人口1000人あたりの「出生数(普通率)」の数字から、「出生数(標準率)」(合計特殊出生率を加重化した公的統計で公開される合成変数)を差し引いた合成変数を算出、この数字が『国勢調査(第1面事項)』の「過去5年の人口増減」(黒田ら2024)と高い相関係数(0.92)を確認した。
- 26) 子供に関する公的統計では例えば『e-Stata』上で『令和4年 国勢調査』「夫婦及び子供に係る世帯の状態」の「子供(未婚の親族)男女」(16-1)や「同居・非同居別子供(未婚の親族)」(16-2)など本稿課題からすれば興味深い。
- 27) 少子化対策や教育を「投資」として考えた場合、単年度ではなく複数年度で便益(他領域等にも与える利益や損失予防での潜在的利益も集計に対する負担の差額)計算が必要になる(費用便益分析)。便益を根拠に「実施か不実施か」を判断するのは有権者の当事者と非当事者それぞれの満足感を合わせて判断する政治過程なのであろう。例えば人口減少地帯の私立大学の公立化判断は“「地方の私立大学は滅亡するか、公立化するしか道はない」(鵜崎2020,p.64)現実に基づき“当該私

立大学滅亡による人口減少が地方自治体税収減や地域の人手不足・人件費高騰と生活基盤維持劣化で生じる負の便益試算”で住民全体の多数決により判断されよう。なお、経済資本は複数年度を見通すうえで利率等も考慮を要するとする今世紀初頭の政府投資の議論(例えば高橋 2004)から設定された「社会的割引率」の考慮も必要となる。キャリア論としては大学進学のための社会的投資効果に関する分析(島ら,2018)等の学術試算の例もある。この数字も概算で、この 20 年来の政策金利の低さにもかかわらず社会的割引率が“過剰に高い”とする問題視が散見され(例えば、大谷ら 2013;国土交通省 2024)、以前より投資の便益分析は投資効果が前向きに再計算されて積極的になる可能も想定できる。

- 28) 1971 年成立の児童手当は 2009 年の民主党政権による子ども手当法により拡大・変化している。南宇山(2011)はその歴史的経緯をまとめつつ 2010 年ごろまでの家計への影響を計算し、全体の 1~3%程度が使われ他は貯蓄に回ったものと試算している。「子ども手当」を評価するあまり消費税率の引き上げを自明視する指摘(例えば、ブラッドショー・所 2011)もあるが、近年は行政サービスの拡充を理由に増税を課すことの疑問も多い。「児童手当」について西沢(2023)は「水平的公平性に欠け」、「正規雇用抑制的」で、選挙権のない事業者や地方自治体を負担に巻き込み、税と社会保険料の区切りを曖昧にし、「貧困対策」なのか「子育て支援」なのか目的不明瞭で、共働き世帯に有利で片親世帯に不利な逆進性が強く、税の議論を回避するための名目に利用されている点など多数の問題を指摘している。
- 29) ブラック企業潜入取材で著名な横田(2013)の議論と追加話題「No.539 中学受験の闇を横田増生に聞いた」(<https://www.youtube.com/watch?v=PEQukebgMM4>)を参照した。公立中学校の受験学力と生徒指導問題不信が表面的な義務教育学校段階での「お受験」の背景であるが、内実は中高一貫校による大学受験対策の特化と保護者の所得・社会階層に近い層で集まるための排除性・非包摂性の階級再生産的な動機が強そうである。なお、横田の指摘通り、私立中学校等の生徒指導問題の安定感イメージは統計的実態が把握困難で“公立より安心”の根拠があるわけではない。
- 30) 税率を担税力にあわせて調整する税制の累進性の対が逆進性である。また、生存権をめぐる広義の福祉制度(公教育も含まれる)において一部に注力する選別主義と普遍主義の対概念がある。加藤(2004)は戦後の高度経済成長の国際比較の中で日本では消費税にあたるような逆進的課税の導入経緯と意義を整理している。安中ら(2022)はこの論点の実験的調査研究を行っている。そこでの税制の累進性・逆進性と選別性・普遍性の選択傾向に関する議論の考察として“負担は余裕のある者にか、均等負担か”や“支援は選別か普遍か”等の問いは教育原理の論点としても興味深い。また、安中ら(2022)の訳「逆進的な収入構造と大きな再分配福祉国家の反直感的組み合わせ」(Beramendi & Rehm,2016)という「パラドックス」とともに、“日本特有の高所得層の持つ低所得層への一定の配慮”や“高所得層が消費税を福祉目的ではないと考えている”、“逆進課税と普遍主義的分配が低所得者に福祉国家としての信頼感を低下させている”、“増税が福祉ではなく国家財政健全化に利用されている”との示唆・解釈はここで紹介しておきたい。
- 31) 今世紀初頭には「ロスジェネ」は一般的表現になっており、池井戸潤氏の小説『ロスジェネの逆襲』(2009 年より連載)は 2003 年ごろを舞台としている。また、近年この概念が「就職氷河期世代」として学術研究レベルの議論となっている。例えば近藤(2024)は 1993~98 年新卒を「前期」、99~04 年新卒を「後期」就職氷河期世代と呼ぶ。これより少し長く永濱(2024b)はリーマン・ショックからの回復を考慮して 2010 年新卒ぐらいまでの給与や不本意非正規雇用問題を解説している。この「前期」世代にあたる第 2 次ベビーブーム世代(1971~74 年生)は新卒から就職氷河期世代で幻となった“第 3 次ベビーブームの親世代”で、2020 年ごろより生涯未婚率が確定したコーホートということになる。
- 32) 田中(2005)では所得税は「担税力に即した課税」をする上で、“最低生活費としての基礎的人的控除”と“課税の最低限を意味する給与所得控除”について、累進課税制度での、一方または両方が生存権(日本国憲法第 25 条)に起因するとの論点整理を行っている。「そもそも税制に多様な機能を持たせようとしても自ずと限界があることから、個人が選択した結果によって不公平な税制とならないように個人的事情や政策的要請等の斟酌度合は必要最小限にとどめるべき」(要約部結論)との指摘は現代的な税と社会保障と普遍主義的福祉政策への論点でもあつと感じる。
- 33) 『21 世紀出生児縦断調査(平成 22 年出生児)調査の概要』(URL: <https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/27-22a.html#link01>)を参照。平成 13 年生まれと平成 22 年生まれのコーホート比較調査が蓄積中である。
- 34) 内閣府「満足度・生活の質を表す指標群(well-being ダッシュボード)」は全体に 4 つ、11 分野別合計 44 の調査結果について 2019 年度以来の各年度と都道府県、自治体ごとに可視化して確認可能なインターネットサイト(<https://well-being.digital.go.jp/dashboard>)である。2019 年当初の課題と展望は大守(2019)を参照。

附記

本研究は科学研究費補助金(23K20182)「若年層教員の教職キャリア発達についてのマルチパネルデータ分析」(代表,露口健司)の助成を受けている。なお、本稿の内容や意見は、筆者個人に属し、筆者の属する組織および科研共同研究者らの公式見解を示すものではない。

引用・参考文献

- 有田伸 (2010). 『<お受験>の社会史』, 世織書房
- 天野馨南子 (2023). 「日本の少子化に関するデータ解説」 (2023 年 4 月 26 日(水))(ESRI 政策フォーラム配布資料) (URL: https://www.esri.cao.go.jp/jp/esri/workshop/forum/230426/pdf/230426_siry003.pdf)
- Beramendi,P., & Rehm,P.(2016). Who Gives, Who Gains? Progressivity and Preferences. *Comparative Political Studies*, 49(4), pp.529-563.
- 福田節也・余田翔平・茂木良平 (2107). 「日本における学歴同類婚の趨勢: 1980 年から 2010 年国勢調査個票データを用いた分析」, 『人口学研究』 14, pp.1-22. (URL: https://www.ipss.go.jp/publication/j/WP/IPSS_WPJ14.pdf)
- 橋本創一 (2025). 「特別なニーズのある子どもの支援と教育心理学による実践研究の貢献」 (「学校・教師を支える教育心理学とは? 」 (日本教育心理学会・オンライン企画、配布資料)) (2025 年1 月1 3 日)
- 居神浩 (2018). 「学生の多様化を正面から見ない大学論への絶望と希望」 『高等教育研究』 21, pp.127-145.
- 石井加代子・浦川邦夫 (2014). 「生活時間を考慮した貧困分析」, 『三田商学研究』, 57 (4), 97-121. (URL: https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00234698-20141000-0097)
- 石井加代子・浦川邦夫(2020a). 「時間貧困;時間配分;ワークライフバランス」, 『慶応大学経研究所・パネルデータ分析・解析センターディスカッションペーパー』 (DP2020-003)
- 石井加代子・浦川邦夫(2020b). 「夫婦の家事育児分担を踏まえた時間貧困分析」, 『慶応義塾大学パネルデータ設計・リサーチセンター ディスカッションペーパー』 (URL: <https://www.pdrc.keio.ac.jp/publications/dp/6588/>)
- ジョナサン・ブラッドショー&所道彦(2012). 「子どもの貧困対策と現金給付—イギリスと日本—」, 『季刊社会保障研究』,48(1), pp.62-73.
- 梶谷真也・小原美紀(2006). 「有業者の余暇時間と健康投資」, 『日本労働研究雑誌』, 552, pp.44-59.
- 加藤淳子(2004). 「逆進的課税をめぐる政治—OECD18 か国の比較研究から得られる含意—」, (税制調査会第 13 回基礎問題小委員会(5 月 25 日) 資料一覧) (URL: https://www.cao.go.jp/zei-cho/history/1996-2009/gijiroku/kiso/2004/kiso_b13.html)
- 経済産業省(2019). 『「時間が足りない」あなたに大“時間制約”時代の到来 平成3 0 年度産業経済研究委託事業(経済産業政策・第四次産業革命関係調査事業費)(諸外国における現役世代向け社会保障制度に関する調査研究)報告書』 (URL: https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11663694/www.meti.go.jp/meti_lib/report/H30FY/000524.pdf)
- 小林盾(2017). 『ライフスタイルの社会学: データからみる日本社会の多様な格差』, 東京大学出版会
- 小林盾(2021). 『子供の貧困の状況と総括的支援,子供の生活状況調査報告書』, pp.145-152.
- 小林盾(2022). 「子どもの貧困とウェルビーイング: 初の全国調査による実態解明」, 『成蹊大学文学部紀要』, 57, pp.33-39. (URL: <https://cir.nii.ac.jp/crid/1390010765191256576>)
- 小林盾&ホメリヒ・カロラ&見田朱子(2015). 「なぜ幸福と満足は一致しないのか: 社会意識への合理的選択アプローチ」, 『成蹊大学文学部紀要』, 50, pp.87-99. (URL: <https://cir.nii.ac.jp/crid/1390854717679888896>)
- 小池司朗(2009). 「人口移動と出生行動の関係について—初婚前における大都市圏への移動者を中心として—」『人口問題研究』 65(3),pp.3-20. (URL: <https://www.ipss.go.jp/syoushika/bunken/data/pdf/19116702.pdf>)
- 国土交通省(2005). 「国土審議会計画部会第1 回ライフスタイル・生活専門委員会 働き方について,第1 回ライフスタイル・生活専門委員会配布資料」 (URL:https://www.mlit.go.jp/singikai/kokudosin/keikaku/lifestyle/1/lifestyle_shiryout.html)
- 国土交通省(2024a). 「第2 回地域生活圏専門委員会 配布資料」 (URL: https://www.mlit.go.jp/policy/shingikai/kokudo03_sg_000292.html)

- 国土交通省(2024b). 『【報告】社会的割引率の見直し』 (URL: https://www.mlit.go.jp/river/shinngikai_blog/kasen_hyouka/dai09kai/2-1.shiryuu.pdf)
- 国立教育政策研究所(2016). 『OECD 生徒の学習到達度調査・PISA2015 年調査国際結果報告書 生徒の well-being(生徒の「健やかさ・幸福度」)』 (URL: https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2015_20170419_report.pdf)
- 近藤絢子(2024). 『就職氷河期世代-データで読み解く所得・家族形成・格差』 中公新書
- 厚生労働省(2022). 「生活保護制度の現状について(令和4年6月3日). 社会保障審議会生活困窮者自立支援及び生活保護部会(第14回)資料5」 (URL: <https://www.mhlw.go.jp/content/12002000/000977977.pdf>)
- 厚生労働省. 『国民生活基礎調査(貧困率) よくあるご質問, 国民生活基礎調査に関する Q&A(よくあるご質問)』 (URL: <https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/20-21a-01.pdf>)
- 厚生労働省政策統括官(2023). 『令和3年度所得再分配調査報告書』 (URL: <https://www.mhlw.go.jp/content/12605000/R03hou.pdf>)
- 熊野英生(2023). 『インフレ課税と闘う』, 集英社
- 黒田祥子(2011). 「日本人の余暇時間」, 『日本労働研究雑誌』, 625, pp.32-44.
- 黒田慎太郎・飯田智行・森村和浩・林秀樹・田中修敬・津島靖子・高木亮(2024). 『『全国学力学習状況調査』の学力関連要因の探索』『学校改善研究紀要 2024』, pp.28-47.
- 前田泰伸(2022). 「若者の人口移動と結婚・婚姻の状況～都道府県別データから～」, 『経済のプリズム』, 219, pp.13-24. (URL: https://www.sangiin.go.jp/japanese/annai/chousa/keizai_prism/backnumber/r04pdf/202221902.pdf)
- 増沢隆太(2016). 「NHK で話題となった「貧困 JK」を生み出すキャリア教育の深刻な問題。(増沢隆太 人事コンサルタント) (2016/08/06)」, 『シェアーズカフェオンライン』 (URL: <https://sharescafe.net/49388686-20160826.html>)
- 森田雅也(2013). 「境界決定の自律性とワーク・ライフ・バランス」, 『国民経済雑誌』, 208(1), pp.1-19. (URL: <https://da.lib.kobe-u.ac.jp/da/kernel/81008490/81008490.pdf>)
- 守泉理恵(2021). 『第4 次少子化社会対策大綱と日本の少子化対策の到達点, 厚生労働行政推進調査事業費補助金(地球規模保健課題解決推進のための行政施策に関する研究事業)「日中韓における少子高齢化の実態と対応に関する研究」令和2 年度 総括研究報告書』, pp.46-56. (URL: file:///C:/Users/USER/Desktop/CJK2021_Moriizumi.pdf)
- 永濱利廣(2012). 『スクリーフレーション・ショック : 日本から中流家庭が消える日』, 朝日新聞出版
- 永濱利廣(2024a). 「インフレで深刻化する生活格差 ～低・中所得層を苦しめる「スクリーフレーション」～」, 『第一生命総合研究所 Economic Trends』, (URL: <https://www.dlri.co.jp/report/macro/347616.html>)
- 永濱利廣(2024b). 『就職氷河期の経済学』, 日本能率協会マネジメントセンター
- 永濱利廣(2024c). 「基礎控除引上げの財源を考える～インフレ1 %あたり▲11～12 兆円の政府債務残高/GDP 押し下げ効果～」, 『第一生命総合研究所 Economic Trends』, (URL: <https://www.dlri.co.jp/report/macro/387730.html>)
- 永濱利廣(2024d). 「30 年ぶりの賃上げでも増えなかったロスジェネ賃金～企業規模が小さくなるほど高い賃金上昇率～」, 『第一生命総合研究所 Economic Trends』, (URL: <https://www.dlri.co.jp/report/macro/377969.html>)
- 永濱利廣(2024e). 「石破政権の経済政策課題～いかに「経済あつての財政」を体現できるか次第～」, 『第一生命総合研究所 Economic Trends』 (URL: <https://www.dlri.co.jp/report/macro/381557.html>)
- 長尾信一(2023). 「可処分時間に関する地域メッシュ統計の作成方法の検討」 (第14 回横幹連コンファレンス 2023.12.16-17, B-1-2) (URL: https://www.jstage.jst.go.jp/article/oukan/2023/0/2023_B-1-2/_pdf/-char/ja)
- 内閣府(2005). 『日本 21 世紀ビジョン(平成 17 年)』
- 内閣府(2021). 『令和3 年 子供の生活状況調査の分析 報告書』 (URL: <https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12772297/www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/chousa/r03/pdf-index.html>)
- 内閣府ホームページ 『満足度・生活の質に関する調査』 (URL: <https://www5.cao.go.jp/keizai2/wellbeing/manzoku/index.html>)
- 内閣府政策統括官(2024). 「女性の出産後の働き方による世帯の生涯可処分所得の変化(試算), 女性の職業生活における活躍推進プロジェクトチーム(第4 回)配布資料」 (URL: <https://www.mhlw.go.jp/content/11909000/001294220.pdf>)
- 内閣府・総務省・厚生労働省(2015). 『相対的貧困率等に関する調査分析結果について』 (URL: <https://www.mhlw.go.jp>)

- p/seisakunitsuite/soshiki/toukei/dl/tp151218-01_1.pdf)
- 南宇山卓(2011).「児童手当が消費家計に与えた影響」『RIETI11-J-021』(URL: <https://www.rieti.go.jp/jp/publications/dp/11j021.pdf>)
- 西沢和彦(2023).「児童手当の課題と議論のあり方」『Research Focus 55』(URL: <https://www.jri.co.jp/MediaLibrary/file/report/researchfocus/pdf/14059.pdf>)
- 小野稔・瀬領大輔(2020).「合計特殊出生率と未婚率～都道府県データを用いた分析～」(財務総合研究所)(URL: https://www.mof.go.jp/pri/research/conference/fy2020/jinkou202103_04.pdf)
- 大守隆(2014).「幸福度からみる日本の特殊性—男女、正規・非正規、デフレー」『計画行政』37(2), pp.17-22. (URL: https://www.jstage.jst.go.jp/article/jappm/37/2/37_17/_pdf/-char/ja)
- 大守隆(2019).「満足度・生活の質を表す指標群(ダッシュボード)の活用に向けて」『内閣府ホームページ』(URL: https://www.esri.cao.go.jp/jp/esri/seisaku_interview/interview2019_27.html)
- 王瑋(2017).「所得と生活時間の貧困分析: CES 型 Well-being 関数の推計によるアプローチ」,『経済論究』158, pp.29-46. (URL: https://api.lib.kyushu-u.ac.jp/opac_download_md/1812535/p029.pdf)
- 大谷悟・佐渡周子・今野水己・土谷和之・牧浩太郎(2013).「主要先進国等の公共事業評価に適用される社会的割引率」『土木学会論文集(D3)』169(5), pp.63-71. (URL: https://www.jstage.jst.go.jp/article/jscejpm/69/5/69_I_163/_pdf)
- 大津唯(2024).「統計でみた生活保護受給者の特徴—被保護者調査を用いて」『大原社会問題研究雑誌』787, pp.16-32.
- Owen, J.(著) 依田卓巳 (訳) (2017).『チャヴ 弱者を敵視する社会』海と月社
- 櫻井琢磨(2014).「生活保護受給者の動向等について」(平成26年度保健師中央会議資料(平成26年10月20日))(URL: <https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-10901000-Kenkoukyoku-Soumuka/0000062671.pdf>)
- 島一則(代表)(2018).『平成29年度「教育改革の総合的推進に関する調査研究～教育投資の効果分析に関する調査研究～」調査報告書(平成30年3月・国立大学法人東北大学)』(URL: https://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/chousa/1406941.htm)
- 澁谷祐子(2024).『味なニッポン戦後史』インターナショナル新書
- スタークラー,D. & バス,S.(著) 橋明美・臼井美子(訳)(2014).『経済政策で人は死ぬか?』草思社
- 高橋洋一(2004).『財政問題のストック分析: 将来世代の負担の観点から, RIETI Discussion Paper Series 04-J-019(2004年3月)』(URL: <https://www.rieti.go.jp/jp/publications/dp/04j019.pdf>)
- 鶴崎実(2020).「美作大学から見る地方私立大学の将来—現状と課題」『大学マネジメント』16(1), pp.55-64.
- 田中康男(2005).『所得控除の今日的意義—人的控除のあり方を中心として—(論叢48号)』(URL: <https://www.nta.go.jp/about/organization/ntc/kenkyu/ronsou/48/tanaka/ronsou.pdf>)
- 田上皓・夏天(2024).『子どものいる世帯の生活状況および保護者の就業に関する調査2022 第1回(2011年)～第6回(2022年)子育て世帯全国調査の基礎的集計,労働政策研究研修機構』(URL: <https://www.jil.go.jp/institute/research/2024/documents/0239.pdf>)
- 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所(2021).『子どもの生活と学びに関する親子調査2020』(URL: https://benesse.jp/berd/shotouchutou/research/detail_5579.html)
- 浦川邦夫(2018).「就労世代の生活時間の貧困に関する考察」『社会政策』10(1), pp.25-37. (URL: https://www.jstage.jst.go.jp/article/spls/10/1/10_25/_pdf/-char/ja)
- 浦川邦夫(2024).「就労世代の生活時間の貧困」,(独立行政法人労働政策研究・研修機構 第131回労働政策フォーラム「時間帯に着目したワーク・ライフ・バランス—家族生活と健康—」(2024年3月2日-6日))(URL: https://www.jil.go.jp/event/ro_forum/20240306/houkoku/02-res_report1-urakawa.html)
- 安中進・鈴木淳平・加藤言人(2022).「福祉国家に対する態度決定要因としての普遍的社会保障と逆進課税—消費増税に関するサーヴィス実験—」『年報政治学』73(1), pp.212-234.(URL: https://www.jstage.jst.go.jp/article/nenpouseijigaku/73/1/73_1_212/_article/-char/ja)
- 横田増生(2013).『中学受験』岩波新書

学校組織における外的要因としての教育委員会と地域住民が学校改善に及ぼす影響

村上正昭

いずみの森義務教育学校 murakami.masaaki.xd@alumni.tsukuba.ac.jp

要約：本研究の目的は、学校組織における外的要因としての教育委員会と地域住民の影響が、学校改善・地域社会の効果に及ぼす作用について解明することである。本研究では、先行研究の知見を基に、学校改善の内容、学校改善・地域社会の効果、教育委員会・地域住民の影響を測定するための尺度、及び、仮説モデルを作成し、公立小学校に勤務する副校長を対象とした質問紙調査を行った。得られたデータに対して、探索的因子分析を行い、各尺度における構成概念を明らかにし、共分散構造分析により、多重媒介モデルを検証した。その結果、教育委員会・地域住民の影響は、学校改善・地域社会の効果に対して、直接効果、媒介効果、総合効果を示した。地域住民による教育活動に関する意見の申し出は総合効果を示したことから学校改善の要諦であること、地域住民のソーシャル・キャピタルの機能が学校改善に対して重要な影響を及ぼすこと、教育委員会による物的・財政的支援が負の直接効果を有するため学校改善の内容を媒介する必要があることが明らかになった。

キーワード

学校改善の内容
教育委員会の影響
地域住民の影響
学校改善・地域社会の効果
多重媒介モデル

1. 研究目的と問題の所在

今日の教育政策において、Society5.0時代の到来に際して従来の日本型学校教育を発展させた新しい時代の学校教育の実現が求められている。従来から新しい時代に向けた学校教育の展開において、学校改善を要とする研究がこれまでも進展してきた。中留（1985）によると、「学校改善」という用語は、アメリカでは1970年代半ば頃から、日本でも1980年代のOECD-CERIの「国際学校改善プロジェクト（International School Improvement Project）」参加を境に用いられてきた。このプロジェクトで、学校改善の定義は「教育目標のより効果的な達成を目指し、1校もしくは複数の学校による学習条件やその他関連する内部的条件の変革を目的とした組織的な努力」とされている。一方で佐古（1990）は、学校改善に対して、定義の困難さ、改善の目的に関する合意が成立しているとは言いきれないとしている。その中で、中留（2002）は、「学校改善とは、各学校が子どもの行動変容に対応した教育ビジョンを共有化し、これを達成するために、学内・外の支援を得ながらも、なお固有の自律的な社会的組織体として、学校のウチとソトとの間に開かれた協働文化を形成することによって、自己改善を継続的に遂行していく経営行動である」と定義している。これまで学校改善については、次の2つの領域において検証されている。

第1は、学校改善のテーマや影響する要因についてである。佐古（1990）では、中学校を対象とした自由記述式の質問紙調査による学校改善のテーマの抽出とともに学校改善の阻害要因や条件等が検討されている。この研究に関連して、浜田（1991）は「学校改善の推進を隘路へ陥れている最大の要因は、教員・校長・教育委員会の意識の齟齬にある」としており、3者の意識構造に着目し、学校改善の阻害要因の認識とズレを指摘している。

また、学校改善を規定する学校文化要因に関して、校長に対する意識調査から学校改善の阻害要因として目標や計画の達成における教師の意識の低さや指導方法への固執が挙げられている（中留ほか 1996）。さらに、学校改善の内容に対して、助長要因が正の規定を示し、阻害要因が負の規定の他に正の規定、または、正負の規定と複雑な作用を有する（村上 2022）と報告されている。加えて、信頼や相互支援の関係、情報交換や相談活動というネットワークの概念を内包するソーシャル・キャピタルの構築が学校改善に有用であることが明らかになっている（露口 2003, Leana & Pil 2006, Pil & Leana 2009）。ソーシャル・キャピタルの概念は「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」（Putnam 1993）とされている。

第2は、学校改善の効果である。学校改善の効果を検討する際に、志水（2009）は、効果のある学校研究がより実践的な色彩の強い学校改善研究と親和性をもちやすいとしている。効果のある学校の特徴として、校長のリーダーシップ、教員集団の意思一致、安全で静かな学習環境、公平で積極的な教員の姿勢、学力測定とその活用（Edmonds 1979）がまとめられており、これを継承し、効果のある学校の特性に関する11の要因（Sammons et al. 1995）が示されている。

これまでの学校改善に関する研究成果を踏まえると、学校組織における内的要因と外的要因が学校改善に対して規定や阻害等の影響を及ぼすことについて検討されてきた。学校の意味が専門的意思、行政意思と並んで私的意思によって構成、形成されるという指摘（小島 1999）に基づき、教育委員会と地域住民を学校改善に影響する外的要因と捉えると先行研究を以下のとおり整理することができる。教育委員会の影響に関しては、北神（1990）における教育委員会の捉える学校改善の条件や島田ほか（2015）における指導主事の役割、佐々木（2011）に示される指導主事の機能が検討されてきた。本研究において、教育委員会を、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こととする。また、地域住民の影響に関しては、学校運営協議会の導入による学校教育の改善過程（大林 2015）やコミュニティ・スクールが学校改善を目的とする一つの仕組み（佐藤 2017）に示される学校運営協議会に焦点を当てた検討がされてきた。村上（2024）は、コミュニティ・スクール委員に対するインタビュー調査により学校運営に関する見解、及び、持続可能にする関係づくりのプロセスを導くとともに、委員がつながりの創出という派生活動にやりがいを実感するとしている。

一方で、これらの先行研究において、教育委員会の影響と地域住民の影響による学校改善の効果や学校を取り巻く地域社会の効果に対する機能については実証されていない。村上（2022）では学校改善の内容の規定要因を検討しているが、学校改善の効果までの言及に至っていない。また、北神（1990）による教育委員会の捉える学校改善の条件や大林（2017）、及び、村上（2024）により地域住民の影響に関する検討は行われてきたが、学校改善や地域社会における効果に対する作用は検討されていない。そこで、本研究では、学校組織における外的要因としての教育委員会と地域住民の影響が、学校改善や地域社会に及ぼす作用について解明することとする。

本研究では、学校改善の諸要因の変数を分析モデルに含め、学校改善の説明変数として教育委員会・地域住民の影響を仮定し、学校改善・地域社会の効果に対する直接効果、及び、学校改善の内容を媒介変数とした学校改善・地域社会の効果に対する媒介効果を検討する点に独創性があり学校改善研究における意義がある。

2. 研究の方法

(1) 仮説モデルの構築

本稿では、特に小・中学校を対象とした先行研究の知見を踏まえ、次の3つの仮説を導いた。

仮説1：教育委員会の影響や地域住民の影響が、学校改善の効果や地域社会の効果に直接的に作用する。

仮説2：教育委員会の影響や地域住民の影響が、学校改善の内容に作用した上で、学校改善の内容が学校改善の効果や地域社会の効果に間接的に作用する。

仮説3：教育委員会の影響や地域住民の影響が、学校改善の効果や地域社会の効果に直接的に、かつ、学校改善の内容に作用した上で学校改善の効果や地域社会の効果に間接的に作用する。

これらの仮説を検証するために、学校改善の内容、学校改善・地域社会の効果、教育委員会・地域住民の影響の関係に関する仮説モデルを構築する。学校改善の内容とは、村上（2022）の研究成果を踏まえると、教育課題を改善していくために学校が取り組んでいる経営行動と定義されており、教育目標・指導の方法・学校運営等の関連事項等によって構成されている。学校改善の効果については、中留（2002）の定義にある子どもの行動変容、及び、教育ビジョンを共有化に関する様態と捉える。また、地域社会の効果については、保護者や地域住民の学校に関する取り組みによる地域社会の様相と捉える。さらに、教育委員会の影響要因とは、外的支援として直接的に個々の学校を管理し、指導・助言する教育委員会の行政行動を指す（篠原 1990）とされているように人的・物的・金銭的、研究的条件支援から構成される概念として捉える。さらに、地域住民の影響要因とは、学校評議員制や学校運営協議会の設置に類する保護者を含む地域住民の意向が学校の経営活動プロセスに組み込まれる際に及ぼす支援・協働・意見の申し出・承認等から構成される概念である。

そして、仮説 1 を検討するために、教育委員会・地域住民の影響を説明変数、学校改善・地域社会の効果を目的変数とした仮説モデル 1 を設定した（図 1 参照）。また、仮説 2 を検討するために、教育委員会・地域住民の影響を説明変数、学校改善の内容を媒介変数、学校改善・地域社会の効果を目的変数とした仮説モデル 2 を設定した（図 2 参照）。さらに、仮説 3 に関して、教育委員会・地域住民の影響を説明変数、学校改善の内容を媒介変数、学校改善・地域社会の効果を目的変数とし、直接効果と媒介効果を合わせた総合効果を検証するための仮説モデル 3 を設定した（図 3 参照）。仮説モデル 3 では、学校改善に対する諸要因の影響関係に関するメカニズムを検証するために、説明変数が目的変数に直接影響を与えると同時に媒介変数を経由して間接的に影響を与えるメカニズムを仮定した多重媒介モデル（Mackinnon 2000, Preacher & Hayes 2008）に基づき、説明変数群を、①直接効果をもつ変数、②媒介効果をもつ変数に区分した。

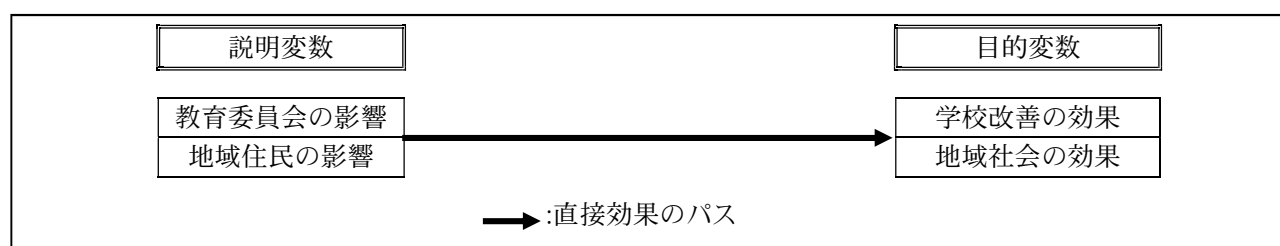


図1．直接効果モデル（仮説モデル 1）

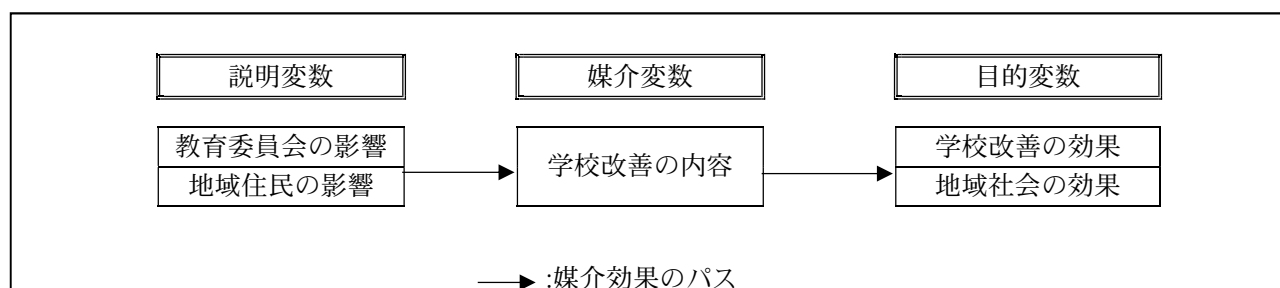


図2．媒介効果モデル（仮説モデル 2）

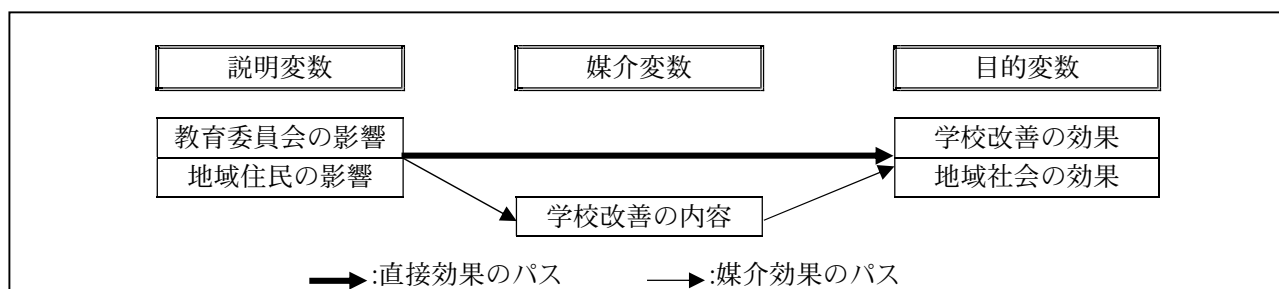


図3．多重媒介モデル（仮説モデル 3）

(2) データソース

本稿の調査対象は、東京都の公立小学校の副校長である。露口（2007）は、東京都の事例から副校長とは教頭よりも管理職としての立場を重視するとともに服務管理や対外的対応における権限が拡充された職であるとしている。対外的対応とは、教育委員会や地域住民との対応を含むと想定される。また、伊佐地（1990）によると学校改善の推進者は、校長、研究主任、教務主任、教頭が大体を占めており、教頭の機能を包含する副校長も学校改善を主体的に推進する立場にあると考えることができる。学校組織で要とされている副校長を対象とする研究は見られず、副校長が服務監督や対外的対応における権限を担う職ということが、学校改善をその定義にある「経営行動」と捉える上で重要になる。副校長を調査の対象とする際に、適正な学校規模を勘案した上で分析に耐えうるサンプルサイズを確保できるのは、文部科学省（2022）によると副校長を設置している 20 の都道府県の中でも東京都の公立小学校のみであった。以上の理由から、本研究では東京都の公立小学校の副校長を調査対象とした。

(3) 調査対象

調査対象は、東京都の調査協力校（公立小学校）の副校長 615 名である。調査協力校とは、令和 5（2023）年1 月時点で国が示す適正な学校規模とされている 12～18 学級数であった 615 校を意味する。調査対象者に対して、令和 5（2023）年1 月に無記名形式の質問紙を郵送し、2 月末を締め切りとする調査を実施した。回答は、QR コードまたは URL から Web 上で入力、及び、提出する措置をとった。Web 調査の調査協力者には、スタート画面に調査目的や倫理的配慮（本調査が任意であり協力しなくても個人に不利益となることは決してないこと、調査データは統計的に処理し個人が特定されることのないよう管理すること、回答の処理から保管と処分までデータは厳重に保護されること）について説明した上で、提出ボタンをクリックした場合に調査協力に同意したものとした。

調査の結果、有効回答数（率）は、81 名（回答率 13.2%）であった。調査対象のサンプルは、教職勤続年数 24.0 年、副校長経験年数 4.2 年、在校年数 2.2 年、男性 68%・女性 32%、学級数平均は 16.3 学級であった。

3．分析結果

(1) 因子分析の結果

ここでは、教育委員会の影響、地域住民の影響、学校改善の内容、学校改善・地域社会の効果について、探索的因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。固有値1 以上を基準として、因子数を決定し、因子負荷量が.35 に満たない項目と複数の因子に高い負荷量を示す項目を削除した。項目の信頼性については、クロンバック α 係数（以下 α 係数）により内的整合性を確認した。

1) 教育委員会の影響

篠原（1990）の学校改善のための教育委員会による外的支援の 16 項目、及び、佐々木（2011）の指導主事の学校教育に与える影響の 4 項目を選び、20 項目を使用した。尺度は 5 件法である（よく当てはまる（5）～全く

当てはまらない(1)、以下同様)。天井効果及びフロア効果の見られた項目、.35以上の因子負荷量を示さなかった項目、複数の因子に対して高い負荷量を示した項目を削除した。因子分析を実施したところ、4因子が得られた(表1参照)。第1因子は人事異動上の配慮、教員構成の適正化やリーダーの配置に関する項目で構成され、「教育委員会による人事的配慮($\alpha=.75$)」因子と命名した。第2因子は施策の伝達や研修実施、学校訪問での指導・助言に関する項目で構成され、「教育委員会から学校への指導($\alpha=.81$)」因子と命名した。第3因子は学校の要望・ニーズの把握や課題についての相談・助言に関する項目で構成され、「実態の把握($\alpha=.78$)」因子と命名した。第4因子は財政的な援助、機器や設備等の支援に関する項目で構成され、「教育委員会による物的・財政的支援($\alpha=.76$)」因子と命名した。

2) 地域住民の影響

佐藤(2017)の地域住民の様子に関する項目から地域住民の影響に関する20項目を選び、使用した。ここでは、地域住民に保護者も含まれている。因子分析を実施したところ、3因子が得られた(表2参照)。第1因子は児童や教職員と協働する機会や地域・保護者を巻き込んだ活動の設定、関係機関との連携に関する項目で構成され、「地域からの支援($\alpha=.83$)」因子と命名した。第2因子は新たな教育活動に関する意見の申し出や学習活動に対する支援に関する項目で構成され、「地域住民による教育活動に関する意見の申し出($\alpha=.83$)」因子と命名した。第3因子は教職員の人事や教職員数の増員、放課後の学習活動の充実に対する意見の申し出に関する項目で構成され、「地域住民による人事・校務分掌に関する意見の申し出($\alpha=.81$)」因子と命名した。

3) 学校改善の内容

先行研究より、学校として取り組んでいる教育活動や教育経営の改善のテーマ、戦略、方法を学校改善の内容として、中留ほか(1996)の教育課題を改善するために取り組んでいる戦略の10項目、及び、沢井(1990)の具体的な学校改善のテーマを群別に分けた指標から2項目を選択し、使用した。また、大野(2012)による内発的要因としての学校評価の活用や外発的要因としての業務改善という視点を基に新たに8項目を作成した。因子分析の結果、3因子が得られた(表3参照)。第1因子は学校改善に向けた校内の組織体制づくりや取組に関する項目で構成され、「教職員による学校内の経営改善の取り組み($\alpha=.91$)」因子と命名した。第2因子は地域や家庭との連携、及び、地域・外部の人材の活用に関する項目で構成され、「教職員による地域・家庭との連携推進($\alpha=.82$)」因子と命名した。第3因子は予算の有効活用、機器や施設等の整備に関する項目で構成され、「教職員による学校の資源の整備・活用($\alpha=.82$)」因子と命名した。

4) 学校改善・地域社会の効果

佐藤(2017)のコミュニティ・スクールの成果認識の指標の中で、Sammons et al. (1995)に示された効果のある学校に向けた11の概念に当てはまるものとして22項目を選び、使用した。因子分析を実施したところ、3因子が得られた(表4参照)。第1因子は保護者・地域の学校の協力及び教育力の向上や学校に対する理解の深まり、支援活動の活発化に関する項目で構成され、「地域力の向上($\alpha=.88$)」因子と命名した。第2因子は校内体制の見直しや教育課程の改善・充実、教職員の意識に関する項目で構成され、「学校経営の改善($\alpha=.79$)」因子と命名した。第3因子は子供の学習意欲や学力、自尊感情の向上に関する項目で構成され、「子どもの学力・自尊感情の向上($\alpha=.88$)」因子と命名した。

ここで得られた3因子の中で、「学校経営の改善」「子どもの学力・自尊感情の向上」は、中留(2002)の定義にある子どもの行動変容、及び、教育ビジョンを共有化に関する様態と捉えることができ、学校改善の効果に分類する。また、「地域力の向上」は、保護者や地域住民の学校に関する取り組みによる地域社会の様相と捉えることができるため、地域社会の効果に分類する。

表1．教育委員会の影響に関する項目の因子分析の結果

項 目	I	II	III	IV	共通性
・改善推進者に対する人事異動上の配慮がされた	.94	-.01	-.07	-.06	.78
・教員構成の適正化が図られた	.81	-.16	-.03	.20	.69
・学校にリーダーの配置が行われた	.57	-.19	.20	.06	.43
・外部機関との連携に関する支援を受けた	.53	.30	-.09	.04	.45
・研究指定校制度による支援を受けた	.37	-.01	-.01	-.03	.12
・諸調査、事務事業の指示や連絡を受けた	-.16	.84	-.21	.10	.56
・各主任対象の研修が開催された	.07	.70	.10	-.14	.55
・教育課程管理・運営における説明や指導を受けた	-.15	.63	.12	.19	.54
・教育委員会の方針・施策の伝達を受けた	-.03	.52	.06	.17	.40
・指導主事による学校訪問での指導・助言を受けた	.19	.43	.31	-.27	.47
・管理職対象の研修が開催された	.17	.37	.19	.17	.50
・学校の要望・ニーズの把握がされた	-.16	-.14	1.08	.16	1.00
・学校課題についての相談体制・助言があった	.08	.14	.64	-.12	.52
・保護者・地域による学校支援活動に関する支援を受けた	.16	.09	.50	-.03	.41
・機器・施設・設備の充実に係る支援を受けた	.05	.04	-.06	.92	.86
・財政的な援助を受けた	.05	.03	.14	.67	.61
・指導補助員等の予算措置・配置があった	.02	.30	-.06	.39	.30
因子間相関 I		.41	.55	.36	
II			.53	.37	
III				.40	
因子負荷平方和	3.97	4.01	4.14	3.05	
寄与率	21.34	15.83	7.98	8.86	

表2．地域住民の影響に関する項目の因子分析の結果

項 目	I	II	III	共通性
・警察や児童相談所等の関係機関と連携した対応があった	.91	-.25	.06	.72
・学校安全や非行防止に関わる対応があった	.76	.19	-.25	.67
・保護者・地域からの苦情に対応した	.75	.01	-.03	.55
・施設や設備の整備がされた	.50	.15	-.08	.31
・児童や教職員と協働する機会が設けられた	.47	.23	.23	.52
・施設・設備に関する意見の申し出を受けた	.47	-.17	.27	.27
・地域・保護者を巻き込んだ活動があった	.45	.17	.03	.31
・新たな教育活動に関する意見の申し出を受けた	-.10	.93	.00	.79
・学習指導に関する意見の申し出を受けた	-.03	.80	.18	.77
・学校支援活動による支援を受けた	.05	.71	-.12	.47
・教育課程の改善に関する承認を受けた	.02	.55	.17	.43
・学校評価について協議されていた	.24	.35	-.09	.22
・教職員数の増員に関する申し出を受けた	-.01	-.05	.91	.79
・教職員の人事に関する意見の申し出を受けた	.01	-.05	.79	.61
・校務分掌に関する意見の申し出を受けた	-.11	.10	.70	.54
・土曜や放課後の学習活動の充実に係る意見の申し出を受けた	.15	.17	.45	.37
因子間相関 I		.42	.23	
II			.44	
因子負荷平方和	3.73	3.93	3.27	
寄与率	31.05	13.27	7.76	

表3．学校改善の内容に関する項目の因子分析の結果

項 目	I	II	III	共通性
・授業改善に取り組んだ	.95	-.14	-.11	.67
・校内研修の活性化をすすめた	.79	-.17	.08	.58
・若い教員層の育成をすすめた	.75	-.19	.20	.62
・主任等のリーダー層教員の育成をすすめた	.69	-.13	.23	.62
・校内研究に組織的に取り組んだ	.69	.29	-.25	.56
・教育目標の具現化（具体化）に取り組んだ	.52	.15	-.11	.31
・特色ある教育活動を展開した	.51	.17	-.06	.35
・学校評価を生かした学校づくりをすすめた	.51	.19	.00	.41
・組織体制づくりに取り組んだ	.49	.07	.22	.47
・教育委員会の施策を取組に反映した	.47	.29	.03	.49
・学校風土や雰囲気活性化をすすめた	.45	.33	-.09	.41
・教育課程の内容の改革に取り組んだ	.42	.13	.15	.37
・地域や家庭との連携を推進した	-.14	1.00	.03	.88
・地域人材や外部人材の活用をすすめた	-.02	.75	.06	.59
・生活指導（いじめ、不登校を含む）を組織的にすすめた	.31	.39	.11	.49
・機器・施設・設備の整備を図った	-.11	-.06	.83	.55
・予算の有効活用をすすめた	.07	.03	.78	.71
・業務の精選・効率化をすすめた	-.03	.27	.59	.55
・教育課題のテーマをしぼって解決に取り組んだ	.13	.29	.43	.53
因子間相関 I		.57	.52	
II			.63	
因子負荷平方和	5.78	5.42	4.79	
寄与率	40.61	8.39	4.84	

表4．学校改善・地域社会の効果に関する項目の因子分析の結果

項 目	I	II	III	共通性
・地域が学校に協力的になった	1.00	-.27	.00	.54
・保護者が学校に協力的になった	.79	-.16	.17	.92
・学校に対する保護者や地域の理解が深まった	.67	.26	-.12	.48
・保護者・地域による学校支援活動が活発になった	.62	.07	.04	.56
・地域の教育力が上がった	.62	.17	.05	.68
・校長のリーダーシップが向上した	.56	.17	-.01	.46
・家庭の教育力が上がった	.52	.20	-.01	.66
・関係機関や地域と組織的に連携するようになった	.36	.26	-.06	.43
・教職員が子供と向き合う時間が増えた	.19	.71	-.12	.66
・教職員の意識改革がすすんだ	.15	.63	.02	.57
・校内体制の見直しが図られた	-.13	.57	.19	.45
・教育課程の改善・充実が図られた	.05	.57	.19	.58
・各種調査の結果分析が有効に活用された	-.15	.51	.26	.58
・保護者や地域からの苦情が減った	.05	.47	.01	.91
・子供の学習意欲が高まった	.14	-.03	.89	.31
・子供の学力が向上した	-.16	.26	.72	.39
・子供の自尊感情が高まった	.17	.05	.69	.68
因子間相関 I		.53	.55	
II			.54	
因子負荷平方和	6.81	7.19	5.73	
寄与率	39.51	6.97	5.05	

表5. 変数の平均, 標準偏差, 相関 (N=81)

No.	因子名	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	職員による学校内の経営改善の取り組み	4.07	.57	—											
2	教職員による地域・家庭との連携推進	4.22	.71	.62***	—										
3	教職員による学校の資源の整備・活用	3.77	.72	.63***	.60***	—									
4	教育委員会による人事的配慮	2.86	.82	.31***	.13	.15	—								
5	教育委員会から学校への指導	3.96	.70	.33***	.26***	.18	.40***	—							
6	教育委員会による学校の要望に対する支援	3.48	.87	.30***	.28*	.12	.52***	.57***	—						
7	教育委員会による物的・財政的支援	3.44	.89	.37***	.20	.29**	.40***	.48***	.42***	—					
8	地域からの支援	3.40	.86	.19	.05	.04	.41***	.41***	.55***	.30**	—				
9	地域住民による教育活動に関する意見の申し出	3.55	.80	.38***	.34**	.30**	.31***	.34**	.47***	.21	.43***	—			
10	地域住民による人事・校務分掌に関する意見の申し出	2.23	.92	.08	.14	.13	.33***	.16	.29**	.20	.31**	.44***	—		
11	地域力の向上	3.60	.60	.47**	.44**	.39**	.35**	.29**	.37**	.20	.38**	.44**	.26*	—	
12	学校経営の改善	3.48	.61	.60**	.38**	.63**	.28*	.14	.14	.13	.21	.35**	.14	.62**	—
13	子どもの学力・自尊感情の向上	3.52	.69	.42**	.27*	.48**	.17	.12	.09	.04	.11	.37***	.07	.56**	.68**

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

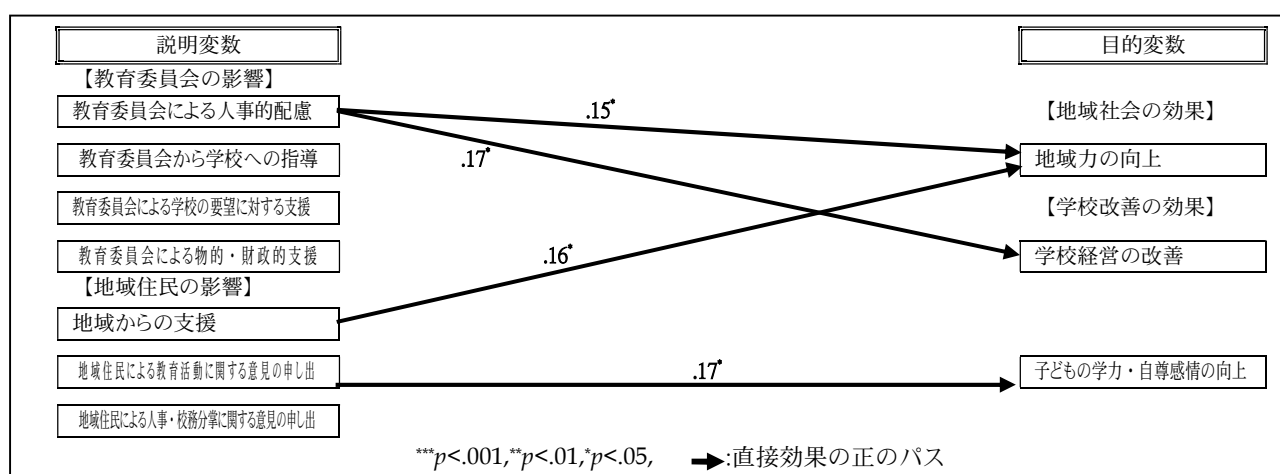


図4. 直接効果モデルの分析結果 (モデル1)

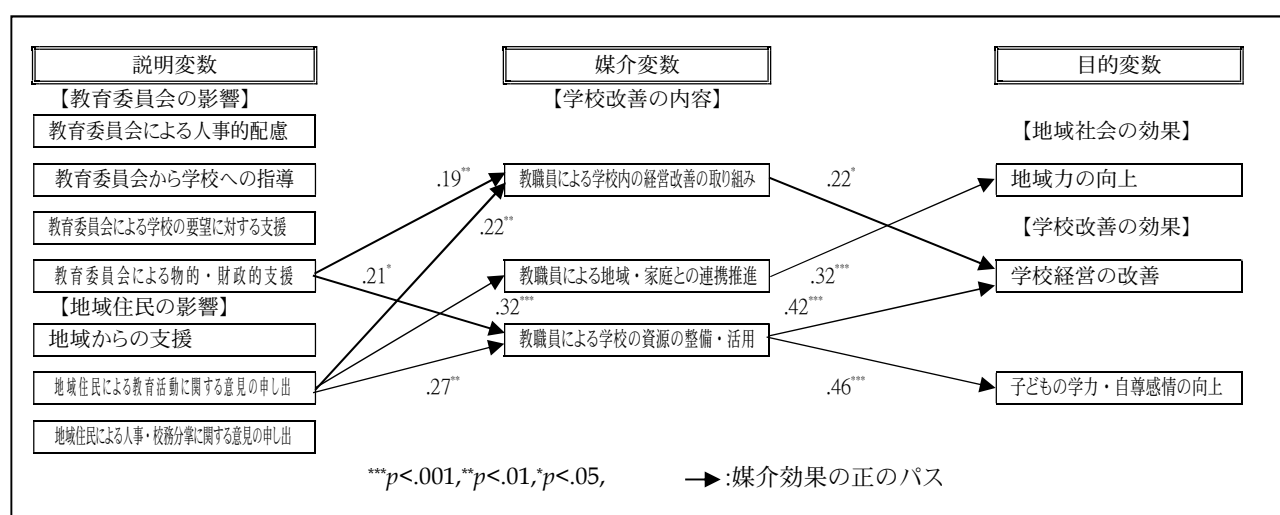


図5. 媒介効果モデルの分析結果 (モデル2)

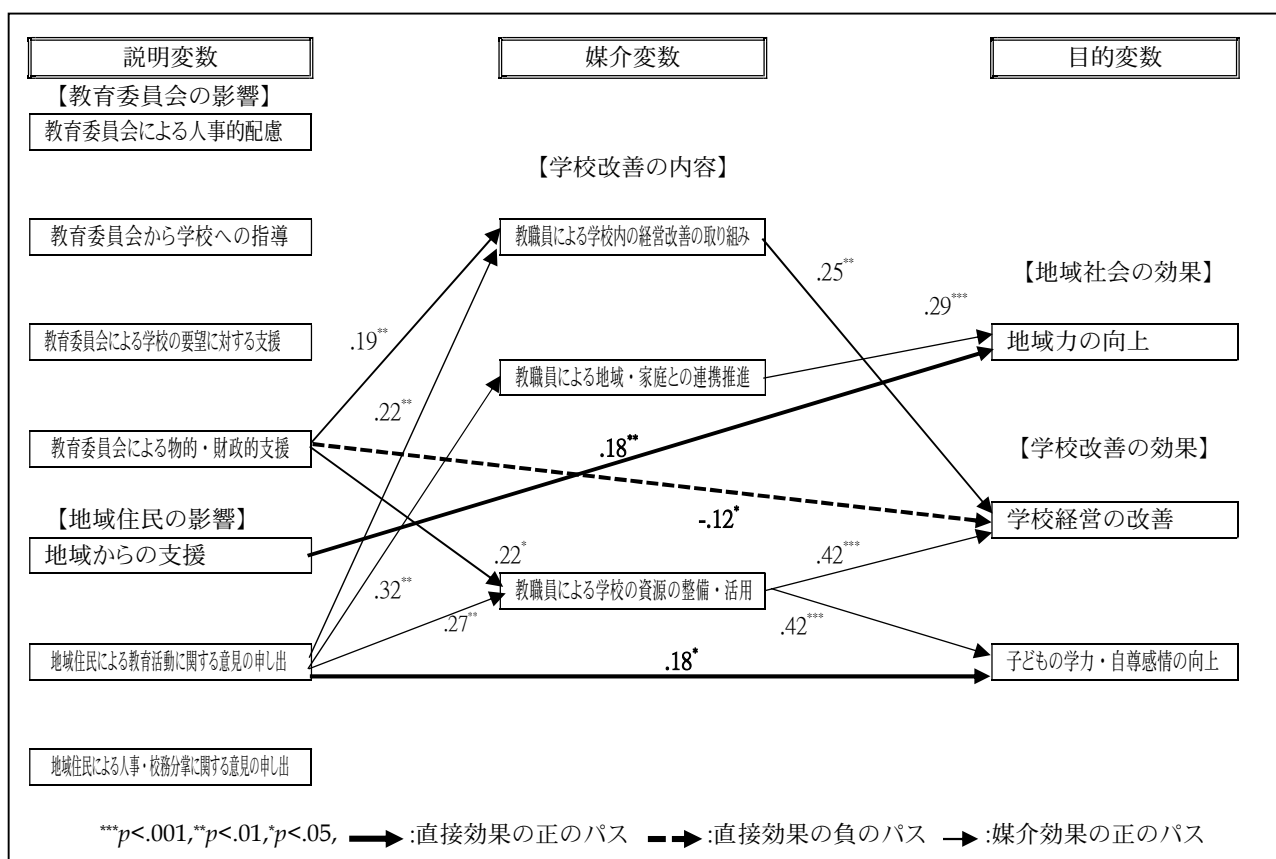


図6．多重媒介モデルの分析結果（モデル3）

表6．モデル比較

モデル	χ^2 値	自由度	p 値	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	AIC
モデル1（直接効果モデル）	6.20	3	.10	.98	.81	.98	.12	56.20
モデル2（媒介効果モデル）	37.11	20	.01	.92	.78	.94	.10	107.11
モデル3（多重媒介モデル）	8.23	11	.69	.98	.90	1.00	.00	96.23

(2) 共分散構造分析の結果

得られた変数間について相関分析（表5 参照）を行い，その上で共分散構造分析を行った。仮説モデル 1～3 の分析結果は図 4～6 のとおりである。それぞれの適合度指標は表 6 のとおりであり，モデル 3（多重媒介モデル）がいずれも基準を満たしており，それぞれの指標が最も当てはまりがよいことから適合モデルであると考え，このモデルを採用し，分析を進めることとする。

4．考察

(1) 直接効果

教育委員会の影響と地域住民の影響による学校改善・地域社会の効果に対する直接効果を検討した。分析の結果では，①教育委員会による物的・財政的支援→学校経営の改善（ $\beta = -.12$, $p < .05$ ）の負のパス，②地域からの支援→地域力の向上（ $\beta = .18$, $p < .01$ ）のパス，③地域住民による教育活動に関する意見の申し出→子どもの学力・自尊感情の向上（ $\beta = .18$, $p < .05$ ）のパスが確認されており，直接効果が認められた。

教育委員会の影響として、「教育委員会による物的・財政的支援」が「学校経営の改善」に負の作用を及ぼすことには、単に財政的な援助、機器や設備等の支援をするだけでは学校経営の改善における効果を低下させることにつながるという認識が表れている。

地域住民の影響として、「地域からの支援」が「地域力の向上」に、「地域住民による教育活動に関する意見の申し出」が「子どもの学力・自尊感情の向上」に直接効果を示している。「地域からの支援」は、児童や教職員と協働する機会や地域・保護者を巻き込んだ活動の設定、関係機関との連携を内包する因子であり、ソーシャル・キャピタルの互酬性やネットワークの要素を含んでいる。また、「地域住民による教育活動に関する意見の申し出」は、新たな教育活動に関する意見の申し出や学習活動に対する支援を内包する因子であり、ソーシャル・キャピタルの信頼やネットワークの要素を含んでいる。

地域住民の影響が、保護者・地域の学校の協力や支援活動の活発化に関する「地域力の向上」、及び、子供の学習意欲や学力、自尊感情の向上に関する「子どもの学力・自尊感情の向上」に作用することは、村上（2024）で示されたコミュニティ・スクール委員が実感していた派生活動の成果を副校長も学校改善の成果と認識している証左となっている。また、地域住民の影響「地域からの支援」が直接効果を示した「地域力の向上」は、仲田（2012）が示す学校ボランティアなどの学校支援活動への参加に由来する効果指標を包含している。「地域力の向上」は、開かれた学校づくりという「目的」の共有の度合いを軸とした連携から協働という発展段階（仲田 2012）の内容を実証している。

（2）媒介効果

教育委員会の影響、及び、地域住民の影響と学校改善・地域社会の効果の関係における学校改善の内容の媒介効果を検討した。その結果、教育委員会の影響と地域住民の影響のそれぞれ 1 つの説明変数が学校改善の内容を媒介して学校改善の効果、または、地域社会の効果に媒介効果を示した。

分析の結果では、①教育委員会による物的・財政的支援→教職員による学校内の経営改善の取り組み（ $\beta=.19$, $p<.01$ ）→学校経営の改善（ $\beta=.25$, $p<.01$ ）のパス、②教育委員会による物的・財政的支援→教職員による学校の資源の整備・活用（ $\beta=.22$, $p<.05$ ）→学校経営の改善（ $\beta=.42$, $p<.001$ ）のパス、子どもの学力・自尊感情の向上（ $\beta=.42$, $p<.001$ ）のパス、③地域住民による教育活動に関する意見の申し出→教職員による学校内の経営改善の取り組み（ $\beta=.22$, $p<.01$ ）→学校経営の改善（ $\beta=.25$, $p<.01$ ）のパス、④地域住民による教育活動に関する意見の申し出→教職員による地域・家庭との連携推進（ $\beta=.32$, $p<.01$ ）→地域力の向上（ $\beta=.29$, $p<.001$ ）のパス、⑤地域住民による教育活動に関する意見の申し出→教職員による学校の資源の整備・活用（ $\beta=.27$, $p<.01$ ）→学校経営の改善（ $\beta=.42$, $p<.001$ ）のパス、子どもの学力・自尊感情の向上（ $\beta=.42$, $p<.001$ ）のパスが確認されており、3 つの学校改善の内容による媒介効果が認められた。

「教育委員会による物的・財政的支援」、及び、「地域住民による教育活動に関する意見の申し出」は、「教職員による学校内の経営改善の取り組み」を媒介し、「学校経営の改善」に効果を示している。北神（1990）が教育委員会の担うべき役割として、学校の内部努力をサポートする支援システムの整備に必要性を指摘しているとおり、教育委員会の物的支援が校内体制の見直しや教職員の意識に関する「学校経営の改善」につながることを示唆された。また、「教職員による学校内の経営改善の取り組み」が「学校経営の改善」に影響を及ぼすことは、仕組みの構築が組織構造次元への働きかけと、改善意識の共有度の強化や協働的風土づくりなど組織文化次元への働きかけ（大野 2012）に作用することを実証している。

「地域住民による教育活動に関する意見の申し出」は、「教職員による地域・家庭との連携推進」を媒介し、「地域力の向上」に媒介効果を示している。新たな教育活動に関する意見の申し出や学習活動に対する支援が、地域や家庭との連携、及び、地域・外部の人材の活用作用して「地域力の向上」に効果を及ぼすことが示唆された。加えて、「地域住民による教育活動に関する意見の申し出」は、「教職員による学校の資源の整備・活用」を媒介し、「学校経営の改善」や「子どもの学力・自尊感情の向上」に媒介効果を示している。佐古（1990）で学校改善の条件の必要度の上位に挙げられてきた予算や設備に関する学校の資源の整備・活用は、校内体制の見直しや教育課程の改善・充実に関する「学校経営の改善」、教育目標の具現化に関する「子どもの学力・自尊

感情の向上」に作用することが明らかとなった。

「教育委員会による物的・財政的支援」と「地域住民による教育活動に関する意見の申し出」は、学校改善の内容「教職員による学校の資源の整備・活用」を媒介し、2つの学校改善の効果に媒介効果を示したことから、結節性の高い学校改善の内容であることが示唆された。

(3) 総合効果

「地域住民による教育活動に関する意見の申し出」は、「子どもの学力・自尊感情の向上」に対して、直接効果と媒介効果による総合効果を示した。「地域住民による教育活動に関する意見の申し出」は、全ての学校改善の効果と地域社会の効果に対して、直接効果、媒介効果、総合効果のいずれかを示した。「地域住民による教育活動に関する意見の申し出」は、学校改善の定義にある学内・外の支援を得ながらも、固有の自律的な社会的組織体として、学校のウチとソトとの間に開かれた協働文化を形成していく機能を備えている。また、学校支援活動の支援や教育課程の改善に関する承認という信頼とネットワークから成り立つソーシャル・キャピタルの側面を有しており、ソーシャル・キャピタルの効果が実証されている。このことは、露口（2003）等のソーシャル・キャピタルの有用さを支持している。

一方で、「教育委員会による物的・財政的支援」は、「学校経営の改善」に対して、負の直接効果と正の媒介効果による総合効果を示した。このことは、単に教育委員会による物的・財政的支援が行われるのみであると、学校経営の改善に対する効果を低下させる作用が認められる。そうしないためにも「教職員による学校内の経営改善の取り組み」や「教職員による学校の資源の整備・活用」という学校改善の内容を作用させる必要があることが示唆される。

(4) 効果パスを示さなかった因子

教育委員会からの影響における「教育委員会による人事的配慮」「教育委員会から学校への指導」「教育委員会による学校の要望に対する支援」、地域住民の影響における「地域住民による人事・校務分掌に関する意見の申し出」は有意なパスを示さなかった。

5. まとめと今後の課題

本研究の目的は、学校組織における外的要因としての教育委員会・地域住民の影響が、学校改善に及ぼす作用について解明することであった。学校改善を対象とした研究では、学校改善に対して、学校改善の内容や規定要因、条件に関する知見が蓄積されてきた。本研究は、教育委員会の影響と地域住民の影響を説明変数、学校改善の効果と地域社会の効果を目的変数、学校改善の内容を媒介変数とする多重媒介モデルに依拠したはじめての研究であった。具体的な研究課題は、「教育委員会の影響や地域住民の影響が、学校改善の効果や地域社会の效果に直接的に作用する。」「教育委員会の影響や地域住民の影響が、学校改善の内容に作用した上で、学校改善の内容が学校改善の効果や地域社会の效果に間接的に作用する。」「教育委員会の影響や地域住民の影響が、学校改善の効果や地域社会の效果に直接的に、かつ、学校改善の内容に作用した上で学校改善の効果や地域社会の效果に間接的に作用する。」とする3つ仮説を検証することであった。

そして、仮説モデル3の分析の結果、仮説1は支持された。教育委員会の影響「教育委員会による物的・財政的支援」が「学校経営の改善」に負の直接効果を、地域住民の影響「地域からの支援」と「地域住民による教育活動に関する意見の申し出」がそれぞれ「地域力の向上」と「子どもの学力・自尊感情の向上」に正の直接効果を示していることが分かった。また、仮説2も支持された。学校改善の内容「教職員による学校内の経営改善の取り組み」「教職員による地域・家庭との連携推進」「教職員による学校の資源の整備・活用」は、教育委員会の影響「教育委員会による物的・財政的支援」や地域住民の影響「地域住民による教育活動に関する意見の申し出」を媒介して、地域社会の效果や学校改善の效果に媒介効果を及ぼすことが明らかになった。さらに、仮説3も支持された。地域住民の影響「地域住民による教育活動に関する意見の申し出」は、「子どもの学力・自尊感

情の向上」に対して、直接効果と媒介効果による総合効果を示した。一方、教育委員会の影響「教育委員会による物的・財政的支援」は、「学校経営の改善」に対して、負の直接効果と正の媒介効果による総合効果を示した。

仮説の検証を通して、地域住民の影響「地域住民による教育活動に関する意見の申し出」は、学校改善の效果に総合効果を示すこと、すべての学校改善の内容を媒介して間接効果を示すことから学校改善の要諦としての機能を有していることが明らかになった。また、「教育委員会による物的・財政的支援」は、負の直接効果と正の媒介効果による総合効果を示したことや3つの学校改善の内容が地域社会の效果や学校改善の效果に媒介効果を示したことから、着実に学校改善の内容を実行していくことが肝要であることが示唆された。

今回の調査は東京都の公立小学校の副校長の限られたデータを対象としているため結果の解釈、及び、一般化には慎重にする必要はあるが、学校改善を推進する様相や対外的な状況を客観的に把握する副校長の認識から学校組織が自律的に学校改善を進める中での外部要因として教育委員会や地域住民の影響による直接効果や媒介効果、総合効果が有用であることが解明されている。

これらの理論概念は、学校経営実践に対して次のような示唆を提供する。第1は、学校改善に取り組む際に、教育委員会の影響と地域住民の影響を学校改善の内容に取り込みながらバランスよく学校改善を推進することである。その際に地域住民による教育活動に関する意見の申し出を要として、教育活動に関する意見の申し出や学習活動に対する支援を生かしながら、教職員による学校内の経営改善の取り組みや教職員による地域・家庭の連携推進、教職員による学校の資源の整備・活用を進めることが地域社会・学校改善の效果につながる。

第2は、地域からの支援、及び、地域住民による教育活動に関する意見の申し出といったソーシャル・キャピタル形成による学校改善に係る実践効果（佐藤 2017）を取り込んでいくことである。いずれの地域住民の影響も学校改善の内容を媒介せずに複数の学校改善の效果に直接効果を示していることから、地域住民のソーシャル・キャピタルの機能が学校改善に対して重要な影響を及ぼしていることが明らかになった。したがって、学校には地域住民との協働はもちろん、十分な情報と戦略に基づいた地域住民との連携・協働を可能ならしめる仕組みや実践が求められる。

第3に、単に教育委員会による物的・財政的支援を実施するのではなく、実施する際は必ず教職員による学校内の経営改善の取り組みや教職員による学校の資源の整備・活用という学校改善の内容を作用させる必要がある。そのためにも教育委員会と学校の連携が不可欠となる。

ところで本研究には、次に指摘するようないくつかの課題が残されている。

第1は、調査対象サンプルについてである。本研究は、東京都の公立小学校副校長 81 名と限られた自治体のサンプルを対象としていること、サンプルサイズが決して多いとは言えないことに限界がある。研究者のみでの調査は、実施が困難であるため、教育委員会や学校との連携協力の下、有用性が期待されるテーマ、及び、教員や地域住民といった異なる研究対象を設定した上で、共同調査を行い、他自治体との比較やサンプルサイズを拡大することが求められる。

第2は、測定尺度についてである。教育委員会の影響と地域住民の影響の因子の中で、学校改善の内容や学校改善・地域社会の效果に影響を示さなかったものが存在した。これらに関する尺度はさらなる見直しが必要である。

第3は、学校改善の外的要因に関する質的研究の実施である。外的要因を含む学校改善の研究において、質的研究は多くない。今後は、本研究で量的に究明した教育委員会や地域住民の影響、とりわけソーシャル・キャピタルの機能に焦点を当てた質的研究を展開していきたい。

謝辞

本研究に協力して下さった 81 名の副校長の皆様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

Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor Educational Leadership, *Educational Leadership*, 37:15-24.

- 浜田博文 (1991). 「学校改善をめぐる教員・校長・教育委員会の意識構造－改善の隘路に陥れるもの－」『日本教育経営学会紀要』33, 71-86.
- 伊佐地大陸 (1990). 「学校改善の推進者と組織」日本教育経営学会・学校改善研究委員会 (編著)『学校改善の理論的・実証的研究』ぎょうせい.
- 北神正行 (1990). 「教育委員会のみる学校改善の条件」日本教育経営学会・学校改善研究委員会 (編著)『学校改善の理論的・実証的研究』ぎょうせい.
- Leana, C. R. & Pil, F.K. (2006). Social Capital and Organizational Performance: Evidence from Urban Public Schools, *Organization Science*, 17 (3), 353-366.
- 村上正昭 (2022). 「学校改善の規定要因分析－A 自治体公立小学校副校長の意識に焦点をあてて－」『学校改善研究紀要』4, 42-53.
- 村上正昭 (2024). 「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－」『学校改善研究紀要』5, 48-59.
- 村上祐介 (2014). 「教育委員会改革5 つのポイントー『地方教育行政法』のどこが変わったのか」学事出版.
- Mackinnon, D. P. (2000). Contrasts in multiple mediator models. In J. Rose, L. Chassin, C. C. Presson, and S. J. Sherman (Eds.), *Multivariate applications in substance use research: New methods for new questions*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 141-160.
- 文部科学省 (2022). 「令和3年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」
(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00006.htm) 2024.5.11
- 中留武昭 (1985). 「学校改善と行財政の課題」『日本教育行政学会年報』11, 60-82.
- 中留武昭・千々布敏弥・大野裕己・元兼正浩 (1996). 「学校改善を規定する学校文化の要因に関する調査：校長に対する意識調査の結果から」『教育経営教育行政学研究紀要』3, 39-86.
- 中留武昭 (2002). 『現代学校教育大事典』ぎょうせい.
- 仲田康一 (2012). 「学区との連携・協働」篠原清昭 (編著)『学校改善マネジメント-課題解決への実践アプローチ-』ミネルヴァ書房.
- 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.
- 大野裕己 (2012). 「学校改善の方法」篠原清昭 (編著)『学校改善マネジメント-課題解決への実践アプローチ-』ミネルヴァ書房.
- Pil, F.K. & Leana, C. R. (2009). Applying Organizational Research to Public School Reform: The Effects of Teacher Human and Social Capital on Student Performance, *Academy of Management Journal*, 52 (6), 1101-1124.
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models, *Behavior Research Methods*, 40 (3), 879-891.
- Putnam, R. D. (1993). Making democracy work: Civic traditions in modern Italy, Princeton, NJ: Princeton University Press, 163-187.
- 佐古秀一 (1990). 「学校改善の分析枠組み」日本教育経営学会・学校改善研究委員会 (編著)『学校改善の理論的・実証的研究』ぎょうせい.
- Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research, *Institute of Education*, 1-35.
- 佐々木幸寿 (2011). 「地方教育行政組織における組織運営：指導主事の機能と教育委員会事務局の組織条件」『日本教育政策学会年報』18, 122-135.
- 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.
- 沢井昭男 (1990). 「学校改善のねらい・きっかけ・評価」日本教育経営学会・学校改善研究委員会 (編著)『学校改善の理論的・実証的研究』ぎょうせい.

- 島田希・木原俊行・寺嶋浩介 (2015). 「学校研究の発展に資する教育委員会指導主事の役割の検討ーコンサルテーションの概念を用いてー」『日本教師教育学会年報』24, 106-116.
- 志水宏吉 (2009). 「『効果のある学校』研究の日本的展開」志水宏吉 (編著)『『力のある学校』の探究』大阪大学出版会.
- 篠原清昭 (1990). 「学校改善への教育委員会の対応」日本教育経営学会・学校改善研究委員会 (編著)『学校改善の理論的・実証的研究』ぎょうせい.
- 露口健司 (2003). 「信頼構築を志向した校長のリーダーシップ: リーダーシップ・信頼・学校改善の関係」『教育経営学研究紀要』6, 21-37.
- 露口健司 (2007). 「『副校長』に期待される役割」『教職研修』35, 36-39.

小学校における学級担任と保護者との関係構築に関する研究

—ソーシャルサポートを背景とした小学校学級担任と保護者間との関係構築が自己効力感及びワーク・エンゲイジメント向上に与える影響の検討—

杉山志穂^a，藤原忠雄^b^a大阪府公立小学校 shiho.7.hoshi@gmail.com^b神戸親和大学 t-fujiwara@ecip.kobe-shinwa.ac.jp

要約：本研究の目的は、小学校学級担任が保護者と良好な関係を構築するための具体的な関わり方を明らかにすることである。また、同僚からのソーシャルサポートが関係構築にどう関わるのかを検討し、それらが自己効力感及びワーク・エンゲイジメントに与える影響についても検討することである。調査対象は、2023年度の小学校学級担任 203 名であった。本研究の結果、保護者との良好な関係構築には、「積極的な受容・配慮」「適時的な報連相」「詳細な情報共有・記録」「尊重的双方向性」「直接的交流」の 5 つの観点が重要であることの示唆を得た。さらに、同僚からのソーシャルサポートを受けながら保護者と良好な関係を構築できている担任は、自己効力感が高まり、それがワーク・エンゲイジメント向上に繋がっていることが明らかになった。

キーワード

小学校学級担任
保護者
関係構築
ソーシャルサポート
ワーク・エンゲイジメント

1. 問題と目的

近年、教育現場における教員のメンタルヘルス問題が深刻化しており、文部科学省（2024）の報告では、令和 5 年度に精神疾患で病気休職した教育職員が 7,119 人に達し、過去最多を記録した。大竹・諸富（2004）は、教員が直面する悩みや問題の多くは人間関係に起因し、「子どもとの関係」「保護者との関係」「同僚・管理職との関係」の三つに分類できると指摘している。特に、教師と保護者の連携は重要とされるが、信頼関係の構築が困難な場合が多い（上村・石隈, 2000, 2007）。このような状況において、露口（2023）は、信頼関係の醸成が、教員の自己効力感や職務モチベーション、ワーク・エンゲイジメント、主観的幸福感を向上させ、バーンアウトや抑鬱を軽減する効果があると訴えている。一方、保護者対応に悩む教員がストレスから心身症や精神疾患を発症する例が多い（宮田, 2013）。また、小橋（2013）は、小・中学校教員ともにバーンアウト得点が高く、特に小学校教員が「保護者との人間関係」で中学校教員よりも強いストレスを感じることを示している。さらに、大竹・諸富（2004）は、小学校教員には、他の教師に援助を求めにくい文化が存在することが、さらなる問題を生んでいると指摘している。

以上の先行研究を踏まえ、本研究では小学校教員に焦点を当て、まず研究 1 において、保護者との良好な関係を構築するために必要な学級担任の具体的な行動を明らかにする。次に研究 2 で、研究 1 で明らかになった関係構築と同僚からのソーシャルサポート、学級担任のワーク・エンゲイジメント及び自己効力感との関連を検討する。

本研究における学級担任と保護者との「関係構築」とは、「子どもの理解と支援に関する意思疎通や連携・協働が可能な関係を構築すること」を意味する。そして、「関係構築」ができていない状況をズレが生じている状態と捉える。

また、ソーシャルサポート、自己効力感、ワーク・エンゲイジメントの 3 つの概念の捉え方は以下の通りである。ソーシャルサポートとは、他者との社会的支援関係を指し、個人が他者からどのように、またどの程度の支援を受けているかに関する認知である（廣岡・森田, 2002）。自己効力感とは、ある状況において、ある結果を達成するた

めに必要な行動を遂行することができる、と自分の可能性を認識していること（Bandura, A. 1977 原野監訳 1979）。ワーク・エンゲイジメントは、仕事に関連するポジティブで充実した心理状態であり、活力、熱意、没頭を特徴とし、仕事に向けた持続的かつ全般的な感情と認知を意味する（Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B., 2002）。

ワーク・エンゲイジメントの要因について、JD-R(The Job Demand-Resource)モデル（厚生労働省, 2019）では、仕事の資源、個人の資源、仕事の要求度が影響を及ぼすとされている。また、ソーシャルサポート及び自己効力感、ワーク・エンゲイジメントに関する先行研究として、以下のものが挙げられる。教育活動において困難に直面した際、85%の教員が同じ職場の教員や先輩教員に相談している（山内・小林, 2000）。さらに、保護者との信頼関係を認知している教員は自己効力感が高い傾向にある（露口, 2012）。加えて、教員を取り巻く信頼関係は、自己効力感や職務モチベーション、ワーク・エンゲイジメント、及び主観的幸福感を高めるとともに、バーンアウトや抑うつ傾向を抑制する（露口, 2023）ことが示唆されている。これらの先行研究を踏まえ、本研究では、ワーク・エンゲイジメントを高める要因として、仕事の資源の一つである同僚からのサポートに注目するとともに、個人の資源として自己効力感を上げ、以下の仮説を設定した。

仮説1：ソーシャルサポートを得ている学級担任は、保護者と関係構築ができる。

仮説2：保護者と関係構築ができる学級担任は、自己効力感及びワーク・エンゲイジメントが高い。

仮説3：自己効力感の高い学級担任は、ワーク・エンゲイジメントも高い。

以上の仮説を検証するために、本研究の目的を以下の4つに設定した。

目的1：学級担任と保護者との関係構築尺度を検討する。

目的2：関係構築に関する基本属性の差異を検討する。

目的3：学級担任のソーシャルサポート、自己効力感、ワーク・エンゲイジメントに関する基本属性の差異を検討する。

目的4：ソーシャルサポートと関係構築との関連の検討、及びそれらが自己効力感、ワーク・エンゲイジメントに及ぼす影響について検討する。

2. 研究1

(1) 関係構築尺度検討のための予備調査1

1) 目的 学級担任・保護者の相互に対する意識のズレの実態把握。

2) 調査協力者（8名）

小学校教員：10年未満の男性教員1名、女性教員1名、20年以上の男性教員1名、女性教員1名、小学生の子どもがいる保護者：男児の父親1名、母親1名、女児の父親1名、母親1名

3) 実施時期 2023年1月6日－1月15日

4) 調査内容

小学校教員に対しては、保護者と関係構築ができずズレが生じたことを把握するために今年度の内容だけでなく、過去の保護者対応での経験も含め、広く率直な思いや考えを尋ねた。

小学生の子どもがいる保護者に対しては、担任と関係構築ができずズレが生じたことを把握するために、過去の経験も含め、広く率直な思いや考えを尋ねた。

5) 結果

面接終了後、録画と筆記記録から、逐語録を作成した。語りのまとめりにごに切片化し整理した結果、小学校教員では39項目の語りが、保護者では51項目の語りが得られた。学校心理学を専門とする大学教員、心理学を専攻する大学院生（小・中学校教員）6名、学校心理士の資格を持つS C 1名の計8名でKJ法を参考に、内容の

類似性に基づいてボトムアップ形式で分類した。

小学校教員の分類の結果、17 項目の中カテゴリが編成され、定義付けを行い、最終的に 7 つの大カテゴリ【配慮のあり方】【目標・方向性の相違】【保護者の背景】【日頃の連絡】【不協働性】【一方性】【伝達方法・伝達手段】が見出された。同様に保護者の分類の結果、24 項目の中カテゴリが編成され、定義付けを行い、最終的に 7 つの大カテゴリ【先生への過度な配慮】【考えの相違】【子どもの感情による判断】【不適切な連絡方法】【向き合う機会の少なさ】【要望への不対応】【連絡手段】が見出された。

(2) 関係構築尺度検討のための予備調査 2

1) 目的

保護者対応時に心がけていることや大切にしていることについて、教職員の意識を把握する。

2) 調査協力者

現職の教職員 33 名（幼稚園 1 名，保育所 1 名，小学校 19 名，中学校 10 名，高等学校 2 名）であった。

3) 実施時期

2023 年 4 月 27 日—5 月 7 日

4) 調査内容

保育や教育現場における保護者対応でのズレの経験をもとに関係構築に必要なだったと今思うこと、不足していたこと、現在保護者対応していく上で大切にしていること、心がけていることについて箇条書きで回答を求めた。実施時間は 5 分程度であった。

5) 結果

調査終了後、語りのまとまりごとに切片化し整理した結果、388 項目の語りが得られた。学校心理学を専門とする大学教員、心理学を専攻する大学院生（小学校教員）4 名，学校心理士の資格を持つ S C 1 名の計 6 名で KJ 法を参考に、内容の類似性に基づいてボトムアップ形式で分類した。

分類の結果、55 項目の小カテゴリが編成され、30 項目の中カテゴリ、最終的に 8 つの大カテゴリ【教師の心がけ】【組織的な対応】【担任と子どもとの関係】【担任からの関係づくり】【担任からの連絡】【協働・限界の明示】【双方向での共有】【受容・傾聴】が見出された。

(3) 関係構築尺度検討のための本調査

1) 目的

上述の目的 1（学級担任と保護者との関係構築尺度の検討）、目的 2（関係構築に関する基本属性の差異の検討）

2) 調査対象者

近畿圏内の小学校 34 校に、質問紙調査の概要と回答方法を記した調査依頼状を送付し、依頼した。また、調査者の知り合いを通じての声かけもあわせて行った。同意を得られた 2023 年度通常学級・支援学級を担任している教員から Google Forms を通じて回答を得た（有効回答率：100%）。

対象者の性の内訳は、男性 69 名，女性 134 名，回答しない 0 名の 203 名であった。

3) 実施時期

2023 年 7 月 20 日—8 月 31 日

4) 調査内容

①基本属性

性別、講師歴を含む小学校における教員歴、現在の勤務校における在籍年数、現在担任している学年、学級の児童数、通常学級数＋支援学級数の学校全体の学級数の記入を求めた。

②関係構築尺度

2 回の予備調査の結果を KJ 法を参考に整理した関係構築に関する設問 55 項目を原尺度とした。調査の実施に際しては、「1 学期を振り返り、あなたがおこなってきたことについて、当てはまるものを 1 つ選んでください。」と教示し、各項目について、「1：全くしていなかった」から「5：いつもしていた」の 5 件法で回答を求めた。

③小学校教師用ストレス尺度（1 因子 5 項目）

本研究においては、上記関係構築尺度における基準関連妥当性を検討するために、清水（2012）が作成した小学校教師用ストレス尺度のうち、本研究に関連のある保護者ストレスのみを抽出して用いた。調査の実施に際しては「1 学期の間にあなたが感じたことについて、当てはまるものを 1 つ選んでください。」と教示し、各項目について、「1：全くなかった」から「5：とても多くあった」の 5 件法で回答を求めた。

5) 手続き

調査は協力依頼書に基づき、研究の目的や内容、質問紙を行う上での留意点を含む説明を行った。また学校、個人が特定されない旨を伝え、校長等の同意を得た後に質問紙調査を行った。

6) 倫理的配慮

質問紙の表紙に、調査の目的、自由意思による回答、個人情報やプライバシーの保護など、研究上の倫理についての説明を記載し、調査協力に同意した方から回答を得た。実施時間は 10 分程度であった。

7) 分析方法

・探索的因子分析

関係構築尺度における各因子の構造を明らかにするために、探索的因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った。また因子の信頼性を検証するために、信頼性係数（Cronbach' α ）を算出し、内的整合性を確認した。

・確認的因子分析

探索的因子分析により抽出された下位因子及び項目の構成の適切性を検証するために確認的因子分析を行った。なお、統計解析には SPSS29.0 及び Amos25.0 を用いた。属性の詳細は表 1 に示した。

表 1. 調査協力者の属性の内訳（ $n=203$ ）

性別	教員歴	在籍年数	現在の担任	現在の学級の児童数	学校規模（通常学級数+支援学級数）
男性 69	1～5 年 24	1 年目 44	1 年 29	10人以下 44	小規模校（1～11学級） 44
女性 134	6～10年 54	2 年目 33	2 年 28	11～20人 7	標準校（12～18学級） 88
	11～15年 64	3 年目 15	3 年 16	21～25人 34	中規模校（19～24学級） 52
	16～20年 34	4 年目 20	4 年 25	26～30人 41	大規模校（25～30学級） 15
	20年以上 27	5 年目 32	5 年 29	31～35人 51	過大規模校（31学級以上） 4
		6 年目 25	6 年 38	36～40人 17	
		7 年以上 34	支援学級 38	41人以上 9	

(4) 関係構築における基本属性の差異の検討

本研究の 2 つ目の目的は、関係構築に関する基本属性の差異を検討することであった。

調査対象者を性で分類した t 検定と、教員歴、在籍年数、現在の担任、現在の学級の児童数、学校規模を以下の通り分類し、1 要因分散分析及び Tukey 法による多重比較を行った。

1) 基本属性の分類方法

【性別】

「回答しない」は 0 名だったため、「男性」「女性」の 2 群とした。

【教員歴】

令和 4 年度実施「学校教員統計調査」（文部科学省,2023）に倣い、「5 年未満」「5 年以上 10 年未満」「10 年以上 15 年未満」「15 年以上 20 年未満」「20 年以上」の 5 群とした。

【在籍年数】

中島（2004）の公立学校教員の職域専門病院を受診するのは、まだ学校に慣れていない、子どもたちも違う、保護者が要求するものもまるで違う、という学校間格差を感じるためと、同僚や管理職との関係が十分出来ていないため、圧倒的に異動後 1 年目が多い、との指摘がある。よって、在籍年数を 1 年目、それ以後を 2 年ごとにまとめ、「1 年目」「2・3 年目」「4・5 年目」「6 年目以上」の 4 群とした。

【現在の担任】

第 1・2 学年を「低学年」、第 3・4 学年を「中学年」、第 5・6 学年を「高学年」、特別支援学級を「特別支援」の 4 群とした。

【現在の学級の児童数】

渡部（2000）の研究において、質問紙に記入のあった16校全てが30人以下を適正な学級規模と回答していたことより、「10人以下」、「11～30人」、「31人以上」の3群とした。

【学校規模】

学校教育法施行規則（昭和22年文部省令第11号）第41条において「小学校の学級数は、12学級以上18学級以下を標準とする」と規定されている（文部科学省,2015）。この適正規模校を「標準校」とし、標準校を下回る11学級以下の学校を「小規模校」、19学級以上の学校を「中規模校以上」の3群とした。

2) 属性分析（各属性における水準間の差異の検討）

独立変数を各属性、従属変数を関係構築下位尺度得点とするt検定（性）、1要因分散分析（性以外の5属性）を行った。その結果を以下に示す。なお、文中の全角不等号（<）は、その大小関係が有意であったことを意味する。統計的検討の有意水準は5%とした。

3) 結果

①関係構築尺度の因子構造について

関係構築尺度の構造を検証するため探索的因子分析を行い、適切性を担保するために確認的因子分析を行った。

②探索的因子分析

関係構築尺度の全55項目における天井効果及び床効果の検証を行った結果、床効果は確認されなかったが、7項目に天井効果が認められた。これらの項目は、保護者との関係構築において担任が意識的に取り組むと得点が高くなる傾向があるため、本研究では尺度検討を目的とし、できる限り多くの観点を抽出することを優先して削除を行わなかった。次に、因子分析において因子負荷量が.35に満たない項目及び他の因子との競合を示す項目を確認し、該当する項目を削除した後、因子分析を繰り返した。信頼性の検証では、Cronbachの α 係数を用いて内的整合性を確認した。

主因子法・プロマックス回転を用いた探索的因子分析の結果、固有値が順に6.656, 1.915, 1.431, 1.258, 1.053, 0.868と減少し、その減衰率及び固有値1を基準にしたところ、5因子構造が適切であると判断した。第1因子は、保護者を積極的に受け入れ、接する際の配慮に関連する項目で構成され、「積極的な受容・配慮」と命名した。第2因子は、保護者や他の教師との連絡に関する項目で「適時的な報連相」と命名した。第3因子は、児童の様子の記録や保護者との情報共有に関する項目で「詳細な情報共有・記録」とした。第4因子は、保護者の意見を尊重しつつ話し合う項目で「尊重的双方向性」と命名し、第5因子は保護者との直接的なコミュニケーションに関連する項目で「直接的交流」と名付けた。

各因子の信頼性を確認するためにCronbachの α 係数を算出した結果、第1因子は.885、第2因子は.768、第3因子は.711、第4因子は.609、第5因子は.670であった（表2）。第4因子と第5因子については項目数が少ないため α 係数はやや低いですが、いずれも担任と保護者との関係構築において重要な因子であると考えられるため採用した。また、本尺度を用いて、共分散構造分析での確認的因子分析をこの後実施すること、尺度全体として、因子構造が不安定ながらこの5つの特性因子により有益な分析ができると考え、今後の課題があることをふまえた上で5因子解を採用した。

さらに、関係構築尺度の基準関連妥当性を検討するため、5つの下位尺度得点と小学校教師用ストレス尺度（清水,2012）の設問「保護者が教師に対して批判的である」得点との相関分析を行った。その結果、5つの下位尺度と負の相関が認められ（-.305, -.216, -.220, -.095, -.201）、関係構築のための取り組みが保護者からの批判と関連していることが示された。この結果により、尺度の基準関連妥当性が一定程度確認されたと考えられる。

③確認的因子分析

確認的因子分析の結果、適合指数が $GFI=.891$, $CFI=.928$, $RMSEA=.063$ であり、 GFI は十分とは言えないが、概ね適切なモデルであると判断した。

以上の分析結果より、本研究において関係構築尺度の内容的妥当性、基準関連妥当性、因子的妥当性が確認された。

表 2. 関係構築尺度の因子分析（主因子法・プロマックス回転）（ $\alpha=.882$ ）

No.	項目	I	II	III	IV	V
<第1因子 積極的な受容・配慮> ($\alpha=.885$)						
38	保護者の思いを尊重する	0.936	-0.050	-0.070	-0.050	-0.025
23	保護者の大事に考えていることを受け入れる	0.926	-0.144	-0.035	0.053	-0.055
28	保護者のことを理解しようと努め、対応する	0.801	0.119	-0.022	-0.003	-0.136
50	適切な連絡方法について、保護者と共通理解をはかる	0.644	-0.001	0.039	-0.097	0.222
55	保護者の要望や思いを聴く	0.617	0.113	-0.081	-0.028	0.089
17	保護者の立場に立った伝え方をする	0.559	0.120	0.110	0.159	-0.171
44	保護者が話しやすい雰囲気や環境づくりをする	0.431	0.090	0.030	0.101	0.189
<第2因子 適時的な報・連・相> ($\alpha=.768$)						
27	自分一人で抱え込まないように、周囲の先生に報告・連絡・相談をする	0.009	0.875	0.146	-0.137	-0.150
26	状況に応じて、連絡手段を選択する	0.008	0.563	-0.136	0.221	0.167
54	保護者との連絡手段によく電話を利用する	-0.025	0.560	-0.189	-0.027	0.252
32	他の教員から、児童の情報を収集する	0.088	0.545	0.119	-0.045	0.101
<第3因子 詳細な情報共有・記録> ($\alpha=.711$)						
10	日頃から子どもの情報を保護者と共有する	0.069	-0.110	0.824	0.042	0.061
11	些細なことでも、子どもの様子を丁寧に記録する	-0.062	0.123	0.658	-0.017	-0.001
2	子どものことで気になることがあれば連絡帳で伝える	-0.091	-0.006	0.620	-0.033	0.004
<第4因子 尊重的双方向性> ($\alpha=.609$)						
16	保護者と話をする際には、一方的に話さないようにする	-0.054	0.073	0.036	0.933	-0.138
42	保護者とはズレが多少あっても仕方ないと考え、折り合いをつけて対応する	0.015	-0.131	-0.053	0.466	0.222
8	保護者から相談があった場合、聴き役に徹する	0.128	-0.104	-0.009	0.414	0.122
<第5因子 直接的交流> ($\alpha=.670$)						
41	保護者と直接会って、話をする	-0.060	0.116	-0.034	0.042	0.643
52	保護者と日頃からコミュニケーションをとる	0.093	0.001	0.280	0.049	0.562
累積寄与率=53.17						
因子相関		I	II	III	IV	V
			0.52			
			0.44	0.18		
			0.5	0.45	0.21	
			0.59	0.39	0.37	0.26

④下位尺度間の平均値及び標準偏差

小学校における学級担任と保護者との関係構築を解明するために、個人の特性である性、教員歴、在籍年数、担任学年、学級の児童数、学校規模に焦点を当てて分析を行った。下位尺度間の平均値及び標準偏差を算出した結果を表3に示す。

表 3. 関係構築尺度における平均値及び標準偏差結果

	積極的な受容・配慮	適時的な報連相	詳細な情報共有・記録	尊重的双方向性	直接的交流
性					
男性	3.85	4.12	3.08	3.97	3.46
(n=69)	(0.75)	(0.65)	(0.83)	(0.66)	(0.97)
女性	3.90	4.24	3.53	4.04	3.47
(n=134)	(0.68)	(0.61)	(0.85)	(0.61)	(0.81)
教員歴					
5年未満	3.55	3.71	3.62	3.85	3.03
(n=20)	(0.80)	(0.84)	(0.94)	(0.51)	(0.92)
5年～10年未満	3.73	4.22	3.16	3.88	3.33
(n=44)	(0.66)	(0.56)	(0.77)	(0.67)	(0.81)
10年～15年未満	3.96	4.27	3.27	4.09	3.52
(n=67)	(0.66)	(0.62)	(0.87)	(0.63)	(0.89)
15年～20年未満	4.13	4.30	3.41	4.30	3.70
(n=37)	(0.62)	(0.49)	(0.97)	(0.57)	(0.72)
20年以上	3.85	4.19	3.70	3.84	3.56
(n=35)	(0.77)	(0.61)	(0.76)	(0.57)	(0.91)
在籍年数					
1年目	3.87	4.05	3.40	4.08	3.30
(n=44)	(0.80)	(0.73)	(0.88)	(0.57)	(0.99)
2・3年目	3.92	4.26	3.43	3.93	3.43
(n=48)	(0.55)	(0.49)	(0.85)	(0.52)	(0.83)
4・5年目	3.64	4.21	3.11	3.88	3.37
(n=52)	(0.76)	(0.67)	(0.83)	(0.73)	(0.91)
6年目以上	4.08	4.25	3.57	4.15	3.73
(n=59)	(0.63)	(0.59)	(0.87)	(0.62)	(0.70)
現在の担任					
低学年	3.84	4.26	3.36	4.09	3.39
(n=57)	(0.72)	(0.62)	(0.81)	(0.61)	(0.82)
中学年	4.03	4.27	3.33	4.08	3.28
(n=41)	(0.74)	(0.58)	(0.74)	(0.63)	(0.89)
高学年	3.70	4.19	2.95	3.93	3.39
(n=67)	(0.71)	(0.63)	(0.75)	(0.68)	(0.90)
特別支援	4.10	4.02	4.23	3.99	3.93
(n=38)	(0.51)	(0.66)	(0.68)	(0.53)	(0.69)
学級の児童数					
10人以下	4.06	4.02	4.20	3.98	3.85
(n=44)	(0.55)	(0.64)	(0.70)	(0.55)	(0.80)
11～30人	3.94	4.27	3.15	4.03	3.41
(n=82)	(0.64)	(0.53)	(0.81)	(0.57)	(0.69)
31人以上	3.72	4.21	3.16	4.01	3.32
(n=77)	(0.81)	(0.70)	(0.72)	(0.72)	(1.01)
学校規模					
小規模校	3.86	4.22	3.56	3.99	3.84
(n=44)	(0.52)	(0.46)	(0.87)	(0.44)	(0.65)
標準校	3.91	4.18	3.39	3.98	3.32
(n=88)	(0.72)	(0.67)	(0.89)	(0.65)	(0.87)
中規模校以上	3.86	4.20	3.25	4.07	3.43
(n=71)	(0.78)	(0.66)	(0.83)	(0.69)	(0.92)

上段：平均値,下段：標準偏差

⑤関係構築における基本属性の差異

関係構築に関する基本属性の差異を検討した結果、以下のことが明らかになった。

「積極的な受容・配慮」において、教員歴、在籍年数、担任学年、児童数の主効果が有意 ($F(4, 198)=3.15, p=.015$), ($F(3, 199)=3.80, p=.011$), ($F(3, 199)=3.59, p=.015$), ($F(2, 200)=3.70, p=.026$)であった。Tukey 法による多重比較の結果、教員歴においては5年未満<15~20年未満($p=.023$)であった。在籍年数においては4・5年目<6年目以上($p=.005$)であった。担任学年においては、高学年<特別支援($p=.024$)であった。児童数においては、31人以上<10人以下($p=.031$)であった。

「適時的な報連相」において、教員歴、在籍年数の主効果が有意 ($F(4, 198)=3.73, p=.006$), ($F(3, 199)=3.80, p=.011$)であった。Tukey 法による多重比較を行った。その結果、教員歴においては、5年未満<5年~10年未満($p=.02$), 10~15年未満($p=.003$), 15~20年未満($p=.005$), 20年以上($p=.047$)であった。在籍年数においては、有意な差が認められなかった。

「詳細な情報共有・記録」は性において主効果が有意であり、男性<女性 ($t(201)=3.61, p<.001$)であった。また教員歴、在籍年数、担任学年、児童数の主効果が有意 ($F(4, 198)=2.57, p=.039$), ($F(3, 199)=2.70, p=.047$), ($F(3, 199)=23.35, p<.001$), ($F(2, 200)=33.18, p<.001$)であった。Tukey 法による多重比較を行った。その結果、教員歴においては、5~10年未満<20年以上($p=.049$)であった。在籍年数においては、4・5年目<6年目以上($p=.029$)であった。担任学年においては、高学年<低学年($p=.016$), 低学年<特別支援($p<.001$), 中学年<特別支援($p<.001$), 高学年<特別支援($p<.001$)であった。児童数においては、11~30人<10人以下($p<.001$), 31人以上<10人以下($p<.001$)であった。

「尊重的双方向性」において、教員歴の主効果が有意($F(4, 198)=3.91, p=.004$)であった。Tukey 法による多重比較を行った結果、5年未満<15~20年未満($p=.019$), 20年以上<15~20年未満($p=.014$)であった。

「直接的交流」において、教員歴、在籍年数、担任学年、児童数、学校規模の主効果が有意($F(4, 198)=2.50, p=.044$), ($F(3, 199)=2.72, p=.046$), ($F(3, 199)=4.91, p=.003$), ($F(2, 200)=33.18, p<.001$), ($F(2, 200)=5.73, p=.004$)であり、Tukey 法による多重比較を行った。その結果、教員歴においては、5年未満<15~20年未満($p=.037$)であった。

担任学年においては、低学年<特別支援($p=.013$), 中学年<特別支援($p=.004$), 高学年<特別支援($p=.009$)であった。児童数においては、11~30人, 31人以上<10人以下($p<.001$)であった。学校規模においては、標準校<小規模校($p=.003$), 中規模校以上<小規模校($p=.032$)であった。

3. 研究2

(1) 目的

上述の目的3(学級担任のソーシャルサポート、自己効力感、ワーク・エンゲイジメントに関する基本属性の差異の検討)、目的4(ソーシャルサポートを背景とした関係構築が、学級担任の自己効力感、ワーク・エンゲイジメントに与える影響の検討)

(2) 方法

1) 使用尺度

以下、3尺度全てにおいて先行研究に倣い、因子名はそのまま使用することとした。

①職場における短縮版ソーシャルサポート尺度(3因子 各2項目)

森・三浦(2006)が開発した職場における短縮版ソーシャルサポート尺度を使用した。6項目の天井効果及び床効果の検討を行ったところ、6項目中4項目が天井効果となったが、全ての項目が必要であると判断し採用した。なお先述の通り、森・三浦(2006)によって、信頼性及び妥当性が確認されている。下位尺度ごとにCronbachの α 係数を算出したところ、本研究においては、第1因子が $\alpha=.913$, 第2因子が $\alpha=.932$, 第3因子が $\alpha=.922$ であり、十分な信頼性が確認された。

②小学校教師用自己効力感尺度（3 因子 各 4 項目）

松尾・清水（2007）が開発した小学校教師用自己効力感尺度を使用した。12 項目の天井効果及び床効果の検討を行ったところ、天井効果、床効果は認められなかったことから、12 項目全ての項目を採用した。なお、先述の通り、松尾・清水（2007）によって、信頼性及び妥当性が確認されている。下位尺度ごとに Cronbach の α 係数を算出したところ、本研究においては、第 1 因子が $\alpha=.766$ 、第 2 因子が $\alpha=.812$ 、第 3 因子が $\alpha=.729$ であり、十分な信頼性が確認された。

③日本語版ユトレヒト・ワーク・エンゲイジメント尺度（短縮版 UWES-J）（3 因子 各 3 項目）

日本語版ユトレヒト・ワーク・エンゲイジメント尺度（Utrecht Work Engagement Scale Japan: UWES-J）の短縮版を使用した。この尺度は、Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B.(2002)によって開発されたものであり、島津・小杉・鈴木・梨和・加登・平賀・入交・北岡（2007）により邦訳された。その後、Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Kosugi, A., Suzuki, A., Nashiwa, H., Kato, A., Sakamoto, M., Irimajiri, H., Amano, S., Hirohata, K., & Goto, R., Kitaoka-higashiguchi, K.(2008)によって日本における信頼性及び妥当性が確認されている。本尺度は、仕事に積極的に向かい活力を得ている状態を評価するもので、個人のメンタルヘルスの状況を尋ねる。項目数により 3 種類あるが、本研究においては短縮版である 9 項目版を使用した。活力・熱意・没頭の 3 下位尺度から構成されている。9 項目の天井効果及び床効果の検討を行ったところ、天井効果、床効果は認められなかったことから、9 項目全ての項目を採用した。下位尺度ごとに Cronbach の α 係数を算出したところ、本研究においては、第 1 因子が $\alpha=.893$ 、第 2 因子が $\alpha=.855$ 、第 3 因子が $\alpha=.894$ であり、十分な信頼性が確認された。

2) 各尺度における基本属性の差異の検討

①職場における短縮版ソーシャルサポート尺度における t 検定及び 1 要因分散分析

独立変数を各属性、従属変数を職場における短縮版ソーシャルサポート各下位尺度得点とする t 検定（性）、1 要因分散分析（性以外の 5 属性）を行った。「情動的サポート」において、在籍年数の主効果が有意（ $F(3, 199)=3.06$, $p=.023$ ）であった。Tukey 法による多重比較の結果、在籍年数においては 1 年目＜6 年目以上（ $p=.02$ ）であった。「道具的サポート」においては、主効果が有意でなかった。「情緒的サポート」において、在籍年数、学校規模の主効果が有意（ $F(3, 199)=4.07$, $p=.008$ ）、（ $F(2, 200)=5.35$, $p=.005$ ）であった。Tukey 法による多重比較の結果、在籍年数においては 1 年目＜6 年目以上（ $p=.004$ ）であった。学校規模においては中規模校以上＜標準校（ $p=.004$ ）であった。

②小学校教師版自己効力感尺度における t 検定及び 1 要因分散分析

独立変数を各属性、従属変数を小学校教師版自己効力感各下位尺度得点とする t 検定（性）、1 要因分散分析（性以外の 5 属性）を行った。「生徒指導」において、教員歴の主効果が有意（ $F(4, 198)=8.40$, $p<.001$ ）であった。Tukey 法による多重比較の結果、教員歴においては 5 年未満＜15～20 年未満（ $p<.001$ ）、20 年以上（ $p<.001$ ）、5～10 年未満＜15～20 年未満（ $p=.007$ ）、20 年以上（ $p<.001$ ）、10～15 年未満＜20 年以上（ $p=.022$ ）であった。「教師理解」において、教員歴の主効果が有意（ $F(4, 198)=7.14$, $p<.001$ ）であった。Tukey 法による多重比較の結果、教員歴においては 5 年未満＜15～20 年未満（ $p=.001$ ）、20 年以上（ $p<.001$ ）、5～10 年未満＜15～20 年未満（ $p=.018$ ）、20 年以上（ $p=.008$ ）、10～15 年未満＜15～20 年未満（ $p=.045$ ）、20 年以上（ $p=.021$ ）であった。「生徒理解」において、担任学年の主効果が有意（ $F(3, 199)=3.98$, $p=.009$ ）であった。Tukey 法による多重比較の結果、担任学年においては高学年＜低学年（ $p=.038$ ）、高学年＜特別支援（ $p=.013$ ）であった。

③日本語版ユトレヒト・ワーク・エンゲイジメント尺度における t 検定及び 1 要因分散分析

独立変数を各属性、従属変数を日本語版ユトレヒト・ワーク・エンゲイジメント各下位尺度得点とする t 検定（性）、1 要因分散分析（性以外の 5 属性）を行った。「活力」において、在籍年数、学校規模の主効果が有意（ $F(3, 199)=4.32$, $p=.006$ ）、（ $F(2, 200)=8.79$, $p<.001$ ）であった。Tukey 法による多重比較の結果、在籍年数においては 4・5 年目＜6 年目以上（ $p=.004$ ）、学校規模においては標準校＜小規模校（ $p<.001$ ）、中規模校以上＜標準校（ $p=.043$ ）であった。「熱意」において、教員歴、在籍年数の主効果が有意（ $F(4, 198)=2.59$, $p=.038$ ）、（ $F(3, 199)=5.39$, $p<.001$ ）であった。Tukey 法による多重比較の結果、教員歴に有意差がみられなかったが、在籍年数においては 4・5 年目＜6 年目以上（ $p<.001$ ）であった。「没頭」においては、在籍年数の主効果が有意（ $F(3, 199)=4.50$, $p=.004$ ）であっ

た。Tukey 法による多重比較の結果、4・5年目<6年目以上 ($p=.002$)であった。

(3) 各尺度における基本属性による差異の結果

個人の特性である性、教員歴、在籍年数、担任学年、学級の児童数、学校規模に焦点を当てて分析を行った。下位尺度間の平均値及び標準偏差を算出した結果を表4に示す。

表4. ソーシャルサポート尺度、自己効力感尺度、ワーク・エンゲイジメント尺度各平均値及び標準偏差結果

	情動的	道具的	情緒的	生徒指導	教師理解	生徒理解	活力	熱意	没頭
性									
男性	3.82	3.83	3.83	3.54	3.57	3.89	4.06	4.59	4.04
($n=69$)	(1.06)	(1.10)	(1.06)	(0.70)	(0.60)	(0.58)	(1.64)	(1.45)	(1.63)
女性	3.99	3.69	4.10	3.54	3.54	3.99	4.15	4.74	4.18
($n=134$)	(0.93)	(1.26)	(0.92)	(0.64)	(0.62)	(0.53)	(1.40)	(1.34)	(1.48)
教員歴									
5年未満	4.10	3.73	4.05	3.11	3.18	3.76	3.53	4.12	3.80
($n=20$)	(1.05)	(1.46)	(0.97)	(0.76)	(0.63)	(0.71)	(1.67)	(1.65)	(1.90)
5年～10年未満	4.08	3.92	3.90	3.32	3.40	3.89	3.90	4.46	3.76
($n=44$)	(0.93)	(0.97)	(1.00)	(0.63)	(0.45)	(0.47)	(1.40)	(1.02)	(1.21)
10年～15年未満	3.69	3.60	3.90	3.50	3.47	3.90	4.09	4.62	4.14
($n=67$)	(1.03)	(1.28)	(1.03)	(0.62)	(0.69)	(0.53)	(1.44)	(1.50)	(1.60)
15年～20年未満	4.04	3.76	4.14	3.80	3.80	4.14	4.44	5.09	4.41
($n=37$)	(0.88)	(1.20)	(1.01)	(0.54)	(0.48)	(0.53)	(1.68)	(1.38)	(1.53)
20年以上	3.99	3.76	4.17	3.89	3.84	4.07	4.45	5.03	4.49
($n=35$)	(0.94)	(1.20)	(0.82)	(0.55)	(0.55)	(0.56)	(1.24)	(1.22)	(1.46)
在籍年数									
1年目	3.64	3.57	3.66	3.57	3.44	4.00	3.93	4.70	3.98
($n=44$)	(1.10)	(1.36)	(1.19)	(0.61)	(0.60)	(0.53)	(1.55)	(1.41)	(1.70)
2・3年目	3.97	3.76	4.02	3.53	3.58	3.94	4.06	4.67	4.13
($n=48$)	(0.91)	(1.14)	(0.81)	(0.71)	(0.64)	(0.62)	(1.38)	(1.30)	(1.31)
4・5年目	3.84	3.69	3.93	3.38	3.55	3.88	3.72	4.16	3.65
($n=52$)	(0.98)	(1.14)	(0.97)	(0.75)	(0.53)	(0.48)	(1.48)	(1.45)	(1.38)
6年目以上	4.19	3.88	4.31	3.68	3.61	4.01	4.66	5.18	4.67
($n=59$)	(0.86)	(1.20)	(0.86)	(0.53)	(0.67)	(0.56)	(1.39)	(1.19)	(1.56)
担任学年									
低学年	4.20	3.91	4.27	3.54	3.55	4.05	4.18	4.82	4.35
($n=57$)	(0.84)	(1.16)	(0.74)	(0.73)	(0.58)	(0.50)	(1.54)	(1.44)	(1.61)
中学年	3.79	3.61	3.85	3.57	3.62	3.94	4.29	4.88	4.06
($n=41$)	(1.05)	(1.33)	(1.10)	(0.61)	(0.50)	(0.46)	(1.54)	(1.51)	(1.72)
高学年	3.79	3.61	3.82	3.43	3.45	3.79	3.72	4.33	3.94
($n=67$)	(1.00)	(1.24)	(1.07)	(0.59)	(0.64)	(0.59)	(1.53)	(1.39)	(1.49)
特別支援	3.91	3.83	4.09	3.72	3.66	4.13	4.55	4.94	4.24
($n=38$)	(0.99)	(1.05)	(0.91)	(0.69)	(0.70)	(0.58)	(1.06)	(0.99)	(1.23)
学級の児童数									
10人以下	3.98	3.93	4.13	3.63	3.57	4.11	4.50	4.89	4.20
($n=44$)	(1.02)	(1.07)	(0.94)	(0.69)	(0.69)	(0.57)	(1.06)	(0.93)	(1.22)
11～30人	3.95	3.77	4.01	3.52	3.51	3.95	3.92	4.70	4.13
($n=82$)	(0.94)	(1.18)	(0.93)	(0.59)	(0.55)	(0.55)	(1.52)	(1.35)	(1.51)
31人以上	3.88	3.59	3.94	3.53	3.59	3.88	4.12	4.57	4.10
($n=77$)	(0.99)	(1.30)	(1.05)	(0.71)	(0.63)	(0.53)	(1.62)	(1.60)	(1.72)
学校規模									
小規模校	4.09	3.61	4.07	3.62	3.65	4.05	4.77	5.07	4.42
($n=44$)	(0.79)	(1.20)	(0.89)	(0.64)	(0.64)	(0.54)	(1.30)	(1.10)	(1.33)
標準校	3.75	3.80	3.77	3.55	3.52	3.95	3.69	4.54	4.00
($n=88$)	(1.06)	(1.12)	(1.08)	(0.60)	(0.54)	(0.50)	(1.30)	(1.17)	(1.33)
中規模校以上	4.05	3.74	4.26	3.50	3.54	3.90	4.24	4.65	4.12
($n=71$)	(0.94)	(1.31)	(0.83)	(0.73)	(0.68)	(0.61)	(1.64)	(1.71)	(1.84)

上段：平均値，下段：標準偏差

①職場における短縮版ソーシャルサポート尺度における基本属性による差異の結果

「情動的サポート」において、在籍年数6年目以上の教員が1年目の教員よりも有意に高かった。

「情緒的サポート」においても、在籍年数6年目以上の教員が1年目の教員よりも有意に高かった。学校規模では、標準校の教員が中規模以上校の教員よりも有意に高い結果を示した。

②自己効力感尺度における基本属性による差異の結果

「生徒指導」において、教員歴15～20年未満の教員は、5年未満及び5～10年未満の教員よりも有意に高かった。また教員歴20年以上の教員は、5年未満、5～10年未満及び10～15年未満の教員よりも有意に高い結果を示した。「教師理解」において、教員歴15～20年未満及び20年以上の教員は、5年未満・5～10年未満及び10～15年未満の教員よりも有意に高かった。「生徒理解」において、低学年担任及び特別支援学級担任が、高学年担任よりも有意に高かった。

③日本語版ユトレヒト・ワーク・エンゲイジメント尺度における基本属性による差異の結果

「活力」において、在籍年数6年目以上の教員が4・5年目の教員よりも有意に高かった。担当学年では特別支援学級の教員が高学年の教員よりも有意に高かった。学校規模では、小規模校の教員が標準校の教員よりも有意に高く、標準校の教員が中規模以上校の教員よりも有意に高かった。「熱意」及び「没頭」においても、在籍年数6年目以上の教員が4・5年目の教員よりも有意に高かった。

(4) 関係構築とソーシャルサポート、自己効力感、ワーク・エンゲイジメントとの関連についての検討

本研究における目的4は、ソーシャルサポートを背景とした関係構築が、学級担任の自己効力感、ワーク・エンゲイジメントに与える影響について検討することであった。

各要因の影響過程を明らかにするため、それぞれ下位尺度間の検討を行った。

1) ソーシャルサポートが関係構築、自己効力感、ワーク・エンゲイジメントに及ぼす影響の検討

ソーシャルサポート下位尺度を独立変数、関係構築、自己効力感、ワーク・エンゲイジメント下位尺度を従属変数として重回帰分析を行った。その結果を表5に示す。

表 5. ソーシャルサポートが関係構築、自己効力感、ワーク・エンゲイジメントに与える影響（強制投入法）

標準化偏回帰係数（β）												
関係構築					自己効力感				ワーク・エンゲイジメント			
ソーシャルサポート	積極的な受容・配慮	適時のな報道枠	詳細な情報共有・記録	尊重的双方向性	直接的交流	生徒指導	教師理解	生徒理解	活力	熱意	没頭	没頭
情報のサポート	-.229	.098	.027	.010	-.119	-.040	.012	-.016	-.003	-.015	-.180	
道具的サポート	.339 *	.077	-.001	.042	.048	-.332 **	-.369 ***	-.247 *	-.069	-.143	-.015	
情緒的サポート	.211	.266 *	.168	.109	.330 **	.390 **	.534 ***	.446 ***	.285 **	.331 **	.323 **	
R ²	.104 ***	.169 ***	.036	.022	.073 **	.087 ***	.162 ***	.108 ***	.058 **	.062 **	.040 *	
調整済みR ²	.091	.156	.021	.008	.059	.073	.149	.094	.044	.048	.025	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

(n=203)

2) 関係構築が自己効力感，ワーク・エンゲイジメントに及ぼす影響の検討

関係構築下位尺度を独立変数，自己効力感，ワーク・エンゲイジメント下位尺度を従属変数として重回帰分析を行った。その結果を表6に示す。

表6. 関係構築が自己効力感，ワーク・エンゲイジメントに与える影響（強制投入法）

関係構築	標準化偏回帰係数（ β ）					
	自己効力感			ワーク・エンゲイジメント		
	生徒指導	教師理解	生徒理解	活力	熱意	没頭
積極的な受容・配慮	.259 **	.229 *	.243 **	.339 ***	.399 ***	.334 ***
適時的な報連相	.110	.149	.207 **	-.131	-.022	-.126
詳細な情報共有・記録	.166 *	.048	.081	.062	.101	.062
尊重的双方向性	.068	-.020	.080	-.063	.013	.016
直接的交流	.055	.087	.069	.127	.013	-.027
R^2	.232 ***	.160 ***	.259 ***	.140 ***	.199 ***	.094 ***
調整済み R^2	.212	.138	.240	.119	.178	.071
(n=203)						

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3) 仮説モデルの検討

ソーシャルサポートを外生変数、関係構築、自己効力感、ワーク・エンゲイジメントを内生変数として、4 者間の影響過程を共分散構造分析によって検討した。具体的には、ソーシャルサポートから関係構築、自己効力感、ワーク・エンゲイジメントへ、関係構築から自己効力感、ワーク・エンゲイジメントへ、自己効力感からワーク・エンゲイジメントへのパスを設定した。

ソーシャルサポート、関係構築、自己効力感、ワーク・エンゲイジメントの各尺度を潜在変数とし、各因子の下位尺度得点を観測変数として分析を行うこととした。全ての観測変数には、誤差変数 (e1-e14) を設定し、従属変数となる潜在変数には、攪乱変数 (d1-d3) を設定した。なお、モデルの検討においては、有意でないパスを削除し、修正指標に基づき同一尺度内における誤差変数間に共分散を設定する修正を行った。その結果を図1に示す。4 尺度間の相互関係を規定したモデルの適合度指標は、 $GFI=.900$, $CFI=.919$, $RMSEA=.080$ であり、モデルの適切性は担保されたと判断した。

共分散構造分析結果 (図1) から、ソーシャルサポートにより関係構築が高められ、関係構築により自己効力感が高められ、自己効力感によりワーク・エンゲイジメントが高められることが示唆された。

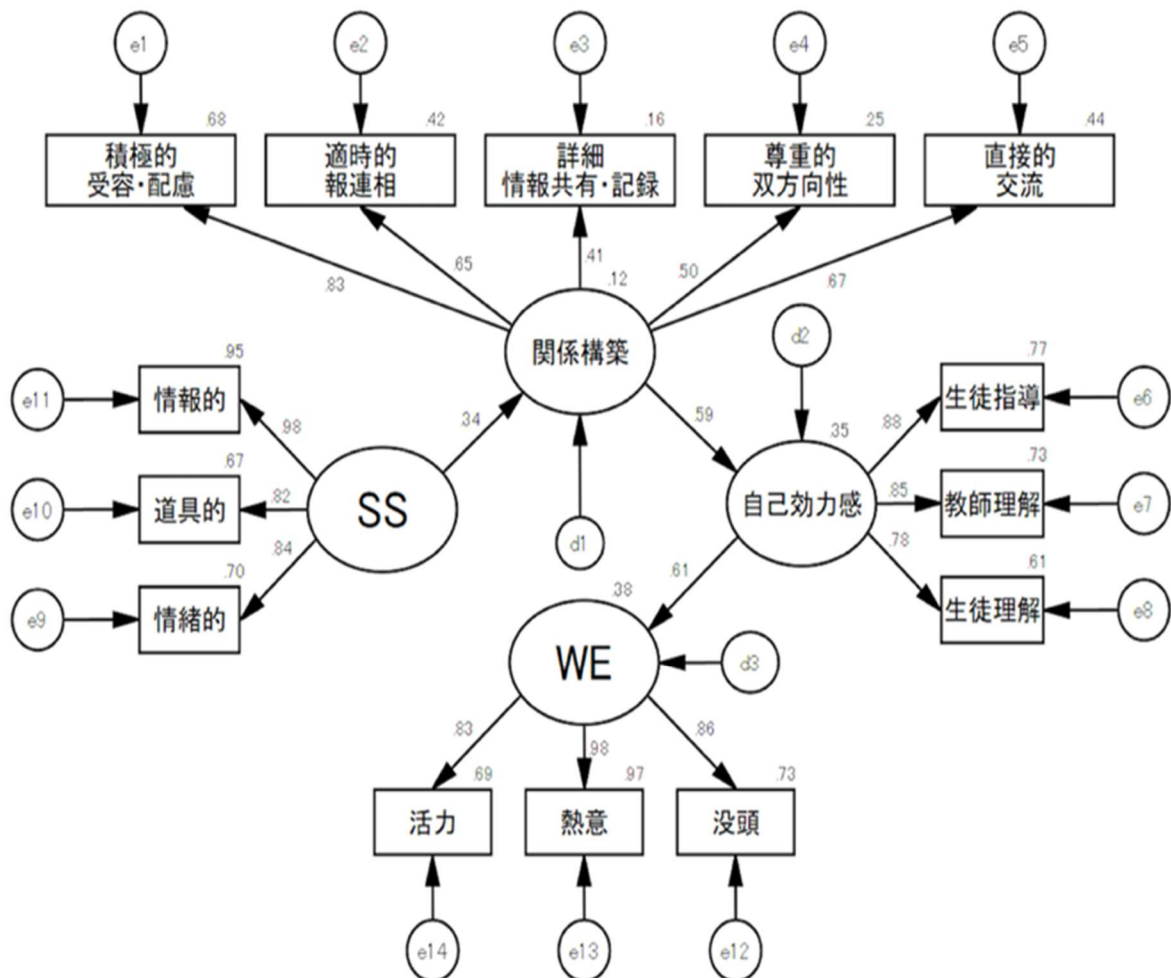


図1. 共分散構造分析の結果

4. 総合考察

本研究の結果、明らかになったのは次の4点である。

1点目は、小学校学級担任と保護者との関係構築には「積極的な受容・配慮」「適時的な報連相」「詳細な情報共有・記録」「尊重的双方向性」「直接的交流」の5つの観点が重要であることが明らかとなった。また、教員歴が浅い担任ほど保護者との関わりが希薄になりやすい傾向が示唆された。本研究では、保護者との関係構築において「意識」よりも「行動」に焦点を当てる木口（2019）の視点や、保護者からの信頼を獲得するために具体的な行動をとることの重要性を指摘する三田村（2024）の見解を採用し、実践的な「行動」を評価する関係構築尺度を検討した。本尺度は、学級担任が保護者との関係を客観的に評価し、具体的な改善策を見出すためのツールとして意義を持つ。さらに、保護者との連携を円滑に進め、児童の成長を共に喜び合う良好な関係を構築するための指針となることを目指している。

本研究で検討した関係構築尺度は、学級担任と保護者の関係発展を促進し、学級担任の負担軽減と教育現場の改善に寄与することが期待される。さらに、本尺度を用いた縦断的研究や介入研究を通じて、保護者対応における具体的な改善策を明らかにすることが可能となる。本研究の成果は、教師のストレス要因の一つである保護者対応の課題が軽減されるだけでなく、児童の成長を支える健全な学校運営の実現にも貢献するものである。

2点目は、関係構築、ソーシャルサポート、自己効力感、ワーク・エンゲイジメントに関する性、教員歴、在籍年数、担任学年、学級の児童数、学校規模の差異を検討した結果、以下のことが明らかになった。ここでは関係構築の教員歴についてのみ記述する。関係構築では、「積極的な受容・配慮」において15年～20年未満の方が5年未満より有意に高かった。「適時的な報連相」において5～10年未満、10～15年未満、15～20年未満、20年以上の方が5年未満より有意に高かった。「詳細な情報共有・記録」において、20年以上の方が5～10年未満より有意に高かった。「尊重的双方向性」において、15～20年未満の方が、5～10年未満、20年以上より有意に高かった。「直接的交流」において15～20年未満の方が5年未満より有意に高かった。

本研究において、属性のうち教員歴のみ5つ全ての観点到有意差がみられ、教員歴が浅い担任に比べて、経験豊富な担任ほど保護者との関係構築における5つの視点を積極的に取り入れていることが明らかとなった。この知見は、保護者対応スキルが経験を通じて発展する性質を持つことを示唆している。小野田（2015）は、保護者との良好な関係構築能力は初めから備わっているものではなく、経験を重ねながら体得していくものであると指摘している。同様に、文部科学省（2013）は、保護者や地域との関係構築において、困難な対応が求められることがあり、教職員個人の知識や経験だけでは十分に対応できないことがあると述べていることから、保護者対応に必要なスキルは、教員としての経験を積む中で徐々に発展していくものと考えられる。しかし現実には、大学卒業直後の初任者が担任として保護者と向き合う状況が多く、経験不足による対応の困難さが課題となっている。松永（2017）は、小学校新任教師がストレスを感じるのは、保護者からのクレームが最も高いことや、思っていたような保護者との関係が築けないことにより、焦りを感じる場合もあることを述べている。そのため、新任教師を支える同僚教師ができることとして、①授業や指導方法についてのアドバイスや助言、②困っていることはないか、などの声かけ・相談、③一緒に解決策を考えるとといった仕事のサポート、④職員室を話しやすい雰囲気にするといった環境調整の4つの具体例を挙げている。金本（2015）は、経験豊富な教員ほど保護者対応マニュアルの存在を認識し、それを基に対応している可能性が高いことを指摘している。一方で、吉田・岡村（2019）は、特別支援学級担任を対象にロールプレイを取り入れた演習を行った結果、全参加者において保護者とのコミュニケーション行動が向上したと報告している。このことから、保護者対応においては、単に知識を提供するだけではなく、実践的なスキルを養うための具体的な研修が必要であることが示唆される。以上を踏まえると、教員歴が保護者との関係構築に重要な役割を果たす一方で、初任者を含む経験の浅い教員に対しては、実践的なスキル育成が急務である。具体的には、傾聴やアサーションを含むロールプレイ研修を導入し、保護者との日常的なコミュニケーションを促進することで、教員の保護者対応能力を向上させる取り組みが求められる。

3点目は、ソーシャルサポート、関係構築、自己効力感、ワーク・エンゲイジメントの各下位尺度間の関連を検討した結果、以下のことが明らかになった。ここではソーシャルサポートが関係構築に与える影響についてのみ記

述する。「道具的サポート」を受けている担任は、「積極的な受容・配慮」に対して正の影響 ($\beta = .339, p < .05$) が認められた。これは、若手教師が保護者面談において先輩教師の同席を通じて保護者への姿勢や対応を観察し、学ぶ機会を得ることが重要 (植木・安部・倉内, 2013) であると推察される。「情緒的サポート」を受けている担任は、「適時的な報連相」、「直接的交流」に対して正の影響 ($\beta = .266, p < .05$, $\beta = .33, p < .01$) が認められた。同僚教師からの精神的支援は、担任の心理的安定を促し、保護者との信頼関係構築や円滑なコミュニケーションを可能にすることが示唆される。さらに、小野田 (2019) は、過去の担任が現在の担任を孤立させるのではなく、問題の背景や原因を共有し協力することが、学級経営や保護者対応の改善につながると指摘している。以上の結果から、教師間の協力体制を強化し、若手教員への支援を充実させることが、保護者との関係構築を促進するために重要であると考えられる。

4点目は、ソーシャルサポート、関係構築、自己効力感、ワーク・エンゲイジメントの4者の影響過程を検討するために共分散構造分析を行った結果、ソーシャルサポートを受けながら保護者と良好な関係を築くことが、学級担任の自己効力感を高め、ワーク・エンゲイジメントの向上につながることが明らかになった。この結果は、仮説1及び3を支持するものであった。小学校は学級担任制のため、担任と子どもの関係が密接であり、教師に対する保護者の依存度も高い (兵藤, 1992)。したがって、担任が一人で問題を抱え込むリスクがあり、同僚からのソーシャルサポートが重要となる (宮下, 2008)。本研究の結果は、同僚からのサポートが保護者対応の負担や不安を軽減し、自己効力感や仕事への意欲の向上に寄与することを示唆している。また、同僚及び保護者との関係性が良好であるほど、自己効力感が高まることが確認された点について、本研究の結果は、教師を取り巻く人間関係のあり方が自己効力感の形成において重要な要因となることを指摘した鈴木・松田 (1999) や、教師の成長を一番動機づけるものは、同僚による指導・助言であるといった秋田 (1998) を支持するものであった。更に、岩崎 (2001) の調査によれば、「悩みを抱えた時の相談相手」として最も多く挙げられたのは、校内の親しい教諭 (33.8%) であり、次いで家族、校外の親しい教諭と続き、管理職を挙げた割合はわずか 2.3%にとどまった。これらの結果から、同僚からのサポートを得られることが、教師の職務執行において重要な役割を果たすと考えられ、自己効力感がワーク・エンゲイジメントに関連している Bakker, A. B., & Leiter, M. P. (2010 島津総監訳 2014) の論を支持するものであった。一方、関係構築ができていないと、直接ワーク・エンゲイジメントを高めるとした仮説2は支持されなかった。しかし、自己効力感を介して高まることが確認できた。このことは、学校内でのソーシャルサポートの充実が、教師のストレスやバーンアウト (燃え尽き症候群) の低減に大きく寄与するものの (赤坂, 2024)、ワーク・エンゲイジメントの向上に直結しない可能性を示唆している。また、教師と保護者の関係構築に関する先行研究は依然として少なく、具体的な影響要因や介入方法については十分に解明されていない。したがって、今後は教師と保護者の関係性がワーク・エンゲイジメントに与える影響を検討し、より実証的な研究を進める必要がある。

中島 (2021) は、「教師の仕事は、他の職業にはない感動ややりがいを感じられる素晴らしい職業である」と述べている。小学校教員は児童の成長に携わることのできる魅力的な職業であるが、この職務を長く続けるためには、まず自身の心身の状態が健康であることが何よりも重要である。米山・松尾・清水 (2005) は、保護者や同僚から理解され、信頼関係を築いている教師は、ストレス反応としての身体的疲労が直接的に現れにくいことを明らかにしている。真金 (2018) は、教師のメンタルヘルスが損なわれると、本来の教育機能を果たすことが難しくなり、それが教育環境の形成にも影響を与えると警鐘を鳴らしている。また、石山・坂口 (2009) は、問題が生じた際に一人で悩まず、相談できる相手を持つことが教師であり続けるために重要だと述べている。さらに、新井 (2007) は、職場内に相談相手がいることが、バーンアウトの抑止に有効であり、困難を抱えた同僚には、声をかけ、話を聴き、一緒に対応する関係が職員室にあることで、互いに安心感を得られ、困難な仕事にも前向きに取り組めると提唱している。鈴木 (2017) は、「学校が元気で、生徒が元気で、先生が元気であること」を理想の環境とし、本研究の成果がその実現に寄与することを期待している。

5. 今後の課題

本研究の成果は、学級担任と保護者の認識のズレを未然に防ぎ、より良好な関係を構築するための指針として、

教育現場での活用が期待される。しかし、本研究にはいくつかの課題が残る。

まず、因子構造の安定性や測定精度の課題である。本研究の目的の一つは、小学校学級担任と保護者との関係構築尺度を検討することであった。学級担任と保護者の関係は、児童の学習環境や発達に大きな影響を与えるが、その関係性を測定する明確な尺度は十分に確立されていない。よって、本研究では、学級担任と保護者との認識のズレを防ぎ、良好な関係を構築するための指針を提供することを目的としている。今回、尺度の構成には分析に有益であると判断し、暫定的に5因子解を採用したが、 α 係数が0.60台の項目や、固有値1未満の因子が含まれており、信頼性・妥当性の向上が求められる。今後の研究では、より精度の高い尺度の作成を進め、安定した因子構造を確立することが必要である。

次に、調査の実施時期と地域的偏りの課題である。本研究の調査は夏季休業期間中に行われ、学級担任が児童及び保護者と関係を築いてから約4か月程度の時期にあたる。このため、学年末に調査を実施し、1年間の関係性を振り返りながら回答できることが望ましい。また、調査対象が近畿圏内の特定地域に限定されていたことから、今後はより多様な地域でデータを収集し、結果の一般化可能性を高める必要がある。

更に、教師と保護者の関係構築に関する実証的研究の深化が求められる。特に、関係性の長期的な変化を明らかにするため、縦断的研究の実施が必要である。これにより、一時点のデータに依存しない、より包括的な知見を得ることができる。

最後に、教育現場での実践的手法を明確にすることが課題となる。学校教育において、教師と保護者の連携は重要視されるが、実際には円滑に進まない場合がある。教師には保護者の心理的援助や信頼関係の構築、共通理解の形成が求められているが、その具体的な方法は未だ明確に示されていない（上村・石隈, 2000）。先行研究では、教師と保護者の関係に影響を与える要因について多くの議論がなされている。吉田・秋光（2006）は、教師が保護者との間に感じるズレは、子どもへの視点の相違に由来すると述べている。また、金子（1992）は、学校と家庭における子どものとらえ方の違いや、子どもの問題行動の原因を保護者の養育態度にあるかのように指摘することが、保護者の教師に対する不信感につながる可能性を示唆している。このような認識の違いは、学校と家庭の間に溝があると保護者に感じさせる要因となり得る（日本PTA全国協議会, 2020）。このため、教師だけでなく、保護者・教師双方の視点から関係構築のあり方を検討する必要がある（瀬戸, 2013; 上村・石隈, 2007）。教師が保護者との信頼関係をどのように構築すべきか、具体的な方法を提示することで、学級担任と保護者の円滑な連携が促進されると考えられる。今後の研究では、得られた知見をもとに、より実用性の高い尺度の作成を進め、教育実践に寄与する成果を生み出していくことが求められる。

参考文献

- 赤坂真二（2024）.『学校の心理的安全性（最終回）職員室の心理的安全性におけるソーシャルサポートの役割』授業力&学級経営力,明治図書. 62(3), pp.120-123.
- 秋田喜代美（1998）.『教師像の再構築 現代の教育第6巻』岩波書店. pp.235-259.
- 新井肇（2007）.「教師のバーンアウトの理解と援助」『広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要』6, 23-26.
- 石山陽子・坂口守男（2009）.「教員の職場内メンタルヘルスに関する報告（1）—離職・病気休職者からの聞きとり調査をもとに—」『大阪教育大学紀要』57(2), 59-68.
- 岩崎久志（2001）.「教師のメンタルヘルスのためのソーシャルサポート—学校ソーシャルワーカーの視点から—」『関西教育学会紀要』25, 139-143.
- 植木克美・安部紀江・倉内明子（2013）.「小学校教師の保護者対応における長期的な変容」『北海道教育大学紀要（教育科学編）』63(2), 197-205.
- 大竹直子・諸富祥彦（2004）.「特集論文 教職員の現在とこれから<4> 教師の悩みとその支援—「教師を支える会」の活動から—」『学校教育研究』19, 50-63.
- 小野田正利（2015）.『普通の教師が生きる学校 モンスター・ペアレント論を超えて（第212回）若い教師への手紙』内外教育 時事通信社. 6407, pp.6-7.
- 小野田正利（2019）.『普通の教師が生きる学校 モンスター・ペアレント論を超えて（第421回）「俺（私）の時は何もなか

- った」という殺し文句』内外教育 時事通信社. 6800, pp.4-5.
- 金子健 (1992). 「学齢期における家族サポート—学童保育所での障害児受け入れ—」『発達障害研究』14, 98-104.
- 金本佐紀子 (2015). 「保護者対応の課題—教員意識調査に焦点をあてて—」『日本女子大学教職教育開発センター年報』2, 39-48.
- 上村恵津子・石隈利紀 (2000). 「教師からのサポートの種類とそれに対する母親のとらえ方の関係—特別な教育ニーズを持つ子どもの母親に焦点をあてて—」『教育心理学研究』48, 284-293.
- 上村恵津子・石隈利紀 (2007). 「保護者面談における教師の連携構築プロセスに関する研究—グラウンデッド・セオリー・アプローチによる教師の発話分析を通して—」『教育心理学研究』55, 560-572.
- 木口雅也 (2019). 「学校（教員）による保護者への信頼を高める要因は何か—教員が感じる苦情の多寡と保護者の学校協力意識・行動に着目して—」『九州教育経営学会研究紀要』31-39.
- 公益社団法人日本 PTA 全国協議会 (2020). 令和元年度—教育に関する保護者の意識調査報告書 p.105.
- 厚生労働省 (2019). 令和元年版 労働経済の分析—人手不足の下での「働き方」をめぐる課題について—
<https://www.mhlw.go.jp/stf/wp/hakusyo/roudou/19/backdata/2-3-08.html> (最終閲覧: 2025.2.3)
- 小橋繁男 (2013). 「小中学校教師のストレスとバーンアウト、離職意思との関係」『日本保健科学学会誌』15 (4), 240-259.
- 米山恵美子・松尾一絵・清水安夫 (2005). 「小学校教師のストレスに関する研究—ストレスサー、自己効力感、コーピング、ストレス反応を指標とした検討—」『学校メンタルヘルス』8(0), 103-113.
- 島津明人・小杉正太郎・鈴木綾子・梨和ひとみ・加登朝子・平賀光美・入交洋彦・北岡和代 (2007). 「ユトレヒト・ワーク・エンゲイジメント尺度日本語版 (UWES-J) の信頼性・妥当性の検討」『第 80 回日本産業衛生学会講演集』49, 777.
- 清水安夫 (2012). 「小学校教師の職業性ストレスモデルの開発」『ストレスマネジメント研究』9(1), 19-30.
- 鈴木一行 (2017). 『学校メンタルヘルスハンドブック I -2-2 学級担任の立場から』日本学校メンタルヘルス学会, 大修館書店. p40.
- 鈴木真雄・松田惺 (1999). 「中堅教員の自己効力感の構造と形成要因に関する基礎的調査研究」『愛知教育大学研究報告 (教育科学)』48, 65-71.
- 瀬戸美奈子 (2013). 「子どもの援助に関する教師と保護者との連携における課題」『三重大学教育学部研究紀要』64, 233-237.
- 露口健司 (2012). 『学校組織の信頼』大学教育出版.
- 露口健司 (2023). 「教員を取り巻く信頼関係に対するネットワーク規模効果と空間共有効果」『学校改善研究紀要』1-13.
- 中島一憲 (2004). 「教師のメンタルヘルス—最新データによる臨床的検討—」『学校メンタルヘルス』8, 35-41.
- 中島秀行 (2021). 『校長のお仕事 第 7 回 先生になりたい?』時事通信社. 6888, p.9.
- 兵藤啓子 (1992). 「小学校教師のストレスとカウンセリング」『カウンセリング研究』25, 72-84.
- 廣岡秀一・森田千恵子 (2002). 「中学生のストレスとソーシャルサポートに関する研究—ソーシャルサポートの緩衝効果を中心に—」『三重大学教育学部研究紀要 (教育科学)』52, 1-14.
- 真金薫子 (2018). 『月曜日がつらい先生たちへ—不安が消えるストレスマネジメント—』時事通信社 p.185.
- 松尾一絵・清水安夫 (2007). 「「小学校教師版自己効力感尺度の開発」—教師の個人的属性による比較検討—」『応用教育心理学研究』24(1), 11-17.
- 松永美希 (2017). 「特集 1・新年度の教師のストレス 新任教師のストレス—初任者のリアリティ・ショックを中心に—」『教育と医学』65(4), pp.316-323.
- 三田村裕 (2024). 『特集 保護者を学校の味方に—保護者と協働するための方策—』月刊生徒指導, 5 学事出版. 4(5), pp.16-19.
- 宮下敏恵 (2008). 「小・中学校教師におけるバーンアウト傾向とソーシャル・サポートとの関連」『上越教育大学研究紀要』27, 97-105.
- 宮田正和 (2013). 「教育現場におけるメンタルヘルス」『心身医学』53(10), 905-911.
- 森慶輔・三浦香苗 (2006). 「職場における短縮版ソーシャルサポート尺度の開発と信頼性・妥当性の検討—公立中学校教員への調査を基に—」『昭和女子大学生活心理研究所紀要』9, 74-88.
- 文部科学省 (2013). 教職員のメンタルヘルス対策について (最終まとめ)

- https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655_03.pdf (最終閲覧：2024.12.12)
- 文部科学省 (2024). 令和5年度公立学校教職員の人事行政状況調査について
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00008.htm (最終閲覧：2025.2.12)
- 山内久美・小林芳郎 (2000). 「小・中・高校教員の教職に対する自己認識—教師に対する有効な学校コンサルテーションのために—」『大阪教育大学紀要 第IV部門』48(2), 215-232.
- 吉田君彦・岡村章司 (2019). 「特別支援学級担任への保護者連携に関する研修効果—保護者とのコミュニケーション促進を目指して—」『日本特殊教育学会第57回大会発表論文集』3-8.
- 吉田美沙・秋光恵子 (2006). 「教師が保護者との間に感じるズレとは何か—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる質的研究—」『日本教育心理学会総会発表論文集』48(0), 737.
- 渡部昭男 (2000). 「学級規模の変化とその影響に関する調査研究」『日本教育学会大会研究発表要項』59(0), 164-165.
- Bakker, Aenold B., Leiter, Michael P. (2010). *Work engagement : a handbook of essential theory and research*. Psychology Press. (島津明人総監訳・井上彰臣・大塚泰正・種市康太郎監訳 (2014). 『ワーク・エンゲイジメント—基本理論と研究のためのハンドブッカー』星和書店).
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall. (原野広太郎監訳(1979). 『社会的学習理論』金子書房.)
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Kosugi, S., Suzuki, A., Nashiwa, H., Kato, A., Sakamoto, M., Irimajiri, H., Amano, S., Hirohata, K., Goto, R., & Kitaoka-higashiguchi, K. (2008). Work engagement in Japan: Validation of the Japanese version of the Utrecht Work Engagement Scale. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 3, 510-523. 日本語版ユトレヒト・ワーク・エンゲイジメント尺度 (短縮版 UWES-J)
<https://hp3.jp/wp-content/uploads/2018/01/UWES1.3.pdf> (最終閲覧：2024.12.12)

幼児教育から小学校教育への評価の接続 —生活科におけるラーニング・ストーリーを援用した「学びに向かう力」の 見取り—

大塚 翔

愛媛大学教育学部附属小学校 shoutaann_0116@hotmail.com

要約：本研究の目的は、ラーニング・ストーリーを援用することで、小学校教師の「学びに向かう力」の見取りの特徴がどのように変容するかを考察し、幼児教育から小学校教育への評価の接続の可能性を明らかにすることであった。そのため、幼稚園教師と小学校教師を対象に見取りの特徴についての質問紙とインタビュー調査を行った。その後、両者の結果を比較し小学校教師の見取りの特徴を分析した。次に、ラーニング・ストーリーの援用を学ぶ学習会を実施し、生活科の授業の実践後に同様の方法で調査を行い、学習会前後の結果を比較し見取りの変容を分析した。その結果、小学校教師の子ども理解の見方を多様にし、肯定的に見つめようとする子ども観に変容させたとともに、形成的なアセスメントにも影響を与えた。加えて、幼稚園教師と小学校教師の「学びに向かう力」の見取りの特徴に共通性を見だし、幼小の教師の子ども観や評価の接続への有効性を明らかにした。

キーワード

幼小接続
評価
学びに向かう力
ラーニング・ストーリー
生活科

1. 問題と目的

(1) 研究の背景

近年、架け橋プログラムなど幼小接続の必要性や幼児教育の重要性が声高に叫ばれている。文部科学省(2023)による不登校実態調査^{註1)}において、低学年の不登校児数は2017年度の4,406人から2022年度の5年間で3.8倍に急増し、今や16,715人である。学校における人間関係や生活、学習における不安等の解消には、小学校中高学年や中学校へと続く知・徳・体の基礎を育む低学年教育の充実が必須であり、これは幼小接続における喫緊の課題である。中央教育審議会(2015)は、学校段階間の接続について、幼児期は生涯にわたる人格の形成の基礎とし、それを培う重要な時期であり、義務教育及びその後の教育の基礎となるものとして位置付け、幼小接続を強化してきた。架け橋特別委員会(2023)では、0歳から18歳の学びの連続性に配慮しつつ、義務教育開始前後の5歳児から小学校1年生の2年間の架け橋期において、幼児期に育まれてきた資質・能力を低学年教育に円滑に接続することを求めている。この資質・能力の考えの根底にはロバート・W・ホワイトのコンピテンズ概念が流れている(奈須,2017)。ロバート(2015)は、全ての子どもは生まれながらにして、自ら進んで環境に関わり、環境との効果的な相互作用に資するコンピテンスを生涯にわたって獲得していくと考えた。このコンピテンスの獲得に貢献する活動は、遊び的・探索的でありながらも、指向性や選択性、持続性を呈するものと言われおり、まさに幼児教育や低学年教育で求められている教育である。すな

わち、円滑な幼小接続において、幼児期に培われた資質・能力を小学校教育にどう接続していくかに真価が問われているのである。ここで言う資質・能力とは、「知識及び技能(の基礎)」「思考力、判断力、表現力等(の基礎)」「学びに向かう力、人間性等」であり、乳幼児期から学生時代、社会に出た後も必要となる生きる力である。「学びに向かう力」の評価の観点である主体的に学習に取り組む態度は、学びのエンゲージメントとほぼ同義であり、それには認知、感情、行動、社会的要素があり、非認知能力を含むものとしている(櫻井,2024)。無藤もまた、特に「『学びに向かう力』は社会情動的スキルそのものである」とし、幼児教育と小学校教育を貫く非認知能力の重要性を論じている(OECD,2018)。こうした非認知能力の先駆けとなったのが、ヘックマン(2015)の縦断研究であり、社会的に成功するためには、認知能力だけでなく非認知能力が十分に形成されていることが欠かせず、幼児教育の重要性を指摘した。ヘックマンの影響は大きく、日本においても、ベネッセ(2019)の「幼児期から小学4年生の家庭教育調査・縦断調査^{註2)}」が行われるようになった。7年間(年少児から小学4年生)にわたる追跡調査の報告では、幼児期に培った非認知能力である「がんばる力」が土台となり、小学校低学年で「がんばる力」が身に付き、小学校4年生の言葉のスキル・思考力につながることを明らかにした。この「がんばる力」は「学びに向かう力」に内包されるものであり、幼児教育で培われた「学びに向かう力」が小学校教育における成長へとつながる学びの連続性を示したものである。これらを包括して、架け橋特別委員会(2023)は、今日の幼小接続の課題として、幼児期に育まれた力が小学校教育にどのようにつながっているかイメージを共有し実践する必要性を指摘しており、子どもの学びの連続性を見えるようになることが重要であろう。特に、小学校教育では、幼児期に育まれた「学びに向かう力」を見取り評価し、指導に生かしていくことが必要である。西岡ら(2015)は、評価について「教師が子どもの学びの実態を『捉える』こと、そしてそれを指導の改善に結び付けることが重要」と述べている。評価は、子どもの実態を捉え、幼小の学びをつなぐ指導の形成的な役割を担っていると捉えられる。石井(2024)もまた、「教師としての成長を子どもが『見える』ようになること」と述べており、子どもが見えることが、教師の成長、すなわち教育活動の改善になることを示唆している。このことから、幼児期に育まれた「学びに向かう力」を見取り、評価を通じて子どもの学びの連続性を明確に捉えることの必要性を裏付けている。したがって、幼児期に育まれてきた資質・能力を低学年教育に円滑に接続するためには、幼小の連続した「学びに向かう力」を可視化し、幼児教育から小学校教育への評価を接続することが不可欠である。

(2) 問題の所在

浜銀総合研究所(2018)^{註3)}によると、「『関心・意欲・態度』の評価の妥当性を担保することに苦勞する」の項目において、小学校教師の76.4%が「関心・意欲・態度」の評価についての妥当性を担保することに苦勞していることを明らかにした。従来の学習指導要領の評価観点ではあるが、これは小学校教師にとって「関心・意欲・態度」のような目に見えない力を見取る難しさを示唆している。中央教育審議会の初等中等教育課程部会(2019)では、「『関心・意欲・態度』の観点について、挙手の回数や毎時間ノートを取っているかなど、性格や行動面の傾向が一時的に表出された場面を捉える評価であるような誤解が払拭し切れていない」とするなど、本来の趣旨とは異なる表面的な評価が行われているとの指摘もある。誤解の原因は、「関心・意欲・態度」の評価対象が目に見えない非認知能力を含むものであるからである。ここに、幼児教育から獲得してきた資質・能力の連続的な育ちを小学校教育へとつなぐ評価における課題が浮かび上がる。現行における「学びに向かう力」の評価の観点である主体的に学習に取り組む態度の評価について、国立教育政策研究所育課程研究センター(2020)は、粘り強い取組を行おうとする側面と自らの学習を調整しようとする側面の2つの側面を評価するものであり、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら学ぼうとしているかといった意思的な側面を評価することを提示している。目に見えにくい「学びに向かう力」を新たな側面から評価することは、「関心・意欲・態度」の評価の難しさと根本

的に変わらない。数値や目に見える形の評価が難しい理由として、村山(2020)は、「教育目標もその評価も抽象的なレベルで考えている」と指摘し、具体的な学習評価の在り方を検討する必要があると説いている。その解決の糸口になるのが、幼児理解に基づいた評価(文部科学省, 2019)である。そこには、「幼児を理解するとは、一人一人の幼児と直接に触れ合いながら、幼児の言動や表情から、思いや考えなどを理解しかつ受け止め、その幼児のよさや可能性を理解しようとする」と示されている。このような幼児理解が目に見えない力を評価する上で必要と考える。一方で、幼児教育と小学校教育では、保育者と小学校教師の子どもを捉える見方は同じではなく、子ども観や保育観、教育観の違いを反映しているという指摘もある(松崎, 2018)。また、西岡ら(2015)は、「教育評価といえば、教師がテストを行い、通知表や指導要録をつける行為として捉えられがち」になるとし、本来は、「教育がうまくいっているかどうか把握し、教育の改善に役立てるもの」と述べている。つまり、幼児教育と小学校教育では評価の目的や方法が異なり、幼児期の「学びに向かう力」を小学校で適切に評価することが難しい。この溝を埋めるには、幼小の評価観を擦り合わせ、共通の評価視点を構築する取り組みが必要である。

これらを踏まえ、本研究では、幼稚園教師と小学校教師の見取りの特徴を明らかにし、幼児理解に基づいた評価を導入することで、「学びに向かう力」の見取りの接続に示唆を得ることを目的とする。その際、ニュージーランドの乳幼児教育カリキュラム「テ・ファリキ(Te Whāriki)」の「ラーニング・ストーリー(learning story)」が有効であると考えた。

(3) ラーニング・ストーリー

杉山・加納(2021)は、「学びに向かう力」の見取りについて、「子どもの内面に目を向けて共感し、外面に表れていない気持ちを引き出すように関わり、よく観察し、行動や言葉を糸口にして考えることが肝要である」と述べている。平野(2011)もまた、生活科において「見取りとは子どもの内面を理解しようとすることであり、観察した子どもの事実を解釈し、またそれを読み解くものである」と指摘する。すなわち、幼児理解と同様に、小学校教育においても見取りの重要性は問われているのである。こうした見取りの議論の中で、注目されている乳幼児教育カリキュラムがテ・ファリキである。テ・ファリキには、「子どもたちは、有能で自信に満ちた学び手であり、コミュニケーションの担い手。心身、精神ともに健全で、確固たる帰属感と社会に価値ある貢献ができるという自覚を持っている(大橋ら, 2021)。」という子ども観がある。その子ども観に基づいた保育評価であるラーニング・ストーリーとは、保育者や保護者が子どもの「学びの構え(learning disposition)」に着目し、その姿をエピソードで記録し評価する手法である。学びの構えには、①関心を持つ、②熱中する、③困難ややったことがないことに立ち向かう、④他者とコミュニケーションをはかる、⑤自ら責任を担う、という子どもを見るための視点がある(カー, 2013)。松井(2021)^{註4)}は、「ラーニング・ストーリーは、子どもを信頼し、学びの構えに目を向けることを通して、保育者の子ども理解の見方を多様にする可能性を秘めている」として評価している。この5つの視点は、小学校教育における「学びに向かう力」の評価観点である主体的に学習に取り組む態度に表れる姿に親和性が見られ、幼児教育と小学校教育をつなぐ「学びに向かう力」の見取りに適しているのではないかと考える。一方で、飯野(2009)^{註5)}は、ニュージーランドと日本の就学前教育における構造等の違いがあり、保育評価をそのまま導入することは現実的ではないと指摘している。日本の就学前教育への導入に難しさがある中で、さらに多くの違いがある小学校教育にはなじまないことが示唆される。こうした「学びに向かう力」を見取るための視点や手法として、ラーニング・ストーリーは有用性がある一方で、その導入には慎重な検討が求められる。しかしながら、ラーニング・ストーリーに含まれる「学びの構え」に着目する視点や子どもの成長を肯定的に捉える姿勢は、日本の小学校教育における「学びに向かう力」を見取る上で参考になると考えられる。

そこで、本研究では、ラーニング・ストーリーを日本の小学校教育に合わせて調整し、「援用」する形で試みた。このアプローチにより、小学校教師の「学びに向かう力」の見取りの特徴に変容をもたら

し、幼小の評価の接続に資すると考えた。

(4) 研究の目的

本研究の目的は、小学校教師を調査対象として、ラーニング・ストーリーを援用することで、「学びに向かう力」の見取りの特徴がどのように変容するかを考察し、幼児教育から小学校教育への評価の接続の可能性を明らかにすることである。

2. 研究の方法

(1) ラーニング・ストーリーの援用

ラーニング・ストーリーは、テ・ファリキの子ども観から捉えた子どもの姿をエピソードとして記録し、全体的な発達観からの考察や次の保育への展開など保育者の知見を描く。ラーニング・ストーリーの作成において、「学びをとらえること(Describing)」、「話し合うこと(Discussing)」、「記録すること(Documenting)」、「次にどうするか判断すること(Deciding)」の4つのDで整理でき、実際の場合では必ずしも順番に行われるものではないとしている(カー,2013)。大宮(2010)は、細かに定められた手順や様式のようなものはないとしながらも、ラーニング・ストーリーの記録の仕方の要点を次のように整理している。①子どもの視点に立って学びの構えの視点から見る、②子どもを継続的に記録する、③行動を振り返り、学びとしての意味を考える、④子どもの記録を踏まえ、今後の保育について考える、⑤記録には写真を付ける、そして、⑥立派な記録や正しい解釈があるわけではなく、複数の目で解釈する。大橋ら(2021)も、①記録する「気付く/注目(notice)」、②分析する「理解/認識(recognition)」、③応じる「反応/対応(respond)」、④共有する「保育者/子ども/保護者(share & comments)」として、アセスメントの一連の過程を提示している。そこで、ラーニング・ストーリーの作成の要点として、①学びを捉えて記録すること、②学びの意味を分析すること、③次の保育・学習に生かすこと、④多様な解釈を共有することの4つに整理を試みた。ラーニング・ストーリーはエピソード記録に終始することなく、記録内容の質を高めていくこと、そして、その記録に基づいて複数の関係者により共有することが、保育の質向上において大切であると言える。特に、学びの構えの視点で子どもの姿を捉えることや記録の考察や次の学びの展開から知見を得るプロセスからは、「学びに向かう力」を見取るための示唆を得ることができる。しかし、飯野(2009)が指摘するように、このようなプロセスを制度や構造が異なる小学校教育にそのまま導入することは難しい。昨今の多忙な教師の実態を踏まえ、負担が少なく、日々の授業の文脈の中で「学びに向かう力」を見取ることができるようなラーニング・ストーリー援用のプロセスを図1のように試案した。

①観察する

子どもの姿を学びの構えの視点を持って観察し、写真で記録する。

②分析する

授業後、写真や成果物、ワークシート等を振り返り、何を学んだか、何が育ったかを主体的に学習に取り組む態度の観点を基に省察する。

③対応する

分析後や単元中に写真を時系列に並べ、継続的にこれまでの活動を俯瞰して見る。子どもの行動の意味や成長のつながりを探りながら、その子にとって必要な関わりや指導の方針など今後の対応を考える。ただし、①②と③の順は適時入れ替わる。

④振り返る

単元終末に、他者と学びを共有する時間を設定し、見取りの妥当性を高める。最後に、「学びに向かう力」が主体的に学習に取り組む態度として涵養されたかを総括的に評価する。本研究における援用は、単なる適用ではなく、日本の小学校教育や評価体系に合わせたプロセスの再構築を行い、現

場での具体的な指導・評価方法を提示している点に独自性があるだろう。

このような援用の中で特に留意したいプロセスは、目に見えにくい「学びに向かう力」を捉えようとする「①観察する」である。幼児教育では、子ども一人一人のありのままを見つめ、言動や表情から内面や学びの意味を解釈し、よさや可能性を理解しようと肯定的に見ている(文部科学省,2019)。テ・ファリキの子ども観は、子どもを有能で自信に満ちた学び手とし、子ども自身の学ぶ力と可能性を信頼している。また、子どもを「できる・できない」で見ず、「意味のある活動への参加」として観察し、可能性を持った存在として肯定的なまなざしで子どもの姿を見取することを基本としている(大宮,2010)。これら幼児教育やテ・ファリキの子ども観を基軸にし、ラーニング・ストーリーを援用していく。

また、「学びに向かう力」と親和性のある学びの構えの視点は5つあり、「学びに向かう力」の観点である主体的に学習に取り組む態度の側面と擦り合わせる必要がある。そこで、幼児期の遊びと関係が深い小学校の生活科における学習評価を参考に、生活科における主体的に学習に取り組む態度の側面と学びの構えとの整合性を表1のように示した。

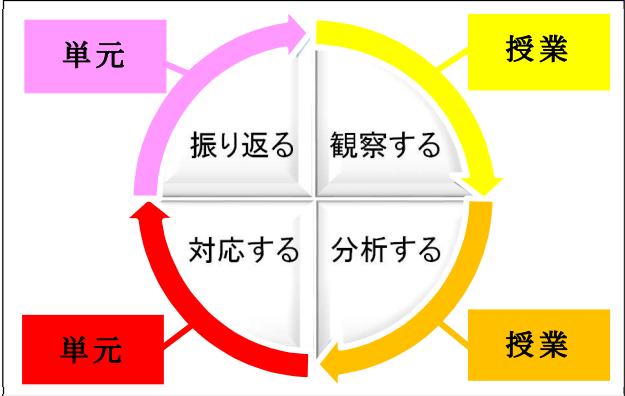


図 1. ラーニング・ストーリーの援用（筆者作成）

表 1. 学びに向かう力(主体的に学習に取り組む態度の側面) と学びの構え

主な側面	学びの構え	手掛かりとなる姿
粘り強さ	興味・関心を持っている姿	自分のしたいことが見付かったり、やってみたいことを想像したりする姿。率先して取り組んだり、新たなことに楽しさを感じたりする姿。普段と違い、前向きに活動する姿。
	所属感や安心感を持っている姿	時間を掛けて取り組み、目的に向って集中して活動する姿。人、もの、ことと関わって活動を楽しむ姿。
自己学習の調整	困難なことや不確実なことに立ち向かう姿	困難なことに立ち向かい、様々な方法を用いたり、次への作戦を考えたりして、自分の思いや願いを実現していく姿。
学びの実感・自信	考えや感情の表現する姿	多様な表現方法や発言、表情、記述によって、感動や達成感など学びの実感・自信を表出する姿。
	責任ある行動をとる姿	他者を尊重し、相手の立場に立って学んだことを伝えようとする姿。

表1の作成に当たっては、カーら(2020)と国立教育政策研究所育課程研究センター(2020)の考え方を参考にし、手掛かりとなる姿については、小学校学習指導要領解説生活編(2018)を基に生活科の学習の中で表れる姿を想定して、学びの構えと擦り合わせて作成した。このような具体的な接続方法は、幼児教育と小学校教育の間の評価の溝を埋め、「学びに向かう力」の評価の連続性を期待できる新規性のある試みと考える。

(2) 研究の手続き

本研究において、筆者はラーニング・ストーリー援用のプロセスにおいて、Y小学校で実施された生

活科の授業を対象に、外部研究者としての立場で関与した。実際の「あきとなかよし」の授業では、1 か月程度の間隔を置き3 回観察し、最小限の影響となるよう教師と子どもとの距離を保ちながら授業の様子を動画で記録した。加えて、授業後の学習会では、筆者と3 人の小学校教師との対話を通じてラーニング・ストーリーを援用した「学びに向かう力」の見取りに関する考えを深めるようコーディネートに努めた。

具体的には、まず、20XX 年 6 月時点の小学校教師の見取りの特徴を調査した。調査には、遊びが中心となる第1 学年生活科「夏を楽しもう」における夏の遊びを追究する授業後の見取りを取り扱い、1 回につき 20 分程度の 2 種類の質問紙調査^{註 6)}と 30 分程度の質問紙に基づいた半構造的インタビュー調査^{註 7)}を実施し、データを収集した。さらに、幼児教育に携わっている幼稚園教師の見取りの特徴を小学校教師と同様に調査し結果を比較することで、ラーニング・ストーリーを援用する前の小学校教師の見取りの特徴を分析した。

次に、小学校教師に向けて 10 月、11 月、12 月に 1 時間程度の子どもの見取り学習会を実施して、ラーニング・ストーリーの援用についての話し合いと写真を活用した見取りの共有活動を設定し、見取りの変容の実態を調査した(表 2)。

表 2. 子どもの見取り学習会の日程と内容

時期	内容	写真を活用した見取りの紹介場面 第 1 学年生活科「あきとなかよし」
学習会 I 10 月 12 日	・本研究の主旨の説明 ・テ・ファリキとラーニング・ストーリー援用の説明	秋探しの活動
学習会 II 11 月 14 日	・ラーニング・ストーリー援用の手応えと難しさの共有・改善	秋探し/おもちゃ作りの活動
振り返り 12 月 7 日	・ラーニング・ストーリー援用を終えて、見取りに対する自己の変容の振り返り	秋の遊び場で友達と遊ぶ活動

最後に、6 月に実施した同様の方法で 12 月時点での小学校教師の見取りの特徴を調査し、ラーニング・ストーリーを援用する前後と比較し、「学びに向かう力」の見取りの特徴がどのように変容したかを考察した。

(3) 研究対象

研究対象者は、Y 小学校の第1 学年担任の A 教諭(教員経験 20 年、1 年担任 1 回、2 年担任 3 回)、B 教諭(教員経験 13 年、1 年担任 1 回)、C 教諭(教員経験 15 年、1 年担任 1 回、2 年担任 2 回)である。Y 小学校と幼小連携に取り組んでいる Z 幼稚園には、年少担任教諭 2 人、年中担任教諭 2 人、年長担任教諭 2 人の 6 人の先生に見取りの調査協力を依頼した。

(4) 倫理的配慮

調査に先立ち、所属長に対して個人情報を秘匿すること、回答は目的のみに使用、データは厳重に管理すること、本調査への協力の辞退や中断の自由があることなどの研究概要を書面にて説明し承諾を得た。研究対象者や協力者にも口頭及び書面で説明し、協力への同意を得た。

(5) 分析方法

まず、質問紙調査やインタビュー調査で得たデータをテキスト化した。そのテキストを、見取りの特徴に関する視点、テ・ファリキに基づく視点、主体的に学習に取り組む態度からの視点(小学校教師用)、幼稚園教育要領「幼稚園教育の基本」に基づく視点(幼稚園教師用)から、見取りに関する特徴を抽出しキーワード化した。次に、ラーニング・ストーリー援用のプロセスに基づき「【観察】子どもを見る

視点」,「【分析】解釈の在り方」,「【対応】見取りからの働き掛け」,「【振り返り】学びの共有」の項目に分類した。加えて,見取りに影響を及ぼす「【子ども観】子どもを見ようとする姿勢」の分類も試みた。最後に,分類されたキーワードを意味のまとまりになるよう合成し,見取りの特徴としての要素を生成した^{註 8)}。以下,要素を〈 〉として示す。

3. 結果と考察

(1) 幼稚園教師の見取りの特徴(20XX 年 6 月)

1) 6 月の幼稚園教師の見取りの特徴

まず,幼稚園教師 6 人の質問紙調査と半構造的インタビュー調査のデータを分析した結果,見取りの特徴として 2 人以上に見られる共通要素を以下のように整理した。

表 3. 6 月の幼稚園教師の見取りの特徴

プロセス	幼稚園教師 2 人以上から見られる共通要素
【観察】	〈遊びへの着目〉〈言葉〉〈具体的な事実〉〈今までと異なる姿〉〈興味・関心を持っている姿〉 〈熱中している姿〉〈自発的な姿〉〈他者との関わり〉〈困っている姿〉
【分析】	〈肯定的な解釈〉〈内面〉〈他者とのつながり〉〈関心の所在〉〈行為の意図〉〈本質的な思い〉 〈遊びを通した育ち〉〈経験の意味〉
【対応】	〈見届け〉〈共感的な関わり〉〈安心感の醸成〉〈他者とつなぐ〉〈学びの自覚を促す声掛け〉 〈前向きな気持ちに向かわせる関わり〉〈発達の特徴に合わせた援助〉〈次の保育に生かす〉
【振り返り】	〈能動的な情報共有〉〈同僚〉〈保護者〉〈妥当性のある見取りの難しさ〉

幼稚園教師は,〈言葉〉や〈具体的な事実〉,〈今までと異なる姿〉など些細な変化を見逃さずに捉えようとしており,〈興味・関心を持っている姿〉や〈熱中している姿〉,〈自発的な姿〉,〈他者との関わり〉は学びの構えの視点との関連が強く,子どものありのままの姿を多様な視点を持って見ていることが推察される。解釈の在り方では,〈肯定的な解釈〉を心掛け,子どもの言葉だけでは読み取れない〈内面〉の解釈に努めていると考えられる。見取りからの働き掛けでは,主体的に自己を発揮していくための温かな〈共感的な関わり〉や気持ちを前向きにする関わりを心掛けるとともに,〈発達の特徴に合わせた援助〉や〈次の保育に生かす〉形成的なアセスメントを意識していることが理解できる。学びの共有では,〈妥当性のある見取りの難しさ〉を自覚し,能動的に〈同僚〉や〈保護者〉から子どもの姿について尋ねたり情報交換したりして,多様な解釈を試みている。

2) 6 月の幼稚園教師の子ども観

このような見取りの特徴に影響を与える子どもを見ようとする姿勢を表 4 に整理した。

表 4. 6 月の幼稚園教師の子ども観

姿勢	幼稚園教師 2 人以上から見られる共通要素
【子ども観】	〈肯定的なまなざし〉〈見取りに対する謙虚さ〉〈個の重視〉 〈発達段階における相対的な育ち〉〈有能感〉〈自己実現がもたらす自信〉〈安心〉〈見守り〉

幼稚園教師は,〈肯定的なまなざし〉や〈見取りに対する謙虚さ〉を持ち,子どもに〈安心〉感を

もたらしような温かさがあり、子どもの行動を信頼して見守ろうとする姿勢があることがうかがえる。そこには、子どもを有能で可能性を持った存在として信じ、子どもの〈自己実現がもたらす自信〉を願おうとする幼稚園教師の子ども観を確認できた。

(2) 小学校教師の見取りの特徴の実態把握(20XX年6月)

1) 6月の小学校教師の見取りの特徴

次に、3人の小学校教師の調査データから要素を生成し分類した結果に加え、幼稚園教師の見取りの特徴に類似する要素の字体を強調して、表5に整理した。

表5. 6月の小学校教師の見取りの特徴

	A 教諭	B 教諭	C 教諭
【観察】	〈今までと異なる姿〉	〈発言〉	〈楽しそうに活動している姿〉
	〈思いを持って伝えている姿〉	〈悩んでいる姿〉	〈自発的に行動している姿〉
	〈周りの子と異なる姿〉	〈困っている姿〉	〈つまらなさそうにしている姿〉
	〈準備物〉	〈他者を助ける姿〉	〈寂しそうにしている姿〉
	〈全体的な集団の姿〉	〈表情〉	〈表情〉
【分析】	〈授業前の印象的な姿〉	〈前向きに行動する姿〉	〈準備物〉
	〈自分なりの考えに気付いて いる姿〉	〈全体的な集団の姿〉	〈活動ごとに見ようとする〉
	〈前向きな姿勢〉	〈学びの意味〉	〈内面〉
	〈考えようとする機会は少ない〉	〈集団の全体的な内面〉	〈要因や原因〉
	〈積極的に解釈しようとしな	〈教育観に基づく解釈〉	〈思いや考え〉
【対応】	〈共感〉	〈指導の在り方の見直し〉	〈思いや考えを引き出す〉
	〈共有〉	〈学びの自覚〉	
	〈集団に伝える〉	〈自信につなげる最小限の 手立て〉	
	〈面白いものに問い掛ける〉	〈共有〉	
	〈意図的な働き掛けによる見取り〉	〈集団に伝える〉	
【振り返り】		〈生活につなげる〉	
		〈解決のためのよりよい 支援方法〉	
	〈ワークシート〉	〈個人的な解釈〉	〈同僚〉
			〈受動的な情報共有〉

A 教諭の見取りの特徴は、子どもを見る視点において、〈今までと異なる姿〉や〈周りの子と異なる姿〉だけでなく、〈準備物〉や〈授業前の印象的な姿〉に着目して見取ろうとしていることである。解釈の在り方では、〈考えようとする機会は少ない〉こともあるが、機会があれば子どもの〈前向きな姿勢〉を解釈しようとしている。また、見取りからの働き掛けでは、〈共感〉し〈共有〉した中から〈集団に伝える〉ことで集団を育てようとする。学びの共有では、〈ワークシート〉で見取りの妥当性を高めようとしている。子どもを見取る上で、幼稚園教師の特徴と比べて、全体的に見取りに対する自信のなさが推察される。

B 教諭の見取りの特徴として、子どもを見る視点の〈困っている姿〉や〈他者を助ける姿〉は、幼稚園教師の要素と重なるところがあり、共通性が認められる。解釈の在り方では、幼稚園教師と同じように〈学びの意味〉を大切にしており、個だけでなく、〈全体的な集団の姿〉から〈集団の全体的な内面〉を解釈する傾向が見られる。見取りからの働き掛けでは、〈学びの自覚〉を図ったり、〈解決の

ためのよりよい支援方法〉として〈自信につなげる最小限の手立て〉を考えたり、〈指導の在り方の見直し〉をしたりして、形成的なアセスメントを意識していることが理解できた。学びの共有では、自分の教育観に基づく〈個人的な解釈〉によって見取りの妥当性を高めようとしていると考えられる。

C 教諭は、子どもを見る視点において、〈困っている姿〉や〈興味・関心を持っている姿〉、〈熱中している姿〉、〈自発的な姿〉など幼稚園教師に類似する視点を持って見ようとしている。解釈の在り方も、〈思いや考え〉、その言動に至った〈要因や原因〉など〈内面〉を解釈しようとし、内面を見取るため〈思いや考えを引き出す〉働き掛けをしている。また、学びの共有では、〈同僚〉から受ける見取りを子ども理解に生かしていることがうかがえる。

2) 6 月の小学校教師の子ども観

以上のような見取りの特徴に影響を与える子どもを見ようとする姿勢を表 6 に整理した。

表 6. 6 月の小学校教師の子ども観

	A 教諭	B 教諭	C 教諭
【 子 ど も 観 】	〈教師中心〉	〈 <u>試行錯誤しながらまっすぐ</u>	〈 <u>肯定的なまなざし</u> 〉
	〈全体的〉	〈 <u>前向きに生きる</u> 〉	〈教師中心〉
	〈やや否定的〉	〈 <u>自分が決める</u> 〉	〈やや否定的〉
	〈できるようになる〉	〈 <u>自分なりに正しいものを選ぶ</u> 〉	〈育ちや成長に対する曖昧さ〉
	〈子どもの比較〉	〈学習の目標〉	〈積極的な子ども理解〉
		〈集団の尊重〉	
		〈次の学習への系統的な見通し〉	

A 教諭の見取りの特徴として、子どもがいろいろなことを〈できるようになる〉ことを願い、〈全体的〉な視野を持って子どもを見ようとする姿勢がうかがえる。見取りの特徴の要素を含めて考察すると、この時点では幼稚園教師の子ども観との共通性は見受けられない。

B 教諭の見取りの特徴として、自分の教育観を軸にして、〈試行錯誤しながらまっすぐ前向きに生きる〉子どもの育成を目指しており、〈集団の尊重〉とともに、〈学習の目標〉や〈次の学習への系統的な見通し〉を持って学級や学習に意識を注いでいる。また、自己選択を大切にしており、幼稚園教師の子ども観の〈自己実現がもたらす自信〉に共通性が見られる。

C 教諭は、幼稚園教師の子ども観と同じ〈肯定的なまなざし〉を持ちつつ、〈育ちや成長に対する曖昧さ〉を抱きながらも、〈積極的な子ども理解〉に努め、〈教師中心〉の視野で子どもを見ることを大切にしている。

(3) 子どもの見取り学習会後の小学校教師の見取りの特徴の変容(20XX 年 12 月)

1) 12 月の小学校教師の見取りの特徴の変容

ラーニング・ストーリーの援用について子どもの見取り学習会で学び、生活科「あきとなかよし」の実践を通して、「学びに向かう力」の見取りの特徴にどのような変容があるか、再度、調査した。得られたデータから要素を生成し、6 月の学習会前と比較して新しく表れたものを顕在的な要素(顕在)、表れなくなったものを潜在的な要素(潜在)として整理し、「学びに向かう力」の見取りの変容を考察した。

A 教諭の子どもを見る視点は、これまで〈準備物〉や〈印象的な姿〉、〈集団の姿〉など教師の見える範囲が見取りの対象になっていたが、学習会後では、〈学びの構えの視点〉や子どもの〈些細な言動の変化〉など教師の能動的な見取りの姿勢へと変容している。解釈の在り方については、子どもの育ちを〈意味のあるエピソード〉として解釈し、〈学びの意味〉やその子にとっての〈成長〉を考察するなど、解釈に対する積極的な姿勢や意識が高まっているようである。見取った後の働き掛けについては、これまでと同じように、〈共感〉したことを集団に〈共有〉し、学びや活動を広げようとする姿勢が見られる。子どもの〈思考を豊かにする〉ことや〈生活につなげようとする〉ことなど、見えてきた学

びをより生きて働くものとして発揮させようとする教師の明確な意志が見受けられた。学びの共有では、〈同僚〉との情報共有を自ら行い、見取りの妥当性を高めようとしていた。これらのことから、A 教諭の見取りの特徴は、幼稚園教師の見取りの特徴に重なりが多くなっていた。

表 7. 12 月の小学校教師の見取りの特徴の変容

	A 教諭	B 教諭	C 教諭
【観察】	顕在 〈興味・関心を持っている姿〉 〈熱中している姿〉 〈挑戦しようとする姿〉 〈粘り強く取り組む姿〉 〈他者との関わり〉 〈些細な言動の変化〉 〈学びの構えの視点〉 〈責任ある行動をする姿〉 〈発見している姿〉 〈他者による安心感をもたらす環境〉	〈今までと異なる姿〉 〈粘り強く取り組む姿〉 〈些細な言動の変化〉 〈生活の場面での行動〉 〈物に対する関わり方〉	〈今までと異なる姿〉 〈困難に立ち向かっている姿〉 〈他者との関わり〉 〈振り返りの記述〉 〈家庭からの情報〉 〈学びの構えの視点〉
	潜在 〈思いを持って伝えている姿〉 〈周りの子と異なる姿〉 〈準備物〉 〈全体的な集団の姿〉 〈授業前の印象的な姿〉 〈自分なりの考えに気付いている姿〉	〈全体的な集団の姿〉	〈表情〉 〈準備物〉 〈活動ごとに見ようとする〉
【分析】	顕在 〈肯定的な解釈〉 〈成長〉 〈学びの意味〉 〈個の育ち〉 〈意味のあるエピソード〉	〈内面〉 〈成長〉 〈要因〉 〈考え〉 〈気付きや発見〉 〈他者に伝える充実感や意義の実感〉 〈学びのつながり〉	〈学びの意味〉 〈意味のあるエピソード〉
	潜在 〈前向きな姿勢〉 〈考えようとする機会は少ない〉 〈積極的に解釈しようとしない〉	〈集団の全体的な内面〉 〈教育観に基づく解釈〉	〈思いや考え〉
【対応】	顕在 〈学びの自覚を促す〉 〈活動の幅を広げる〉 〈思考を豊かにする〉 〈生活につなげる〉	〈見届け〉 〈他者との対話を促す〉 〈積極的な子ども理解〉	〈気付きの自覚を促す〉 〈解決のためのよりよい支援方法〉 〈積極的な子ども理解〉
	潜在 〈面白いものに問い掛ける〉	〈学びの自覚〉 〈解決のためのよりよい支援方法〉 〈自信につなげる最小限の手立て〉 〈共有〉 〈集団に伝える〉 〈生活につなげる〉	
【振り返り】	顕在 〈能動的な情報共有〉 〈同僚〉		〈保護者〉
	潜在 〈ワークシート〉	〈個人的な解釈〉	〈同僚〉

B 教諭の子どもの見る視点は、〈全体的な集団の姿〉から〈学びの構えの視点〉や〈些細な言動

の変化〉、〈今までと異なる姿〉など個を見ようとする姿勢があることがうかがえる。解釈については、自分の教育観で学びの意味を解釈しようとする傾向が見られたが、〈要因〉や〈成長〉、〈学びのつながり〉など幅広く〈学びの意味〉を解釈しようとする意識の高まりがある。働き掛けは、幼稚園教師の見取りの特徴に類似する主体的な学びを支援する働き掛けが、学習会後では〈積極的に子どもを理解〉し、〈見届け〉や対話を促すなどの一歩引いて支援していた。見取ることへの意識の高まりが観察者の立場を強くし、子どもの中へ入って関わっていく機会を減らしている可能性がある。学びの共有では、妥当性を高める要素としての〈個人的な解釈〉は潜在化され、学習会後の明示的な要素は抽出できず、顕著な変容があるとは言えない。

C 教諭は、子どもの見る視点では、〈学びの構えの視点〉で見えてくる姿や〈振り返りの記述〉、〈家庭からの情報〉など、幅広く見ようとしている。解釈の在り方では、これまで大切にしてきた〈内面〉の理解に加え、学習会後では、子どもの育ちを〈意味のあるエピソード〉として解釈し、〈学びの意味〉を考察するなど、より内面に迫る解釈を心掛けていることがうかがえる。働き掛けについては、これまで〈思いや考えを引き出す〉ことを主として心掛けていたが、さらに〈気付きの自覚を促す〉ことや〈解決のためのよりよい支援方法〉を模索するなど、学びを子どもに返す形成的なアセスメントを意識するようになったと解釈できる。学びの共有においては、共有する相手は変わっているが、情報を受ける立場であることに変わりはないため、ラーニング・ストーリー援用の影響は確認できない。

2) 12月の小学校教師の子ども観の変容

これまでの検討から、3人の教師の見取りの特徴は、変容していることが示唆される。では、見取りとの関係が深い子ども観への影響はどうだろうか。この点について考察する。

表 8. 12月の小学校教師の子ども観の変容

		A 教諭	B 教諭	C 教諭
【子ども観】	顕在	〈肯定的なまなざし〉	〈肯定的なまなざし〉	〈育ちへの積極的な期待〉
		〈見取りに対する謙虚さ〉	〈個の見取りへの関心の高まり〉	〈学びを支える者〉
		〈個の重視〉	〈育ちへの積極的な期待〉	〈見取りの感度を高めようとする思い〉
		〈育ちがもたらす自信〉	〈長期的な見届け〉	〈子どもの自己実現をかなえる意志〉
		〈育ちへの積極的な期待〉	〈将来への見通し〉	〈学びの構えの視点〉
		〈有能な存在〉	〈成功経験のための失敗経験の重視〉	
		〈学習の目標〉	〈やや否定的〉	
		〈見取りの範囲の広がり〉		
	潜在	〈学びの構えの視点〉		
		〈全体的〉	〈自分が決める〉	〈肯定的なまなざし〉
		〈教師中心〉	〈自分なりに正しいものを選ぶ〉	〈自発的な姿〉
		〈やや否定的〉	〈次の学習へ系統的な見通し〉	〈育ちや成長に対する曖昧さ〉
	〈できるようになる〉	〈学習の目標〉	〈教師中心〉	
	〈子どもの比較〉	〈集団の尊重〉	〈やや否定的〉	

A 教諭の子どもを見る姿勢は、「できる・できない」と〈やや否定的〉に見るのではなく、〈有能な存在〉として〈肯定的なまなざし〉で子どもを見るようになってきている。また、子どもの育ちをクラス〈全体〉としてではなく、〈個々の育ち〉として捉えるようになり、積極的に見ようとする姿勢になっていることもうかがえる。子どもの育ちを見ようとする〈見取りの範囲の広がり〉も感じられ、見取りに対する自信が芽生えているようである。

B 教諭の子どもを見る姿勢は、〈試行錯誤しながらまっすぐ前向きに生きる〉という根本の教育観を一貫して持ちながら、集団を見ようとする姿勢から個の見取りに関心を高めつつある。子どもを個で見

る場合、できない子をできるようにする〈やや否定的〉な見方で見るが、〈肯定的なまなざし〉を持って、その子にとって必要な経験を見通して、〈長期的な目で見届け〉ようとしている。また、自己選択などの自己実現に関わる要素が潜在化しているが、〈成功経験のための失敗経験の重視〉や〈将来への見通し〉などの子どもの自己実現を大切にす要素が顕在化したことを考えると、子ども観の変容は認められないだろう。

C 教諭は、これまで〈育ちや成長に対する曖昧さ〉を抱えてきたが、〈学びの構えの視点〉により子どもの姿が見えてきたことから、〈育ちへの積極的な期待〉を持ち、さらに〈見取りの感度を高めようとする思い〉を抱くようになってきている。〈肯定的なまなざし〉が表出されなかったことについて、〈育ちへの積極的な期待〉や〈子どもの自己実現をかなえる意志〉、〈学びを支える者〉としての関わり方から解釈すると、根底にはあると推論できる。

(4) A 教諭の見取りの特徴の変容の実際

3 人の小学校教師の見取りの特徴は、6 月時点より事後の方が明らかに幼稚園教師の見取りの特徴との重なりが多くなった。特に、A 教諭は、6 月時点では見取りに対して自信のなさが推察されたが、事後のインタビュー調査では、以下のような意識の変容が認められた。

A 教諭の事後のインタビュー(抜粋)(下線部は筆者が作成)

(授業をしているとき、子どものどのような姿に目を向けますか。)

この單元だったら、とにかく秋の物を使って楽しむとか、秋そのものを「なんかこんなものもある」とか「こんなところがあるんだ」って発見するとか、子どもが興味・関心を持っているとか、a 本当に「学びの構え」を意識しだして・・・これやっぱり、今の自分ですよ。前はやっぱりあんまりなかった。

下線 a が示すように、A 教諭の「今の自分ですよ」という言葉から、学びの構えの視点で見取ろうとする意識に変容したことが示唆される。このような A 教諭の変容には、ラーニング・ストーリーの援用が影響を与えたと考えられる。A 教諭の変化について、学習会での写真を活用した見取りの共有活動から考察する。

1) 学習会 I

学習会 I では、最初、研究の詳細やラーニング・ストーリーの援用について一切触れないで、あらかじめ依頼していた生活科での活動の写真について紹介する時間を設けた。以下に、A 教諭の語りの一部を示す。

A 教諭の紹介の語りと感想(一部)

今日、外に出てみたんですけど、この子は自分で b 虫眼鏡を持ってきていて、この子らしいなって自分で考えて今日何がいるかなって、これあったら面白いなと思いながら調べていると思って、自分で考えて持ってきたもので調べている瞬間を選びました。

(感想)

写真を撮っているときは、活動の写真を撮ろうという思いで記録したから読み取れるものもあるかなと思ったんですけど、やっぱり質問されて考えたら一生懸命だから出てきて何とか言うことができた。c 普段、やっぱりそんな感じで見ていないというのがすごいよく分かるんですね。

A 教諭は、虫眼鏡を持ってきて秋探しを楽しむ子どもの写真を紹介した。bより、自らの判断で虫眼鏡を準備して秋探しに臨んでいた姿から、子どもの内面を解釈しようとしていることが読み取れる。cより、学習会 I の時点では、A 教諭自身が子どもの思いや考えなどの内面を見取ろうとする自身の姿勢

に消極的な見解を示している。表 5 と照らし合せると、子どもの内面を考えようとする機会は少ないが、〈授業前の印象的な姿〉や〈準備物〉から着目して〈前向きな姿勢〉を捉えようとする A 教諭の見取りの特徴と重なりがある。表 3 の幼稚園の見取りの特徴と比較すると、写真を撮る際の視点が具体的な姿ではなく曖昧なところがあり、子どもの〈行為の意図〉や〈経験の意味〉を解釈するような見取りまでには至っていないと考えられる。この時点では、A 教諭と幼稚園教師の見取りの特徴に共通性は見受けられない。

2) 学習会Ⅱ

学習会Ⅱでは、学習会Ⅰで説明されたラーニング・ストーリーを援用して「学びに向かう力」の見取りを試みた後、手応えや難しさを共有する時間を設定した。そして、この時点での成果や課題を援用の改善点にし、単元終末までの見取りに生かすことを目的とした。実際に援用した A 教諭の手応えや難しさは、写真を活用した見取りの共有活動の中で語られた。

A 教諭の紹介の語りと感想(一部)

秋探しで秘密の場所に行ったときの写真なんですけど、こんなに葉っぱがあるところなくて、何も言わなくても思わず寝転びたくなって、葉っぱのベッドみたいな感じで楽しんでいるところです。d これは何かやってみたいということが見付かって、興味・関心のところかなって思ったので写真をパチリと撮りました。e この子が葉っぱがいっぱい積もっている場所を見付けて、今度は足を入れて、葉っぱを掛け布団にして、楽しんでいる姿を撮りました。クラスで話したときに「幼稚園で足湯みたいなことをしたからやってみたい。」という意見があり、この経験を共有して、「こんなだったよ。学校でもできるかな。」と言って、それをやってみたいっていう子がいるので、f それにつながらないかなと思っています。

(感想)

前は本当にワークシートから、「子どもはこういう学びをしてたんだ」とかっていうことが多かった。g 結局それって姿を見ているというより、ワークシートの内容が上手に書ける子。気付きはあるけどうまく表現できない子もいるじゃないですか。h だから今は、あまり表現していない子、あまり前に出ない子とかも、こういう視点で見ることで本当の子どもの姿から見ようという意識になったなって思います。

ころかなって思ったので写真を撮りました。e この子が葉っぱがいっぱい積もっている場所を見付けて、今度は足を入れて、葉っぱを掛け布団にして、楽しんでいる姿を撮りました。クラスで話したときに「幼稚園で足湯みたいなことをしたからやってみたい。」という意見があり、この経験を共有して、「こんなだったよ。学校でもできるかな。」と言って、それをやってみたいっていう子がいるので、f それにつながらないかなと思っています。

(感想)

前は本当にワークシートから、「子どもはこういう学びをしてたんだ」とかっていうことが多かった。g 結局それって姿を見ているというより、ワークシートの内容が上手に書ける子。気付きはあるけどうまく表現できない子もいるじゃないですか。h だから今は、あまり表現していない子、あまり前に出ない子とかも、こういう視点で見ることで本当の子どもの姿から見ようという意識になったなって思います。

A 教諭は、学習会Ⅰとは別の場所で秋探しをしているとき、枯れ葉を使って遊んでいる子どもの写

真を紹介した。dから目の前の子どもの姿を〈学びの構えの視点〉で捉え、写真を撮っていた。また、〈熱中している姿〉を継続的に観察し、自然物への働き掛けの変化を見逃さず、再び写真を撮っていた。fでは、これまでのクラスの子どもの意見と写真の子どもの経験をつなごうと次の授業に向けて指導の方針を思索している A 教諭の見方が明瞭に表れていた。まさに、ラーニング・ストーリー援用の「③対応する」に該当するとともに、幼稚園教師の見取りの特徴の〈次の保育に生かす〉と共通性があり、A 教諭の形成的なアセスメントであったことが理解できる。また、g, h から、ワークシートに記述したものだけでなく、目の前の具体的な子どもの姿や授業中に教師の目に留まりにくい子どもを積極的に見取ろうとする A 教諭の意識の高まりは明らかである。A 教諭の子どもを見取る姿勢や観察する視点、解釈したことを次に生かそうとする対応を考察すると、この時点で幼稚園教師の見取りの特徴に共通性があると評価できる。

3) 学習会の振り返り

学習会の振り返りでは、ラーニング・ストーリーを援用した「学びに向かう力」の見取りについて振り返り、その手応えや難しさ、自分自身の変化について省察する時間とした。併せて、ラーニング・ストーリー援用の「④振り返る」において、単元を通して「学びに向かう力」が主体的に学習に取り組む態度としてどのような総括的な評価をしたのかを写真とともに紹介する時間にした。

A 教諭の紹介の語りと感想(一部)

i この子には注目していて、最初の秋の単元の写真をもう一度ピックアップしてみました。最初の触れ合いからいろいろな自然物に興味を持っていて、体全体で味わったり、何か作り出したいっていう思いがすごく強かったりしました。(中略)何かいろいろなものを作り出すのがすごく上手にできているから、j 教師の関わりとしては、これを生かして他のチームとつながれるんじゃないかと次の時間にアドバイスすると、それを受け止めて、k 生かしながら秋を楽しんだり、秋祭りの工夫をしたりしていた姿が徐々に見られて、自分で学びに向かっている姿がすごく見られていたので、A 評価としました。

(感想)

最初のインタビューのときも、「学びに向かう力」という捉えについて漠然と分かっていないふわふわという感じだった。l 今回、学びの構えの 5 つの視点を持って子どもたちを見ること、それを基に肯定的に見ようっていうのは、本当に意識してできたっていうのが大きな学び。だから、少しですけど見えてくるのがよかったなと思っています。(中略) m 次に生かすというところに自分の課題があって、そこら辺はどうしたらこの子たちを引き出したらいいのかな。そういうのが課題かなと思っています。n ただ自分の見方は絶対変わったなと思っています。

A 教諭は、秋探しからおもちゃ作り、秋祭りまでの子どもの活動の様子の写真を 5 枚使って紹介した。i では、これまでの子どもの姿を抽出し、時系列に並べて学びの経験を解釈しようとしていた。j, k では、A 教諭が子どもの経験を他者とつなぎ活動の幅を広げようとする意図的な指導により、自分の遊びを調整しながら粘り強く秋祭りを楽しむことができた主体的に学習に取り組む態度を評価していることが推察できる。l, n より、〈肯定的なまなざし〉を持って学びの構えの視点で具体的な子どもの姿を見取ろうとする A 教諭の自覚的な意識が明示され、幼稚園教師の見取りの特徴との共通性が確認できる。m は、「学びに向かう力」の見取りにおける具体的な課題であり、子どもをよりよく理解しようとする幼稚園教師の〈見取りに対する謙虚さ〉である。A 教諭の見取りの特徴の変容を表 8 の子ども観で抽出された概念を基にしてテキスト化すると、以下のような子どもを理解しようとする子ども観が浮かび上がってきた。

A 教諭の子ども観

A 教諭は、〈肯定的なまなざし〉と〈見取りに対する謙虚さ〉を持ち、子どもを〈有能な存在〉と捉えながら〈育ちがもたらす自信〉を育むことを大切にし、〈育ちへの積極的な期待〉を抱いている。また、〈学習の目標〉に沿って、〈学びの構えの視点〉で〈見取りの範囲〉を広げ〈個の重視〉を意識し〈積極的な見取り〉を行い、子どもを見ようとしている。

字体が強調されている概念は、幼稚園教師の見取りの特徴と重なるものである。表 3 の幼稚園教師の見取りの特徴にはないが、〈有能な存在〉や〈育ちへの積極的な期待〉、〈積極的な見取り〉については、幼児理解に基づいた評価の中に、「教師が一人一人の幼児を肯定的に見て、そのよさや可能性を捉えようとするのが、幼児の望ましい発達を促す保育をつくり出すために必要となる」と明記されており、幼児を理解する上で重要な概念であることを裏付けるものである(文部科学省,2019)。したがって、A 教諭の見取りの特徴の変容は、幼児教育から小学校教育への評価の接続の可能性を示唆していると言える。

4. 総合考察

以上の結果と考察を踏まえ、ラーニング・ストーリーを援用することで、小学校教師の「学びに向かう力」の見取りにどのような変容をもたらし、幼児教育から小学校教育への評価の接続の可能性が見いだされたかについて、次の 4 点を明らかにした。

1 点目は、学びの構えの視点で子どもを見ることが、子ども理解の際に多様な見取り方を可能にすることである。ラーニング・ストーリー援用のプロセスの中で、学びの構えの視点で子どもを見ていくことの有用性が確認された。特に、学びの構えの 5 つの視点と主体的に学習に取り組む態度の 2 つの側面、生活科特有の側面を擦り合わせ整理したことは、多様な子どもの姿を、学びに向かう姿として結び付けることを可能にした。学びの構えとは、どの子どもにも表れる学びに向かう姿であり、カー(2013)は多様な参加のレパートリーとして定義している。すなわち、学びの構えの 5 つの視点は、生活科の授業で表れる多様な方法で活動に参加している姿を学びに向かう姿として捉える見方となり、主体的に学習に取り組む態度の 3 つの側面で「学びに向かう力」の育ちとして解釈することを可能にした。

2 点目は、ラーニング・ストーリーを援用することが、子ども観に影響を与え、肯定的に子どもを見ることにつながることである。援用を通して、3 人の小学校教師の見取りの特徴が明瞭に変容している。その結果、3 人の子ども観には、〈育ちへの積極的な期待〉を持ち、子どもを肯定的に見つめようとする姿勢が顕著になった。また、子どもをクラスや集団など〈全体的に〉見たり、〈教師中心〉に考えたりする意識が薄れている。つまり、ラーニング・ストーリーの援用を通じて、3 人の教師は、これまでの見方から意識して肯定的に見ようとする姿勢が増えたと考える。さらに、学びの構えの 5 つの視点で子どもを見ようと継続的に試みたことで、多様な見方や〈肯定的なまなざし〉で見ようとする姿勢が涵養されつつあると考えられる。一方で、個別で見ると、〈肯定的なまなざし〉で見ようとすると同時に、〈やや否定的〉に見ていることもうかがえた。〈育ちへの積極的な期待〉をしているが、〈肯定的なまなざし〉が見られなくなった教師もいる。確かに、子どもを肯定的に見ようとする姿勢はうかがえるが、必ずしも同じような子ども観が表れるとは限らず、慎重に考察する必要がある。このことから、ラーニング・ストーリーの援用が小学校教師の子ども観に影響を与えたことは確かだが、その影響の受け止め方や変容の仕方には個別性があり、一様ではなかったことを考慮する必要がある。

3 点目は、ラーニング・ストーリーを援用することで、形成的なアセスメントに影響を与え、見取りを生かした積極的な働き掛けが可能になることである。援用によって、子どもを肯定的に見ようとする意識が 3 人の小学校教師に積極的な子ども理解の姿勢を作り、形成的なアセスメントに影響を与えたということが推察できる。ただし、見取りへの注力により観察を重視することが、子どもとの関わりを少なくし、働き掛けの機会を減らしている可能性がある。したがって、援用にあたり留意することは、子ども

理解に立ち返り、子どもと直接に触れ合いながら、言動や表情から子どもを理解し、次の関わりを見直すことである。

4 点目は、幼小の教師の共通する子ども観が見られたことで、幼児教育と小学校教育の接続の可能性を見いだすことができることである。小学校教師の見取りの特徴は、ラーニング・ストーリー援用後、幼稚園教師の見取りの特徴に類似した要素が多く表れ、共通性が確認されたことである。また、子ども理解の見方を多様にし、肯定的に見つめようとする子ども観に変わり、形成的なアセスメントを積極的に行うように変容した小学校教師には、明らかに以前の資質とは異なるものが芽生えているのではないだろうか。すなわち、幼小の教師が同じまなざしで子どもを理解しようとする見方を身に付けていることから、小学校教師には、幼児教育における育ちや価値観を共有することができる、言わば「幼小をつなぐ構え」なるものが、教師の資質として育まれていると推察する。この幼小をつなぐ構えなるものが、幼小の連続した学びを可視化し、資質・能力の円滑な接続を可能にするものだろう。本研究は、幼小をつなぐ構えなるものを育み、小学校教師に「学びに向かう力」の見取りに必要な見方をもたらすとともに、幼小の教師の子ども観の接続にも有効性があつたと考える。

5. 結語

本研究の成果としては、ラーニング・ストーリーの援用が、「学びに向かう力」の見取りに貢献し、小学校教師に幼小をつなぐ構えなるものをもたらし、幼児教育から小学校教育への評価の接続の有効性を見いだしたことである。評価の接続は、子どもを理解する見方やまなざしが学校段階間で連続していることを意味付ける。また、幼小の教師の肯定的で温かな姿勢は、子どもの安心と安定をもたらし、幼児期に培った資質・能力を主体的に発揮させるだろう。このような光景が具現化されると、小学校入門期における不安や課題が軽減され、今日の課題である不登校の減少に寄与する可能性は大いに高まることが期待される。

最後に、本研究の限界と展望について提示しておきたい。

第1に、小学校教師は経験年数が10年を超える中堅教師ということである。低学年担任経験もあり、自分の教育観や子ども観を持って、「学びに向かう力」を見取ってきた。そのため、ラーニング・ストーリーの援用において、これまでの経験が有利に働いた可能性がある。例えば、若手教師を対象にすることで、さらなる有用性を明らかにできる見込みがある。

第2に、ラーニング・ストーリーの援用を試みた教科が、幼児期の遊びを生かした生活科に限定したことである。生活科は子どもの思いや願いを実現する学習過程を重視するため、学びの構えで子どもの姿を捉えやすいと考える。国語科や算数科等でラーニング・ストーリーを援用することは可能か、ひいては、幼小をつなぐ構えなるものは他教科等での「学びに向かう力」を見取るための汎用性を有しているかを、引き続き検証していく必要がある。

第3に、ラーニング・ストーリー援用のプロセス「④振り返る」における研究の不十分さが挙げられる。本研究では、本来、ラーニング・ストーリーで大切にしている「話し合うこと」と「記録すること」を簡略しているところがあり、テ・ファリキの理念を十分に生かしたものではない。また、明確な有用性を確認できず、研究の余地を残すところである。今後は、テ・ファリキの理念を熟慮し小学校教育における「振り返る」の在り方を再検討する。

第4に、本研究は筆者自身が小学校教師であり、幼児教育を学んでいる立場から行ったため、幼小接続の重要性を強調する視点や解釈において、主観的な影響が無意識に含まれる可能性がある。研究の中立性を担保するために、データ収集および分析では客観性を意識したが、筆者の経験が影響を及ぼした点は拭い切れない。このため、今後は複数の研究者による共同研究や異なる視点からの再検証を通じて、結果の信頼性と妥当性を高める必要がある。

本研究は、小学校教育にラーニング・ストーリーを取り入れた数少ない研究の一つではないかと認

識を抱いている。本研究が、幼小をつなぐ構えなるものを育み、幼児教育から「学びに向かう力」をつなぐ、円滑な接続に寄与することを期待し、引き続き研究を深めていく。

註

- 1) 令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果(2023)では、小・中学校における不登校児童生徒数は299,048人であり、前年度から54,108人(22.1%)増加し、過去最多となっている。平成29年度の144,031人からおよそ2倍となっている。令和4年度では、低学年の不登校児童数が3.8倍になっていることを考えると、低学年における不登校対策は喫緊の課題と言えるだろう。
- 2) ベネッセ(2019)の「幼児期から小学4年生の家庭教育調査・縦断調査」は、3歳児から4年生までの7年間、同じ子どもの様子や保護者の意識の変化を追ひ、幼児期から児童期にかけての子どもの育ちや保護者の関わりを明らかにすることを目的した調査である。本調査では、「学びに向かう力」を「好奇心」「自己主張」「協調性」「自己抑制」「がんばる力」に定義している。ベネッセ(2017)では、この「学びに向かう力」を、日本・中国・インドネシア・フィンランドの4か国で調査した結果、社会文化的な環境が異なるにもかかわらず共通の5領域で構成されていることも明らかにしている。このことから、「学びに向かう力」は、「がんばる力」を内包し、国や文化を超えて子どもの成長や学習態度において普遍的な基盤となる要素であることが示唆される。
- 3) 株式会社浜銀総合研究所(2018)は、文部科学省委託調査として「学習指導と学習評価に対する意識調査」を実施している。報告書では、「関心・意欲・態度」の評価に影響を及ぼす方法として、小学校では「授業における教員の発問に対する反応等の観察」、中学校では「課された宿題の提出の有無」、高等学校では「中間や期末などに実施する定期テスト」であった。「関心・意欲・態度」に関する評価については、円滑に実施できているとの回答割合が相対的に低いという報告がある。
- 4) 松井(2021)は、「ラーニング・ストーリーは、今まで自分が持っていた評価軸の見直しが迫られて、別の見方を知ることではじめて意義を感じるもの」としており、評価の見方としての新たな可能性も指摘している。
- 5) 飯野(2009)によると、ニュージーランドは、世界で最初に教育と養護とを結合した就学前教育統一カリキュラム「テ・ファリキ」を作成した国である。テ・ファリキは、全ての乳幼児教育施設で適用されており、したがって、どの施設においてもラーニング・ストーリーを保育の一環として実施している。保育士や保護者だけでなく、国全体で取り組む保育評価のため、ニュージーランドでは、人的・物的及び政府の補助金交付などの金銭的な環境も整っている。
- 6) 質問紙調査では、1つ目の質問を「本日の保育・授業を振り返り、最も印象に残った“子どもの育ち”のエピソードを1個(または複数個)取り上げ、可能な範囲で、詳しく記述してください。」とした。自由記述後、2つ目は「本日の保育・授業を振り返り、“学びに向かう力の育ち”を感じたエピソードを1個(または複数個)取り上げ、可能な範囲で、詳しく記述してください。」として自由記述を得た。
- 7) 半構造的インタビュー調査では、「教師の指導観」「学びの構え」「子ども観」「内面理解」「学びに向う力の捉え」「学びに向う力の具体的な姿」「学びに向う力の具体的な場面」「学びに向かう力を評価する上での課題」の8つの質問を用意し、インタビュー結果を得た。
- 8) テキスト化したデータから要素を抽出するまで3つ手続きを踏んだ。第1次作業として、データを4つの視点に基づきキーワードを抽出した。第2次作業として、キーワードを4つの援用のプロセスと子ども観に分類し、第3次作業で項目ごとに集まったキーワードを合成し、見取りの特徴としての要素を抽出した。例えば、「(子どもの遊びを見て)なんでこんなことをしているんだろう」というテキストを「幼稚園教育の基本」に基づく視点から「肯定的に見る」とする。「子ども観」に分類したキーワードを他のものと合成し、「肯定的なまなざし」という要素を抽出できた。

謝辞

本研究のためにご協力いただいたX小学校の3人の先生やY幼稚園の6人の先生をはじめ、研究の承認をいただいた校長先生及び園長先生に深く感謝申し上げます。また、研究指導教員の青井倫子先生、田頭良博先生にこの場をお借りして心より御礼申し上げます。

参考文献

- 飯野祐樹(2009).『ニュージーランドにおける保育評価に関する研究—Learning Storyに着目して—』広島大学大学院教育学研究科紀要,第三部, 58, 245-255.
- 石井英真(2024).『教育「変革」の時代の羅針盤—「教育DX×個別最適な学び」の光と影』教育出版.
- 大橋節子・中原朋生・内田伸子・上田敏丈・神代典子(2021).『ニュージーランド乳幼児教育カリキュラム テ・ファーマリキ(完全翻訳・解説): 一子どもが輝く保育・教育のひみつを探る』建帛社
- 大宮勇雄(2010).『学びの物語の保育実践』ひとなる書房
- 株式会社浜銀総合研究所(2018).『文部科学省委託調査「学習指導と学習評価に対する意識調査報告書」』.
- 経済協力開発機構(OECD)編著,ベネッセ教育総合研究所企画・制作,無藤隆・秋田喜代美監訳(2018).『社会情動的スキル—学びに向かう力』明石書店.
- 厚生労働省(2017).『保育所保育指針』フレーベル館.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2020).『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【小学校 生活】』東洋館出版.
- 櫻井茂男(2024).『動機づけ研究の理論と応用—個を活かしながら社会とつながる』金子書房.
- ジェームス・J・ヘックマン(2015)大竹文雄(解説) 古草秀子(訳).『幼児の教育の経済学』東洋経済新社.
- 杉山尚美・加納誠司(2021).『生活科における「学びに向かう力」を見取るための教師支援』愛知教育大学教職キャリアセンター紀要, 6, 145-152.
- 中央教育審議会(2015).『教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)』.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(2019).『児童生徒の学習評価の在り方について(報告)』.
- 中央教育審議会架け橋特別委員会(2023).『学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について—幼保小の協働による架け橋期の教育の充実—』.
- 内閣府, 文部科学省, 厚生労働省(2017).『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』フレーベル館.
- 奈須正裕(2017).『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版.
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治(2015).『新しい教育評価入門—人を育てる評価のために』有斐閣.
- 平野朝久(2011).『生活科, 総合的な学習における教育方法学的課題の再検討』日本生活科・総合的学習教育学会誌, 18, 32-39.
- ベネッセ(2017).『小学校入学に向けて育みたい《学びに向かう力》は各国共通の5領域—「好奇心」「協調性」「自己主張」「自己抑制」「がんばる力」—「寄り添い型養育態度」が《学びに向かう力》の発達と関連』. [20180308release.pdf](#)(最終アクセス 2024.12.10.).
- ベネッセ(2019).『幼児期から小学4年生の家庭教育調査・縦断調査』, 幼児期から小学4年生の家庭教育調査・縦断調査』. [press_release_20190225_.pdf](#)(最終アクセス 2024.12.10.).
- マーガレット・カー 大宮勇雄・鈴木佐喜子(訳)(2013).『保育の場で子どもの学びをアセスメントする「学びの物語」アプローチの理論と実践』ひとなる書房.
- マーガレット・カー・ウェンディ・リー 大宮勇雄・塩崎美穂ら(訳)(2020).『学び手はいかにアイデンティティを構築していくか 保幼小におけるアセスメント実践「学びの物語」』ひとなる書房.
- 松井剛太(2021).「ラーニング・ストーリーと保育記録」『発達』167, 30-36.
- 松寄洋子(2018).『幼児教育の学びを生かしたスタートカリキュラムの実践』千葉大学教育学部研究紀

要,66(2),91-98.

村山功(2020).『教育目標・内容,指導方法,学習評価の一体化に向けてー新学習指導要領における「主体性」を中心にー』静岡大学教育実践総合センター紀要, 30, 194-201.

文部科学省(2017).『幼稚園教育要領』フレーベル館.

文部科学省(2017).『平成 29 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』.

文部科学省(2018).『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説』東洋館出版.

文部科学省(2019).『幼児理解に基づいた評価』チャイルド社.

文部科学省(2023).『令和 4 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果』.

ロバート・W・ホワイト(2015) 佐柳信男(訳).『モチベーション再考ーコンピテンス概念の提唱』新曜社.

実践報告

地域連携教育推進に向けたカリキュラム・マネジメントの実践的研究
—児童のウェルビーイングの向上を目指して—

伊藤 芽久美

愛媛県東温市立北吉井小学校 yuiharumana8005@gmail.com

要約：本研究の目的は、先行的に実践例のある「地域連携教育推進主任」を校務分掌として設置し、総合的な学習の時間を核としたカリキュラム・マネジメントの実践を通して、地域連携教育を推進し、児童のウェルビーイング向上への効果と地域連携教育推進主任の設置の意義を明らかにするものである。教員の地域連携教育への意識調査や地域コーディネーターのインタビュー調査から見えてきた課題点を基に、総合的にマネジメントを行うための地域連携教育推進主任の役割を設定し実践を行った。その成果を検証するために、勤務校の児童・教員に対し、6・11月の2回、地域連携教育への意識調査及びウェルビーイング調査を行った。その結果、教員の地域連携教育への負担感・不安感が軽減されるとともに意欲が向上し、児童のウェルビーイングにも高まりが見られた。地域連携教育の推進による児童のコミュニティ・ウェルビーイング向上への効果と地域連携教育推進主任の設置の効果が明らかとなった。

キーワード

コミュニティ・ウェルビーイング

カリキュラム・マネジメント

地域連携

持続可能

1. はじめに

「次世代の学校・地域」創生プラン～学校と地域の一体改革による地方創生～（文部科学省 2016）が策定され、「地域と学校の連携・協働」「教員の組織改革」「教員制度」の改革が、一体的に具体的施策のもと進められた。これにより「地方創生」に向かって社会をけん引する駆動力の中核として教育の役割がより鮮明になった。次期教育振興基本計画（中教審答申 2023）では、2040年以降の教育政策における今後の総括的な基本方針として、「持続可能な社会の創り手の育成」「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」を掲げており、相互の循環的な実現に向けた取組も、教育が果たす役割として新たに位置付けられた。これらを教育課程の中で実現していくと考えたとき、地域の特色を色濃く反映でき学校教育目標の具体化の役割がある、「学校と地域の架け橋」（中留 2002）となる総合的な学習の時間が、「地方創生」に向けた教育の核となることが見えてくる。「日本に根差したウェルビーイングの向上」についても、教育を通じた自己肯定感・自己実現の獲得的要素と、利他性・社会貢献意識などの協調的要素双方のウェルビーイングの一体的な向上と、それらの地域社会への循環が目指されている。このことから、地域連携教育の核となりうる総合的な学習の時間の果たすべき役割と、そこに向かうための道筋を創造するカリキュラム・マネジメントの重要性が見えてくる。

2. 背景と目的

社会に開かれた教育課程の実現に向け法律が改正され、学校運営協議会の設置が努力義務化された（地方教育行政の組織及び運営に関する法律第47条の5）。愛媛県下の各校では、地域コーディネーターの配置や各市町村の地域学校協働本部の設置が進められるなど、地域との連携・協働の環境が整ってきている。露口（2016）

は、「地域再生・活性化が、重要な社会問題である今日、学校には、地域と連携しながら、ソーシャル・キャピタルの醸成を担う子どもたちを育む教育活動を長期的視点に立って実施することが求められる。」また、「地域の大人との定期的な関わり（子ども-地域 SC）も、子どもの成長にとっては大変有意義であり、間接的に学力向上に結び付く。」と述べている。校区の豊かなソーシャル・キャピタルの中で、地域の教育資源を生かし、地域と協働する学びは、子供の自己有用感の向上、持続可能な社会を創る担い手の育成という観点からも高い学習効果が期待される。しかし、長く続いたコロナ禍の影響もあり、社会に開かれた教育課程の実現に向けた学校側の体制づくりには、多くの課題が浮上し、地方創生に向けた大きな一歩を踏み出せない状況にある。

筆者は、この状況の打開の鍵として、他県での先行例のある「地域連携担当教職員」に着目した。井上（2017）は、「地域とのつなぎ役ができたことで、『ネットワーク』や『互酬性規範』、あるいは、『信頼』まで構築できることが確認できた。」「コミュニティ・スクールと地域連携担当教職員のセットで、地域と関わっていくための学校側のしくみできあがる」と述べており、研究によりその効果を証明している。また、ウェルビーイング向上の視点から、内田（2020）は、ソーシャル・キャピタルを幸福につなげる「真」の資本とするためには、「つなぎ手」が必要であり、「つなぐ人」の役割を制度化することの重要性を指摘している。岡山県では、2012 年より県内すべての公立小中学校、県立学校に「地域連携担当」が校務分掌として位置付けられている。地域連携担当教職員を対象とした研修や社会教育主事講習の受講促進や、学校と地域の連携・協働のためのガイドブックの作成など、促進のための環境づくりを県レベルで組織的にを行っている。社会に開かれた教育課程の実現に向け、県下では校務分掌としての設置例が少ない地域連携担当教職員の重要性が、これらの先行研究からも明らかである。

山口県では、教育委員会が主体となり、社会に開かれた教育課程の実現に向けたカリキュラム・マネジメントの手引を作成し、ビジョンを共有するための有効なツールとしての「学校・地域連携カリキュラム」の活用促進を図っている。熊谷（2023）は、コミュニティ・スクールは地域との連携・協働のためのツールであり、「社会に開かれた教育課程」の理念を実現するには、学校の「本丸」といえる「教育課程における明確化」が重要だと述べている。「理念の共有」「教育課程の明確化」「連携・協働」がそろって初めて社会に開かれた教育課程の実現に迫れるのである。

そこで、本研究では、学校側の地域連携教育の阻害要因を追究するとともに、「地域連携教育推進主任」を設置し、そのリーダーシップの在り方を探る。また、児童の地域におけるウェルビーイングを「コミュニティ・ウェルビーイング」と定義し、総合的な学習の時間を核としたカリキュラム・マネジメントによる体制の確立のもと、地域連携教育を推進することで、児童のコミュニティ・ウェルビーイング向上への効果と地域連携教育推進主任の設置の重要性を明らかにしたいと考える。

3. 研究課題

- 研究課題1：地域連携教育推進主任がどのような役割を果たせば、教員の地域連携教育に対する負担感・不安感が軽減され、推進への意欲化を図ることにつながるか。
- 研究課題2：地域連携教育を継続的かつ計画的に推進していくために求められる総合的な学習の時間を核にしたカリキュラム・マネジメントのポイントは何か。
- 研究課題3：地域連携教育の充実を図ることは、児童のコミュニティ・ウェルビーイングの向上につながるか。

4. 研究方法

(1) 調査対象

調査対象は、2023 年度 A 市立 B 小学校児童 4 年生以上の児童 293 名、教職員 35 名である。

(2) アンケート調査

Google フォームを活用し、アンケート調査を 6 月、11 月に実施。

【児童】

・基礎データ（性別、学年、クラス）	5 件法	14 項目
・コミュニティ・ウェルビーイング	5 件法	4 項目
・ウェルビーイング	5 件法	4 項目
・地域学習に関する質問（地域学習意欲）	5 件法	6 項目

【教職員】

・基礎データ（性別、年代、B 小勤務年数、担当学年）	5 件法	14 項目
・コミュニティ・ウェルビーイング	5 件法	4 項目
・ウェルビーイング	5 件法	4 項目
・地域連携教育への意識調査	4 件法	5 項目
・地域連携教育推進主任導入の効果について※11 月のみ	5 件法	10 項目

【児童アンケート】



【教員アンケート】



(3) 質的調査（ヒアリング）

アンケート結果を基に地域連携教育への負担感の減少率が高い教員を対象にヒアリングを実施。

(4) 筆者による地域連携教育推進主任としての実践

5. 研究の実践及び分析

(1) 研究課題1 について

1) 現状の課題点から見てきた地域連携教育推進主任の役割

地域連携教育の促進の阻害要因を追究するべく、6 月に筆者の勤務校の教員を対象に地域連携教育への意識調査を実施した。図1 は地域連携教育への負担感・不安感の割合を項目別に表したものである。地域連携への不安感を問う項目、問1 「地域との連携した教育をどのように進めてよいか分からない。」問5 「本校の地域と連携した教育の進め方が分かりづらい。」と回答した割合は 70% 以上であった。また、負担感を問う項目、問2 「地域と連携した教育活動に負担を感じる。」問4 「地域の協力を得るのに難しさを感じる。」においても 70% 以上と高い傾向にあった。問3 「地域の人材や教材を見つけるのは大変だと感じる。」は 90% を超え、地域連携教育への負担感や不安感は非常に高く、それらが地域連携教育推進の足止めの一因であることが明らかとなった。

また、月一回開催される「えひめ地域コーディネーター・ネットワークオンライン交流会」等への参加や、地域コーディネーターへの口頭インタビュー調査を通して、学校外部から見える課題点も明らかにしていった。そこで得た共通した課題点として、「教職員の地域コーディネーター及び地域連携教育への知識・理解不足」が一番に挙げられた。次いで「保護者（地域）の地域連携への認識不足」「各校の地域連携教育の取組が分かりづらい」「地域コーディネーターには学校に踏み込める限界がある。学校側の窓口が必要」などが挙げられた。

本調査から見てきた課題点と、井上（2017）が行った愛媛県初の「地域連携担当教職員」の役割モデルをもとに、「地域連携教育推進主任」の新たな役割を導き出した。中留（2002）は、「地域に根ざした総合的な学習を展開していく基本的視座として、地域との協働体制を連携・融

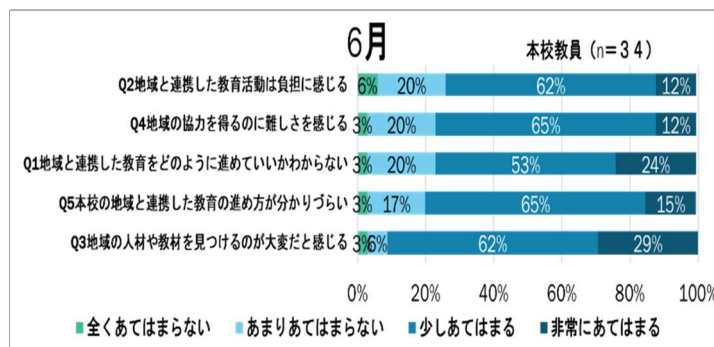


図1 地域連携教育への負担感・不安感（6月）

合によって図っていくことが重要である。具体的には校内でまずそうした地域と連携するための“窓口”となる分掌とその組織化が、地域との連絡協議会的な組織化とともに必要である。」と述べている。本研究では、地域連携教育推進主任として、1「総合的な学習の時間を核とした地域連携教育のカリキュラム作成による活動の可視化」2「教職員の地域連携教育に対する理解促進を図る校内研修」3「地域連携教育の授業提案及び計画・調整・人材確保」4「地域（保護者）の願いを反映する学校運営協議会による熟議」5「地域教育資源の情報収集及びバンク作成」の役割を実践し、さらに分散型リーダーシップの体制（図2）を整えることで、教員の心理的安全性の確保とよりよい労働環境づくりからウェルビーイングの確保を狙う。以上のようにカリキュラム・マネジメントを行うことで児童のコミュニティ・ウェルビーイングの向上を目指すこととする。

2) 校内研修の実施

勤務校は若年層が半分を占めているという教員構成も一因となり、社会に開かれた教育課程への知識・理解の不足が推進の壁となっていた。そこで、6月に「社会に開かれた教育課程」の実現に向けた地域との連携・協働に関する理論研修と、地域との共有理念のもと目指す児童像や生活・総合のテーマ設定について校内研修を行った。また、実践の中で見えてきた課題点を基に、10月には総合的な学習の時間で育てるべき資質・能力及び地域の課題解決型学習における展開のポイントや、展開例を示す校内研修を実施し、進むべき方向性と実践の具体を示した。

3) 地域連携授業提案・連絡調整及び地域教育資源バンク作成

A市は令和3年度より地域学校協働活動が開始され、市に地域学校協働本部が設置されている。地域人材・教材発掘については、地域学校協働本部や地域コーディネーターと連携しながら行っていた。地域連携教育への負担感・不安感への意識改革を目指し、地域との連携教育授業を教員に体験してもらうことを第一の目的とし、授業提案を積極的に行った。連携先とは学校教育への「参画者」という意識を持ってもらえるよう学習のねらいを共有すること、またつながり醸成の第一ステップである地域とのネットワーク「構造づくり」（露口 2016）のため、対話の時間を心掛けた。なお、発掘した地域教育資源はカテゴリー別に分け、バンクを作成し全教員が情報共有できるようにした。

4) 地域連携に関する意識の変容

11月に2回目の教職員の地域連携教育に対する意識調査を実施した。「地域連携教育の負担感」「地域の協力を得ることへの難しさ」「地域連携教育の進め方への不安」を示す割合は70%以上か40%以下へと低下した。課題であった「地域人材教材の発掘の負担」についても91%から45%まで低下した。さらに「学校の地域連携教育の不透明さ」については80%から15%まで低下し、カリキュラム作成をはじめとした地域連携教育推進主任の果たした役割が、教職員の負担・不安軽減につながる結果となった（図3）。

地域の教育活動への参画及び学校の地域との連携に関する意識調査では、地域による教育

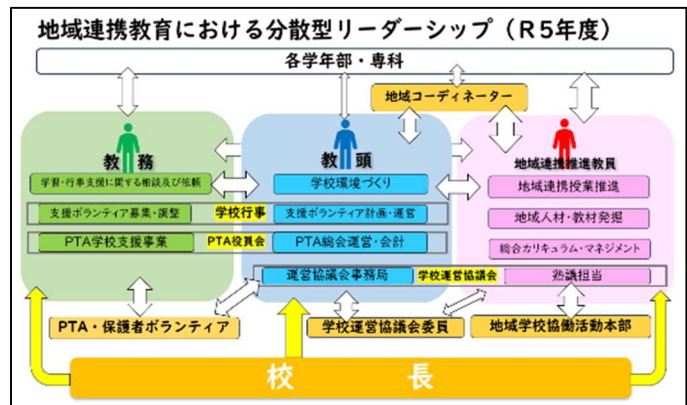


図2 分散型リーダーシップの体制構築

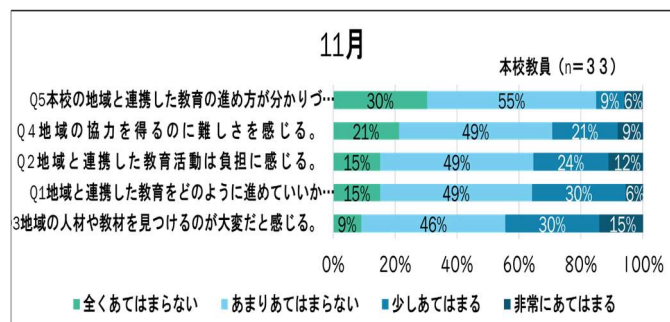


図3 地域連携教育への負担感・不安感（11月）

活動への参画において肯定率が 65% から 76% に上昇した。また、学校の地域との連携による教育活動推進の必要性においては 65% から 85% へと大幅に上昇した（図4）。地域連携教育が進められている中で、学校の歩み寄りの必要性を強く感じたのではないかと推測される。カリキュラム作成によって学習が「見える化」されたこと、また地域の協力が得られることを実践を通して体感したことが、負担や不安の軽減につながったのではないだろうか。

5) 質的調査（ヒアリング）

地域連携教育への意識変化の要因をさらに明らかにするために、平均値の変化が比較的大きかった教員を年代別に抽出しヒアリングを行った。以下はその内容を一覧にまとめたものである。

表1．教員へのヒアリング

教員	推進主任設置前	推進主任設置後	課題点
A 教諭 20 代	<ul style="list-style-type: none"> ・ 地域の人とどのように関わっているのか分からない。 ・ 市のことがよく知らない中で地域をどのように教材化し、伝えたらいいのか分からない。 ・ 何から始めたらいいのかも分からない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 校内研修によって総合的な学習の時間の進め方のポイントが分かり自信がついた。 ・ 地域の人と関わったことで、地域の良さや取組を体感的に理解できた。 ・ 協力してくれる人がいるという安心感が、もっと関わっていききたいという意欲につながった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 他教科との関連については改善の余地がある。さらに模索し関連を図っていかねばと感じた。 ・ 人材教材発掘についてはまだ難しさを感じる。
B 教諭 30 代	<ul style="list-style-type: none"> ・ 地域性を把握しきれていない状況で地域の人材・教材発掘を行うのは労力があるので一歩踏み出す気になれない。 ・ 業務に追われる中で、さらに仕事が増えることへの抵抗の方が大きい。現行のままでやる方が安心。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 地域の情報を得ることができ、学年部でどう教材化するか考えた後、すぐに連携が図られた。授業が実現するスピード感が地域連携教育を行っていききたいという意欲につながった。 ・ 相手方とスケジュールを合わせる事が困難な状況である中、打合せ等の時間も少なく授業ができたことがよい。 ・ 地域を題材としたカリキュラムにし、児童の活動への意欲が非常に高まった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学級担任の地域コーディネーターとの関わりがまだ不十分である。教員側がもっと積極的に関わり連携を図っていかねばならないと感じた。
C 教諭 30 代	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の中にソースがないことが地域連携へのしり込みの原因となっていた。 ・ 地域の人を呼んで授業をしたら地域連携教育なのだという認識でいた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 地域連携のネットワークが明らかになったことで足止めの原因が消え、地域人材を学びにどう生かしていくかという思考ができるようになった。 ・ 他学年の連携の実践にも興味が出てきた。 ・ 地域人材を呼ぶこと自体が負担だと思っていたが、人材を活用した方が、業務負担が少ないことに気付いた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 地域連携を進める上での書類等の作成等手続きの負担は、まだ不安材料として残っている。ハードルが下がることでもっと促進される。
D 教諭 40 代	<ul style="list-style-type: none"> ・ 連携先との打ち合わせや新たな授業構想などの時間が取れない。物理的に地域との連携教育が無理な状況にある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 物理的に無理だったことが「人」が保障されたことで、学習の流れを持って体験的な活動を行うことが可能となった。 ・ 窓口がしっかりあるから今年できたことが多い。次年度以降の課題でもある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 地域連携担当はコーディネーター力、行動力のある人が行っていく必要がある。次年度以降への引継ぎもしっかり行わなければならない。
E 教諭 50 代	<ul style="list-style-type: none"> ・ 相談できる人がおらず、全てが主任の仕事。他校から転任してきたとき資料があっても地域連携の活動の全体像が分からず学習の組み立てが必要で効率が悪い。 ・ 他学年になったときに取組が分からず負担を感じる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 推進主任がいることで段取りを示してくれ負担感なく授業ができた。 ・ 年間指導計画や小単元計画に学習の流れや連携先が明記されているので他学年でも負担なく主任ができると感じた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 連携先との打ち合わせを学年部で行うことで授業への意欲も高まる。 ・ 連携先との対面の時間も大切である。 ・ 学担が授業づくりの中心になることは忘れてはならない。

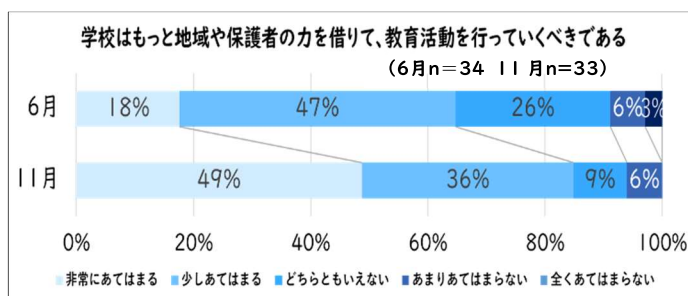


図4 教員の連携・協働への意識の変化

ヒアリングの結果を見ると、年代や校務等の関係から地域連携への負担・不安感の理由は様々であることが分かった。若年層は地域連携教育への知識・理解の不足から不安感が強い傾向にあり、ベテラン層になると地域連携教育による業務増への負担感が強いことが見えてきた。地域連携教育推進主任の役割の効果についても年代別に違いがあり、若年層は校内研修等の学びや地域連携授業での体験が意欲につながっており、ベテラン層は地域連携の核となる「人」の保障による役割の分散化や学習の見える化が不安・負担の軽減につながり、地域連携教育への意欲向上に結び付いたことが分かった。(若年層にも同様の傾向あり。)課題点については、学級担任が地域と関係性を築いていく機会の必要性についての言及が多かった。また、地域連携教育推進主任がいたことでの活性化であること、この校務がなければ現状維持を選択する状況にあるという次年度以降の在り方を危惧する声も聞かれた。

(2) 研究課題2 について

1) 総合的な学習を核としたカリキュラム・マネジメント

学習指導要領において、各学校の総合的な学習の時間の目標を設定するに当たっては各学校教育目標を踏まえて設定すること、さらに各学校の教育目標を教育課程で具現化していくに当たって、総合的な学習の時間の目標が学校の教育目標を具体化し、総合的な学習の時間を軸としながら、教育課程全体において各学校の教育目標のより良い実現を目指していくことになることと示されている。「特色あるカリキュラムづくりには、経営戦略上、その前提としてカリキュラムが準拠しているわが校の教育目標の具現化としっかり結びつき(連関性)、そのことを、教職員をはじめとした関係者が共有化していかなければならない。」(中留 2002)。

そこで、校長がグランドデザインに示した教育目標及び地域との共有理念の具現化を図るため、管理職、各学年主任と検討の上、生活・総合を核に自校の学びのテーマを図5のように設定した。岡山県高梁市教育委員会訪問で得た学びを基に、「未来の学校・地域を創るためにできること」「児童が当事者となること」を探究課題の設定のポイントとし、3～5年生は地域の課題解決型学習を位置付けた。教職員や児童、地域にも分かりやすい言葉でテーマ設定することで、学校・地域が教育の方向性と目指す児童像を共有し、連携・協働が図れるようにした。

テーマ設定後、3～6年の総合的な学習の時間のカリキュラム作成を行った。露口(2018)は、社会に開かれた教育課程編成上の留意点として、第1「地域を生かす活動(学校支援活動)」第2「地域を学ぶ活動(地域探求学習)」第3「地域に貢献・還元する活動」第4「地域とともに学ぶ活動(協働活動)」の位置付けが重要だと説いている。今までの学びを生かしながら、

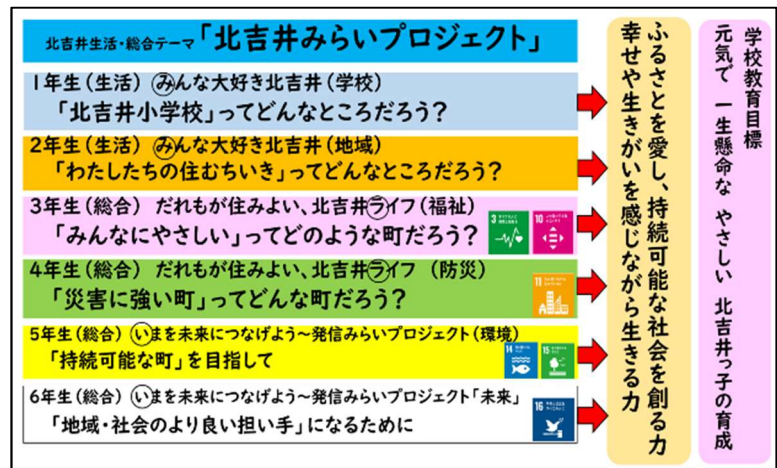


図5 生活・総合テーマと教育目標共有理念関係図



図6 総合的な学習の時間年間指導計画

自校の年間指導計画にはなかった地域との協働や地域への還元・貢献活動等の位置付けを図りながら、「気付く→考える→行動する」という探究的な学習の流れが分かるように小単元を配置した。さらに「ふるさとに学ぶ学習」と「ふるさとを創る学習」を色分けして明記することで、地域との共有理念に迫る学習活動であることを分かりやすく示した。また、各教科との「連関性」（中留 2002）を図るために総合と関連付ける教科・単元・学習内容・学習時期を明記した。これは、昨今問題となっているカリキュラム・オーバーロードの解消も意図して計画しているものである（図6）。また、次年度以降への継続性を高めるために、今年度実施した小単元の略案と連携先、関連教科等を明記した各小単元計画も作成した。さらに、各学年の年間指導計画及び他教科での地域教育資源を生かした授業、地域ボランティアによる学習支援及び学校環境整備等の地域連携活動を一覧表にまとめ、地域との連携を可視化することで、目指す児童像と学習カリキュラムを共有しながら連携・協働がスムーズに行える環境を整えた。なお、年間指導計画に示された各取組の内容は、これから各学年と地域の協働により吟味され、よりよい教育課程へ発展していくためのベースとしての位置付けであることを述べておきたい。

2) 学校運営協議会「熟議」によるカリキュラム改善

7月の第2回学校運営協議会で、4年「防災」5年「環境」の総合的な学習の時間の学習活動について熟議を行った。児童への教育的視点と地域課題等を踏まえた上で学習活動の設定ができるよう地域・保護者の意見も広く集めた。当該学年の保護者には Google フォームアンケートを活用し、校区内の区長には質問紙にて意見収集を行い、これらを熟議の資料とし、地域の意見や願いを加味しながら防災・環境の2グループに分かれ熟議を行った。環境グループより提案された「自分たちがいかに恵まれた環境で生活しているか体験的に学んでほしい。」「市の名産のはだか麦を教材化できないか。」という意見は今年度のカリキュラムにすぐに反映した。委員のネットワークにより連携先が決定し授業改善につながった。可視化されたカリキュラムがあることで、教育活動の改善点や、よりよい活動へのアイデアにつなげていくことができた。前川・青木（2019）は、CSの持続可能を阻害する要因の一つを「マンネリ」としている。カリキュラムにおいても「相補性」を失わない程度に学校運営協議会の熟議等を活用して少しずつ進化させていくことが大切である。

(3) 研究課題3 について

1) 教職員のウェルビーイング考察

子供のウェルビーイングを高めるには、まず教員のウェルビーイングの確保が重要である（中教審答申 2023）ことから、地域連携教育推進主任の効果の検証を行うため設置前後（6月・11月）の教員のコミュニティ・ウェルビーイングとウェルビーイング(個人)の調査を行った。教員のコミュニティ・ウェルビーイング（14項目）の分析（図7）より、6月11月の平均値を比較すると全項目が上昇しており、特に6月に最も低い平均値 2.71 を示していた

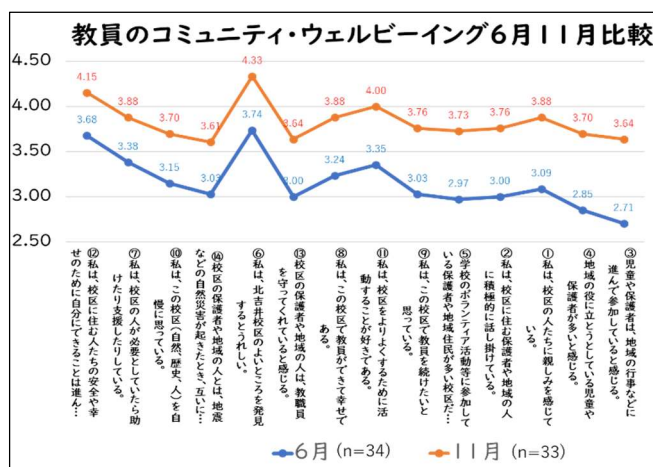


図7 教員のコミュニティ・ウェルビーイング比較

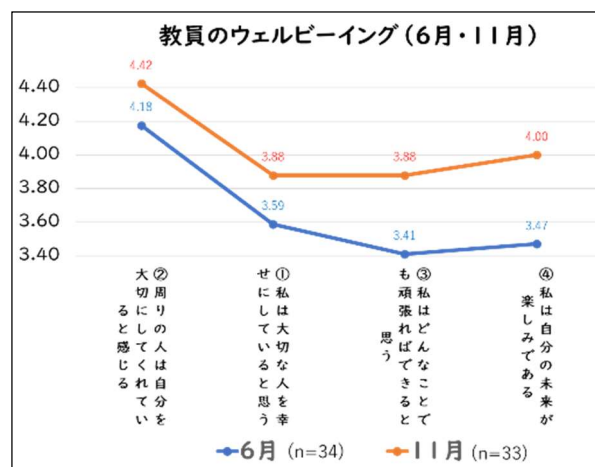


図8 教員のウェルビーイング比較

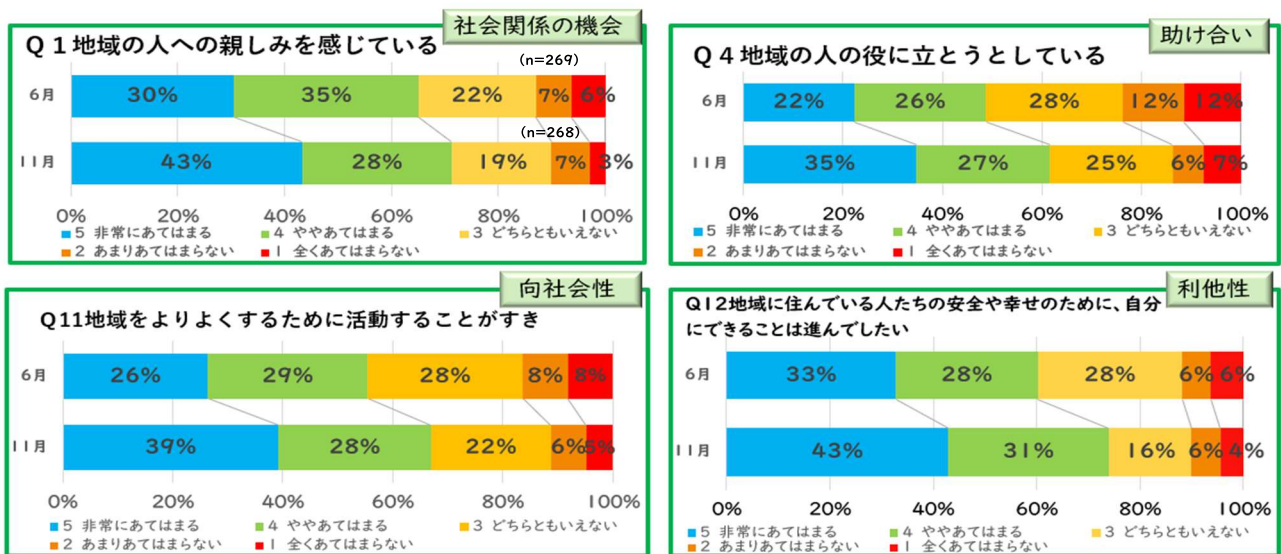


図9 コミュニティ・ウェルビーイング平均値比較 (6月・11月)

問3 (地域参加) は0.93上昇した。問1 (社会関係の機会) 問4 (助け合い) 問5 (社会的結束) 問13 (安全性) の項目は0.6以上上昇している。地域連携教育による地域との関わりが地域理解や信頼、親しみを高め、コミュニティ・ウェルビーイングが上昇する結果につながったと考えられる。ウェルビーイング (個人) についても全体的に上昇しており、特に問4 (主観的幸福感) は平均値3.47から4.00に上昇し、ウェルビーイングの向上が見られる結果となった (図8)。

教員のコミュニティ・ウェルビーイング、ウェルビーイング (個人) の相関関係の分析をしたところ、中程度の相関 ($r = .556$) が見られた。地域連携への負担・不安感の減少、地域連携教育の取組が、教員のコミュニティ・ウェルビーイングと個人のウェルビーイングの向上につながったと考えられる。

2) 児童のウェルビーイング考察

図9は児童のコミュニティ・ウェルビーイング調査 (6月・11月) で平均値の向上率が高かった項目である。

問1 (社会関係の機会) 問4 (助け合い) 問11 (向社会性) 問12 (利他性) が大幅に上昇した。

さらに図10, 11, 12はコミュニティ・ウェルビーイングの6月・11月の比較を学年別に表したものである。4・5年生は全体的に平均値が上昇し、特に「助け合い」「向社会性」「利他性」の項目は他の項目より大幅に上昇するなど同傾向が見られた。それに対し、6年生は問4 (助け合い) が最大の上昇幅で、その値も0.26に留まっ

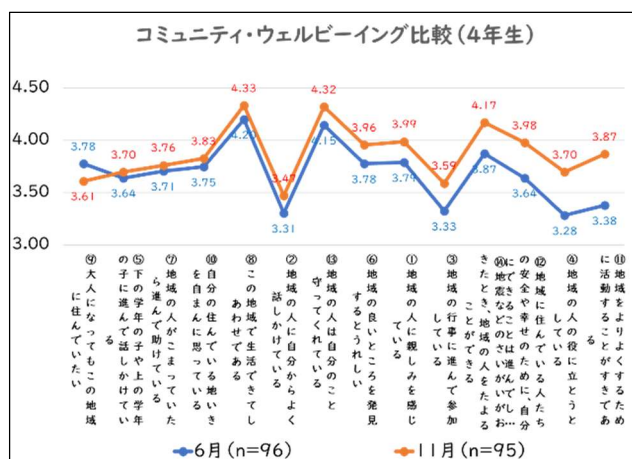


図10 4年生

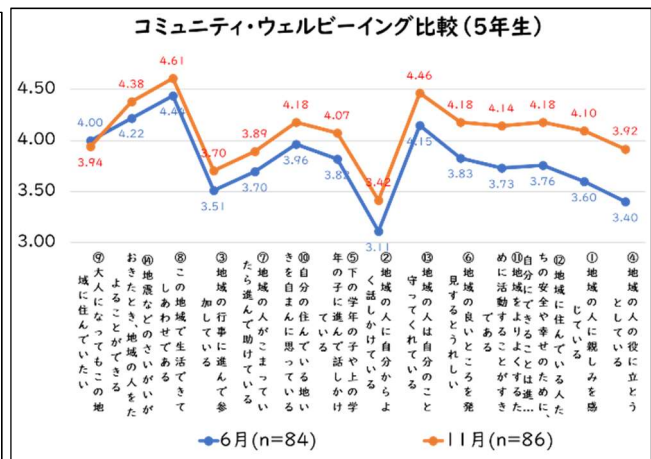


図11 5年生

ており、大きな変化が見られなかった。これらの結果は、4年生（防災）・5年生（環境）の総合的な学習の時間における地域の課題解決型学習の成果だと考えられる。1学期の地域人材・教材からの学びを通して、2学期には、よりよい地域にするために自分たちにできることを考える学習へと展開を図っている。この学習過程の中で地域貢献への意識が高まったのではないかと推測される。

6年生は6年間の集大成として下学年や地域の方への還元活動を3学期に予定している。また、地域との関わりについては地域で働く人から学ぶキャリア教育がアンケート実施後の12月に行われたため、結果に大きな変化が見られなかった可能性が高い。

11月に行った地域学習に関する調査（図13）では、地域学習の授業に対し、どの項目においても肯定率が70%以上と高い割合を示しており、地域学習を通して地域への興味や親しみが高まったことが分かる。また地域学習意欲とコミュニティ・ウェルビーイングの関係（図14）については、4年生（ $r=.671$ ）、5年生（ $r=.838$ ）、6年生（ $r=.828$ ）といずれの学年も中程度以上の相関が見られ、地域学習意欲がコミュニティ・ウェルビーイングに影響することが分かった。

コミュニティ・ウェルビーイングとウェルビーイング(個人)の6月・11月の散布図（図15）では、6月に個人のウェルビーイングが高く、コミュニティ・ウェルビーイングが低い群が、11月に大幅に減少していることが分かる。双方が低い群も減少していることから、個人のウェルビーイングのみが高かった児童が、授業を通してコミュニティにおけるウェルビーイングが向上し、ウェルビーイングの深化が図られたことが分かる。

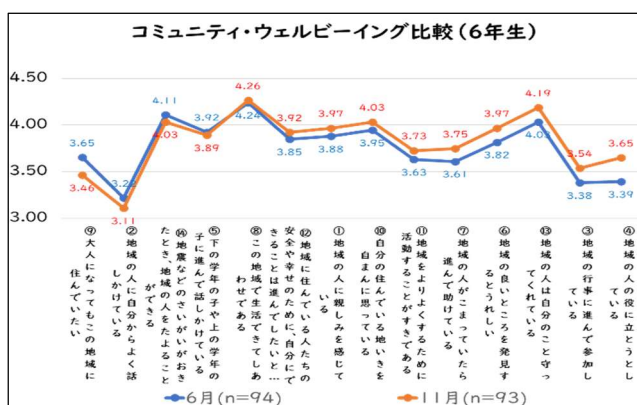


図12 6年生

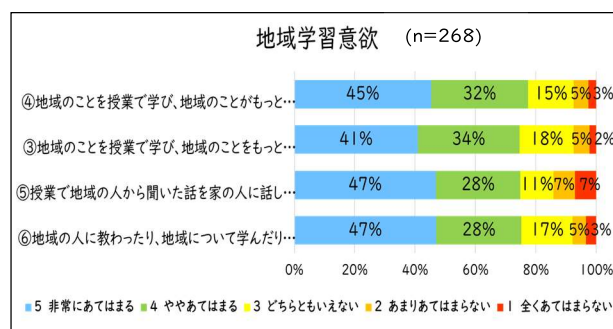


図13 地域学習意欲

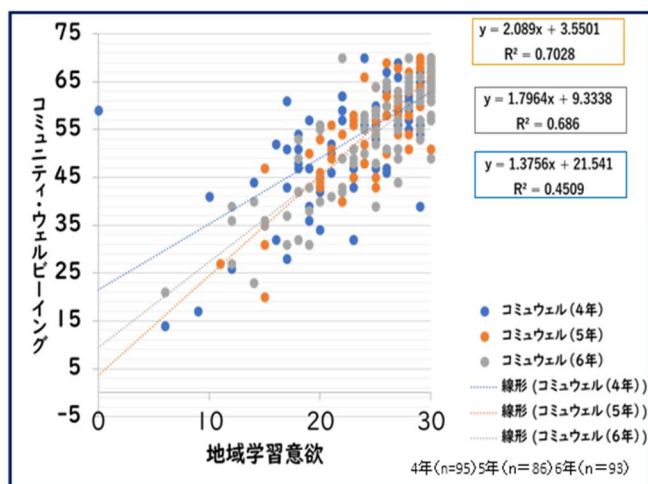


図14 地域学習意欲とコミュニティ・ウェルビーイングの関係性

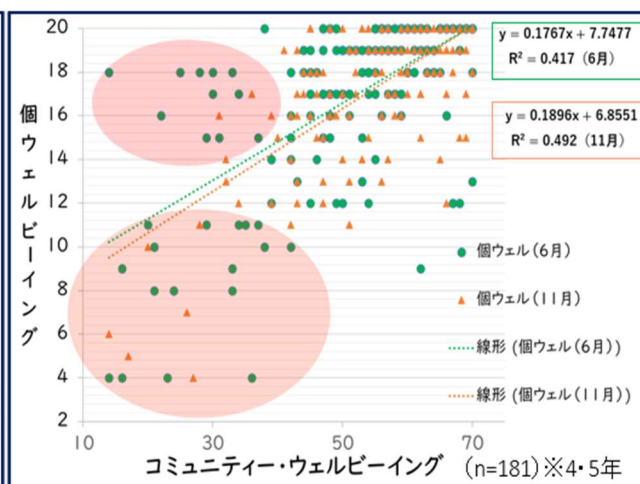


図15 児童のウェルビーイングとコミュニティ・ウェルビーイングの関係性

6. 考察

本研究の成果の一つは、教員の地域連携教育に対する負担感・不安感の要因と、それらを地域連携教育推進主任の設置により大きく改善できるという結論を導き出せたことである。教員の年齢層や校務によって負担・不安の因子は多様で、地域連携教育推進主任に求める業務もそれに対応し異なってくる。例えば若年層は地域連携教育の意義やその進め方の知識不足が不安要素となっている傾向があり、多くがそれらに関する理論と実践で生かせる学びを必要としていた。ベテラン層（特に各主任）は業務の分散など業務負担の軽減を求めており、地域連携教育の「核」となる「ヒト」が保障され、カリキュラムや教育資源が可視化されることで、活動への道筋が描きやすくなり推進への意欲向上につながった。地域連携教育推進主任の役割は、学校の現状を把握し、地域連携教育を俯瞰的に捉え、組織が一体となって地域連携教育を推進できるよう「体制づくり」「関係づくり」「活動づくり」（国立教育政策研究所 2017）を総合的にマネジメントしていくことであると考えられる。

カリキュラム・マネジメントも地域連携教育推進のカギとなる。学校教育目標や総合的な学習の時間の目標に近づくために、カリキュラムを核とし、学校内外の諸要素とうまく結び付けていくマネジメントが必要となってくる。

今回、地域連携教育推進主任として行った総合的な学習の時間を核としたカリキュラム・マネジメントの研究で得た実践的示唆として、①学校教育目標と地域との共有理念に基づいた目指す姿及び学習課題の設定、②「地域を生かす」「地域を学ぶ」「地域に貢献・還元する」「地域とともに学ぶ」学習活動を配置した年間指導計画の作成、③地域教育資源の確保及び年間指導計画への可視化、④カリキュラム・オーバーロードの解消も視野に入れた教科横断的な他教科との関連の可視化、⑤地域連携教育への意識改革・理解促進のための校内研修、⑥地域連携推進に向けた分散型リーダーシップの組織体制づくり、⑦地域教育資源バンクの作成、⑧学校運営協議会と連携した授業改善サイクルの確立、の8つを地域連携教育を持続可能にするカリキュラム・マネジメントのポイントとして提言したい。

可視化されたカリキュラムは CS の熟議による教育活動改善の貴重なツールとなる。また地域の課題解決型学習を総合的な学習の時間の柱とすることで、地域との協働学習をカリキュラムに位置付け、地域全体への学びとして発展させていくことも可能となってくる。学校・地域の「学びの地図」となり得るのである。

学校運営協議会や地域コーディネーターの配置だけでは地域連携の推進を図ることは難しい。持続可能なものとするためには、校長の地域連携に向けた経営方針と、それを具現化する地域連携教育推進主任の存在が不可欠であり、推進リーダーとして戦略を持って、総合的に地域連携教育をマネジメントし実行していくことで、地域創生と児童のウェルビーイングの向上を図ることにつながっていくと考える。学校側も地域連携推進に向けて体制を整え、大きく窓口を開いていくことで、初めて地域との連携・協働が動き出し、「地域とともにある学校」の実現に迫ることができる。このような豊かなソーシャル・キャピタルの中で行われる地域連携教育を通して児童のコミュニティ・ウェルビーイングが向上し、それが保護者・地域のコミュニティ・ウェルビーイングの向上へと波及し循環が生まれてくるのではないだろうか。

7. 結語

愛媛県下では配置例が少ない地域連携教育推進主任という役割を他県の先行事例を参考にしながら実践してきたが、地域との「つなぎ手」としての関わり方については今一度検討が必要である。というのも地域とのつなぎ手役に徹するほど、教員の地域との関係づくりの場を奪い、希薄さを生み出してしまうという課題が生まれたからだ。教員と地域のソーシャル・キャピタルの醸成は、必ず教員のウェルビーイングの向上につながる。それを無理に進めることは現時点では教員の負担を倍増させる。教員の地域連携に対する意識の変化に伴って徐々に地域連携教育推進主任の役割を変えていくことも、地域連携教育をスムーズに推進していく上でのポイントとなるのではないかと考える。

今回は、児童・教員のコミュニティ・ウェルビーイングの向上について分析を行ったが、保護者のウェルビーイングについても併せて調査を継続し、児童のコミュニティ・ウェルビーイングの地域（保護者）への循環について

も今後の研究で深めていきたい。

謝辞

本研究に御協力いただいた学校関係者，地域の皆様及び県下の地域コーディネーターの皆様に厚く御礼申し上げます。また，本研究への実施を御承認いただいた勤務校の校長先生，調査・研究に御協力いただいた先生方，児童，そして地域の皆様に感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 井上武彦(2017)．学校と地域のネットワーク構築―地域連携担当教職員の役割モデルの開発― 愛媛大学教職大学院 実践研究報告書，1号 2017年度刊行．
- 内田由紀子 (2020)．これからの幸福について 文化的幸福観のすすめ 新曜社．
- 熊谷慎之輔 (2023)．岡山発! 地域学校協働の実践と協創的教員養成「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて 福村出版．
- 国立教育政策研究所 社会教育実践研究センター (2017)．地域学校協働活動推進のための地域コーディネーターと地域連携担当教職員の育成研修ハンドブック．
- 田村知子 (2022)．カリキュラムマネジメントの理論と実践 日本標準．
- 露口健司 (2016)．「つながり」を深め子ども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．
- 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．
- 露口健司 (2018)．教育の社会・制度と経営 (篠原清昭 編著) 第14章「地域とともにある学校は実現できるか」201－213．ジダイ社．
- 中留武昭 (2002)．課題を克服するための総合的な学習成功のカギ ぎょうせい．
- 前川浩一・青木一 (2019) コミュニティ・スクールを持続可能にする地域コーディネーターのキックオフ 三恵社．
- 文部科学省 (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) 中央教育審議会．
- 文部科学省 (2023) 次期教育振興基本計画について (答申) 中央教育審議会．

実践報告

『高校魅力化』の実現に向けた、県立高校と町の協働を促進する
ガバナンスのあり方

岡崎エミ

(一財) 地域・教育魅力化プラットフォーム emi.oka.luce.666@gmail.com

要約: 本研究の目的は、高校統廃合対策の一環として行われている「高校魅力化」を実現するために、県立高校の設置者である県教委と高校が立地する町とが対等に協働するために必要なガバナンスのあり方明らかにすることである。加えて、県立高校に多額の財政支援をする「町財政支援型」での高校魅力化の限界とその解決策を提案する。【研究方法】Y 県 O 高校で行われている町財政支援型の高校魅力化と、島根県の地域協働スクール型、北海道町立型の事例を比較し、高校の「管理」と「運営」の両レベルで分析した。【結果考察】安定した「高校魅力化」は、県教委と町が対等に予算を投じた上で、コンソーシアムを通じて協働ガバナンスを構築するか、町立化することが必要であることがわかった。この方法が叶わない場合においては、地教行法 55 条 1 項「事務処理特例制度」を通して、県立高校の管理を町に移管・移譲し「県立町管理運営高校」に転換することを提案する。

キーワード

高校統廃合問題
高校魅力化
コンソーシアム
地方創生
協働ガバナンス

1. 研究テーマと背景

(1) 高校の統廃合と地方創生の関係

現在日本各地で少子化の影響により高校の統廃合が進められている。多くの場合「適正規模」を理由に統廃合されるが、金子・樋口 (2016) が指摘するように、「高校教職員人件費は、国庫負担制度がなく、地方交付税の算定基礎として国から財源措置されるが、経費は一般財源として設置者である地方公共団体が独自に措置しなければならず、(略) 小規模校は、校舎の維持といったハード面での負担が大きくなるという課題が前提」とあるように、統廃合の直接的な原因は「財政問題」にある。一方、中山間地の人口流出要因は、有川ら (2009) によると「仕事の都合」について「教育環境」が 2 位であり、教育環境が人口動態に大きく関わっていることが明らかになっており、少子化による統廃合が、より一層の人口流出や少子化を引き起こす原因になっている。阿部・喜多下 (2022) は、高校が存続された地域では、廃止された地域に比べて若年人口だけでなく、総人口に対する減少率も抑える傾向にあり、さらに県外生を受け入れた地域の効果が高く、データの的にも地方創生に効果があることを明らかにした。つまり、高校の有無は、人口動態に影響を与えることがわかっている。

こうした状況を踏まえ国は、まち・ひと・しごと創生総合戦略 (2018,2019) において『高等学校を核にした地方創生』の方針を示している。文部科学省も、「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」(2019～2022)、「地域社会に根ざした高等学校の学校間連携・協働ネットワークの構築 (CORE ハイスクールネットワーク構想)」(2021～2023) 等の事業、学校教育法施行規則等の一部を改正する省令 (2021) により、高校の特色化・魅力化に向けて、「普通教育を主とする学科」に「地域社会に関する学科」の設置を可能にした。国の方針においては、高校と地方創生の関係が整理され対策が講じ始められている。

(2) 高校存続のための「高校魅力化」という発明

高校統廃合を回避する方策として発明され、国の政策にも影響を与えたのが、島根県立隠岐島前高校の「高校魅力化」である。2000 年代初頭、島根県隠岐郡海士町に立地する隠岐島前高校は、入学者数の低下により統廃合の危機を迎えていた。離島である島前地域から高校がなくなることは、子どもたちは中学卒業とともに島を出て一人暮らしをしながら高校に通うことを意味する。我が子を心配する保護者は共に島を出るため、子育て世代が家族ごと島外流出することに繋がる恐れがあった。そこで、2007 年島前三町村（海士町、西ノ島町、知夫村）は「隠岐島前高等学校の魅力化と永遠の発展の会」を発足し、2008 年より町村の財源を持って高校魅力化プロデューサーを隠岐島前高校に派遣することを決定した。地域資源を活用した地域課題設定型体験学習や公設塾の設置等を導入することで「高校教育を魅力化」し、その魅力によって県外生の受け入れを行うことで入学者数を V 字回復させることに成功した。2012 年には学級増（1 学級→2 学級）を果たしている。2009 年には第 1 回観光甲子園でグランプリを獲得する等、生徒の変容も見られ、2011 年卒業生の進学実績として国公立大学進学者 7 名、2012 年には同校初の早稲田大学への合格者を出した（隠岐島前高等学校の魅力化と永遠の発展の会 2018）。こうした隠岐島前高校の成功事例は島根県教委を動かし、同教委は 2011 年「離島・中山間地域の高校魅力化・活性化事業」をスタートさせた。

樋田（2018）は、隠岐島前高校及び島前三町村は「高校存続の取り組みを高校の魅力化の視点から捉え直し」、「高校魅力化を町のひとつづくり問題」としたと報告している。高校魅力化とは「学校と地域が相互に資源を利活用して相互に活性化する教育改革」（地域人材育成研究会 HP）であり、地域活性化も視野に入れることで、市町村を巻き込み、高校統廃合問題に地方創生等の予算を活用することに成功した発明だったといえる。

(3) リサーチクエスションの設定

高校魅力化と一口に言っても、市町村が関わる協働¹⁾ ガバナンス²⁾ のあり方は様々である（高校と地域をつなぐ人材の在り方研究会 2020）。典型的な三つとしてあげられるのが、県教育委員会（以下県教委）と市町村がコンソーシアム³⁾ に支援金を出し合う島根県の地域協働スクール型、設置者を町に移管する北海道の町立化型、そして都道府県立高校に立地市町村が財政支出を行う Y 県 O 町等の町財政支出型である。篠原・高嶋・大沼（2019）が、これまでの小規模校対策や高校魅力化研究に関して「社会学的な現状分析や高校と地域の関係論に傾斜するものが多く、（中略）教育行政学の関心に基づくものではなく、地域と高校の教育ガバナンスの様態には十分な焦点が当てられてはいない」と指摘するように、高校魅力化という高校存続政策がどのようなガバナンスで可能であるかの研究は管見の限り見当たらない。

現在、県外生募集をしている高校は 100 校を超え（地域みらい留学 HP）、多くの「市町村」が管轄外の「都道府県立高校」に財政支援するという「ねじれ」が存在するからこそ、協働ガバナンスのあり方を論じる必要性がある。そこで本研究では、「高校の統廃合問題を解決し、『高校魅力化』の実現に向けた県立高校と町の協働を促進するガバナンスの要因とは何か」をリサーチクエスションとする。具体的には、町財政支出型である Y 県 O 町と Y 県立 O 高校を研究対象とし、市町村が都道府県立高校に多額の財政支援をすることで起きる課題を整理した上で、どのような協働ガバナンスが必要なのかを提案したい。

(4) 調査概要

本研究の調査は、島根県、北海道、Y 県における、教育委員会、高校の現・元校長、教職員、町職員等にインタビューやメールでの質問を通して実施した（表 1）。筆者は文部科学省（以下文科省）事業「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」「新時代に対応した高等学校改革推進事業（創造的教育方法実践プログラム）」において Y 県立 O 高校のカリキュラム開発等専門家兼運営指導委員として、2018 年度から O 高校の高校魅力化に参画している。

表 1：インタビュー対象者の属性とインタビュー実施日

対象者	所属・役職	インタビュー日
島根県	A 島根県教育庁教育指導課地域教育推進室 職員	2022.11.2
	B 元吉賀高校校長、元津和野高校校長、前浜田高校校長	2023.9.12、12.4、
	C 元津和野高校校長	2023.12.4
	D 元隠岐高校校長、元松江東高校校長	2023.12.12
	E 元隠岐島前高校高校魅力化プロデューサー	2023.12.29
北海道	F 現北海道大空高校校長	2022.12.22、2023.5.10、5.24-26、11.27
	G 大空町職員	2022.12.22、2023.5.10、5.24-26
	H 元北海道奥尻高校校長	2023.11.28
Y 県	I 元O高校教諭	2023.1.11、11.8
	J 元O高校養護教諭	2023.5.4、5.7、7.9、11.24、12.4
	K 現O高校教諭	2023.12.27
	L 元O高校校長（2014-2015年度在籍）	2023.11.30
	M 元O高校校長（2016-2018年度在籍）	2023.11.30
	N 元O高校校長（2019-2020年度在籍）	2023.11.27
	O 元O高校校長（2021-2022年度在籍）	2023.10.27、12.2
	P 現O高校校長（2023年度～在籍）	2023.11.27
	Q O町教育振興課高校魅力化推進室長	2022.12.13、2023.12.15

2. 予備調査

O 高校と O 町による高校魅力化ガバナンスを調査分析する前に、島根県の地域協働スクール型と北海道の町立化型の二つのガバナンスについて調査・分析した。

(1) 島根県の地域協働スクール型

2011 年より島根県教委は、「高校と市町村の協働運営を志向した協議の場」とする「高校魅力化推進協議会」を県内の中山間離島にある 5 つの高校に設置し、高校魅力化施策をスタートさせた。2019 年からは県内全ての高校を地域協働スクールとし「高校魅力化コンソーシアム」に地方創生推進交付金を原資としたコンソーシアム支援交付金 350 万円、コンソーシアム運営費 60 万円 (1/2⁹⁾)、コンソーシアム運営マネジャー配置交付金 700 万円 (1/2) を交付している。一方、市町は、コンソーシアム運営費やコンソーシアム運営マネジャー配置費の 1/2 負担に加えて、地域魅力化コーディネーター派遣や県外生の受け入れのための教育寮や公設塾の設置等を一般財源や地方創生推進交付金等を活用し負担し、高校統廃合問題の解決を超えた高校魅力化を推進している（表 2）。

特筆すべき点は、「県教委が高校ではなくコンソーシアムに交付金を出したこと」（島根県立津和野高校元校長 B 氏）である。B 氏によると、校長が高校魅力化を推進していくにあたって「最初の 3 年間に 1500 万円ついたのは大きかった。県教委がここまで出すなら町も出さなきゃいけないよ、となった。金がつくということは人がつけられるということ。何かやらないといけないという心理的プレッシャーはあった」と述べている。また同校元校長 C 氏も「（高校魅力化を）高校の先生だけでやってほしいと言われたら、それは難しかったと思います。地域と学校を結ぶようなコーディネーターがいないとできなかった」とあるように、島根県教委が先に予算をつけたことにより、校長の意識と市町村の意識を変えている。また、コーディネーターを雇用できるだけの額が、校長の孤立奮闘や教職員への過度な負担による事業の頓挫を防ぎ、高校魅力化を進めることができた要因だと考えられる。つまり、コンソーシアムという任意団体（津和野高校に関しては、2021 年から一般財団法人）に対し、県教委と市町の双方が人・金といった資源を投入することで、県教委と市町と対等な協働体制を構築できたといえる。

また、県教委にとって全県立高校導入は、全県立高校への公平性が保たれ、予算獲得がしやすくなったという（島根県教育庁教育指導課地域教育推進室職員 A 氏）。県教委が予算投下するためには、公平性の原理が大き

岡崎：『高校魅力化』の実現に向けた、県立高校と町の協働を促進するガバナンスのあり方

く影響することも指摘しておきたい。加えて、ここに至る過程として、高校魅力化に熱心な県教委行政職員の財政折衝があったこと加えたい。

表2：島根県高校魅力化の推移と予算（出典：島根県教育委員会資料をもとに筆者加筆）

年度	H23	H24	H25	H26	H27	H28	H29	H30	R1	R2	R3	R4
事業スパン	第1ステージ			第2ステージ			第3ステージ			第4ステージ		
取り組み名	「離島・中山間地域の高校魅力化・活性化事業」						「教育魅力化推進事業」			「教育魅力化推進事業」		
支援対象地域	離島・中山間地域（町村）						離島・中山間地域 市部（松江・出雲を除く）			全県 （すべての市町村）		
支援対象高校数	5校	8校					20校 （離島・中山間地域のすべての県立高校）			36校 （すべての県立高校）		
	（横田、飯南、島根中央、矢上、津和野、吉賀、島前、隠岐）											
設置状況	対象の地域・高校において、コンソーシアムの前身となる「高校魅力化推進協議会」 （高校と市町村との「協働運営」を志向した協議の場）を設置 《平成30年5月時点 13協議会（16市町村21校）で設置》									R3年度末までにすべての 県立高校でコンソー シアムを構築		学校運営 協議会導 入
高等学校支援 交付金 （10/10）	1500万円／3年（1校）			900万円／3年（1校）			300万円／年（1校） 500万円／年（1市町複数校）			□運営費 60万円／年×1/2 （1コンソ） □活動費 350万円／年（1校）		
コンソーシアム 運営マネジャー 配置交付金	—			—			700万円／年×1/2 （小中高連携担当）			700万円／年×1/2 （高校コンソーシアム運営担当）		
								高校魅力化コンソーシアム構 築支援事業（モデル校）		学校運営教諭 会制度導入説 明会	コンソーシア ム、学校運営 協議会研修	
その他								主幹教諭の配置 →				

表3：奥尻高校の教育関係費（篠原・高嶋・大沼（2019）をもとに筆者加筆）（単位：千円）

1. 歳入関係

区分		2016年度決算	2017年度決算
普通交付税			
高等学校費	教職員数	94,486	93,063
高等学校費	生徒割	3,374	3,271
計		97,860	96,334
特定財源（決算見込額）			
道支出金	町立移管整備支援交付金	21,000	
道支出金	奥尻高校ICT教育推進事業	3,900	900
道支出金	北海道市町村高等学校等修学支援事業	63	60
地方債	島留学生受け入れ推進事業		2,300
使用料	高等学校使用料	4,913	4,838
手数料	各種証明書手数料	5	10
財産収入	教員住宅貸付収入	369	2,300
繰入金	高等学校教育環境振興基金	6,965	1,660
雑入	太陽光発電売電量	8	
雑入	留学生学校給食費負担金		191
計		37,223	12,259
歳入合計		135,083	108,593

2. 歳出関係

人件費	高等学校教員人件費（高校標準法定内教職員人件費＋町持ち出し）	96,510	100,071
維持管理費	学校管理費（公務補、町採用事務職員（高校標準法定数外）含）	43,631	34,716
維持管理費	教育振興費（島留学、スタサブ、スクールバス等町独自助成）	3,965	8,405
基金積立費	高等学校教育環境振興基金	21,000	
計		165,106	143,192
歳出合計		165,106	143,192

3. 一般財源充当見込み

	30,023	34,599
--	--------	--------

表4：大空高校の教育関係費（大空高校提供資料をもとに筆者作成）（単位：千円）

1. 歳入関係				2021年度決算	2022年度決算
		区分			
		2021年度	2022年度		
普通交付税					
高等学校費	教職員数	16	17	107,385	112,509
高等学校費	生徒割	79	98	12,971	12,797
計				120,356	125,306
特定財源（決算見込額）					
国庫支出金	（公立学校情報機器整備補助金・学校保険特別対策事業整備補助金）			2,013	
国庫支出金	（地方創生推進交付金）			11,925	17,404
道支出金	（高等学校等就学支援事業補助金）			58	67
使用料	（授業料・入学科・検定料）			5,687	9,568
使用料	（寄宿舎使用料）			1,399	1,999
雑入	（農業実習生産物売り払い代）			6,725	7,476
雑入	（寄宿舎給食費）			4,808	6,925
雑入	（公設塾負担金）			368	754
計				32,983	44,193
歳入合計				153,339	169,499
2. 歳出関係					
人件費	学校教職員給与費			102,209	112,924
	魅力化推進事業給与費（会計年度分：ハウスマスター1名、塾1.5名）			8,968	16,578
	高校事務会計年度職員給与（1名）			2,356	2,379
	町職員（課長級1 主幹職1 主査職1 主事職（ハウスマスター）1）→合計約3000万円				
維持管理費	大空高校管理費（東藻手校舎、女湯別校舎）			45,079	42,535
	魅力化推進事業（公設塾運営委託、高校魅力化PJ委託、デジタルホワイトボードライセンス料、タブレット端末）			15,158	10,888
	教育振興補助金（農業科国内研修補助）			2,817	1,109
	制服購入費補助（1年生制服購入補助）			1,928	1,635
	大空高校教材費（ICT教材使用料等）			3,571	4,688
	大空高校実習費（農業科実習費）			22,992	20,145
	寄宿舎管理費			18,837	21,869
歳出合計				223,915	234,750
3. 一般財源充当見込み					
歳入－歳出				70,576	65,251

(2) 北海道の町立化型

北海道教委では、高校統廃合問題に対して地方創生交付金等の活用という新たな財源を使った教育政策は打たれていない。「新たな高校教育に関する指針」には、2009 年から道立高校の市町村立化を妨げないという記述があり、2016 年に北海道奥尻高校（奥尻町）、2020 年に北海道大空高校（大空町）が町移管によって高校存続を果たしている。しかしながら、町側の財政負担は大きく、篠原ら（2019）によると町立化によって、奥尻町では 2016 年度 30,023,000 円、2017 年度 34,599,000 円（表 3）、大空町では 2021 年度 70,576,000 円、2022 年度 65,251,000 円の「一般財源負担」がある（表 4）。さらに大空町では高校事務のために 3 名の担当職員を配置し、その経費も合わせると約 9000 万円の一般財源支出になるという（大空町職員 G 氏）。2 校の事例を見ても、小規模自治体にとって町立化はかなりハイコストだが、統廃合に関する決定権を町が持てるメリットは大きく、「幼保小中高社会教育を通して人材育成や交流人口を踏まえたまちづくりができる」「予算管理しているということが（ガバナンスの面からも）重要」という意見が聞かれた（大空町職員 G 氏）。

3. 研究対象フィールドについて

(1) Y 県立 O 高校の概要

本研究の対象地 O 町は、Y 県の南東部に位置し、人口 7,107 人（2020 年国勢調査）、町土の 97% を森林が占める自然豊かな町である。森と共生するマタギ文化が残る一方、豊かな水資源を背景に水力発電施設を民間所有する重化学工業の工場が立地し、町民の約 1000 人が就業する企業城下町でもある。この地に 1948 年創設されたのが Y 県立 O 高校である。日本屈指の豪雪地帯にあり、交通事情から長らく容易に統廃合できない高校とされてきた。O 町が高校存続を望む大きな理由は、地元企業への労働者確保である。企業城下町である O 町にとって、工場の存続が町の存続とイコールだと言っても過言ではない。故に、O 高校からの一定数の就職と就職しなかつ

たとしても地元には高校があることで、工場で働く子育て世代の流出防止という面からも O 高校はなくてはならない高校となっている。

(2) Y 県教委による対 O 高校施策

Y 県教委が行った小規模高校対策につながる最初の施策は、1998 年の O 高校と O 中学校における「中高一貫教育実践研究協力校」の委嘱が挙げられる。これを機に 2001 年 O 高校と町内の小中学校は、文科省指定校の連携型小中高一貫校となり、O 高校への町内進学は連携型入試（面接のみで教科試験なし）によって実施され、入学者確保につながっているという（O 町教育振興課高校魅力化推進室長 Q 氏）。

統廃合問題が顕在化したのは、Y 県教委の「高校再編整備基本計画」（2014）の実施である。O 高校も規定に従い 2020 年度より 1 学年 1 学級になり教員数が大幅に減った。その後 2020 年に「1 学年当たり 1 学級の学校については、学校が所在する市町等の意向を踏まえ、学校関係者及び当該市町等で構成する『学校魅力化に係る地域連携協議会（仮称）等』において、学校の魅力化、活性化策を検討し、3 年間を目処として実施、（中略）実施後においても、入学者に増加傾向が見られない場合は、設置主体を含めた学校の在り方について、地元市町と改めて協議することとする」と一部改定され、一方的な廃校措置は緩和されたが、Y 県教委からの支援は会議費 10 万円のみで（2022 年度まで）、高校教育の特色化・魅力化を推進するコーディネーターの派遣や生徒募集に係る人件費・広報費、入学者へのインセンティブ（通学費補助や制服代補助、修学旅行代補助等）等、小規模高校の生徒数確保は立地自治体の努力とされた形になっている。

それに前後して、Y 県教委は、O 高校を東北初のコミュニティ・スクール（以下 CS）に指定している（2017）。当時の Y 県教委担当職員でもあった元校長の N 氏によると「O 高校の存続には町の支援が不可欠であり、町側にその意識を持ってもらう必要があった」という。これに対して O 町も町教委に事務局を置く「O 高校を支援する会」

（2017～）を設立し、卒業生や地元企業等から支援金を集め高校支援に乗り出している。O 高校が CS になったことで、O 町では小中高すべての CS 化が完成し、全ての学校運営協議会をつなぐ合同学校運営協議会も設置された。

このほか Y 県教委は、人事面での配慮として、標準法で定められている教員数に加えて教頭 1 名、教員 1 名、事務職員 1 名、また国際教育に力を入れている中高一貫校という名目で ALT1 名を配置している（元校長 O 氏）。Y 県教委の施策の特徴は、高校再編整備計画で統廃合問題に立地自治体の参画を促し、地域との協働手段として CS を設置している点にある。人材配置を含めてその政策は、低コストで、県教委内でやりくりできる範疇におさめることができている。

(3) O 高校と O 町の協働体制の推移

廃校の危機にさらされながら、O 町の高校存続策は、県教委への教員の加配や標準法の緩和の要望、海外研修旅行の支援などに留まっていた（Q 氏）。そこに変化が現れたのが、CS 指定の翌年に開催された「第 1 回全国高等学校小規模校サミット（以下小規模校サミット）」（2018.7）である。元 O 高校教諭 I 氏曰く、「当時、O 高校が抱えていた教育的課題は、生徒の自己肯定感の低さにあった」という。そのような中、岩手県の小規模校との交流がきっかけで「もっと交流したい」という生徒の能動的発言があったことを好機とした高校教諭たちが、全国の小規模高校の生徒を O 町に集め、ともに小規模校の可能性を語り合う場を企画した。しかし高校に予算がなかったため、O 町は「協働で」実行委員会を設置し助成金を獲得することを提案する。実施にあたっては閉校になった小学校を会場として提供し、プログラムを実施するために生徒にアドバイスするなど、物的・人的支援を行った。O 町は、このイベントをきっかけに「生徒の変化・成長」という成果を高校の教職員とともに共有することになる。さらに同年に町主催の「ビジネスプランコンテスト」において、O 高校生のプランが多数受賞するなど、O 高校生の活躍に町側の眼差しが変化することとなる（元 O 高校養護教諭 J 氏）。

サミットの成功や O 高校生の活躍は、O 高校と O 町に互いに協働する意義を見出させた。そこで、地域学校協働によるカリキュラムを作り上げるべく、文科省事業「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」（以下地域協働事業）への申請に名乗りをあげる。しかし Y 県教委は、すでに「他に申請校を決めて」おり、「競合させた

くない」という理由から〇高校の申請を却下する（元校長 M 氏）。校長 M 氏は申請を諦めかけたが、国から〇町に出向していた未来創生監から、学校運営協議会を母体とした管理機関（実質的には〇町）で申請することを提案され、プロジェクトチーム名で申請、採択された（2019～2021）。これ契機に〇町は首長主導の下、県外生の受け入れによる入学者確保に取り組むことを決意し、内閣府事業「高校生の地域留学推進のための高校魅力化支援事業」（2020～2025）に申請し採択される。

これら文科省事業と内閣府事業により高校と地域の協働は進んだ。成果として、①地域資源を活用したカリキュラム開発による生徒の自己肯定感の回復や資質能力の向上（阿部剛志、喜多下悠貴、永野恵 2022）、②県外生受け入れによる地元生、県外生双方への地元肯定感の向上⁹⁾、③部活動の廃止と地域移管による高校教職員の働き方改革の推進、④3 年間在籍する県外生の受け入れによる統廃合検討ラインである入学定員 1/2 の確保がなされている（図 1）。

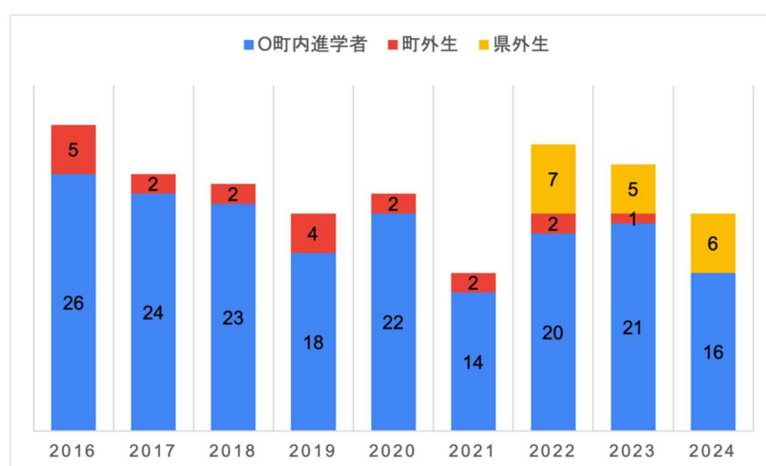


図 1：〇高校の入学者数の推移（〇町教育委員会提供資料を筆者により作成）

（4）後退した学校と町の協働関係

2021 年「地域協働事業」の最終年度となった年、〇高校と〇町は、改革の流れを止めないため文科省事業「普通科改革推進事業」に申請しようと Y 県教委に打診する。しかし、「他校との兼ね合い」（Q 氏）という理由により却下される。代わりに「創造的教育方法実践プログラム（以下創造的プログラム）」の申請は許可され、県教委が管理機関として申請、指定校となった。

この頃から高校と町との間に「協働への認識」に小さなズレ、例えば「留学生の募集活動は土日に行われることが多く、働き方改革を理由に、先生らの協力を得るのが難しくなっている。『県外生募集は町が勝手にやっていること』のように思われ、なかなか自分ごととして捉えてくれない」（Q 氏）、学校内部でも「総合的な探究の時間など地域との協働が必要な科目への関心度が低い先生が増えている」（現 〇高校教諭 K 氏）という状況が続いた。

協働事業への認識のズレが明確に現れたのが、3 年ぶりに対面開催した第 5 回小規模校サミット（2022.7）であった。小規模校サミットは、実行委員会形式で行われており、現在も予算の一部は、町の財源が使われる町と高校の「協働事業」である。しかし、コロナ感染症に対応できる広さの冷房設備のある会場は 〇町にはないという理由で、町外施設での平日開催が決まった。「これでは町民が参加できない」と、この状況に危機感を持った 〇町は、第 6 回（2023.7）の開催は、町民参画を可能にするために「町内」の「土日開催」を希望した。しかし、結果的には日程や会場は学校内で決定され、連続して町の意向が汲み取られないという事態に至った。

第 5 回、第 6 回の小規模校サミットの開催日や場所の決定は、生徒の健康を守る上では学校教育的には正解であったが、一方町で予算を計上しながら、町民の参画や町での開催が行われなかった点では地方創生の観点からは問題であった。この問題の背景を「高校と町」の協働と、「県教委と町」の協働の、2 つレベルの協働がバナンスから考えてみたい。

4. 「高校と町」の協働体制 ―学校運営協議会とコンソーシアムの課題―

高校と町の協働体制に問題が生じた原因は複数ある。1つ目は、2020年からのコロナ禍により地域での活動が大幅に縮小し、生徒の地域活動を通じた成長を、教員自身が実感することができず、地域協働へのモチベーションが下がったと考えられる。菅野（2022）は高校教員の地域協働意識に影響を与える要因として「地域との接触数」「生徒の成長」「校長の方針」を挙げているが、そのうち前2つが欠如したことにより、新たに赴任してきた教員の地域協働へのモチベーションが育たなかった可能性がある。2つ目は、同じ時期に5名のコアとなる教職員の異動したことである。「定期的に行われる人事異動によって取り組みが大きく後退した」とQ氏も菅野（2022）の調査で述べている。3つ目に、地域協働活動が一部の教職員の属人的な関係性や資質、経験知によって推進されていたため、協働ガバナンスの構築に注意が払われていなかったことである。I氏はインタビューで「異動の時に、自分自身が築いた人脈を引き継ぐことをしなかった」と言っている。これら3つの要因により、校内教員の地域協働リテラシーが減退していったと考えられる。こうした状況の中、2022年の第5回小規模校サミット、2023年第6回小規模校サミットが、町の意向が汲み取られない形で実施された。

高校と町の協働体制に問題が起きたその要因は、何のために、何を、どのようなプロセスで「高校と地域」が協働するのかといった「協働ガバナンス」が構築・明示・共有されておらず、教職員の地域協働に関するリテラシーが属人的だったため、人事異動に耐えられなかったことが挙げられる。ではなぜ、協働ガバナンスは構築されなかったのだろうか。本章では、ふたつの文科省事業の管理機関の違いに注目したい。地域協働事業（2019～2021）における管理機関は町、創造的プログラム（2022～2024）における管理機関は県教委である。管理機関が変わったことで起きた変化は大きく二つ。「予算管理と執行方法」と「協働の体制と運営」のあり方だ。

（1）予算管理・執行を通じた町と高校のコミュニケーション

O町が管理機関だった2021年度末まで、教員の人事異動やコロナ禍といった状況においても、Q氏曰く、「町と高校の協働は比較的うまく行っていた」という。その要因は、文科省からの事業費の予算管理執行をO町が担っていたことにある。日常的に何にいつどれだけ予算を使うのか、予算管理を通して学校活動が見えると同時に、国事業においては経営の一助を担っている状態であった。一方2022年度、管理機関が県教委になると、高校側が予算管理執行に関して確認をとる対象は県教委になった。町には通常の学校予算に加えて、国事業の予算執行情報も明かされず、同時に学校活動の状況が見えなくなった。当時の校長O氏のインタビューでも「町側が意見を言うことを躊躇しているように感じた」とあり、一方Q氏も「（状況が見えないので）どこまで学校の教育に口をだしていいかわからなかった」と述べている。ここから、予算管理や執行は、町と高校の日常的な合意形成のツールであり、教職員と町職員にとっては重要なコミュニケーションツールであったことがわかる。逆を言えば、予算管理執行を町職員が行っていたことが要因となって、コンソーシアムによる協働ガバナンスの整備（目的の共有、合意形成のプロセスの明文化、予算執行の管理等）がなされなくても問題が表出しなかったといえる。

（2）県立高校と町の協働体制としての学校運営協議会の限界

協働体制に関しては、両文科省事業ともコンソーシアムの設置が義務づけられている。コンソーシアムとは、『合意形成と協働活動を一体的かつ安定的・計画的・持続的に行えるようにするための構成員・規約・予算等を有する組織』とし、社会に開かれた教育課程を実現する『学校教育機能』、地方創生に資する高等学校を実現する『地域力創造機能』の両方を有するもの」（高校と地域をつなぐ人材の在り方研究会報告書 2020）とされ、学校教育のみならず、地方創生に関しても議論・意思決定・活動する場である。

O高校においては、町が管理機関だった「地域協働事業」では、学校運営協議会とコンソーシアムの両方が存在しており、学校運営協議会は高校が主催者、コンソーシアムは管理機関である町が主催者であった。学校運営協議会とコンソーシアムの構成員はほぼ同じだったため、双方の会議を同日連続開催とし、教頭と町教委課長が事務局機能を担い、双方の議題の整理や運営を協働でおこなっていた。

一方「創造的プログラム」では、Y県教委が管理機関となり、学校運営協議会をもってコンソーシアムとする形

なった。会議の設計・運営は教頭が担うことになり、会議名からもコンソーシアムという名前は消え、事実上コンソーシアムが消失した。ここに県立学校と町の協働体制において、2つの課題が発生している。

1) 「地域力創造機能」の欠落

1つ目は、学校運営協議会をもってコンソーシアムとする際に、コンソーシアムが持っていた「地域力創造機能」が欠落することである。学校運営協議会はあくまで「学校の運営に関する協議会」であり、学校教育について議論する場である（熊谷他 2021）。会議を設計していた教頭は、学校運営協議会が設置されている学校経験はなく、地域づくりにまで視野を広げて会議を設計することは難しかった。そして、事務局に町職員が参画できなくなったことから、町側の視点や思いが反映されにくくなったと思われる。市町村立の小中学校における学校運営協議会では、「地域力創造機能」は、社会教育法で規定されている「地域学校協働活動」に委ねられ「地域学校協働本部」等によって担われる（熊谷他 2021）。しかし、それは双方を管轄・支援する主体が市町村であることが前提のため「学校運営協議会と地域学校協働活動の一体的な推進」が可能だ。一方、高校において地域学校協働活動の主体は町内だけにとどまらない。ゆえに地域学校協働本部のかわりに、コンソーシアムを立ち上げ、「地域力創造機能」を担う必要がある。

2) 委員の個人への委嘱による地域学校協働活動との分離

2つ目の課題は、学校運営協議会の委員が個人に委嘱される点である。学校運営協議会は意思決定の場であり、実際の活動は地域学校協働活動で担う（熊谷他 2021）。中教審答申（2021）においては、「関係機関との連携・協働に当たっては、（中略）各学校や地域の実情に応じてコンソーシアムという『組織対組織』の形でのつながりを作ることが必要である」とし、新しい時代の高等学校教育のあり方ワーキンググループ（2020）でも協働体制の留意点として「関係機関との連携・協働が担当者の個人的・一時的な「個対個」のつながりのみで行われるのでは、その場限りその年限りの教育活動になりかねない」と呈している。この点からも個人によって構成されている学校運営協議会が、組織対組織で意思決定と活動が一体的に行われるコンソーシアムを代替することは難しく、地域学校協働活動と両輪体制が構築されていない高校のCSは限界と言える。

5. 「県教委と町」の協働体制－県立高校に町が財政支援する課題－

町が県立高校の存続のために、地方創生推進交付金等を活用し支援することにより、学校と地域双方の活性化を図る高校魅力化は、県教委だけでは供給不可能な市町村財源と地域資源確保を可能とした一方で、県教委と町の関係性において、対等性と継続性に課題がある。本章では、Y県教委とO町の協働体制における問題を紐解きながら、県立高校に町が財政支援する際の問題を整理する。

（1）財政支出の不均衡とそれがもたらす町内政治の不安定化

現在O町がO高校の存続、特色化・魅力化のために拠出している金額は、2021年度22,768,221円（内一般財源7,712,583円）、2022年度22,887,323円（内一般財源8,697,529円）に上る（表5）。さらに2023年度は寮の借上等により一般財源からの支出が2022年度に比べて約1500万円、2024年度は約1900万円に増加すると予想されている。2020年より町教委内に高校魅力化推進室を設置し、町の正規職員2名、非正規職員1名を配置しており、表に出ない人件費は1000万円を超えている。町の手厚い財政支援が可能になっているのは、高校支援事業が町長直轄予算という特別施策だからである。それゆえ、「なぜ県立高校に町がここまで財政支援するのか」という町議員からの批判に対して、町職員は常に町民感情に細心の配慮をし、成果を示し続けなければならない。批判が高まれば、町長批判につながり、ひいては財政支援が反故にされうる（Q氏）。一方、県教委の支援は中高連携費として一律10万円／校（2022～）のみに留まっている。

表5：O町におけるO高校への支援拠出金（O町教育委員会提供資料をもとに筆者作成）

■2021年度決算額		(単位：円)	
事業名	決算見込額	財源内訳	
地域との協働による高等学校教育改革推進事業	¥2,027,156	文科省委託費	¥2,027,156
高校生の地域留学推進のための高校魅力化支援事業	¥8,713,087	内閣府補助金	¥8,626,944
		一般財源	¥86,143
留学生受け入れ事業	¥2,455,309	一般財源	¥2,455,309
O高校県外募集支援事業	¥9,572,669	地方創生推進交付金	¥4,401,538
		一般財源	¥5,171,131
合計	¥22,768,221		

■2022年度決算額		(単位：円)	
事業名	決算見込額	財源内訳	
高校生の地域留学推進のための高校魅力化支援事業	¥9,059,228	内閣府補助金	¥9,059,228
留学生受け入れ事業	¥3,378,774	一般財源	¥3,378,774
O高校県外募集支援事業	¥10,449,321	地方創生推進交付金	¥5,130,566
		一般財源	¥5,318,755
合計	¥22,887,323		

(2) 学校の自主自律と政策決定権の所在

先述のように、O高校とO町は、申請希望を出した文科省事業を2回県教委に拒否されている。「地域協働事業」の際は、他校と競合しないようにするためであり、「普通科改革推進事業」に関しては、他校との兼ね合いという理由であり、O高校やO町側に問題があったわけではない。この出来事は、県立高校の学校運営協議会の意志が、他校の状況と県教委の公平性指向によって脅かされる恐れがあるという「ローカル・オプティマムの限界」を示している。学校の自主自律を推進するスクール・ガバナンスが機能しないということは、学校運営協議会が、一方的に地域資源を吸い上げるだけの組織になりかねない。統廃合決定権を県教委に握られ、かつ学校運営協議会の主体的な決定が反故にされる状況は、地方分権化に対する町の県教委の下請け組織化につながる危険性がある。

6. 分析・考察

(1) 「管理」と「運営」の観点から分析する高校魅力化を実現するための協働体制

O町とO高校の事例を紐解きながら、都道府県立高校に立地市町村が財政支出を行う「町財政支出型」の高校魅力化におけるガバナンスの課題について述べてきた。ここで「管理」と「運営」という観点から、高校統廃合問題を乗り越え、「高校魅力化」の実現に向けた、「県教育委員会と町」の協働ガバナンスの要因を整理したい。「管理」とは、学校運営に必要な予算を確保する「運営管理」、施設や備品など用意する「物的管理」、教職員等教育活動に必要な人員を管理する「人的管理」を指す。「運営」とは、学校教育に関わる活動の運営を指す。

1) 島根県地域協働スクール型

【管理】学校管理の権限および統廃合に関する権限は、設置者である島根県教委にある。一方で、規約と予算、構成員を有したコンソーシアムという協働運営体制に県教委と市町が双方に財政支出することで、「高校と“地域”」の協働のために、「予算」を通して対等な協働体制が築かれている。コンソーシアムの運営に関しても、コンソーシアムマネジャーを配置し、その人件費を島根県教委と市町とで折半しているおり、「高校と“地域”」の協働のために、「県教委と市町」が管理レベルで協働していると言える。

【運営】コンソーシアムによる協働ガバナンスが整備されている。様々な地域の団体（構成員）が参画し、規約、予算を有し、合意形成と活動の一体化が行われて、学校教育的機能と地域力創造的機能の両方を有している。

2) 北海道町立型

【管理】北海道町立化型は、設置者と管理者が同一なため、運営管理、物的管理において、コンソーシアムを受け皿とする道教委と町との協働体制構築は不要である。高校の統廃合に関しても、最終決定権は町にある。一方で、奥尻高校では管理職を含むすべての教職員が北海道教委からの割愛による派遣教職員であり、大空高校では校長のみ町採用で他の教職員は割愛による派遣教職員であるため、教職員の雇用（人的管理）に関しては、道教委に依存しているといえる。また、小さな町で高校経営をすることは、財政的に容易ではないため、不安定さがある。

【運営】町の総合計画や教育振興基本計画などに高校教育も位置付けられ、その方針に従って校長が運営責任者として、学校運営がなされている。

3) Y 県立 O 高校の町財政支出型「町による事業管理」

【管理】町の一方的な支援となり、協働体制が構築されているとは言えないが、文科省の地域協働事業においては、実質上町が予算管理をしていたため、予算管理を通して、高校と町が日常的にコミュニケーションを取ること、非公式の合意形成が行われていた。一方で、Y 県教委によるコンソーシアムへ財政支援はほぼないに等しく、管轄外の県立高校への町からの多額の財政支出は町内政治の不安定化をもたらす。また、県教委の公平性の論理と高校と町が合意した特色化・魅力化を志向する方策（文科省事業への申請等）が相反する可能性がある。統廃合に関しても決定権は県教委にあるため、対等な協働体制とは言い難い。

【運営】規約整備等明文化された協働ガバナンスは構築されていなかったが、コンソーシアム会議と学校運営協議会は別に存在し、それぞれ町と高校が主催していたため、合意形成に関する町の意向を反映させることができた。

4) Y 県立 O 高校の町財政支出型「県教委による事業管理」

【管理】町の一方的な支援となり、協働体制が構築されているとは言えない。町のみが財政負担をすることによる、町内政治の不安定化や、高校と町が合意した方策との相反の可能性は依然として存在する。

【運営】会議内容が重複する等の理由から、学校運営協議会をもってコンソーシアムとすることが起き、事実上コンソーシアムが消失し、地域力創造的機能が欠落した。立地的に離れた県教委が、コンソーシアムを運営することは実質的に不可能であり、コンソーシアムの事務局を学校外に設置しなかったため、運営を高校が担うことになり、便宜上廃止となった。

(2) 「学校と“地域”」が協働するための「県教委と町」の協働ガバナンスの要件

上記の分析から、高校魅力化を実現するための協働ガバナンスの要件を整理する。

「管理」においては、島根県地域協働スクール型のように県教委と市町が、コンソーシアム運営のために対等に財的、人的支援をする管理における協働体制をとるか、北海道町立型のように単一の管理者による管理である必要あると考えられる。その点、Y 県 O 高校の町財政支出型は、県立高校に管轄外の町のみが多額の財政支援を行う形で行われており、対等ではない。この不均衡は町政を不安定にさせる原因になりかねず、持続可能とは言えない。一方 Y 県教委にも、他校に対する公平性の担保という行動理由があり、O 高校のみに財政支援をすることは現段階では不可能であり、町と対等に財政支援する場合、県首長部局との折衝が必要になる。

「運営」に関しては、コンソーシアムを学校運営協議会と分離し、設置する必要がある。「学校運営協議会は校長の方針や学校運営等について意見を述べるのが主軸となるのに対し、コンソーシアムは学校教育にとどまらない幅広い機能を持つ本来別の役割を持つ組織である」（内田洋行教育研究所 2024）ことから、高校と地域が双方に Win-Win の関係になるよう、規約をもって目的の共有や合意形成のプロセス、予算等を明文化し、事務局に高校、地域双方から人員を配置する等、協働ガバナンスを整備することが必要である。この運営におけるコンソーシアムという協働ガバナンスを採用・整備することは、Y 県 O 高校の町財政支出型でも可能であるが、その土台である「管理」において、県教委と町が同等の財政負担をする必要がある。

7. 提案「県立町管理運営高校」

先述のように、安定した高校魅力化を実現するためには、島根県協働スクール型のように県教委と町が対等にコンソーシアムに対して財政支援をするか、北海道町立型のように設置者そのものを移管することが必要であるが、その両方に踏み切れない Y 県教委と O 町では、新たな「管理」レベルの協働体制構築の必要性があると考えられる。ここでヒントになるのが、町財政支出型「町による事業管理」で指摘した管理レベルでの予算管理である。町が予算管理を行った時、予算管理を通してコミュニケーションが活発化し、非公式の合意形成が可能であった。誰が予算管理するかが、運営レベルでの協働のあり方に影響するのであれば、県教委を設置者のまま、県立高校の「管理」を町に移管できないだろうか。「公設公営」高校である。

協働ガバナンスのあり方として、官と民においては委託という方法がある。この方法の先行事例として、官と民の互いの強みを生かし特色ある高校づくりを行った大阪市の水都国際中学校・高等学校(内閣府「国家戦略特区」特区対談#5 内閣府 HP) がある。設置者である大阪市の国際教育実現のために民間事業者に公立校の運営管理を委託した「公設民営」の事例である。同様の発想で、県教委に設置者としての最終責任を残しながら、学校管理を町に移譲することで、両者の強みを活かす「公設公営」高校をつくることが可能ではないか。

「高校の統廃合問題を解決し、『高校魅力化』の実現に向けた県立高校と町の協働を促進するガバナンスのあり方」として、地教行法 55 条 1 項「事務処理特例制度」を通して、県教委が持つ高校に関する「運営管理」「物的管理」「人的管理」の 3 つの権限と事務を、町に移管・移譲することによって、『県立町管理運営高校』を実現する政策を Y 県教委と O 町に提言したい(図 2)。

Y 県教委は、O 町に対して運営管理費(学校教育・経営に関わる運営費等)、物的管理費(施設管理費等)を学校管理費として町に支払う。O 町は、県教委から支払われた「学校教育的功能」を発揮するための財源に加え、「地域力創造機能」を発揮させるための予算を確保し、合わせて校長のリーダーシップの下、コンソーシアムという「学校と地域」の協働体制によってより安定した協働ガバナンスを発揮する。Y 県教委は、「地方創生に資する高校」の新しい在り方を示し、県教委だけではなし得なかった「少子化に負けない『Y 県の教育』」を打ち出すことができる。Y 県教委が果たす責任は、県内どこに居住している生徒に対しても高校教育を提供するというナショナル・ミニマムの実現と、地域・社会との協働、社会に開かれた教育課程等による特色化・魅力化したローカル・オプティマムの実現である。その双方を実現し、生徒数の確保とその財源を確保するためには、市町村の力は不可欠である。町にとっても、高校の存続は人口流出を抑え、地域を活性化する上で必要である。また、町が文科省事業の管理機関を経験した経緯からも、予算執行や会議運営に関して町がイニシアチブを持つことによる協働の効果は明らかである。

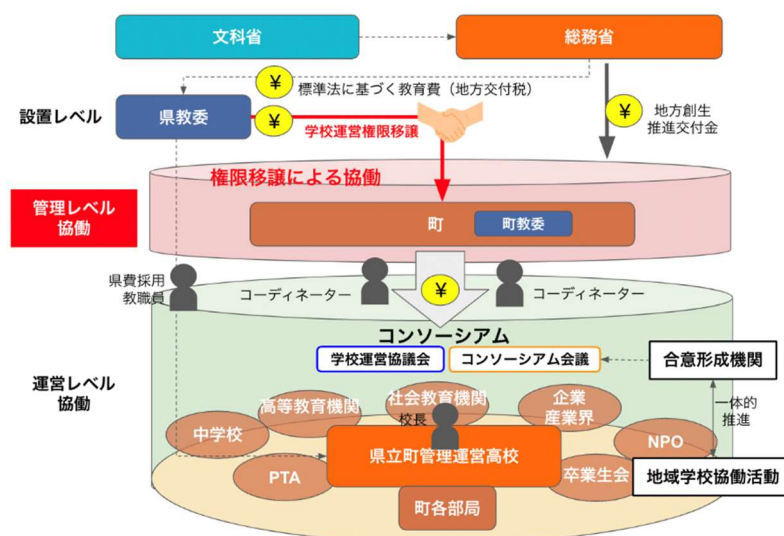


図 2：県立町管理団体高校における協働体制図（筆者作成）

8. まとめ

本研究は、島根県と北海道、Y 県 O 町の 3 つ事例のみを基に論じてきたため、知見の一般化としては限界がある。その上ではあるが、「高校の統廃合問題を解決し、『高校魅力化』の実現に向けた県立高校と町の協働を促進するガバナンスの要因」を、県教委と町の管理における対等な負担と、学校運営におけるコンソーシアムによる協働ガバナンスであることを明らかにすることができた。国が進める高校の特色化・魅力化や探究的な学びの実現には、市町村を含めた多様な主体との協働が不可欠である。また、少子化が進む地域において高校の維持は、人口動態にかかわる重要案件である。よりよい教育とよりよい地域づくりに欠かせない高校が、経済効率のみで統廃合を判断しないために、新たな協働体制の好事例を生み出せるよう、研究を進めたい。

註

- 1) 協働：本研究では、協働を「同じ公的な目的に向かって、複数の主体が、対等な立場で、それぞれの得意分野や資源を持ち合い、新たな価値創造に向けて共に計画し、行動すること」と定義する。
- 2) ガバナンス：ガバナンスは組織が健全に運営されるための統治体制のことをいう。その中でも今回は、「学校と地域」や「県教委と市町村」といった今までのような明確な形での「協働体制」がないことから、佐藤・広石（2018）が示すように、「プロセスを管理する構成員の関わり方、関係性のつくり方、変化への対応、共有ルールの整備など、関係者と共に進めていくための『仕組みとその運営』」と定義したい。
- 3) コンソーシアム：『合意形成と協働活動を一体的かつ安定的・計画的・持続的に行えるようにするための構成員・規約・予算等を有する組織』とし、社会に開かれた教育課程を実現する『学校教育機能』、地方創生に資する高等学校を実現する『地域力創造機能』の両方を有するもの（高校と地域をつなぐ人材の在り方研究会 2020）
- 4) 1/2 とは、県と町が半額ずつ補助することを前提に交付した金額
- 5) 2022 年より 3 年間の県立高校受け入れをはじめたため、定量化されたデータはないが、2023 年 11 月に行われた内閣府による「高校生の地域留学推進のための高校魅力化支援事業」訪問調査では、沖縄から来た 1 年留学の地域みらい留学 365 生からは、「外に出てみて、O 町の良さを感じると共に、地元の良さもしみじみと感じた」「（高校卒業後は）これまでは、東京の大学に行けばいいかなと漠然と思っていたけれど、Y 県もありだと思うし、あえて台湾へ進学するのもありかな。将来は沖縄で地域の問題とかに取り組みたい」と、留学先と地元の両方の魅力に気づき、将来も地域への貢献欲が増している。また、地元生からも「留学生を通して、O 町の見え方が変わった。新しい人脈が増えた」「（卒業後の進路は）県外の専門学校を考えているが、最終的に住むのは O 町がいいなと思っている」という反応があった。

謝辞

本研究にご協力いただいた、関係各所機関の皆様に御礼申し上げます。調査・研究にご協力いただきました Y 県立 O 高校、O 町をはじめ、島根県、北海道の教育関係者の皆様に感謝申し上げます。ありがとうございました。

引用・参考文献

- 阿部剛士・喜多下悠貴（2022）「高校存続・統廃合が市町村に及ぼす影響の一考察 2 ～市町村の人口動態からみた高校存続・魅力化のインパクト～」三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング HP（https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2022/03/seiken_202310_1.pdf）[2024 年 1 月 18 日最終閲覧]
- 阿部剛志、喜多下悠貴、永野恵（2022）「学校での「高校魅力化評価システム」活用事例レポート」三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング HP（https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2022/03/seiken_220310_3.pdf）[2024 年 1 月 18 日最終閲覧]
- 有川つばさ、塚井誠人、桑野将司、藤山浩、山田和孝（2009）「中山間地域住民の生活利便性が居住継続以降に及ぼす影響の分析」『土木計画学研究・論文集 Vol.26 no.2』 p385-386
- 岩本悠（2023）「少子化が加速する地域におけるこれからの高等学校教育の在り方について」中央教育審議会初等中等教育分科会 第 5 回新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ提出資料 文科省 HP（https://www.mext.go.jp/content/20230127-mex_koukou01-000027246_002.pdf）4p [2024 年 1 月 18 日最終閲覧]

- 内田洋行教育総合研究所（2024）『『CORE ハイスクールネットワーク構想における小規模高等学校ネットワークモデルに関する調査研究』中間報告書』
- 小田切康彦（2018）「協働論の研究動向と課題 一行政学を中心とした学際的視点から」徳島大学社会科学第 32 号
- 金子玄、樋口修資（2016）「教職員定数及び配置数からみた 公立高等学校の再編・整備に関する一考察」『明星大学研究紀要—教育学部 第 6 号』 p36
- 菅野祐太（2021）「高等学校における教員の地域協働意識に関する研究—中山間地域や離島等に立地する小規模高等学校において、教員の地域協働意識向上に向けて市町村教育行政は何かできるのか—」『兵庫教育大学 教育政策課題研究』pp167～176
- 熊谷慎之輔、志々田まなみ、佐々木保孝、天野かおり（2021）『地域学校協働のデザインとマネジメント コミュニティ・スクールと地域学校協働本部による学びあい・育ちあい』学文社 p58
- 高校と地域をつなぐ人材の在り方研究会(2020)『報告書』文科省 HP (https://www.mext.go.jp/content/20200323-mxt_koukou02-100014267_02.pdf) [2024 年 1 月 18 日最終閲覧]
- 佐藤真久・広石拓司（2018）『ソーシャル・プロジェクトを成功に導く 12 ステップ コレクティブな協働なら解決できる! SDGs 時代の複雑な社会問題』みくに出版 p5、76、79
- 篠原岳司、高嶋真之、大沼春子（2019）「都道府県立高等学校の学校設置者移管に関する研究 北海道奥尻高等学校を事例に」『北海道大学大学院教育学研究員紀要』 p99
- 島根県教育委員会（2019）「県立高校魅力化ビジョン」島根県教育委員会 HP (<https://www.pref.shimane.lg.jp/gakkokikaku/saihen/keikaku.data/miryokukavisionsaisyu.pdf>) [2024 年 1 月 18 日最終閲覧]
- 全国高等学校小規模校サミット HP (ygt-oguni-h.ed.jp/summit/index.html) Facebook page (<https://www.facebook.com/profile.php?id=100063481245855>) [2024 年 1 月 18 日最終閲覧]
- 地域みらい留学 HP (<https://c-mirai.jp/>) [2023 年 12 月 28 日最終閲覧]
- 中央教育審議会（2021）『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』文科省 HP(https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf) p54 [2024 年 1 月 18 日最終閲覧]
- 中央教育審議会初等中等教育分科会新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ（2020）「新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ（審議まとめ）～多様な生徒が社会につながり、学ぶ意欲が育まれる魅力ある高等学校教育の実現に向けて～」文科省 HP (https://www.mext.go.jp/content/20201117-mxt_koukou02-000011002_01.pdf) p31 [2024 年 1 月 18 日最終閲覧]
- 中央教育審議会初等中等教育分科会 個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向けた学校教育の在り方に関する特別部会 高等学校教育の在り方ワーキンググループ（2023）「高等学校教育の在り方ワーキンググループ中間まとめ」文科省 HP(https://www.mext.go.jp/content/20230901-mxt_koukou01-000031697_1.pdf) p7,12-13 [2024 年 1 月 18 日最終閲覧]
- 同上「中間まとめ参考資料集」文科省 HP (https://www.mext.go.jp/content/20230901-mxt_koukou01-000031697_3.pdf) p7,15 [2024 年 1 月 18 日最終閲覧]
- 内閣府 「国家戦略特区」特区対談# 5 内閣府 HP (<https://www.chisou.go.jp/tiiki/kokusentoc/taidan05.html>) [2024 年 1 月 8 日最終閲覧]
- 樋田大二郎「地域人材育成研究会 高校魅力化」HP (<https://hrhd.net/school-attractiveness/>) [2024 年 1 月 18 日最終閲覧]
- 樋田大二郎、樋田有一郎（2018）『人口減少社会と高校魅力化プロジェクト 地域人材育成の教育社会学』明石書店 p68
- 北海道教育委員会(2006)「新たな高校教育に関する指針」北海道教育委員会 HP (<https://www.dokyoai.pref.hokkaido.lg.jp/hk/kki/akd/H18SISIN.html>) 第 6 章 p70 [2014 年 1 月 8 日最終閲覧]
- 山内道雄・岩本悠・田中輝美(2015)『未来を変えた島の学校 隠岐島前発 ふるさと再興への挑戦』岩波書店
- 内閣官房・内閣府総合サイト地方創生「まちひとしごと創生総合戦略 2018 改訂版」[https:// www.chisou.go.jp/sousei/info/pdf/h30-12-21-sougousenryaku2018hontai.pdf](https://www.chisou.go.jp/sousei/info/pdf/h30-12-21-sougousenryaku2018hontai.pdf) [2024 年 1 月 18 日最終閲覧]
- 内閣官房・内閣府総合サイト地方創生「まちひとしごと創生総合戦略（2019） p11、pp28-29 <https://www.chisou.go.jp/sousei/info/pdf/r01-06-21-kihonhousin2019hontai.pdf> [2024 年 1 月 18 日最終閲覧]

文科省「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」文科省 HP(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/1407659.htm)
[2024 年 1 月 18 日最終閲覧]

文科省「地域社会に根ざした高等学校の学校間連携・協働ネットワークの構築（CORE ハイスクールネットワーク構想）」文科
省 HP (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/mext_00025.html) [2024 年 1 月 18 日最終閲覧]

文科省「学校教育法施行規則等の一部を改正する省令等の公布について（通知）」文科省 HP (https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/mext_00017.html) [2024 年 1 月 18 日最終閲覧]

実践報告

コミュニティ・ウェルビーイングを高める地域連携モデルの構築
—学校と地域の特徴を生かした実践を通して—

黒田 勝俊

伊方町立伊方中学校 kakutaku0617@yahoo.co.jp

要約：本課題研究は、コミュニティ・ウェルビーイングを向上させる地域連携の方法について模索し、学校と地域の特徴を生かした地域連携モデルを構築していくことを目的とした。まず、コミュニティ・ウェルビーイングや地域連携に関する先行研究の分析とアンケート結果から、地域学校協働活動はコミュニティ・ウェルビーイングの向上につながるという示唆を得ることができた。また、置籍校の生徒、保護者、教職員にアンケートを行った結果、コミュニティ・ウェルビーイングの向上は、個人のウェルビーイングの向上と正の相関関係があるということが分かった。そこで本研究では、コミュニティ・ウェルビーイングを各個人のウェルビーイングの総量と定義し、個人のウェルビーイングを向上させる地域連携活動を実践することで、コミュニティ・ウェルビーイングの向上を試み、地域連携モデルの構築を目指した。また、コミュニティ・スクールを導入していない学校で行われている地域学校協働活動について分析し、地域と学校がその特徴を生かしながら連携を深めていく方法について実践研究を行った。

キーワード

ウェルビーイング

コミュニティ・ウェルビーイング

地域学校協働活動

1. はじめに

長年、「未来を担う子どもたちの豊かな学びや成長を支えるためには、地域と学校がパートナーとして連携・協働することが重要である」と言われ続けている。また、学習指導要領では、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という理念を学校と社会が共有し、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・能力を育む「社会に開かれた教育課程」の実現を重視しており、その理念は前文にも明示している。この理念の実現に向けては、組織的・継続的に地域と学校が連携・協働していくことが大変重要である。その具体的な取組として、コミュニティ・スクール（以下 CS）と地域学校協働活動の一体的推進が重要であると記されている。しかし、CS や地域学校協働本部については、導入率も地域によって大きな差がある。また、その効果の検証は、十分に為されているとは言い難く、システム導入を先行させたために、活動が形骸化しているという課題も指摘されるようになってきた。

「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」ためには、その地域に住むことに幸せを感じ、地域住民が学校や子どもと関わることで、喜びや生きがいを感じられることが非常に重要であると考え。本研究では、「幸福は伝播する」という露口（2019）の考えを参考に子ども、保護者、地域住民、教職員のウェルビーイングの総量をコミュニティ・ウェルビーイングと定義し、コミュニティ・ウェルビーイングを向上させるための地域連携モデルの構築を目指した。

地域住民にとって、学校という場所は地域を支える大切なシンボルであると言える。学校があるから子どもがお

り、人がおり、地域が活性化される。しかし、愛媛県内の多くの地域で、学校の統廃合が進められており、そこでは地域の活力衰退の恐れも懸念されている。だからこそ、学校も地域創生の期待を担い、地域の特徴を生かした魅力的な教育を実践していく必要がある。本研究では、CS 導入だけにとらわれない学校と地域とのつながりに着目し、その可能性について考えていく。

2. 研究の背景

学校運営協議会が置かれた公立学校を指して、「コミュニティ・スクール」と呼んでおり、2017 年からは設置が努力義務化されている。全国での CS の数は、2023 年5 月現在でおよそ 15,000 校、導入率は約 43% である。公立小中学校と義務教育学校に限ると、導入率は前年度より 11.3 ポイント増の 48.6% と、約半数にのぼる。また、都道府県によって差が大きく、都道府県別にみると、「山口県」がもっとも高く 97.0%、ついで「和歌山県」96.7%、「熊本県」91.9% と、3 県が 9 割を超えている。一方、もっとも低いのは「福井県」9.8% で、「長野県」20.1%、「長崎県」20.2% と続いている。「愛媛県」は 45.0% である。

それに対して地域学校協働本部は、2015 年の中央教育審議会の答申で提言されたものである。全国の公立学校において地域学校協働本部がカバーしている学校数は、前年度比 576 校増の 21,144 校、整備率は 61.0%。このうち、公立小中学校と義務教育学校で地域学校協働本部がカバーしている学校数は、前年度比 556 校増の 19,812 校である。また、これらに似た仕組みを導入しているのは、4,818 校である。福井県は学校運営協議会も地域学校協働本部も少ない分、74.1% の学校が類似した取組を導入している。

では、なぜ導入や整備が進んでいなかったり、地域によって差があったりするののかということ、以下のような理由が各種文献で指摘されている。一つ目は教職員の異動に伴う要因である。二つ目は連絡調整等の負担感にあるのではないかということである。また、「CS を導入している学校が学校運営協議会を効果的に活用できず、形式だけのものになっているところも多いのではないか」という声も聞かれる。さらに三つ目の理由として「すでに地域と密接な関係にあり、CS を導入しなくても地域との連携は図れている」という考えもあった。NPO 法人大分県協育アドバイザーネットの中川忠宣氏（2020）も「これまでも学校と地域住民の連携がうまく行われ、保護者等の意見が反映されていることや、学校評議員制度等の類似の制度がある現状からのコミュニティ・スクール導入の意義が不明確である。」と述べている。筆者の置籍校も同様で、地域学校協働本部はあるが CS の導入はされていない。

また、日本教育心理学会において岡田（2017）は、学校と地域とのよりよい協働を目指すためには「地域の課題を知り、地域の特性に合った連携・協働を行っていく必要がある。他の地域と同じ活動をすればよいわけではないため、地域の課題を知り、地域に何が必要でどのようなリソースがあるのかも含めて、地域の特性に合った活動を行うことが重要である。」と述べていることから学校や地域の特徴を生かした連携が重要であると考えた。

コミュニティ・ウェルビーイングについては、地域住民の生活や健康に関する研究はいくつかあるが、教育と関連させた先行研究は少ない。しかし、人とのつながりと幸福感の関係については多く研究されている。例えば、竹森・柏木（2018）は、学校を取り巻くソーシャル・キャピタルが子どもと保護者の主観的幸福感に正の影響を与えることを明らかにしている。また、露口（2017）では、人々との交流活動に積極的な保護者は、消極的な保護者に比べると幸福度が高いことや、保護者にとっての幸せの根源は、学校にかかわる人々との対話・交流にあるのではないかということが報告されており、子どもや保護者を取り巻くつながりを醸成することは、地域社会全体の利益となり得ると述べてられている。そのような研究からも地域と連携して行う活動には多くの効果が期待されている。

3. 研究課題

本研究では、子ども、保護者、地域住民、教職員のそれぞれにおいて下のような研究課題を設定した。

研究課題① 地域学校協働活動を充実させることは、子どもの学びや知識の深まりにつながり、コミュニティ・ウェルビーイングが向上するのか。

研究課題② どのような地域学校協働活動が、保護者の喜びや充実した幸せな生活につながり、コミュニテ

ィ・ウェルビーイングの向上につながるのか。

研究課題③ 地域住民がどのように学校や子どもと関われば、学校教育に関心を持ち、それが地域住民のコミュニティ・ウェルビーイングの向上につながるのか。

研究課題④ どのように地域学校協働活動をマネジメントしていけば、職員の負担軽減につながるのか。

4. 研究の方法

研究では、子ども、保護者、教職員へのアンケートを実施し、実践後の変化を見るという方法で行った。対象はA中学校の生徒90名とその保護者75名、教職員22名である。アンケートは6月と11月の2回行った。1回目のアンケートを行った後、まずはコミュニティ・ウェルビーイングと個人のウェルビーイングの関係について分析した。そして、6月～12月の間で学校と地域の特徴を生かした地域学校協働活動を実施し、その変化を見ることで地域学校協働活動の効果を分析した。活動後には、協力していただいた地域の方々への聞き取りを行い、学校や子どもたちと関わることに對しての意見を伺った。また、A町教育長や地域コーディネーターへの聞き取りも行い、A町における地域学校協働活動についての成果や課題、今後の展望についての意見を伺った。

5. 実践研究

(1) 生徒、保護者、教職員へのアンケート

先述したように、教育とコミュニティ・ウェルビーイングとの関連をまとめた論文は多くなく、それらを分析するためのはっきりとしたアンケート指標もない。そこで研究を進めるにあたって、コミュニティ・ウェルビーイングを調査するアンケート作成のために先行研究を調べた。その中で、コミュニティ・ウェルビーイングについての指標は、Kim, Y., & Ludwigs, K. (2017)がMeasuring Community Well-Being and Individual Well-Being for Public（公共政策のためのコミュニティの幸福と個人の幸福の測定）の中で用いた指標を、NTT社会情報研究所の赤堀渉氏が翻訳したものを参考にA中学校の特性に合うように改良したものを用了。また、次期教育振興基本計画に記されている指標をもとに、地域の実態に合った項目をウェルビーイング測定アンケートとして使用した。どちらも四件法で測定し、その合計をそれぞれコミュニティ・ウェルビーイングの値、個人のウェルビーイングの値とした。すべてGoogleフォームを活用した。詳しい内容はQRコードに示す。



生徒用



教職員用



保護者用

基礎データ（性別、所属学年、居住地区、居住・勤務年数）		
コミュニティ・ウェルビーイングに関すること	4件法	12項目
個人のウェルビーイングに関すること	4件法	9項目
（生徒は自己肯定感を測定する質問を含めて15項目）		
子どもの成長に関すること	4件法	7項目
（保護者、教職員のみ）		
地域連携教育の業務に関すること（教職員）	4件法	2項目
地域連携教育に関すること	記述式	

(2) 学校と地域の特徴を生かした地域連携の実践

置籍校においては、これまでも地域学校協働活動がいくつかあったが、これまでは学校と地域のどちらが中心か、あるいはパイプ役は誰なのかが明確になっていなかった。そこで、本研究においては「学校主導型協働活動」、「地域主導型協働活動」、「地域学校協働型活動」の三つに分類し、実践を行った。（表1）「学校主導型協働活動」では、総合的な時間の学習に特化して行い、筆者が地域と学校つなぐ役を果たし、その名称を「地域連携教

育推進主任」として、外部との連絡調整を行った。それによる教職員の負担感がどのように変化したかを見ることも本研究の課題の一つである。

表1 令和5年度 A中学校における主な地域学校協働活動

	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月
1年 (担当)	宿泊訓練 (1年部)		地域学習 (1年部)			地域学習 (1年部)	地域学習 (1年部)			
2年 (担当)		職場体験 (2年部)			平和学習 (2年部)		農業体験 (2年部)			
3年 (担当)		福祉体験(A高校) (3年部)	福祉体験(各学級)		防災学習 (3年部)					
全校 (担当)			大川清掃 (環境教育主任)					人権フェスタ (人権委員)		
その他 (担当)			夏まつり (プラス部顧問)		小学校運動会 (小学校)	地方祭 (各地区)	亥の子 (各地区)	生徒会選挙 (生徒会担当)	健康マラソン (町実行委員会)	伊方駅伝 (体育主任)
その他 (担当)			A高フェスタ (プラス部顧問)				町文化祭 (町担当者)	点灯式 (プラス部顧問)		
学校主導型協働活動 …学校の担当者が計画。それに合った人材、資材を地域コーディネーターや各事業所に依頼。										
地域主導型協働活動 …地域からの依頼をもとに実施。基本的に学校からの指導はない。教員は活動を見守る程度。										
地域学校協働活動 …計画段階から学校担当者と地域担当者による話し合いで実施。										

(3) A町教育長及び地域コーディネーターへの聞き取り

本研究を進めるにあたり、多大な貢献をいただいた置籍校の位置するZ地区地域コーディネーターに、地域学校協働活動について聞き取りを行った。また、A町教育長及び総括地域コーディネーターにもこれまでの地域学校協働活動の成果と課題、今後の展望について話を伺った。聞き取りの内容を以下にまとめる。

【Z地区地域コーディネーターへの聞き取りより】

- ・ 学校がやりたいことの助けとなる人材は探せるので、もっと活用してほしい。
- ・ X地区は、全国的に見ても早い段階で「学校支援ボランティア活動」が始まった地区であるため、地域学校協働活動も盛んである。隣接しているY地区も盛んであるが、町の中心であるZ地区では、あまり進展が見られない。
- ・ 地域学校協働活動がスムーズに行われている反面、マンネリ化も感じる。
- ・ 人材リストはあるのだが、更新されずデータも古くなってしまっている。
- ・ どこまでコーディネーターがつないで、学校に引き継いだらいいのか迷う。
- ・ 地域コーディネーターの存在が、地域住民にあまり知られていない。

【教育長への聞き取りより】

- ・ A町では地域学校協働活動が平成20年度頃から盛んに行われており、今現在は早急なCS導入は考えていない。
- ・ 数年後に小中学校の統廃合を控えているので、それを機にCS等を導入することを検討している。そのための土台となるものを今は作っておきたい。
- ・ 小中学生が地域の行事に出て、元気な姿を見せてくれるだけで地域の住民、特に高齢者はとても喜ぶ。難しいことをしようとしなくても、十分地域に貢献してくれている。
- ・ 廃校になった学校施設を地域学校協働活動などにもっと活用したい。

- ・ どの活動においても保護者世代の参加が課題。
- 【A 町総括地域コーディネーターへの聞き取り】
- ・ 地域住民にとって、学校は敷居が高いというイメージがある。その敷居を低くするのが地域コーディネーターの仕事だと思っている。
- ・ 新しいことをしなくても、今あるものを値打ちあるものに変えていくことが大切。
- ・ 地域の未来を担う子どもたちを育てていかななくてはならない。そのためには子どもたちにもその力をつけてもらわないといけない。だから、子どもや関係者が楽しんで満足するだけの活動ではいけない。
- ・ 学校からの依頼がほとんどで、地域からの依頼はほとんどない。地域からの声を吸い上げるためにも地域学校支援本部の委員を増やさないといけない。
- ・ 地域学校協働本部の委員を増やしたり学校に地域コーディネーターを配置したりしても、元学校関係者ばかりだと、学校のことしか見えない。そういう人たちは逆に公民館に入ってほしい。
- ・ 地域学校協働本部を通さなくても、学校独自で人材を探すこともある。その時でもどんな活動をするのか情報が欲しい。今後の資料になる。
- ・ 地域連携教育推進主任のような人だけが人材を探さなくてもいい。校長でも教頭でも誰かのつながりを利用させてもらえばいいと思う。
- ・ 今の時代、指導してくれる方が適した人かどうか見極めることも必要。

6. 考察

(1) 研究課題①について

活動の結果、6 月と 11 月では生徒個人のウェルビーイングが向上した。(図1) いくつかの項目を見ていく。「自然災害が発生した場合、元の状態になるのに時間がかからないと思う」という項目においては、防災学習を行った3 年生において最も数値が向上した。(図2) また、「私は地域の役に立とうとしている」と「私は私の住む地域を誇りに思う」の項目については、地域を知る活動と地域に貢献する奉仕活動について学習してきた1 年生の数値が最も向上した。(図3, 図4) さらに2 年生においては、もっとも地域と連携した活動が多かったのだが、「自己肯定感・自己効力感」の数値が他の学年よりも大きな上昇が見られた。これらの結果から、やはり総合的な学習の時間を地域の方と協働で行う場合は、しっかりとしたねらいと目的を地域側と学校側が持つことが重要であるということが分かった。(図5)

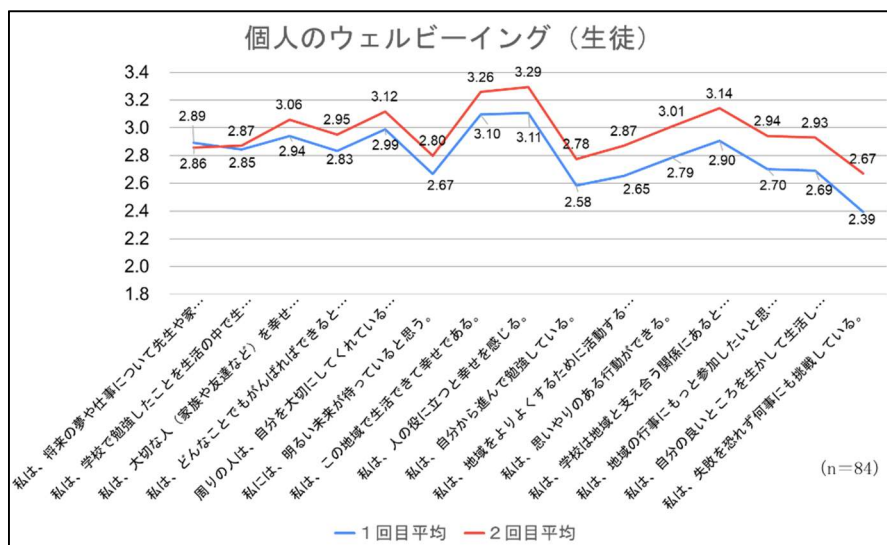


図 1 生徒のウェルビーイングの変化

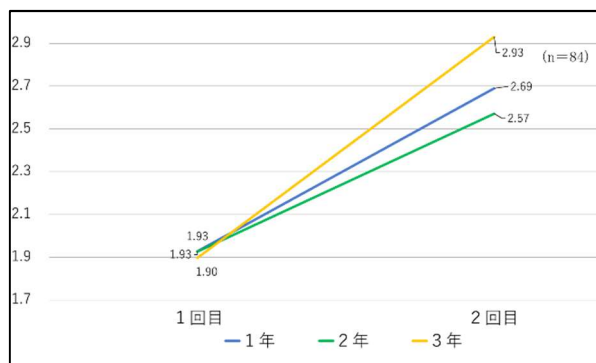


図2 私の住む地域は、自然災害が発生した場合、元の状態になるのに時間がかからないと思う

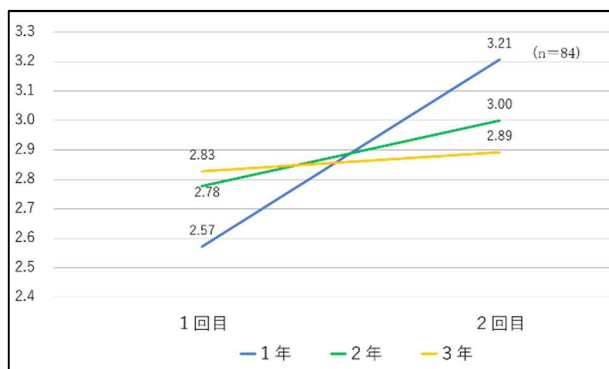


図3 「地域の役に立とうとしている」

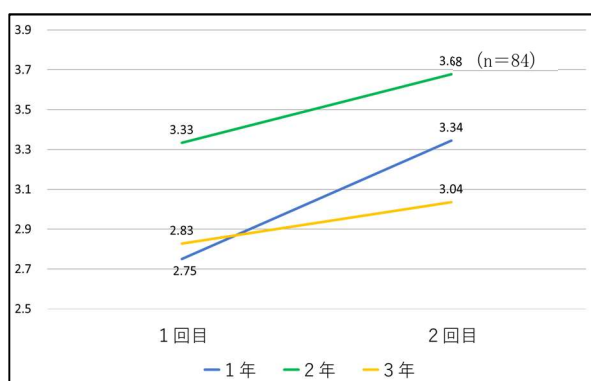


図4 「私の住む地域を誇りに思う」

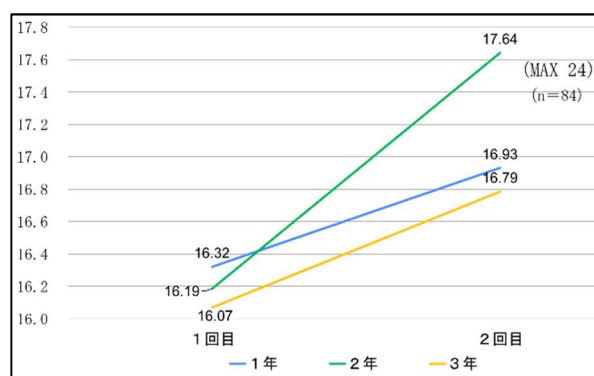


図5 自己肯定感・自己効力感

(2) 研究課題②について

子どもの居住地別にデータを見てみると、地域によって少し差が見られた。その要因として考えられるのは、地域行事、特に秋祭りへの参加、貢献についてではないかと考えた。B地区、C地区は、小中学生が神事への参加や物品の運搬などで地域の秋祭りの運営において活躍する場面が多かった。それに対して、A地区、D地区は小中学生が秋祭りに関わる機会がなかった。A地区は以前からそのような機会がなかったのだが、D地区においては、子ども数の減少で、今年度から子どもの活躍の場がなくなった。本来であれば、小規模の小学校もあり、地域とのつながりが強いD地区であるのだが、個人のウェルビーイング、自己肯定感・自己効力感ともにB地区、C地区ほどの上昇が見られなかった。(図6、7)

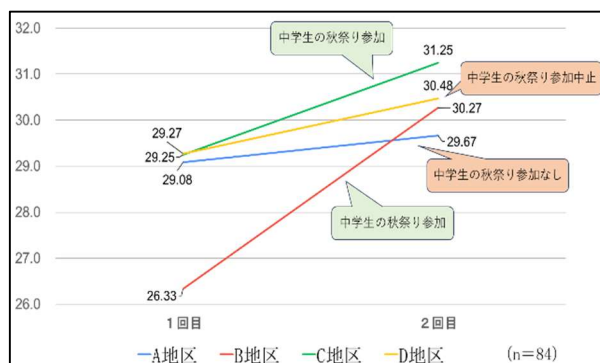


図6 生徒のウェルビーイングの変化(地区別)

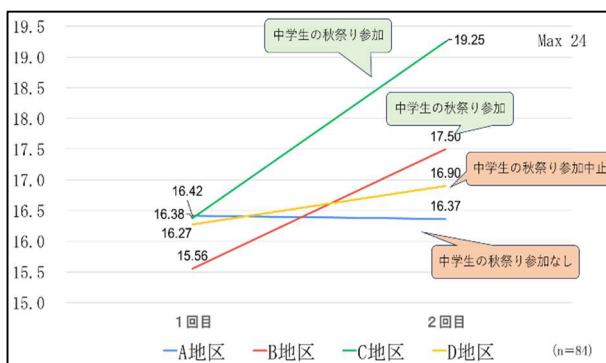


図7 自己肯定感・自己効力感の変化(地区別)

また保護者の記述からは、以下のような内容が見られた。

【保護者の意見】

住んでいる地区では、亥の子は小学生、地方祭は神事のみで中学生が参加する機会がありませんでした。地域の大人が、次の世代につなげていくという事を真剣に考えて欲しいと切に願います。

学校が地域に依頼するだけでなく、地域からの依頼を学校が受け入れることが、個人のウェルビーイングの向上においても重要であることが分かった。また、前述の保護者のように、地域を支えていく子どもたちへの関わりや伝統継承の意識が低いことに危機感を感じている保護者が見られたが、課題研究②の保護者の変容については、十分なデータを得ることができず、この記述内容による分析しかできなかった。

(3) 研究課題③について

地域学校協働活動に協力していただいた地域住民の方からは、好意的な意見を多くいただいた。同時に、地域の方々や各事業所も学校と関わりを持つ機会を待っているような印象を受けた。地域住民から学校の敷居が高いという声があるが、それならば、学校が積極的に地域と関わる機会を設けることが大切であると考えた。

【地域学校協働活動に協力していただいた地域住民からの感想】

- ・ キャリア教育という面でも、福祉という仕事について知ってもらえる良い機会だった。福祉の仕事は施設内だけでなく、外で活躍する場もあることを知ってもらえてよかった。これをきっかけに福祉の仕事に就きたいという人が増えてほしいです。
- ・ 慰霊碑の管理をしている以上、それを子どもたちに伝えることは大切なことだし、しんどいとは思わない。こういう活動が私の生きがいになっている。
- ・ 地元にも大切な遺跡がたくさんあることを知ってほしい。地域の歴史を知ることによって郷土愛を持ってほしい。
- ・ 選果場の職員の方も「若い目で気づいてしっかり動いてくれてとても助かった」と言っていました。
- ・ 地域の中学生と交流する機会もあまりないので、良い機会だった。元気をもらった。
- ・ 想像以上に動いてもらって助かりました。いろいろ話もすることができて、楽しい時間を過ごすことができました。ありがとうございました。

これらの感想から、地域住民の方々も学校と関わることで、幸せや生きがいを感じていることが分かった。地域と学校の両者にとって、Win-Win の関係を築くことは、持続可能な地域学校協働活動を行う上で必要不可欠なことである。

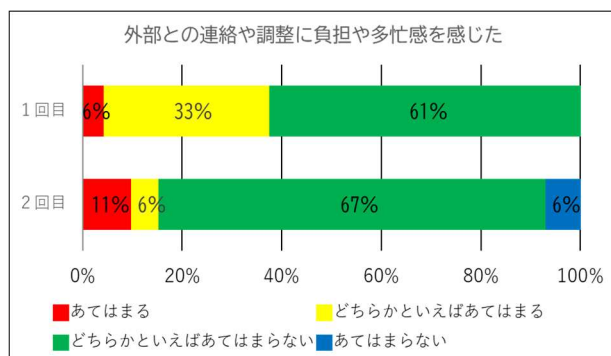


図8 外部との連絡や調整に負担や多忙感を感じた

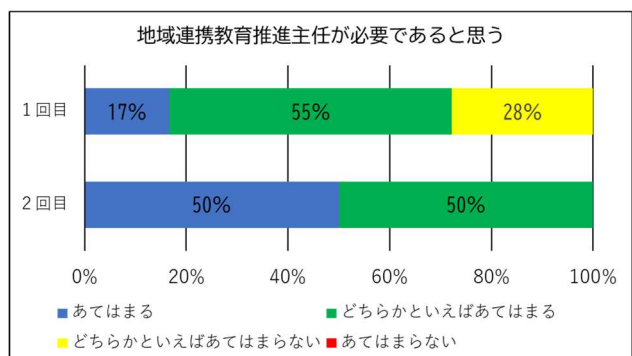


図9 地域連携推進主任が必要であると思う

(4) 研究課題④について

「どのように地域学校協働活動をマネジメントしていけば教職員の負担軽減につながるのか。」という項目については、以下のような結果が得られた。(図8, 図9)

本研究においては、筆者は「地域連携教育推進主任」として地域コーディネーター等との連絡調整を行ってきたが、その必要性を比較するため、所属している2年部と経験年数が多い3年部の総合的な学習の時間に主に関わり、1年部については例年通り所属教員に任せていた。すると、2回目のアンケートでは、「外部との連絡や調整に負担や多忙感を感じた」と回答した教員が増加した。これは1年部の教員で、今年度異動してきた教員である。やはり、他地域からの異動になれば、校区内の様子も分からず、地域学校協働活動に負担を感じたようであった。その背景もあり、「地域連携教育推進主任が必要である」という質問に対しては全員が肯定的な回答となった。地域学校協働活動を推進していく上で、教職員の負担軽減のためには、地域連携教育推進主任の存在は大きい。しかし、「そこに任せてばかりだったことで、自分自身が地域のことを知ることがあまりできなかった」という反省を述べている教員もいた。

これらの考察を受けて、研究課題に対する成果を以下にまとめる。

- 研究課題① 地域学校協働活動を充実させるためには、子どもが「楽しかった」という感想を持ったり、満足したりするだけの活動ではなく、その活動のねらいを明確にして活動しなければならない。それによって、子どもの学びや知識の深まりにつながり、子どものウェルビーイングが向上し、コミュニティ・ウェルビーイングも向上する。
- 研究課題② 保護者の目線からも、活動するだけの地域学校協働活動では意味がないという意見が見られたが、十分なデータは得られなかった。来年度以降、保護者の声を吸い上げていきたい。
- 研究課題③ 地域住民は、学校や子どもと関わることを求めているが、学校教育に関わることに抵抗を持つ地域住民も多くいる。だからこそ学校が積極的に地域に出向き、より良い信頼関係を築いていくことが重要である。学校や子どもに関わるだけで幸せや生きがいを感じる地域住民が多く、それが地域住民のウェルビーイングの向上につながり、コミュニティ・ウェルビーイングの向上につながっている。
- 研究課題④ 地域連携教育推進主任が校内にすることで教職員の負担軽減につながる。特に他校から異動してきた教職員にとっては重要である。また、地域連携教育推進主任等のネットワークに頼ることなく、校長や教頭、すべての教職員のネットワークを利用し、その人材リストを作成して引き継いでいくことで、持続可能な地域学校協働活動につながる。

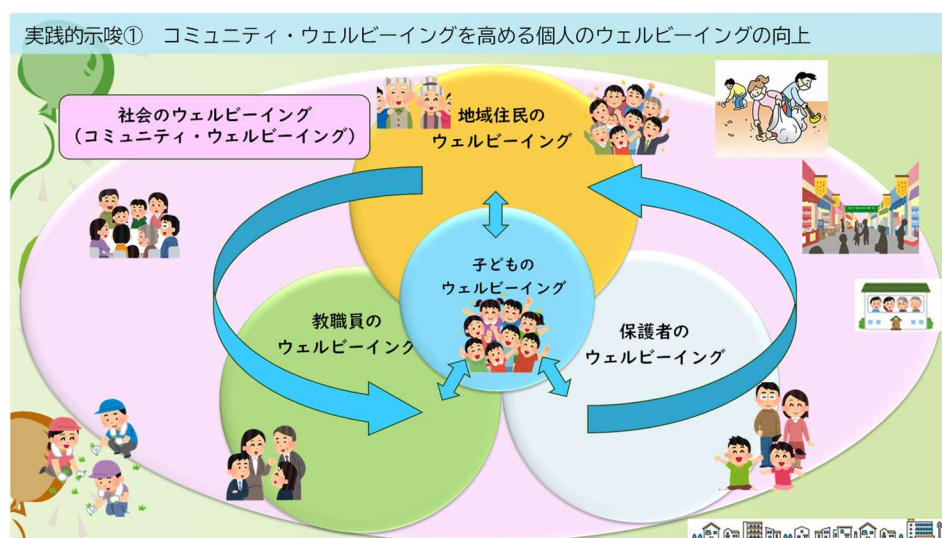


図10 コミュニティ・ウェルビーイングを高める個人のウェルビーイングの循環

7. 実践的示唆

「より良い学校教育を通じてよりよい社会を創る」ためには、それぞれの地域の特性に応じた地域との連携を行い、持続可能な社会の創り手の育成に努めていかなければならない。そのために以下の3つのことが必要だと考えた。

(1) コミュニティ・ウェルビーイングを高める個人のウェルビーイングの循環

地域に幸福感をもたらす上で、子どもの存在はとて大きなものである。子どものウェルビーイングが高まれば周囲の大人のウェルビーイングが高まり、それらが循環することで、その地域のコミュニティ・ウェルビーイングは向上していくと考え、右図のようなモデルを作成した。

(図 10)

(2) 地域のつながりを生かした「地域共創ネットワーク」の構築

最初の筆者の研究デザインでは、担当者がいれば、地域学校協働本部とスムーズにつながることができ、教職員の負担軽減にもつながるという考えであった。(図 11) しかし、これであると、両者が在籍する年は協働活動の充実期待できるが、どちらかが不在になった時に、活動の衰退が懸念される。持続可能なシステムではない。

そこで、地域コーディネーターの話をもとに図のようなネットワークを考えた。(図 12) 地域連携教育推進主任や地域コーディネーターが中心であることは変わらないが、そのネットワークだけに頼るのではなく、あらゆる教員のつながりを活用するということである。地域連携教育推進主任が自分とつながりがある人を講師として招いたり、管理職や他の教職員が自身のつながりを生かして外部講師を依頼したりするということである。そうやって学校側でも人材リストを作成しておく。それを【地域共創ネットワーク】と名付けた。(図 12) ただし、地域学校協働本部を通さない連携活動を行うときには必ず協働本部にも伝える必要がある。そうすることで、地域コーディネーターが活動の場に足を運び、地域学校協働本部の人材リストの中にその時の外部講師を加えることができ、互いの顔合わせにもなる。そうしておけば、他の学校から外部講師の相談があった時にその人材を紹介することができる。困ったときには地域学校協働本部に相談するという体制は維持しておくことは必要である。これにより、持続可能な地域学校協働活動が可能になると考えた。

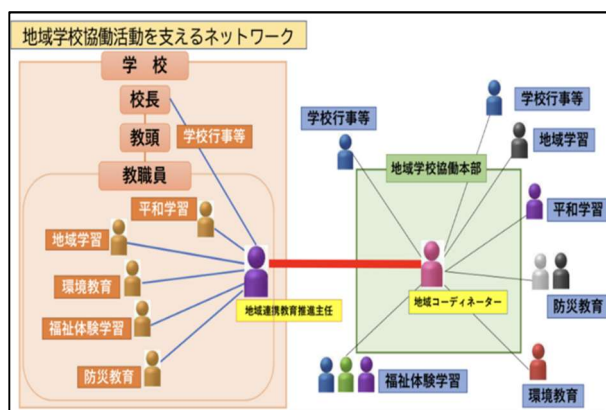


図 11 これまでのネットワーク

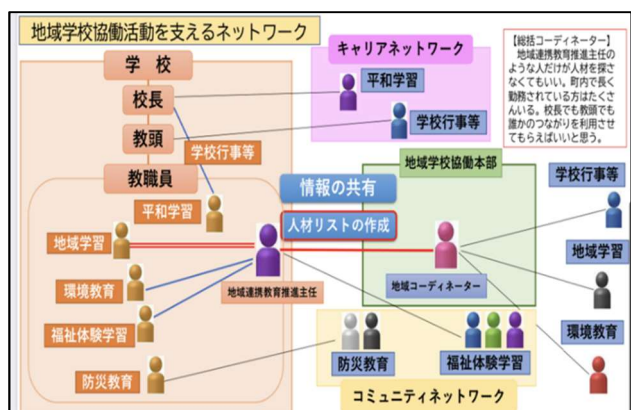


図 12 地域共創ネットワークの構築

(3) 地域のつながりを生かした「地域共創ネットワーク」の構築

小中規模校ほど、地域と連携した活動はこれまでたくさん行われてきた。時には同時に計画が進んでいくこともある。それを年数回の学校運営協議会だけで、すべての活動のねらいを確認したり、共有したりすることは難しいため、活動ごとの打ち合わせが必要である。(図 13) 学校運営協議会等では、あくまでその年のビジョンや全体像、

課題の共有やその年の取組を相談することを中心に行い、実際に活動を行う際にはそれぞれの担当者と外部講師との間で準備、実行、評価を行っていく必要がある。特にアフター・コロナの学校経営においては、円滑な地域学校協働活動を復活させるために必要であると考えた。複数の活動が同時に進行していき、評価を繰り返していくことで、いくつかの活動を組み合わせることや、もうやめてもいいのではないかと中止になる活動も出てくると思われる。新しいものを生み出してだけでなく、時には活動を組み合わせたり、内容によっては中止して精選したりすることは、教職員の働き方改革の視点でも大切であると考える。(図 14)

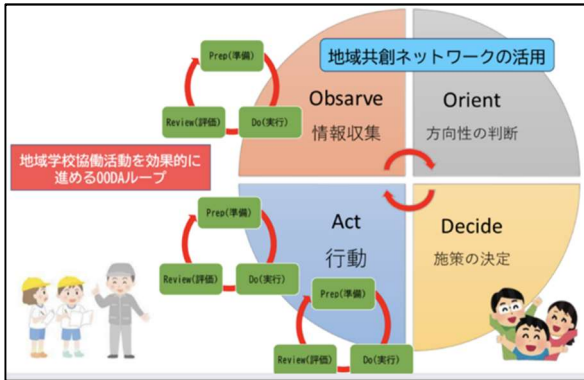


図 13 地域の特徴を生かした地域学校協働活動のマネジメント①

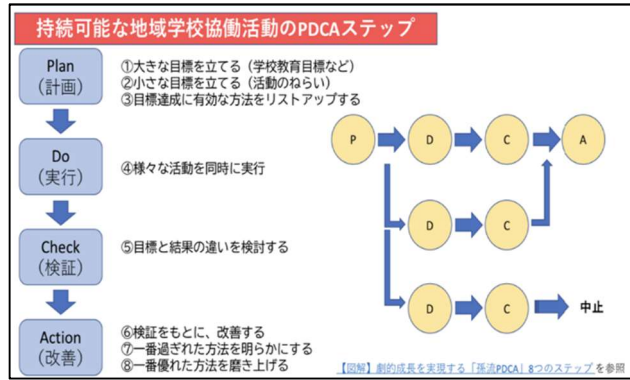


図 14 地域の特徴を生かした地域学校協働活動のマネジメント②

それら三つの考えをまとめた地域連携モデルが右に示しているものである。(図 15) 先ほどまで述べた(1)～(3)の示唆をもとに地域学校協働活動を進めていくことで、コミュニティ・ウェルビーイングが高まっていくことを示している。しかし、それらは子ども、保護者、教職員、地域住民の信頼関係があってこそのものである。教職員が日頃から地域に足を運ぶことは、学校と地域社会をつなぐ上で大きな一歩になる。

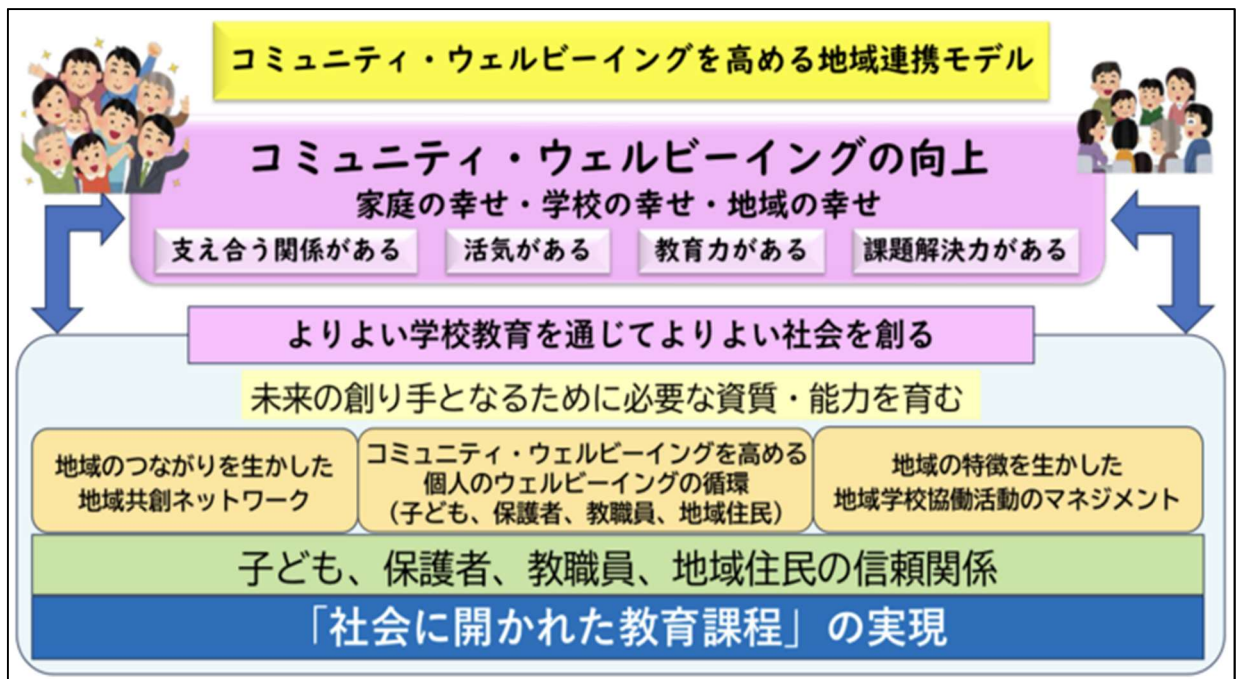


図 15 コミュニティ・ウェルビーイングを高める地域連携モデル

8. 今後の課題と展望

本研究における実践から見えてきた今後の課題と次年度に向けた展望を以下にまとめる。

課題① ウェルビーイングのとらえ方は個人によって異なるため、コミュニティ・ウェルビーイングについてもあらゆる地域に当てはまるわけではない。そのため、研究の成果をすべての地域に生かしていくことは難しい。

課題② 「地域共創ネットワーク」を作り上げていくためにも、教員が地域に出向いて人間関係を構築することが大切である。しかし、多忙な毎日の業務があるため、その時間を生み出していくことは負担になるのではない。

課題③ 活動することばかりに終始するのではなく、持続可能な活動にしていくためにも、地域の多様な声を聴く場を設ける必要がある。

今後の展望① 地域学校協働活動についてのカリキュラムやマネジメントの方法を見直し、持続可能な地域学校協働活動を確立していく。

今後の展望② すべての教職員のネットワークを利用し、人材リストを作成する。それを引き継いでいくことで持続可能な地域学校協働活動を実現していく。⇒ 地域共創ネットワークの確立

今後の展望③ 防災学習を核とした地域学校協働活動を展開していく。

今後の展望④ 地域連携教育推進主任など、地域との連絡調整役となる校務分掌の配置を検討する。

今後の展望⑤ 多種多様な意見を取り入れ、子どもの教育活動が深まって行くように、地域学校協働本部の委員の増員を要望する。

まず課題①については、地域学校協働活動における大きな目標はどの地域でも同じであるが、地域の特色に応じた活動を展開していくためにも、その地域の特色を把握することが大切であると考ええる。課題②については、【地域共創ネットワーク】を構築するためにも、教員が地域に出向いて人間関係を構築することが大切であるが、はたしてその時間があるかということである。ネットワークが出来上がるまでは、多少なりとも教職員の負担になるのではないかと懸念される。課題③については、活動することばかりに終始するのではなく、持続可能な活動にしていくためにも、地域の多様な声を聴く場を設ける必要があるということである。A町は数年後に行われる学校統廃合をきっかけにCSに近い仕組みを作りたいと考えているため、その基盤となる組織を今のうちから整えていくことが重要と考える。

今後の展望については、まず、持続可能な地域学校協働活動を目指して、「活動のカリキュラムや年間予定を整理していくこと」と教職員のネットワークを利用し、「地域共創人材リストを作成すること」を実行していきたい。

また、本研究を通して、保護者や地域住民も学ぶ機会を求めている人が一定数いることが分かった。とくに能登半島地震をうけて防災学習については、その声は大きくなっている。そこで、防災学習を核とした地域学校協働活動を考えていきたい。

そして、可能な範囲で「地域連携教育推進主任等の配置」や「地域学校協働本部の委員の増員」を教育行政に要望していきたい。これらの実現を目指し、人口減少が激しいA町においても、持続可能な地域学校協働活動が展開していけるように努めてきたい。

9. 結語

本研究を通して、地域と学校が協働して行う教育活動が地域住民個人のウェルビーイングの向上につながり、地域のコミュニティ・ウェルビーイングの向上につながることが立証できた。しかし、調査数が少なく、本課題については今後も深めていく必要がある。またCSと同様に地域と学校が一体となって教育活動を推進していく必要性が教職員や地域住民にまだまだ認知されておらず、地域人材の十分な発掘にも至っていない。今後ソーシャル・キャピタルの視点からもネットワークを広げていく術を学んでいく必要がある。

また、地域連携教育推進主任はあくまでも組織の一人であり、個人で動くには限界があることも実感した。持続可能な地域学校協働活動を進めていくには、教職員の人事異動に伴う影響を最小限に留めることも大切である。そのために必要なことが仕組みづくりであり、その代表的なものが CS であるが、それに加えて地域住民の人材リストも重要である。また、「学校における働き方改革」が議論されている昨今だからこそ、地域住民の教育への参加を呼び掛けるチャンスではないかと考えている。

本研究では、「学校が地域と密接な関係にある」というA 町の特徴を生かしながら地域学校協働活動を推進してきた。A 町の今後の持続可能な地域学校協働活動の推進と数年後の学校統廃合時の地域連携モデルの構築に向けて、本研究がその一助となれば幸いである。

謝辞

本研究にご協力いただき、インタビュー等にに応じていただきました地域住民の皆様、A 町教育長、地域コーディネーター様に厚くお礼申し上げます。また、実践を許可していただいた置籍校の校長先生はじめ教職員の方々、快くアンケートに取り組んでいただいた生徒、保護者の皆様にも併せて厚くお礼申し上げます。

参考文献

- 赤堀 渉(2022). 触感コンテンツ+ウェルビーイング専門誌ふるえ Vol.40 コミュニティにとってのウェルビーイング指標
- 岡田涼・大久保智生・時岡晴美・平田俊治・東海林麗香・赤木和重 (2017). 学校と地域とのよりよい協働を目指して ― 学校支援地域本部事業の成果と課題から― 日本教育心理学会第 59 回総会発表論文集 p.90-p.91
- 竹森香以・柏木智子(2018). 「学校・家庭・地域ソーシャル・キャピタルと保護者の主観的幸福感 東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢 第 38 号 p.85-p.94
- 露口健司 (2017). 学校におけるソーシャル・キャピタルと主体的幸福感 ― 「つながり」は子どもと保護者を幸せにできるのか? ― 愛媛大学教育学部紀要第 64 巻 p.171-p.198
- 露口健司 (2019). 地域の教育活性化とスクールリーダー NITS 独立行政法人教職員支援機構資料
- 露口健司 (2019). ソーシャル・キャピタルで解く教育問題 ジダイ社
- 中川忠宣 (2020). 学校と地域の新たな協働体制の構築に関する資料―コンサルティングから見えてきた課題とアドバイスの概要― NPO 法人大分県協育アドバイザーネット
- 西村吉弘, 西村彩恵 (2019). 地域学校協働活動におけるコーディネーターの組織運営と後継者育成―宮城県仙台市を事例に― 東洋大学教職センター紀要第 1 巻 p.15-p.25
- Kim, Y., & Ludwigs, K. (2017). Measuring community well-being and individual well-being for public policy

校長の働き掛けが教職員のワーク・エンゲイジメントと心理的安全性に及ぼす影響 働きやすい・働きたい職場づくりへの示唆

三谷 登代美

愛媛県四国中央市立金生第二小学校 to.saku1043@gmail.com

要約：本研究の目的は、E県S市の小・中学校の教職員を対象に校長の働き掛けが教職員の心理的安全性とワーク・エンゲイジメントに及ぼす影響について検証し、働きがいを持つ組織・職場づくりのための提案をするものである。E県が実施している「働き方改革意識調査」によると、S市は同僚性や働きがい、信頼構築が低いことが明らかとなった。そこで、どのような働き掛けがあれば同僚性を高め、働きがいを持って教育に携わることができるかを考えていく。調査では、校長の働き掛けが教職員の働きがい高め、心理的安全性の確保やワーク・エンゲイジメントの向上に影響を及ぼしているという結果が得られた。さらに、校長との関係づくりに着目し、校長が実践している具体的な働き掛けについてもヒアリング調査を行った。校長の働き掛けが効果を上げるためには同僚性が大きく影響していることが分かり、同僚性を築くためにミドルリーダーの役割についても提案した。

キーワード

校長の働き掛け
心理的安全性
ワーク・エンゲイジメント
働きがい
ミドルリーダー

1. はじめに

近年の教育現場では、激変する社会により若年教員の離職、超過勤務や教職員の世代交代、採用試験倍率の著しい低下など喫緊の課題が山積するなど教職員を取り巻く環境が変化している。また、令和4年度の文部科学省の調査によると精神疾患による病気休職者は過去最多となった。

文部科学省は、「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会で、学校管理職を含む新しい時代の教職員集団の在り方と基本的な考え方を示している。学校管理職に求められることとして、組織体制の整備、良好な職場環境の確保・業務改善、人材育成などが挙げられている。このことから、管理職が率先して教職員の心理的安全性の確保や働きやすい職場環境を整備することが求められている。したがって、教職員一人一人に応じた働き掛けや信頼関係の構築が必要不可欠であると考え。また、ミドルリーダーとなる教員の活躍の促進等により学校における働き方改革を進める学校組織マネジメント能力が必要とされ、管理職だけでなく、ミドルリーダーの働きも重要な役割であると実感している。学び続ける教師であるために、学びが保障される職場環境が整備されなければならない。そのためにどのような職場環境であれば教職員の心理的安全性が確保され、働きがいをもって教職に携わることができるのか、また、ミドル世代が担う役割についても本研究で提案していくこととした。

2. 先行研究

(1) 校長のリーダーシップ

露口の研究によると、チームワークの醸成において、校長のリーダーシップは極めて重要な影響を及ぼし近年では学校におけるチームワークの醸成や授業研究の活性化に効果を持つサーバント・リーダー論が注目され

ていると述べている。サーバント・リーダーの概念は、アメリカのロバート・グリーンリーフが1970年代に提唱した。「リーダーである人は、まず相手に奉仕し、その後相手を導くものである。」と定義されている。池田・金井（2007）は、「リーダーたる人物が深く信じているミッションに共感して、その実現のために動き出す人をリーダーは支え、そういう人が困ったときには支援して、ミッションの実現の行動に対して奉仕する。」と示している。また、藤原（2007）は、『『実態と意思の理解』を進める上では、データを収集し分析するとともに、実態と意思を掴むためのコミュニケーション（対話）を積み重ねることが大切である。ここでいうコミュニケーションとは相手の言い分や気持ちを「聴く」ことなしに自分の言い分を言い放つモノローグ（独話）ではなく、ダイアログ（対話）のことを指している。」と述べ、データを活用した学校経営力や対話の重要性も提言している。文部科学省「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会で示している学校管理職を含む新しい時代の教職員集団の在り方と基本的な考え方では、校長には「明確な経営ビジョンの提示」や「カリキュラムマネジメント」、「学校組織マネジメント」の能力が求められるとしている。これらのことから、校長のリーダーシップにより、教職員一人一人が力を発揮したり、成長したりすることができる環境が整うのではないかと、校長の働き掛けが教職員の働きがい高める要因として大きく影響を与えているのではないかと考えた。

(2) 信頼構築

河村（2017）は、「学校教育の成果は教員組織が左右する」と述べ、「高い成果を上げる学校組織の特徴として、『自主・向上性』『同僚・協働性』が高く、教員組織は、明るく活発であり、教員同士に『支え合い』『学び合い』『高め合い』がある。」としている。露口（2023）は、「同僚との信頼関係は、専門職の学習共同体の醸成やそれに伴う授業改善を促進する。また、抑鬱傾向を抑止し、ワーク・エンゲイジメントを高める。校長との信頼関係は、教員の職務モチベーションを高め、同僚との信頼関係同様、抑鬱傾向を抑止し、ワーク・エンゲイジメントの向上を促進する。」と提言している。心理的安全性の確保やワーク・エンゲイジメントの向上には、校長の働き掛けと同様、信頼構築とも関連があり、これらが同僚性を高めることにつながると考えた。

3. 研究課題

研究課題1：校長の働き掛けは、教職員の心理的安全性の確保やワーク・エンゲイジメント向上に影響を与えているのか。

研究課題2：どのような条件で校長の働き掛けは効果を上げるのだろうか。

研究課題3：実際に校長は、どのような働き掛けを行っているのだろうか。

4. 研究方法

(1) 意識調査

調査対象はE県S市の全小・中学校（26校）の校長及び、全教職員（県費教職員）で、Google フォームを介して実施した。実施時期は2023年6月下旬。調査は校長、教職員それぞれ別の項目で実施した。

1) 校長への調査「組織マネジメントに関するアンケート」（回答率100%）

・学校組織マネジメントに関すること	5件法	10項目
・2022年度全国学力・学習状況調査結果について	平均点との比較	選択式
・2022年度年間30日以上欠席児童・生徒の割合	記述式	
・属性（学校番号、性別、年齢、校種、校長経験年数、在校年数、S市での勤務年数）		

2) 教職員への調査「魅力ある職場作りに関するアンケート」（回答率61.5%）

・心理的安全性	7 件法	9 項目
・ワーク・エンゲイジメント	7 件法	9 項目
・同僚性	7 件法	7 項目
・校長からの働き掛け	7 件法	7 項目
・信頼構築（児童・生徒，保護者，同僚，管理職）	それぞれ 0（極めて脆弱）～10（極めて強力）	
・学校で幸せを感じる時	記述式	
・働きがいを感じる時	記述式	
・属性（学校番号，性別，校種，年齢，教職経験年数，在校年数，S 市での勤務年数，職種）		

(2) 校長へのヒアリング

校長の具体的な働き掛けを把握するため，抽出校 14 校（小・中学校）の校長へのヒアリングを行った。

時期は 2023 年 10 月～11 月上旬。ヒアリング時間は 30 分～45 分間程度。抽出方法は，学校規模，校種，校長経験年数，教職員の調査結果に基づき選出。ヒアリング内容は，経営ビジョン，職場づくり，教職員の多様性を配慮したマネジメントとした。

5. 分析と考察

(1) 研究課題1 について

教職員への調査を基に，校長の働き掛けは心理的安全性の確保やワーク・エンゲイジメント向上に関連性があるのか分析した。また，同僚性を4 群に分け高・中・低群によって特徴を考察した。校長の働き掛けは，サーバント・リーダー【成長支援】(7 項目)を参考とした。心理的安全性 (9 項目)，同僚性 (7 項目) は 0' Donovan ら (2022)【職場の心理的安全性尺度】を参考とした。ワーク・エンゲイジメントは【ユトレヒト・ワーク・エンゲイジメントの尺度】を引用した (表 1)。

表 1. 魅力ある職場づくりに関する質問項目

校長からの働き掛け	<p>私たちが仕事をうまく進められるよう必要な情報を与えてくれる。</p> <p>私たちが実力を発揮できるように促してくれる。</p> <p>私たちの成長を支換してくれる。</p> <p>私たちが新しいアイデアを出せるように促してくれる。</p> <p>私たちが働きやすくなるような考えを大事にしてくれる。</p> <p>私たちに指示するだけでなく、問題解決できるように一緒に対応してくれる。</p> <p>私たちが新しいスキルを習得するために研修の機会を提供してくれる。</p>
心理的安全性	<p>私は仕事での自分の役割について分からないことがあったとき、安心して上司に聞くことができる。</p> <p>私は仕事上での問題について自分の意見を安心して上司に伝えることができる。</p> <p>私は個人的な問題や反対意見を上司に伝えることができる。</p> <p>私は新しい提案を上司に伝えることができる。</p> <p>私はこの職場で失敗してしまったとしても、上司に安心して伝えることができる。</p> <p>私は同僚が誤ったことをしているのを見た場合、上司に安心してそのことを伝えることができる。</p> <p>私が自分の意見を言うと、上司はその意見を尊重して聞いてくれる。</p> <p>私が新しい仕事を引き受け、経験のない仕事の仕方を学ぶことを、上司は奨励サポートしてくれる。</p> <p>私が問題や悩みを抱えた場合、上司が味方になってくれると信じている。</p>

同僚性	<p>私たちは仕事での自分の役割についての疑問や分からないことがあった場合、同僚に聞くことができる。</p> <p>私たちは仕事上の問題について自分の意見を同僚に伝えることができる。</p> <p>私たちは個人的な問題（悩み）を同僚に伝えることができる。</p> <p>私たちは新しい考えや手順の変更について同僚に提案したりアイデアを伝えたりすることができる。</p> <p>私たちは今の職場で失敗したとしても、安心して同僚に伝えることができる。</p> <p>私たちは仲間が間違っただけをしているのを見た場合、同僚に安心してそのことを伝えることができる。</p> <p>私が自分の意見を言うと、同僚はその意見を尊重して聞いてくれる。</p>
ワーク・エンゲージメント	<p>仕事をしていると、活力がみなぎるように感じる。</p> <p>職場では元気が出て精神的になるように感じる。</p> <p>仕事に熱心である。</p> <p>仕事は、私に活力を与えてくれる。</p> <p>朝、目が覚めると、さあ仕事に行こうという気持ちになる。</p> <p>仕事に没頭しているとき、幸せだと感じる。</p> <p>自分の仕事に誇りを感じている。</p> <p>私は仕事にのめり込んでいる。</p> <p>仕事をしていると、つい夢中になる。</p>

表 2. 校長の働き掛け・心理的安全性・WE・同僚性の相関

	校長の 働き掛け	心理的 安全性	同僚性
校長の 働き掛け	1.00		
心理的 安全性	0.800	1.00	
同僚性	0.611	0.681	1.00

	校長の 働き掛け	ワーク ・エンゲージメント	同僚性
校長の 働き掛け	1.00		
ワーク ・エンゲージメント	0.569	1.00	
同僚性	0.611	0.595	1.00

S 市アンケート回答者数 N=312

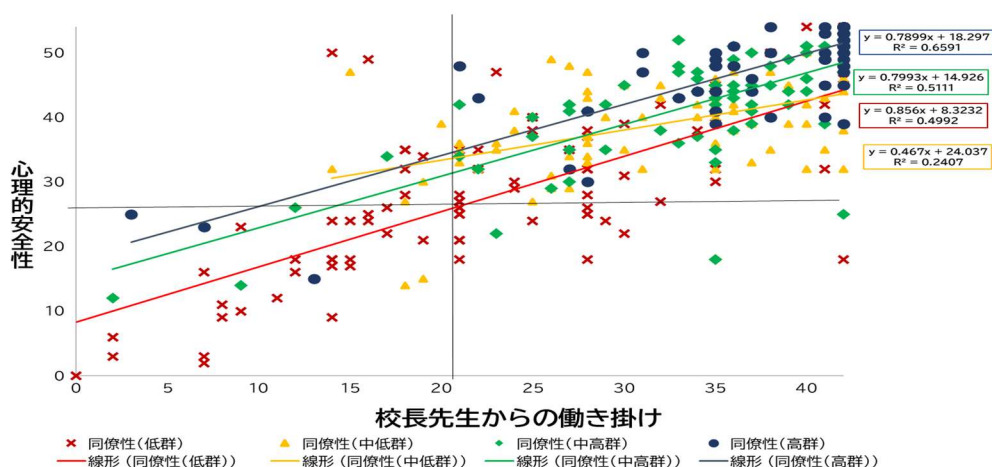


図1 . 校長の働き掛け・同僚性と心理的安全性の関係性

表2 は校長の働き掛けと心理的安全性，ワーク・エンゲイジメント，同僚性の相関を表したものである。校長の働き掛けと心理的安全性の相関係数は 0.8 以上となり強い相関が見られた。ワーク・エンゲイジメントの相関係数は 0.5 以上となり中程度の相関があることが分かる。同僚性と心理的安全性には強い相関が見られたが，ワーク・エンゲイジメントにはやや相関が見られるものの，心理的安全性ほどの強い相関は見られなかった。これらのこと

から校長の働き掛けは、心理的安全性の確保やワーク・エンゲイジメントの向上に影響を及ぼしていることが言えるであろう。また、同僚性は校長の働き掛けによって左右されるものと考えられる。

図1 は、校長の働き掛けと心理的安全性の関係を示したものである。同僚性を4 群に分け、同僚性との関連も検証した。校長からの働き掛けが高いほど心理的安全性は高く、逆に、校長の働き掛けが低いと心理的安全性も低い。また、同僚性の高群は、校長の働き掛けも心理的安全性も高く、同僚性の低群、中低群はややばらつきがあるものの、校長の働き掛けも心理的安全性も低い傾向にあることが分かった。これらの結果から、心理的安全性を高めるためには、校長からの働き掛けが大きく影響していると言える。さらに同僚性が高まればより心理的安全性は高まるであろう。

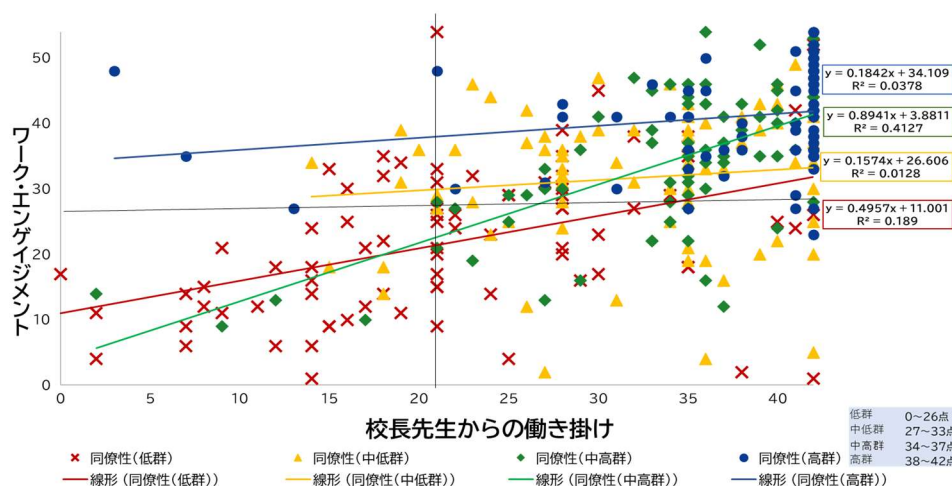


図2．校長の働き掛け・同僚性とワーク・エンゲイジメントの関係性

図2 は、校長の働き掛けとワーク・エンゲイジメントの関係性をグラフに表したものである。心理的安全性ほどの関連性は見られないものの、ワーク・エンゲイジメントの向上においても、校長の働き掛けが高いと向上傾向にあることが分かる。このことから、校長の働き掛けがあれば、ワーク・エンゲイジメントも向上することが言える。また、ワーク・エンゲイジメントが低い教職員には、校長の働き掛けが伴えば働きがい上がるのではないかと考える。しかし、同僚性との関係性においては、かなりばらつきが目立つ。このことは、教育職が「個業」とされている考えが残っているからなのではないだろうか。個人の専門性や力量を発揮しつつ、チーム学校として「協働的」な考えに移行することができれば、同僚性がワーク・エンゲイジメントの向上や働きやすさにつながるのではないかと推測されるとともに同僚性以外の要因もあるのではないかと考える。特徴的な結果として、同僚性の中低群では、校長の働き掛けによらず心理的安全性が高い。これは、他の教員との関わりは少ないが、自分のペースで仕事を進めているのではないかと推測される。以上、データから見ると、校長の働き掛けは、教職員の心理的安全性の確保とワーク・エンゲイジメントの向上に大きな影響を与えていることが言える。

(2) 研究課題 2 について

校長の働き掛けは、年齢、在籍年数によって効果に差が出るのかを検証した。アンケート調査の回答が得られた年代別人数と在籍年数別人数は図3 の通りである。

年代別 (図4) からはどの年代においても差はなく校長の働き掛けは有効であると分かる。しかし、20 代では、他の年代と比べると若干のばらつきが見られることから、心理的安全性が高まるのは校長の働き掛けだけでなく、図1 で示した同僚性も大きく影響を及ぼしているのではないかと推測される。在校年数 (図5) で比較してもすべての年数でほとんど差はないが、在校年数が短いほど (1 ~3 年目) 校長の働き掛けによる心理的安全性は高い。新しい学校に早く慣れてほしいという思いから、校長からの働き掛けが多くなり、安心して働くことができると

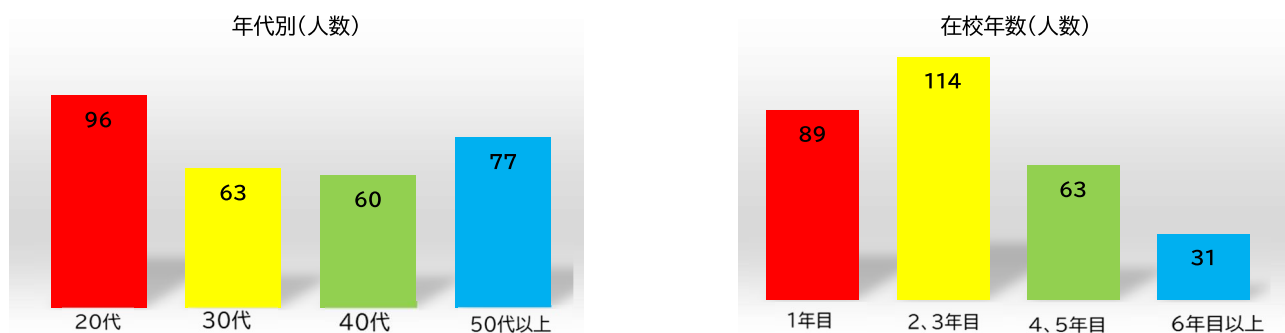


図3．年代別人数と在籍年数別人数

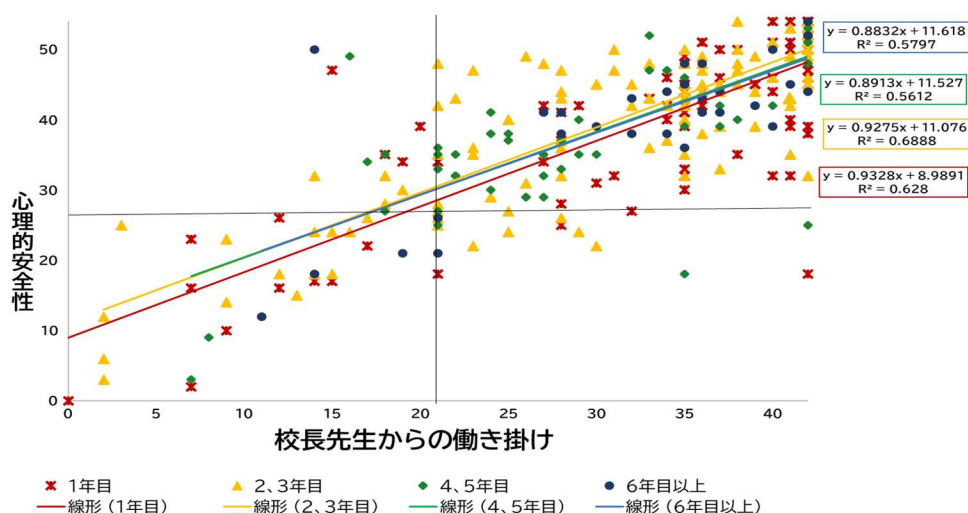


図5．在校年数による校長からの働き掛けと心理的安全性

いう背景があるのではないかと考えられる。

図7 は、年代別、在校年数別に見た校長の働き掛けとワーク・エンゲイジメントの関連性のデータである。どちらも4 区分でほぼ同じような結果を示しているため年代、在校年数による差はほとんど見られなかった。校長の働き掛けでワーク・エンゲイジメントの向上を目指すためには、年齢、在校年数以外の要因があるのではないかとと思われる。今回の研究では、校長の働き掛けに焦点を当てて分析を行ったが、今後、他にどのような要因があるのかを検証していく必要がある。また、年代別に見ると、20 代、50 代の相関が特に低い。20 代は新規採用教員や経験がまだ浅い教員である。管理職や先輩からサポートはあるが、それを実践に生かしていくことができず、仕事が思い通りに進まない教員が多いのではないだろうか。また、近年S 市でも教職員の若年化が進んでおり、新規採用から2、3 年経つと主任職が当てられ、自分の仕事と組織としての仕事の両立が上手くいっていないのではないかと考えられる。その結果、やりがい下がり、モチベーションも下がっているのではないだろうか。

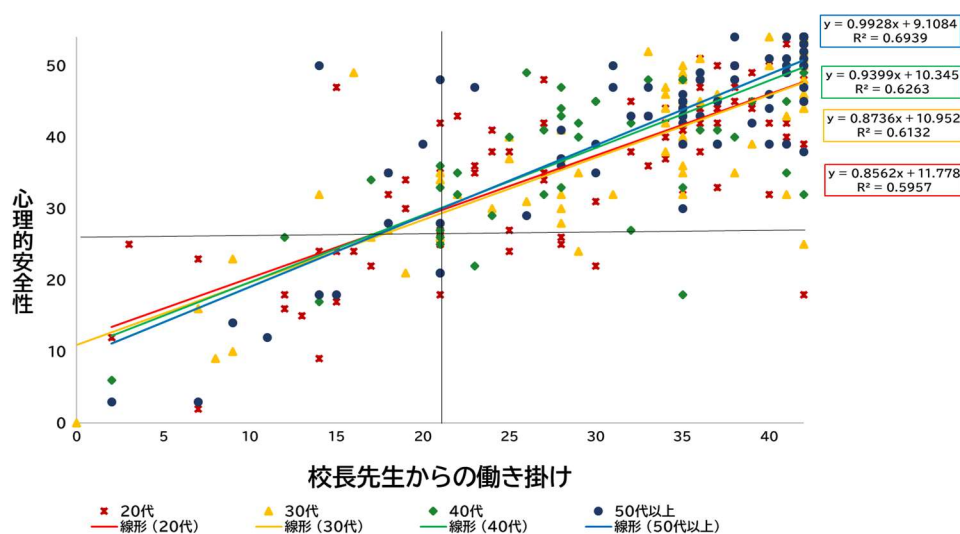


図4．年代別による校長からの働き掛けと心理的安全性

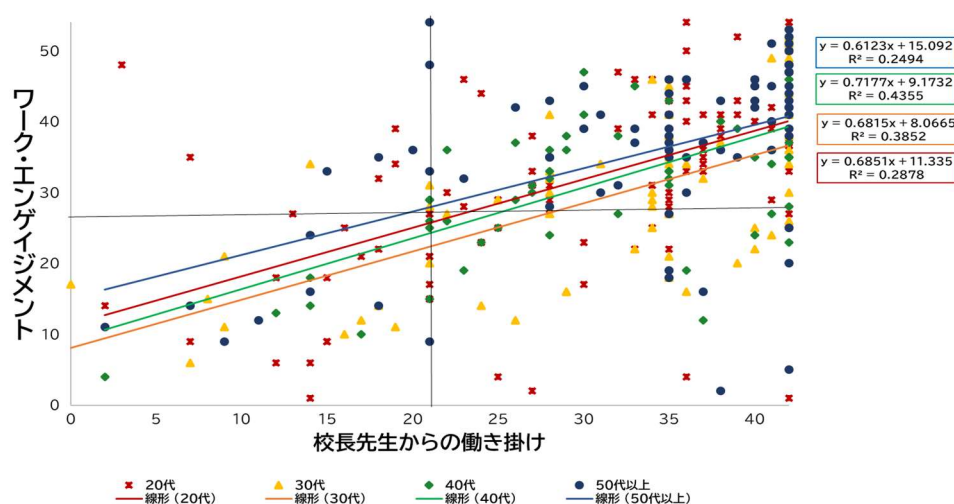


図6．年代別による校長からの働き掛けとワーク・エンゲイジメント

50代の教員は、社会の動きが大きく変わり、今まで培ってきた経験だけでは適応しなくなり、新しい価値観や時代に合った教育方法が要求されるようになったため、意欲の喪失に陥ったり、責任感の低下につながっているのではないだろうか。また、自身の体調の変化や家族の環境なども影響しているものと思われる。さらに、定年年齢の引き上げなど教職人生に見通しが持てないなどの問題に直面しているものと思われる。校長の働き掛けだけでは、ワーク・エンゲイジメントの向上にはつながらないのではないかと推測される。特徴的な結果として、40代では、校長の働き掛けが高まれば、ワーク・エンゲイジメントも高まる傾向にあるということである。この結果は、ミドルリーダーとしての役割を任されることにより、校長からの声掛けや支援が増えたことで働きがいに繋がっているのではないかと推測する。また、在校年数が4、5年目でも効果を上げている。校長の在校年数の平均が2、3年であるため、新しく赴任した校長が、学校の様子をよく理解している4、5年目の教職員に声を掛けることが多くなるのではないかと考えられる。

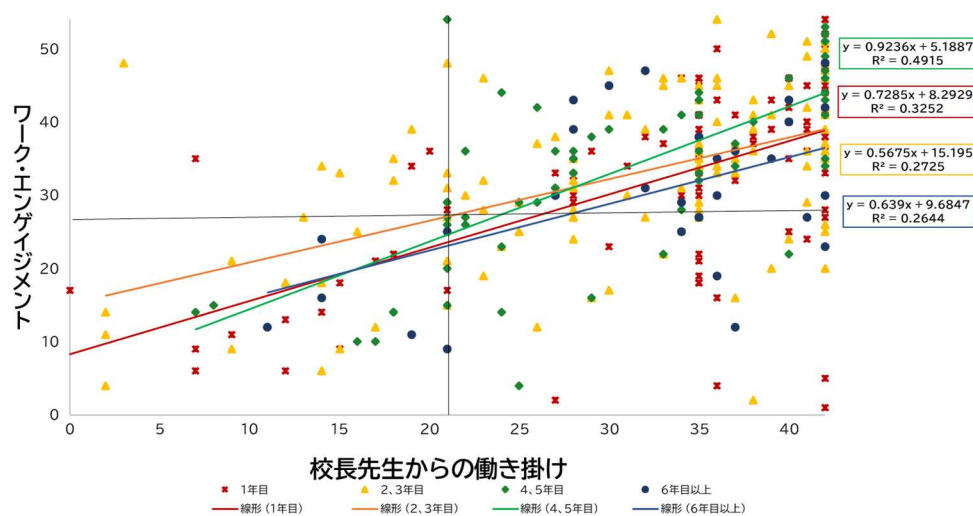


図7. 在校年数による校長からの働き掛けとワーク・エンゲイジメント

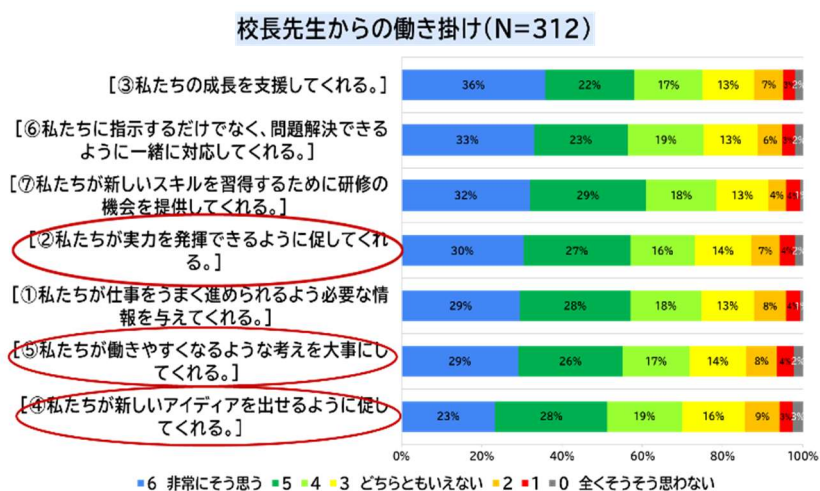


図8. 校長からの働き掛け

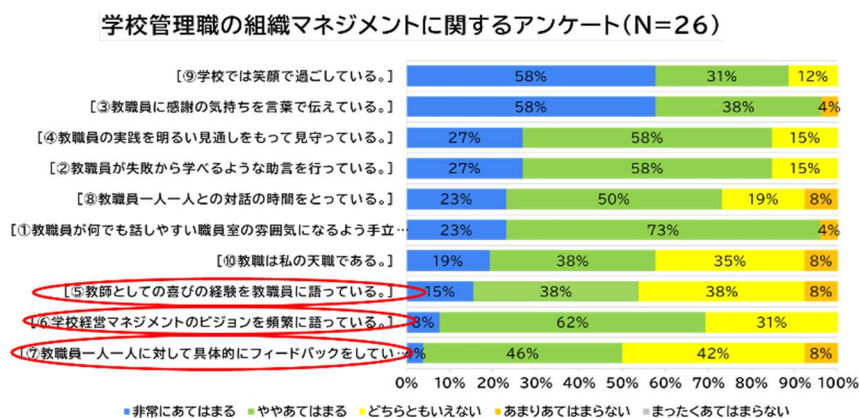


図9. 組織マネジメントに関すること

(3) 研究課題3について

校長からの働き掛けについては図8 の調査結果となった。支援や声掛け、一緒に対してくれるなど、具体的な働き掛けが効果を上げている。また、研修においては ICT 活用研修に加えて、学力向上や学級経営、校務分掌に応じた校内外の研修や研究授業の際の指導助言などで、やる気につながるような働き掛けがあったとヒアリング調査から得ることができた。一方、校長自ら、自分の経験を語って支援することや、新しいアイデアや考えを出せる雰囲気づくりにやや課題が見られた。特に、若年世代の教職員にとっては校長との関わり方をどのようにすればよいか悩んでいるのではないだろうかと推測される。図9 は校長に調査した結果である。すべての項目でプラスの評価が得られた。特に対話の時間を大切に、教職員一人一人の思いに寄り添ったり、感謝の気持ちを言葉で伝えたりしている頻度が多いことが分かった。この結果は、サーバント・リーダーを取り入れた組織マネジメントと言えるのではないだろうか。質問項目⑤⑥⑦に関しては他の項目に比べると校長自身の自己評価がやや低い。そこでヒアリング調査にて具体的に把握することとした。ヒアリング調査で得た主な取組は表3 の通りである。

表3．校長へのヒアリングより

教師としての喜びの経験を教職員に語っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・校長だよりを定期的に発行している。その中で、先輩教員からの教えや言動力となった出来事や経験、行事や部活動などとおして児童・生徒の成長につながったことなどについて語っている。 ・職員会議や校内研修での校長指導で教職員への感謝の気持ちや自身の経験を伝えている。
学校経営マネジメントのビジョンを頻繁に語っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・年度始めの職員会議で共通理解を図っている。 ・グラントデザインは、週案に綴じたり、職員室に掲示したりするなど、いつでも振り返り、意識付けができるようにしている。 ・児童・生徒の活動のねらいと関連づけて職朝や終礼などで語っている。
教職員一人一人に対して具体的にフィードバックをしている。	<ul style="list-style-type: none"> ・毎日、数回校内巡視を行っている。児童・生徒が生き生きと活動する様子を見て感じたことを個人的に伝えたり、教職員全体に共有したりしている。 ・教職員のやる気につながるような言葉掛けを心掛けている。 ・時には自身の失敗談なども踏まえながら話し、思い通りにならなかったとしてもプラスに捉えられるような内容を伝えている。

図10 は年代別に見た校長からの働き掛けである。質問④はすべての年代において低い結果となっている。他の項目は年代により差が見られた。具体的にどのような働き掛けを行っているのかヒアリングを行った（表4）。

様々な取組を行っていることが分かった。年齢やキャリアに応じた支援、児童・生徒の実態、地域性などを考慮した支援のあり方などを学ぶことができた。特にどの年代の教職員に対しても専門性や誇りを持ってほしいという校長の願いを聴きとることができた。また、年代や在校年数に関わらず、教職員一人一人に合った校長からの働き掛けによってモチベーションが上がり、働きがいにつながることを実感した。ヒアリング調査より、校長のビジョンをさらに教職員に浸透させるためには次の4つのリーダーシップが必要であると考えた。①「データを活用した学校経

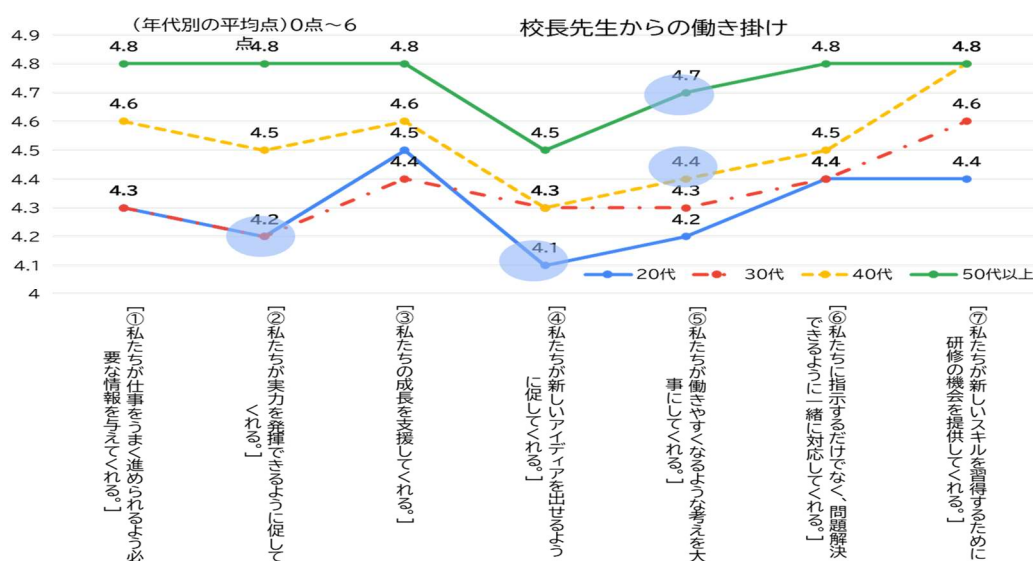


図 10. 年代別にみた校長からの働き掛け

営をするためのアセスメント能力」②「学力向上のための小・中学校連携による教師の同僚性」③「教職員一人一人に応じた一歩踏み込んだ働き掛け」④「経験学習型校長研修」である。また、校長のリーダーシップのもと、共に成長し合える組織づくりとして、管理職のみならず、ミドルリーダーの役割も学校組織を円滑に動かしていくためには必要不可欠であることも分かった。ミドルリーダーに必要な資質能力とはどのようなものか、それを育成していくための管理職としての働き掛けなどについても学ぶことができた。

6. 実践的示唆

本研究を通して、教職員の心理的安全性の確保とワーク・エンゲイジメントの向上には校長の働き掛けが大きく影響していることが一定程度明らかとなった。また、同僚性が加われば、さらに教職員の働きがいの向上につながることも分かった。年齢、在校年数に関係なく、教職員の多様性を配慮しつつ、組織力を高めていけると、さらに働きやすい、働きたい職場になるのではないかと考える。そのためには、校長の働き掛けに加え、ミドルリーダーには、世代間をつなぐこと、管理職と教職員をつなぐことで組織活性化の潤滑油としての働きが求められる。教職員間をつなぎ、リーダーとしての役割を担う『コネクティブリーダー』を置くことや、コネクティブリーダーを中心とした3つの具体的な組織改革を提案する。

(1) 課題のアセスメント機能の構築

課題や悩みを一人で抱え込むことがないように、組織を細分化し、それぞれの課題解決に向けて話し合い、アップデートし、バージョンアップできる学校組織になるような体制を整えていきたい。そうすることで、組織力が上がり、同僚性も高まるであろう。細分化された組織をまとめるのが、コネクティブリーダーの役割となる。

(2) 校長のビジョンの理解・共通実践

校長のビジョンのもと、組織で共通して行う実践についての進捗状況などを話し合う研修の場を設ける。校長のリーダーシップのもと、教職員全体が同じベクトルで教育活動を行うことが大切である。情報を共有したり、互いに学び合ったりすることで教員としての資質能力の向上にもつながる。また、若年教職員の悩みも一緒に考え、解決することができるのではないかと考える。

表4． 校長へのヒアリングより（抜粋）

①私たちが仕事をうまく進められるよう必要な情報を与えてくれる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 週案の活用。週案に書かれている悩みに対してアドバイスを書いて返す。 ・ 週案を持たない教職員には交換ノートを持ってもらっている。何か相談したいことがあればいつでも書いてと伝えている。 ・ 特に地元出身ではない若い先生には教員同士のコミュニティを作ることを伝えて。同じ学校だけでは広がりがないので他の学校の先生とつながることも大事である。（部活動やオンライン授業、研修会などを通して）
②私たちが実力を発揮できるように促してくれる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 専門職を生かせるような場の設定。小・中連携を密に行うことでキャリアアップにつながっている。 ・ 校長だよりや職員会議などで教職員の取組や児童・生徒の様子などを紹介し、共有している。 ・ 授業や学級経営が上手くいかないときにはベテラン先生が手本や授業をして見せる。校長が直接入っていくことによって「校長先生に指導された」と。マイナスに捉え、本人のモチベーションが下がってしまう場合があるので支援の方法に気を付けている。
③私たちの成長を支援してくれる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ キャリアも年齢も違う教職員集団であるが、教師は誰のために働くのか？と語りかけている。一番は目の前の子どもたちのため。同僚同士で意見がぶつかり合うこともあるが、自分は子どものために何が最優先なのか考えてほしいと伝えている。 ・ 若い世代には失敗はつきもの。迷いの原因を考えさせる。自分の経験は語るが、答えや指示は出さないようにしている。本人が悩んで試行錯誤することで自信につながる。 ・ キャリアに応じて、やる気を持たせるような声掛けをしている。タイミングを見ながら個別に話し、目標が持てるように支援している。
④私たちが新しいアイデアを出せるように促してくれる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学び合いを促進するためのプロジェクトチームを作っている。 ・ 校長、教頭、教務主任、学年主任の縦組織を確実に作ることで、一人一人の役割が明確となり、自主性も育つ。（揺るぎない組織体制の構築） ・ 教育者のプロとしてその人をやる気にさせること。言葉で「がんばれ、よくやった」と伝えるだけでなく、具体的な役割を与える。
⑤私たちが働きやすくなるような考えを大事にしてくれる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 校長室のドアを開けている。校長室は敷居が高いというイメージと取り払い、何でも気軽に相談できる雰囲気づくりを心がけている。職員室での教職員同士の会話も聞こえてくるようにしている。 ・ 職員室が先生方のコミュニケーションの場となるように職員室では教頭先生が教職員同士のつなぎ役をして関わっている。 ・ 挨拶・声掛け（おはよう。今日も天気がいいですね。研修お疲れ様など）日常の会話も大切にしている。相手への気遣い・感謝の言葉・敬意・礼儀
⑥私たちに指示するだけでなく、問題解決できるように一緒に対応してくれる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 上手くいかなくて当たり前。上手くいったときの喜びを大切に感じてほしい。 ・ 方向性を具体的に示すことが大事だと考えている。自分自身、厳しく先輩に言われて成長できたこともあるが、感情的に上司に言われてためになったことはない。失敗したときにはそれを責めるのではなく、一緒に考えていく姿勢を見せるようにしている。 ・ 適正やキャリアに応じた校務分掌を決める。任せたら意欲的に取り組む先生を見守りながら、上手く進まない先生には個別に声を掛け意欲付けをしている。目標達成ラインを一緒に決めて取り組んでいる。ときには、他の先生と一緒にその先生を育てていくようお願いをすることもある。
⑦私たちが新しいスキルを習得するために研修の機会を提供してくれる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教師力のブラッシュアップにもつながるよう、校内外の研修の報告を校長も発信するようにしている。 ・ 現場では経験を重視した研修を積ませる。 ・ 幼・保・小・中・高など縦の連携を意識した研修を行う。

(3) 分散型組織づくり

現在、学年団ごとに分散した組織で動いている学校がほとんどである。学年団の組織も活性化しつつ、年代別や関連校務分掌別、キャリア別など、縦の分散型組織もあればよいと考える。時と場に応じてそれぞれの組織が機能するようにしていきたい。ヒアリングからもすでにこのように組織を細分化して学校経営を行っている学校もあった。また、このような機能を活用したメンター研修などを行うことができる。そのことで校内での人材育成研修が活性化し、若年教職員の教師力向上にもつながると考える。

7. 限界と今後の課題

今回の実践研究からは、働きやすい・働きたい職場づくりには直結しない。校長へのヒアリング調査とともに、教職員へのヒアリング調査を行うことでさらに具体的な職場環境が見えてくると考える。まず、在籍校の教職員を対象とし、主任会などへと広めていけるとよいと考える。

また、児童・生徒、保護者との信頼関係との関連性にも着目し、様々な要因について探っていく必要がある。今後は、『コネクティブリーダー』の役割を果たしながら、働きたい・働きやすい職場づくりに尽力していきたい。

謝辞

本研究に御協力いただいたS 市教育委員会、市内校長会、小・中学校教職員の皆様に厚く御礼申し上げます。

参考文献

池田守男・金井壽宏(2007).『サーバントリーダーシップ入門』かんき出版

猪野啓士郎 (2017).「教職員のコンプライアンス意識の向上と管理職と連携したミドルリーダーの役割－教職員が主体的に取り組むコンプライアンス研修プログラムの開発を通して－」『2017 年度 愛媛大学教職大学院研究発表』

河村茂雄(2017).『学校管理職が進める教員組織づくり』図書文化

中央教育審議会「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（2022 年 12 月 19 日）
https://www.mext.go.jp/content/20230320-mxt_kyokujinzai01-1412985_00004-11.pdf （最終アクセス日 2024 年 1 月 16 日）

露口健司 (2023).「教育を取り巻く信頼関係に対するネットワーク規模効果と空間共有効果」『学校改善研究紀要』

露口健司 (2004).「校長のリーダーシップが教師の職務態度に及ぼす影響プロセス－教師の個人的価値観に着目したモデルの検証－」『日本教育経済学会紀要』第 46 号

露口健司・藤原文雄 (2021).『子供の学力とウェルビーイングを高める教育長のリーダーシップ』学事出版

中島晴美 (2023).『ウェルビーイングな学校をつくる』教育開発研究所

藤原文雄 (2007).『教職員理解が学校経営力を高める－学校で働く人たちのチームワークをどう活かすか－』学事出版

実践報告

児童と教員の学習エンゲイジメントを高める組織開発
—同僚性を生かした持続可能な授業改善—

小川智也

愛媛県西予市立宇和町小学校 tomoya-200crown@outlook.jp

要約：本研究の目的は、同僚性を生かした授業交流や伴走型授業支援、「出会い」と「振り返り」に焦点を当てた授業改善などの取組を通して、児童と教員の学習エンゲイジメントがどう変容したのかを明らかにすることである。同僚性を生かした授業交流では、交流レベルに応じてポイント化し、結果を可視化したことで、教員の意識が高まり、社会的エンゲイジメントが高まった。また、教員の課題やニーズを明らかにし、評価や授業改善のOJTを行った結果、教員の学習エンゲイジメントと教師効力感が高まった。さらに、教師効力感の低い若年教員に焦点を当て、伴走型授業支援や省察的対話を継続して行った結果、学習エンゲイジメントと教師効力感が大幅に上昇した。「出会い」と「振り返り」に焦点を当てた授業改善については、児童の意欲を数値化し、正確に見取ったことで、授業改善に生かすことができた。授業ごとの単発的・短期的な学習エンゲイジメントは高まった。

キーワード

学習エンゲイジメント
教師効力感
授業交流
伴走型授業支援
授業改善

1. はじめに

近年、教員の多忙化が問題となっている。「教師は授業で勝負する」と言われているが、ベネッセ教育総合研究所の調査によると、「授業準備の時間が十分にとれない」と回答している教員が9割近くいるのが現状である。また、TALIS 2018によると、日本の小中学校教員が職能開発活動に使った時間は参加国中で最短であった。働き方改革が進められているものの、まだ時間的にも、精神的にもゆとりのない教員が多いことが伺える。そのような状況の中、中央教育審議会答申「『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」では、「教師自身の学び（研修観）を転換し、『新たな教師の学びの姿』を実現」することが示された。教師が探究心を持ちつつ自律的に学ぶという「主体的な姿勢」が求められている。また、ベネッセ教育総合研究所の別の調査によると、近年子ども（児童・生徒）の学習意欲が低下していることも明らかになっている。このような状況において、児童と教員の学ぶ意欲を高めるにはどうすればよいのだろうか。そこで着目したのが「学習エンゲイジメント」である。本研究では、学習エンゲイジメントを高めれば、児童も教員も主体的な姿が表れ、職能成長や学力向上につながるのではないかと考え、学習エンゲイジメントが高まる取組の実践と検証を行った。

2. 用語の定義と先行研究

(1) 学習エンゲイジメント（学びのエンゲイジメント）

課題に没頭して取り組んでいる心理状態で、言い換えれば、興味や楽しさを感じながら気持ちを課題に集中させ、その解決に向けて持続的に努力をしている心理状態（櫻井 2020）

(2) 先行研究

櫻井（2020）は、「主体的に学習に取り組む態度」と「学習エンゲイジメント」はほぼ同義であり、学習エンゲイジメントこそ教育評価の新しい時代を切り開く申し子のような概念であるとし、学習エンゲイジメントの重要性を指摘している。

学習エンゲイジメントは、興味や楽しさといったポジティブな感情を伴って取り組んでいる態度を表す「感情的エンゲイジメント」、ものごとを深く理解しよう、ハイレベルの技能を身に付けようといったような目的（意図）や目標を持ち、自分の学習活動についてきちんと計画し、モニターし、そして自己評価するような問題解決プロセスとして取り組んでいる態度を表す「認知的エンゲイジメント」、課題に注意を向け努力し粘り強く取り組んでいる態度を表す「行動的エンゲイジメント」の3つの側面から構成されている（鹿毛 2013, 櫻井 2020）。櫻井はさらにこの3つに加え、周囲の人と協力したり助け合ったりして取り組んでいる態度を表す「社会的エンゲイジメント」と「自己効力感」の5つの観点から「主体的に学習に取り組む態度」を測定・評価している。そして、この5つがうまく働くことによって、新学習指導要領に示されている「主体的・対話的で深い学び」が実現され、学業成績が向上し、思考力や創造力も高まると述べている。

教員の学習意欲について、鹿毛（2013）は、学習者の意欲を規定する重要な要因の一つは、教師の教育専門職としての学習意欲であるとし、「教師の意欲はよりよい教育実践を創りだす。そして、その実践を通して学習者の意欲的な姿が現れる。さらに、その姿に手応えを感じ取った教師はさらに優れた実践を実現しようとますます意欲的になっていく。」と述べており、教員の学習意欲が学習者の意欲に影響を与えることを指摘している。また、「自信が皆無であれば希望や見通しを持つことができず意欲的にはなれないだろう。最低限の自信が持てるということが、学習意欲が生じるための条件なのである。」と、自信と学習意欲の関係についても言及している。さらに、TALIS 2018 では、「児童生徒の自己肯定感や学習意欲を高めることに対して高い自己効力感を持つ日本の小中学校教員の割合は低い」という課題を明らかにしている。

3. 研究課題

研究課題1：同僚性を生かした持続可能な授業交流を行えば、教員の学習エンゲイジメントは高まるか。

研究課題2：教員の課題とニーズに合わせたOJTを行えば、教員の学習エンゲイジメントは高まるか。

研究課題3：児童の学習エンゲイジメントを高めるために、どのような取組を行えばよいのか。

4. 研究方法

(1) 教員と児童の意識調査

A市の全小学校教員と3年生以上の児童を対象に、令和5年の6月と12月にGoogleフォームにて意識調査を行った（図1）。

＜教員用＞ 全て5件法

- ・感情的エンゲイジメント 3項目
- ・認知的エンゲイジメント 4項目
- ・行動的エンゲイジメント 5項目
- ・社会的エンゲイジメント 6項目
- ・学級経営に関する自己効力感 7項目
- ・指導方法に関する自己効力感 8項目
- ・児童との関わり方に関する自己効力感 7項目
- ・基礎データ（勤務校、担当学年、性別、年齢）



図1. 意識調査の内容

(2) 同僚性を生かした日常的な授業交流

教員の調査結果から、勤務校であるB 小学校は、同僚性に関する項目の数値が低いという課題が明らかになった。そこで、B 小学校の1 学年複数学級である良さを生かし、同学年の担任が授業を参観し合ったり情報交換をしたりすれば、授業力が高まるとともに同僚性も高まり、学習エンゲイジメントが向上すると考え、同僚性を生かした授業交流を行った。

(3) 教員の課題とニーズに合わせた OJT

調査結果をもとに、B 小学校の教員には何が課題であり、どのような研修をしなければならないのかを明らかにした。そして、教員の意識や意欲、授業力を高めるための校内研修を5 回実施した。また、今年度が採用2 年目である若年教員に焦点を当て、伴走型授業支援のOJ T を通して職能成長を図った。

(4) 「出会い」と「振り返り」に焦点を当てた授業改善

児童の学習エンゲイジメントを高める取組として、授業改善に力を入れた。授業改善にも様々な方法があるが、その中でも授業の導入である「出会い」と終末の「振り返り」に焦点を当てて取り組んだ。

5 . 分析と考察

(1) 課題研究 1 について

露口 (2012) は、「教師の授業力は、教師相互が授業を公開し、同僚相互で対話・協議することが規範化されている学校組織において向上する傾向が示されている。教師は同僚の授業を観察することで、さまざまな技術を学習することができる。効果的な協議を行うことで、観察者が気付かなかった視点を知覚することができる。自分の授業を公開し、忌憚のない対話・協議を行うことが当たり前のこととして定着している学校組織において、教師の授業力は高まりやすい。」と述べている。授業交流の回数が多ければ多いほど教員の授業力は向上するが、だからといって一人の教員が何度も研究授業を行うことは負担が大きく、現実的に難しい。そこで、授業交流の方法をいくつか提示し、日常的に負担なく、かつ意欲的に授業交流を行うことができるよう、ポイント制にして可視化するようにした (図2)。

＜交流方法のレベルによるシールの色分けとポイント＞	
授業参観による交流・・・	金シール (5 ポイント)
略案をもとにした交流・・・	銀シール (4 ポイント)
板書写真をもとにした交流・	赤シール (3 ポイント)
言葉だけの交流・・・	青シール (2 ポイント)
その他の方法での交流・・	緑シール (1 ポイント)

※9 月から実施

図2 . 授業交流の方法と色分け (ポイント)

教員の主体性を発揮させるために、敢えて「その他の方法での交流」を設け、教員が自分たちでよりよい授業交流の方法を見つけ出すことを狙った。この取組は、学校組織全体で取り組んでいかなければならない。そこで重要なのが、校長の役割である。露口 (2012) は、「校長がリーダーシップを発揮している状況では、専門的コミュニティが機能し、教師の授業力の向上につながっている」ことを明らかにしている。そのため、校長が取組の様子を把握できるよう、授業交流を行ったときには週案にシールを貼ることにした。シールを貼る基準は、「自分が主体かどうか」「学びや情報を提供したかどうか」の2 点とし、どちらかを満たしていればシールを貼ることができることとした。

9 月から11 月までを調べた結果、授業交流回数、授業交流ポイントともに上昇し、授業交流が習慣化してきているのが分かる (図3 , 図4)。

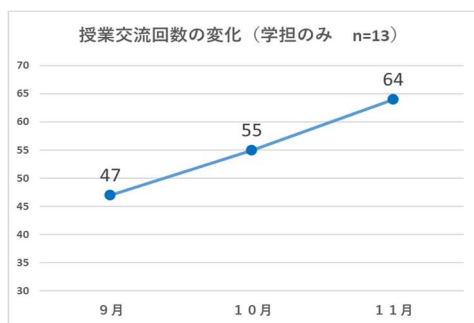


図3. 授業交流回数の変化

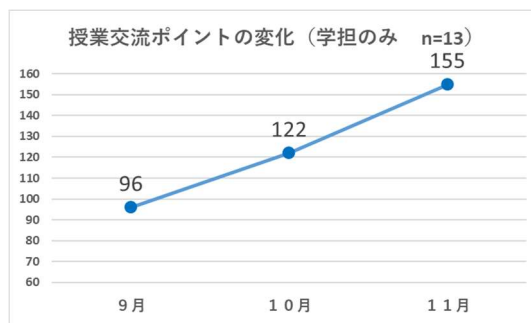


図4. 授業交流ポイントの変化

授業交流の方法をいくつか示し、取り組みやすいものから実践するようにしたことで、教員が負担を感じることなく意欲的に授業交流が行われた。中には、学年内だけでなく異学年の教員と授業交流を行うなど、熱心に授業交流を行っている教員もいた。また、学級担任だけでなく専科の教員も授業交流を行っており、全校的な取組となっている。しかし、交流方法には大きな偏りがあった（図5）。言葉だけの交流（青シール）は教員の負担が少ないため回数が多いが、授業参観交流（金シール）や略案交流（銀シール）、板書写真交流（赤シール）の交流になると負担が大きいためか、回数が少ない。授業交流の取組が始まってまだ3ヶ月ということで、この段階ではまずこの取組に慣れるということが大事であり、できることから地道に取り組んでいけばよいと考える。

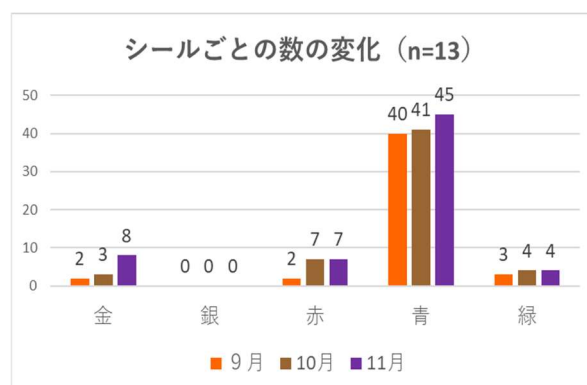


図5. シールごとの数の変化

次に、同僚性に関する社会的エンゲイジメントがどう変化したのかを調べた。どの項目についても、肯定的な意見が増えたり否定的な意見が減ったりしており、社会的エンゲイジメントが向上したといえる（図6）。今後、授業交流の習慣が定着し、同僚性がさらに高まって効果を感じるようになれば、学習エンゲイジメントや教師効力感が高まるとともに、レベルが高い授業交流も増え、授業力の向上につながるだろう。

(2) 課題研究2について

研究を進めていくうえで何よりも大事なことは、B小学校の教員に研究についての理解を得て、研修に対する意識と意欲を高めることである。それができていない状態で様々な取組を行っても、教員の学習エンゲイジメントの向上は期待できない。そのため、5月に行った校内研修では、今のB小学校の実態や課題、そして研修の必要性や今後研修で何を深めていかなければならないのかについて確認し、全職員が組織としてまとまって取り組んでいくことの必要性を共通理解した。

同僚性以外の課題として、教員の調査結果から、評価についての数値が低いということが明らかになった。「指導と評価の一体化」とよく言われているが、評価がしっかりできていないと授業改善につながらない。児童の学習エンゲイジメントを高め、質の高い授業を行うためにも、評価の研修は急務である。そのため、校内研修で評価についての基本的な考え方や評価計画の立て方、具体的な評価方法等を研修した。

6月と12月で評価に関する項目の変化を調べてみると、どれも上昇していた（図7）。

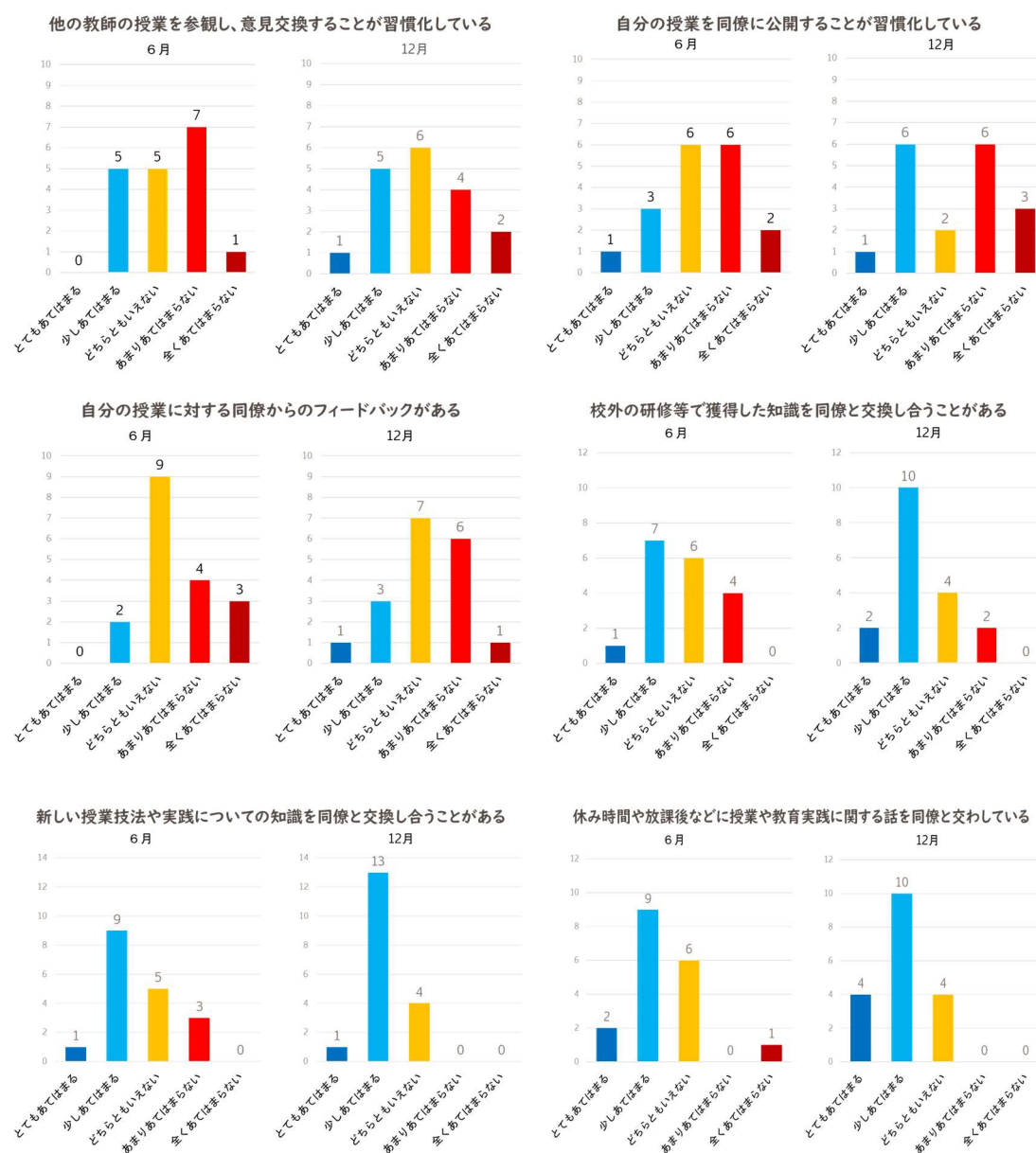


図6．社会的エンゲイジメントの変化

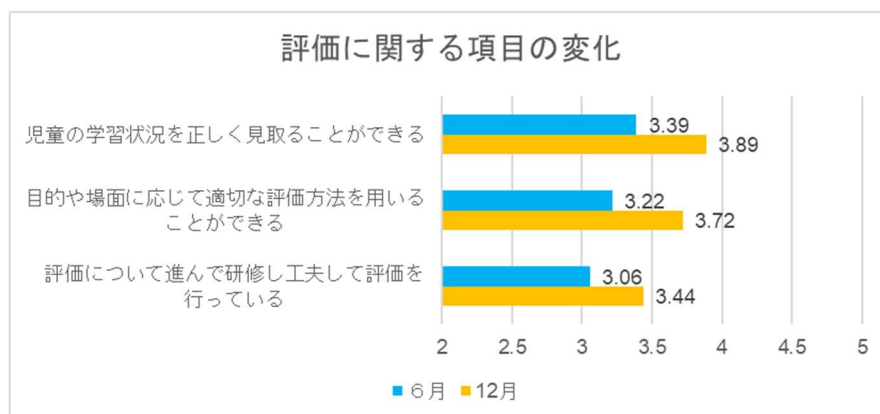


図7．評価に関する項目の変化

しかし、他の項目に比べると依然数値は低く、評価についての研修がまだ十分であるとはいえない。今回は算数科に焦点を当てて行ったが、今後は他教科においても、具体的な事例を基に評価の研修を進めていかなければならない。ただ、校内研修の時間は限られており、内容は他にも予定されているため、評価の研修を何度も行うことは難しい。そのため、校内研修以外の時間をいかに効果的に使うかがポイントとなる。日常的な授業交流の中で評価についての情報交換が積極的に行われるようになれば、この項目についてもさらに高まるであろう。

その他にも、教員の授業力を高めるために、授業改善の校内研修を行った。内容については研究課題3 と重なるため、詳しくは研究課題3 で述べる。

授業交流やOJTなどの取組を通して、学習エンゲイジメントと教師効力感がどのように変化したかを調べたところ、学習エンゲイジメント、教師効力感ともに上昇していた（図8，図9）。学習エンゲイジメントで特に大きく上昇していたのが、図10の項目である。校内研修で意識が高まり、知識も身に付いたことで、学習エンゲイジメントが高まったと考えられる。

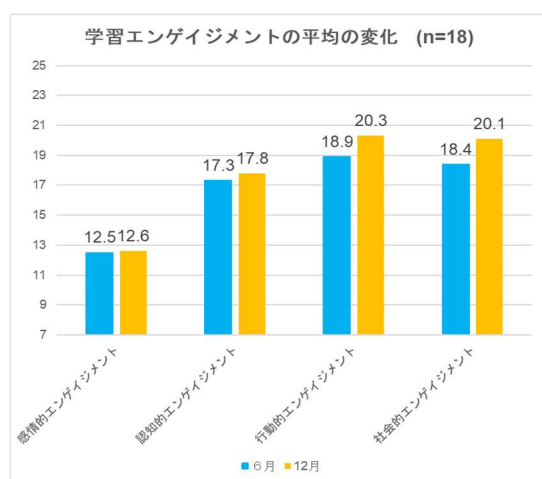


図8. 教員の学習エンゲイジメントの変化

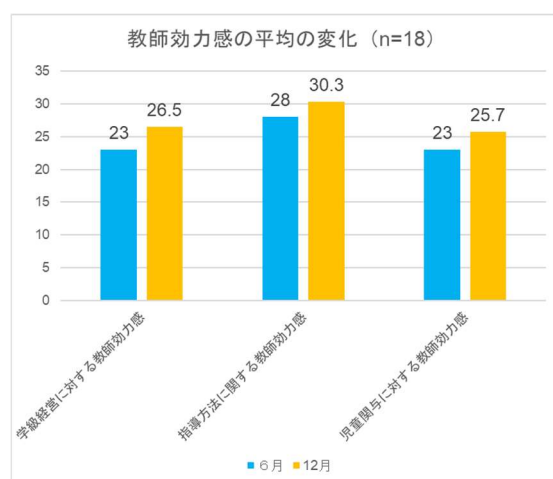


図9. 教師効力感の変化

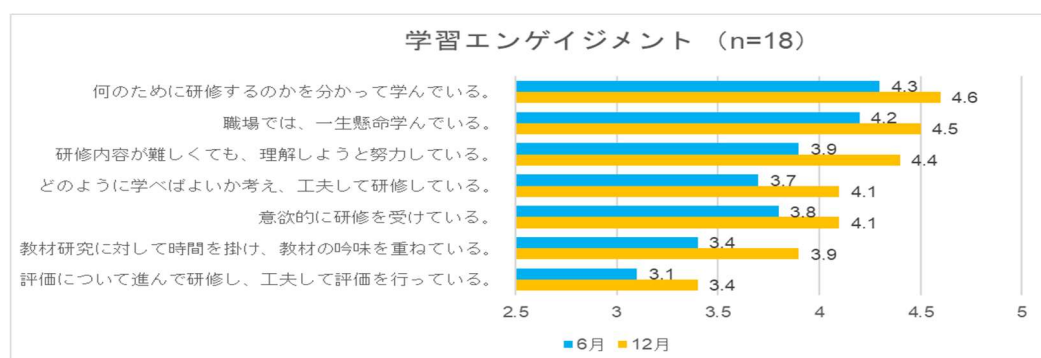


図10. 学習エンゲイジメントで大きく上昇した項目

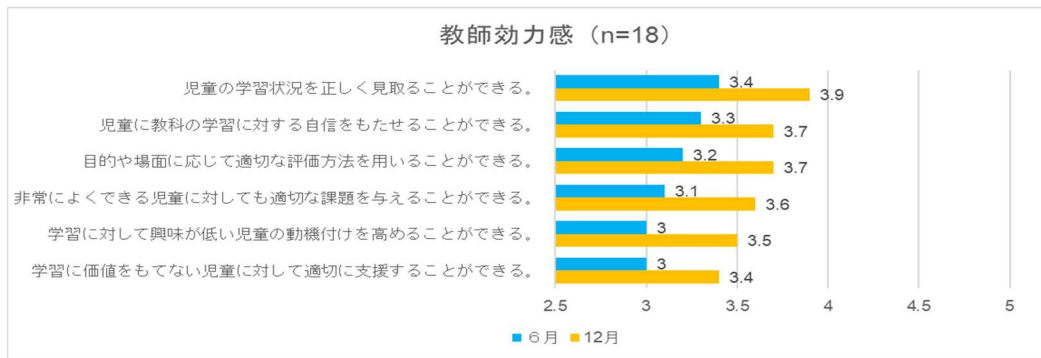


図 11. 教師効力感で大きく上昇した項目

教師効力感についても、大きく上昇した項目があった（図 11）。教員の課題やニーズに合わせた研修を行ったことで、即実践に生かすことができ、その効果を教員が実感して自信につながったと考える。

同僚性、評価の次に課題となったのは、若年教員の育成である。B 小学校には教職2 年目の教員（C 教諭）がいる。初任者であった昨年度は校内でも研修体制やサポート体制が組まれていたため、育成の面ではよい環境であった。しかし、今年度は昨年度のような環境ではなくなるため、この1 年をどう過ごすかが、C 教諭の成長を大きく左右する。

6 月の調査では、特別支援学級や専科を含む教員 22 名のうち、C 教諭の教師効力感が一番低かった。そのため、図 12 のような伴走型授業支援の OJ T を行い、学習エンゲイジメントと教師効力感の向上を図った。

- ・毎週算数の授業を参観し、省察的対話を行う。
- ・教材研究の際にアドバイスをを行う。
- ・先輩教員の授業と一緒に参観し、省察的対話を行う。（伴走型授業参観）
- ・2 年目の教員が初任者の後輩に師範授業を行う。

図 12. 若年教員育成のための取組

取組の結果、学習エンゲイジメントと自己効力感が大幅に上昇した（図 13、図 14、図 15）。

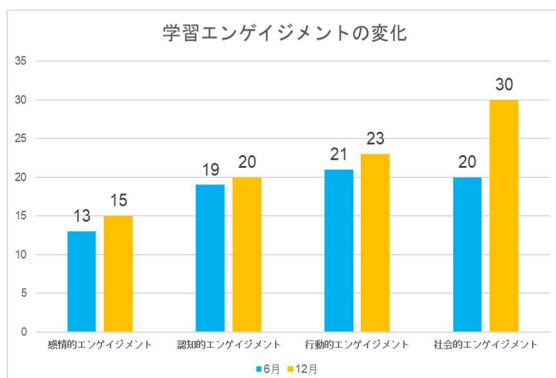


図 13. 学習エンゲイジメントの変化

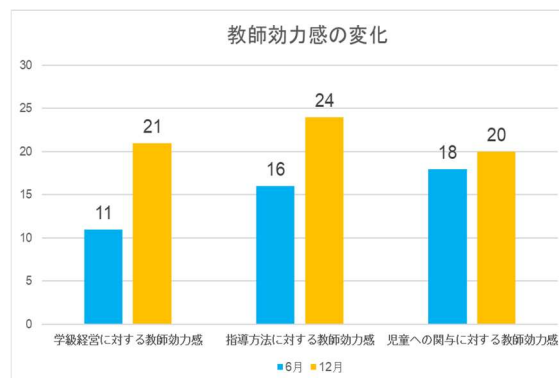


図 14. 教師効力感の変化

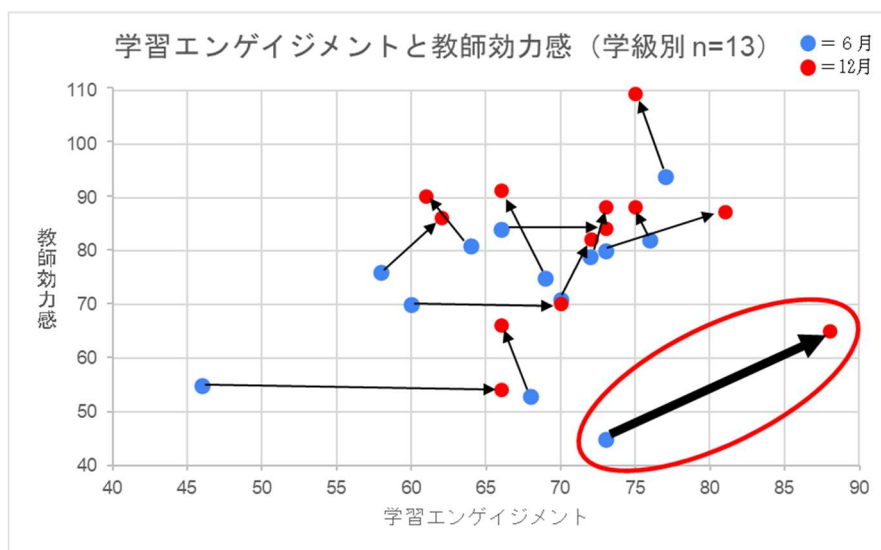


図 15. C 教諭の学習エンゲイジメントと教師効力感の変化

授業改善の視点を焦点化して取り組み、ベテラン教員が伴走者として丁寧に教材の価値やおもしろさ、授業のポイントを示したり、実践的指導力の向上がみられたところを称揚して自信を持たせたりしたことが効果的であったと考える。初任者に対して師範授業を行う取組では、自分のこれまでの学びを初任者に伝えたいと、意欲的に教材研究や準備を行い、生き生きと授業を行った。初任者に対してだけでなく、C 教諭にもよい刺激になった。C 教諭は、進んで書籍を読んで自主研修を行ったり、自分から積極的に先輩教員にアドバイスを求めたりするなど、学習エンゲイジメントの高まりが感じられる姿がたくさん見られた。単元末テストで児童の到達度が高く、指導の効果が表れたときには、「算数の授業をするのが楽しい」「これからも算数を研究したい」と意欲の高まりを示した。

(3) 課題研究 3 について

授業で児童の学習エンゲイジメントを高めるためには、導入で題材との「出会い」を工夫し、児童の興味・関心を高めることが大事であると考えた。そのためには、まず教員が教材研究で題材（内容）の価値をしっかりと把握しなければならない。価値が把握できていない状態で題材を工夫しても、「児童の興味・関心は高まったが、学習のねらいに迫ることができなかった」ということになる恐れがあり、それでは全く意味がない。また、題材を工夫しただけでは不十分である。児童の意欲が高まり、より主体的に学習に取り組むような仕掛けを施したり、児童が悩んだり、驚いたりするような心が動く工夫をしなければならない。児童の興味・関心を高めるために、クイズやゲームを取り入れることがあるが、授業後、児童の頭の中に「クイズやゲームが楽しかった」という意識しか残っていなかったのでは、学習にはならない。目指すべきは、「ゲームやクイズを通して〇〇のことがよく分かった。〇〇に気付くことができて楽しかった。」という学びである。つまり、児童が表面的な楽しさではなく、教科の本質に迫る楽しさを味わうことができたかどうかが重要である。したがって、教員は「児童の興味・関心を高める」ということ以上に、「授業の目標に直結する、価値がある『出会い』となっているか」ということを意識しておかなければならない。

「出会い」とともに重要なのが、「振り返り」である。「振り返り」は、本時の学びを価値付け、意欲を次の時間へつなげる大事な役割がある。そこで、「出会い」と「振り返り」の重要性を今一度全教員で共通理解するために、8 月の校内研修で授業改善についての研修を行った。「出会い」や「振り返り」の意義やポイント（図 16）だけでなく、算数科の授業における「出会い」と「振り返り」の工夫の仕方について、いくつかの事例をもとに提案した。

- ・本時での学びを価値付けるものとなっているか。
- ・振り返りの視点を与えているか。ただ感想を書かせる（発表させる）だけになっていないか。
- ・書かせたものについて、フィードバックをしているか。
- ・次の時間へ意欲をつなげる（高める）ものとなっているか。
- ・ときには自己評価の場としても利用しているか。
- ・教員の見取りに生かしているか。

図 16. 「振り返り」のポイント

10 月と 11 月の校内研修では、8 月の研修を受けてそれぞれの教員が 2 学期にどのような取組を行ったかを紹介し合った。情報を共有したことで、様々な方法で実践を行うことができるようになった。

「出会い」を工夫した取組を行っていくうえで大切なのは、効果があったかどうかを検証するということである。授業者が主観で「児童が意欲的・主体的になった」と判断しただけでは不十分であり、自己満足で終わってしまう危険性がある。そこで、「出会い」の工夫が効果的であったかどうかを検証するため、児童の意欲を「やる気度」として 5 段階で数値化させた（図 17）。

そうすることにより、児童の意欲を正確に見取ることができ、授業改善に生かすことができた。しかし、児童の学習エンゲイジメントの変化は学級間で差があり、取組の効果は検証できなかった。その理由として考えられるのは、教員によって取組状況に差があったということである。そしてもう一つは、児童の意識と学力である。算数に対して根強い苦手意識を持っている児童や、ある程度の学力が身に付いていない児童にとっては、学習エンゲイジメントは高まりにくいことが考えられる。児童の学習エンゲイジメントを高めるには、導入で意欲を高めるだけでなく、児童の実感を伴った学びを保障する教員の授業力が必要である。ただ、授業ごとの単発的・短期的な学習エンゲイジメントは高めることができていたため、この取組を継続して行っていくことが、長期的な学習エンゲイジメントを高めることにつながっていくと考える。

名前	割合 ①	割合 ②	割合 ③		名前	分数 ①	分数 ②	分数 ③	分数 ④
	1	2	2			2	4	3	2
	1	1	1			2	3	4	2
	3	1	3			2	2	2	3
	欠	3	3			欠	欠	欠	欠
	5	5	5			5	4	5	5
	4	3	4			3	3	5	4
	2	2	4			3	4	4	4
	3	1	4			4	4	4	4
	1	3	4			欠	欠	4	3
	欠	2	欠			4	4	4	3
	5	1	3			4	3	5	5
	5	5	5			2	3	3	4
	5	5	5			3	3	4	4
	3	1	3			5	5	5	5
	4	5	5			2	2	3	3
	5	5	5			3	2	2	4
	3	4	3			2	2	3	2
	3	2	4			3	3	3	3
	5	4	5			2	2	2	2
	1	1	1			4	5	5	3
	1	2	4			3	3	3	3
	5	4	3			3	4	5	5
	3	2	4			3	4	5	4
	3	4	5			4	欠	4	5

図 17. 「やる気度」チェック（5 年生）

6. 実践的示唆

(1) 学年で話し合う時間の確保

B 小学校では、放課後の課外活動に多くの教員が関わっているため、授業交流の時間が確保しにくい。そのため、教務主任を中心として学年で授業の空き時間が合うように時間割を組んだり、放課後に「交流タイム」を設定するよう日程を調整したりすれば、そこで授業についての話し合いを行うことができると考える。

(2) 若年教員育成のための伴走型授業支援体制の構築

本研究で、若年教員に伴走型授業支援などのOJTを行えば、学習エンゲイジメントと教師効力感により影響を与えることが明確になったため、来年度以降も継続して若年教員の育成環境を充実させる必要がある。所属の学年主任だけに頼るのではなく、教頭や主幹教諭を中心に他の教員も意図的・計画的に関わるなど、組織を挙げた校内支援体制を構築することが重要である。

(3) 研修主任の相互交流を基盤とした市内研修体制の構築

A市内各小学校の研修主任にアンケートを行ったところ、「研修内容をどうすればよいか悩んでいる」と回答した学校が複数校あった。また、中には「教員の意識に差があり、取組が思うように進んでいない」という学校もあり、様々な苦勞を抱えていることが明らかになった。さらに、A市内各小学校教員の学習エンゲイジメントと教師効力感を調査したところ、学校によって大きな差があることも明らかになった（図18、図19）。

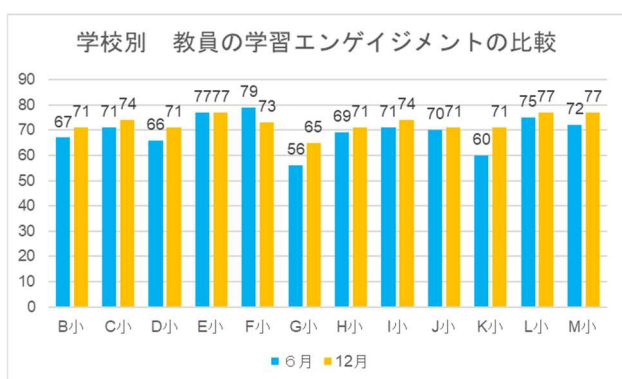


図18. 学校別 教員の学習エンゲイジメント

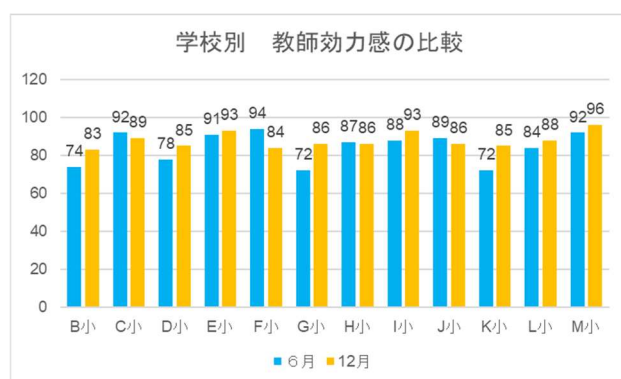


図19. 学校別 教師効力感

これらの課題を解決するためには、まず研修主任同士の横のつながりをつくる必要があると考える。定期的に情報交換を行ったり、ともに研修したりするような場を設定し、研修主任同士のつながりを深め、力を高め合うことができれば、各校の研修がより充実したものになるであろう。また、ときには他校の校内研修に参加したり、他校と合同で研修を行ったりするなど、学校の枠を超えた交流も効果的であると考え。A市教育委員会が主体となり、学校間で連携しながら取り組んでいけば、A市全教員の職能成長や児童・生徒の学力向上につながるのではないだろうか。さらには、研修主任だけではなく、校長もともに研修について考えることができるよう、校長・研修主任合同研修会の開催も併せて必要であると考え。

(4) 児童の学習エンゲイジメントと学力の関係

5年生以上の児童を対象に、6月に調査した学習エンゲイジメントと1学期算数テストの到達度の関係を調べてみた（図20）。すると、学習エンゲイジメントは高いものの到達度が低い児童や、学習エンゲイジメントは低いものの到達度が高い児童がいることが分かった。この実態をもとに、日々授業改善に取り組んでいかなければならない。

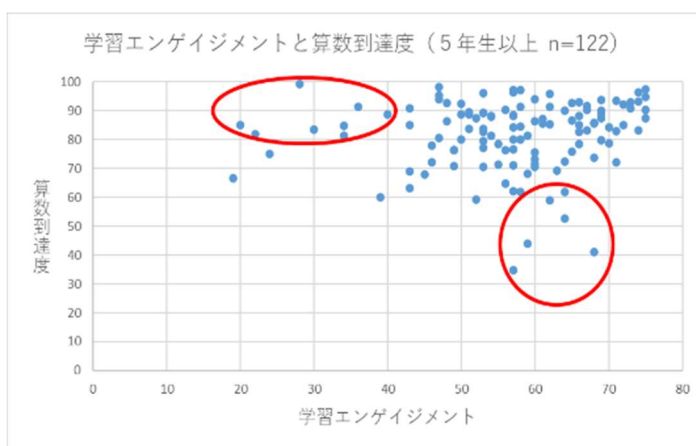


図20. 算数到達度と学習エンゲイジメント

今回の研究では、児童の学習エンゲイジメントと学力の相関までは詳しく検証できなかったが、今後は、学習エンゲイジメントが高まる取組を継続して行っていくことで、児童の学力にどのような影響が出るのかを検証することが求められる。そのためには、学力テスト等を活用し、経年変化を追っていきながら検証していく必要がある。

7. 今後の課題

(1) 授業交流の内容について

日常的な授業交流を中心に授業改善に取り組んできたが、その方法には偏りがあった。一番取り組みやすい「言葉での交流」が多く行われていたものの、どのくらい時間をかけて、どのような視点で話をしたかというその内容については把握していない。交流をより充実したものにするためには、学年主任の役割が重要である。学年主任がリーダーシップを発揮し、積極的にコミュニケーションをとり、より質の高い授業交流を目指して取り組んでいくことが望ましい。また、言葉だけの交流では、授業力は高まりにくい。やはり、授業を実際に見て、教員の雰囲気づくりや何気ない言動、問い返し、話し方、そして児童の実際の姿を直接見た方が、学びは多い。今後は、学年主任だけでなく、研修主任や学力向上推進主任、管理職の役割を明確にし、質の高い授業交流が組織として日常的に行われるようにしたい。

(2) 取組の教員間格差について

授業の「出会い」と「振り返り」に焦点を当てて授業改善に取り組んできたが、回数の確認は行っていない。授業交流回数に加えて授業改善の回数も調べるようにすると教員の負担が増えてしまう。また、ノルマを設定すると学習エンゲイジメントが低下し、教員の主体性は育たない。これらのことに配慮し、教員の主体性に任せて自由に取り組むようにしたが、時間的・精神的なゆとりがなく、十分に組み立てていない教員がいた。忙しい中での教員の意識を変えることは難しいが、まずは実践することでその後に学習エンゲイジメントが高まることもあるため、今後も継続して取り組んでいかなければならない。

(3) 教員の時間的なゆとりを生み出す環境整備

今の校内体制では人員が不足しているため、教員の時間的なゆとりを生み出すことが難しい。外部人材を取り入れたり、加配教員を増員したりして、教員に時間的・精神的なゆとりができる環境の整備が求められる。

謝辞

調査にご協力いただいたA市内各小中学校の皆様にお礼申し上げます。また、本研究の実施にあたり、ご承諾いただいた研究協力校の校長先生をはじめ、調査・研究にご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、高橋葉子先生には多大なご指導、ご助言をいただきましたことに深く感謝申し上げます。

参考文献

- 鹿毛雅治 (2013). 学習意欲の理論 動機づけの教育心理学 金子書房
- 久坂哲也・中嶋彩華 (2018). 小学校教員の教師効力感と教員経験年数の関連の予備的検討 日本教育工学会論文誌, 42, 57-60.
- 櫻井茂男 (2020). 学びの「エンゲイジメント」 図書文化
- 露口健司(2012). 学校組織の信頼 大学教育出版
- 露口健司(2016). 「つながり」を深め子どもの成長を促す教育学 ミネルヴァ書房
- 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所 共同研究プロジェクト (2021). 子どもの生活と学びに関する親子調査 2021 <https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=5703> (最終アクセス日 2024 年1 月 19 日)
- ベネッセ教育総合研究所(2022). 小中高校の学習指導に関する調査 2022

<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=5812>（最終アクセス日 2024 年1 月 19 日）

文部科学省中央教育審議会(2015).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～学び合い，高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）

文部科学省 TALIS（OECD 国際教員指導環境調査 2018）

文部科学省中央教育審議会(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～

科学技術人材を育てる高等学校クロスカリキュラムの開発 —「ビッグヒストリー」の視点を取り入れた教科等横断的な学習の提案—

菖池祐子^a，諏訪英広^b

^a 兵庫県立高等学校／兵庫教育大学教職大学院修了生 s136379@hyogo-c.ed.jp

^b 川崎医療福祉大学 hidesuwa@nifty.com

要約：複雑で変化の速い世界に対応するため、多面的に考え柔軟な思考力を持った人材の育成が急務とされる。高等学校においても教科等横断的な学習が推奨され、教材開発や教科連携についての模索が続いている。今回開発した教科等横断科目では、教科等横断のアプローチの軸として、文理を融合した知識体系を成す「ビッグヒストリー」の活用を試みた。これは、物質の成り立ちから地球システム、人類の歴史の光と影、グローバルイシューを踏まえた未来の展望までを時系列に理解することで、持続可能な社会の構築を目指す、正解のない問いを模索していくものである。この授業を通しての生徒の主な変容は、考える力と伝える力に対する自信の高まりであり、市民的資質育成という面においても成長が期待できるものであった。より探究的で概念的理解を促すための教育方法の提示が今後の課題である。

キーワード

教科等横断科目
ビッグヒストリー
グローバル教育
サイエンスリテラシー
市民的資質育成

1. 問題の背景と研究の目的

高等学校におけるクロスカリキュラムの推進には、「社会が激しく変化し、多様な課題が生じている今日」（中央教育審議会 2021）に生きる市民としての資質・能力の育成のために「教育の質的転換」（祐岡 2024, 8-21 頁）が求められる背景がある。現在の多様な社会課題—具体的には SDGs に集約される格差や差別、地球温暖化などの環境問題など全ての問題—の多くがグローバル課題であり、これからの生徒たちはその課題と直面しながら生きていく。実社会での課題解決を見据えた教科等横断的な学びとして、「AI や IOT などの急速な技術の進展により社会が激しく変化し、多様な課題が生じる今日においては、これまでの文系・理系といった枠にとらわれず、各教科等の学びを基盤としつつ、様々な情報を活用しながらそれを統合し、課題の発見・解決や社会的な価値の創造に結びつけていく資質・能力の育成が求められている。」（中央教育審議会 2021）とあり、現在推進されている STEAM 教育は「各教科での学習を実社会での問題発見・解決にいかしていくための教科横断的な教育」（中央教育審議会 2021）とされている。

本研究は、D.クリスチャン（2016）が提唱した「ビッグヒストリー」を軸とし、多角的で柔軟な思考力の育成と市民的資質育成を目指す。「ビッグヒストリー」は、歴史学と自然科学など様々な学問分野を結合し俯瞰的に追う学際的アプローチである。「人類を地球や自然の一部、または構成要素としてとらえつつ、人類の地球や自然への影響力の拡大・支配の過程を描くものとなっており、「宇宙から見た」視点や「中心を設定しない歴史を描く」視点から語るものとなっている」（二井 2017）。また、ESD の「環境」領域に関わる視座として、「地球環境問題」への取り組みはもっと重視されるべきである。「持続発展教育 ESD」は公教育が全体的に取り組むべきものであるから、—（中略）—あらゆる教科の関係する場所で、この問題に触れるべきである。」（安彦 2016, 82

頁)とあるように、理科や歴史で学んだ知識をより良い行動につなげる学びが求められている。今ある問題を考えるには、そこまでの経緯を長い時間軸で多角的に考えることが必要であるが、そのためのエッセンスとしての活用は意義深い。時系列に相互の関連性を学びながら深めることで従来の「教科教育」から脱却し、市民的資質育成(祐岡, 2024, 8-10 頁)の面からのアプローチも見据えていくとともに、多様性への理解や、広い視野で考え他人に伝える力の向上を目指す。これらは今求められている力であり、今の日本の若者に足りないと言われる力でもある。

2. 「ビッグヒストリー」の概要と授業への活用経緯

(1) ビッグヒストリーの概要

「ビッグヒストリー」は、物質・生命・文化・歴史を、宇宙誕生 138 億年前からの歴史という1つの壮大なストーリーで体系的に研究する学問分野で、1989 年、オーストラリアの歴史学者である D.クリスチャン(2016)が提唱したものである。内容は8つの閾値、すなわち、それを超えると後戻りできないポイントとして①宇宙 ②恒星 ③新たな化学元素 ④太陽、太陽系、地球の誕生 ⑤生命の誕生 ⑥人間、旧石器時代 ⑦農業、近代革命 ⑧現代性へのブレークスルー、グローバリゼーション、成長と持続可能性、未来のヒストリー から構成されている。自然科学分野、言語学、芸術学、地理歴史学という多分野からのアプローチが一体化した知識体系であり、俯瞰的長期的に考える力を育み、新たなストーリーを構築する礎になるとして広がりを見せている。内容に感銘したビル・ゲイツが、普及のため 1000 万ドルをスポンサーとして提供し、Khan Academy に無料のオンラインコンテンツを掲載している。

(2) 授業への応用

筆者(菖池)は 2017 年から 2019 年までの兵庫教育大学教職大学院在籍中に、環境教育のカリキュラムを研究していく中で「アースシステム教育」や「ビッグヒストリー」に接し、授業への活用を模索していた。その後探究活動に重点を置くスーパーサイエンスハイスクール(以下 SSH)である現任校に赴任し、探究科目において「ビッグヒストリー」という名称で半年のカリキュラムで探究科授業を実施した。生徒は文系理系を問わず、オンラインコンテンツや他教科の教師を招くなどの取り組みを行いながら、「人間とはなにか」「未来のストーリー」という大テーマについて半年間考え、最後は各々の考えをスライドで発表をする、という取り組みを行った。昨年度より SSH3 期指定を受け、教科等横断的な学校設定科目を実施することになり、「Human & Science」として実施することとなった。

「ビッグヒストリー」を教材化するにあたり、年に5回実施される定期考査に合わせ5章立てとした。流れに沿って理解を深めながら、随時班で議論を重ね自分の意見を構築し、レポート等で評価をした。その他、ディベートなどの文章力や発言力を高める活動、グローバル 이슈に携わる専門家によるワークショップ、理科を専門とする ALT による英語授業を行った。

3. 実践研究

(1) 実践科目 Human & Science のねらい

多角的で常識にとらわれない新たな概念を構築する柔軟な思考力と、長い時間軸で俯瞰的に考える力を涵養し、市民的資質育成を目指す。

(2) 概要

実践校は各学年6クラス、1 学年あたり 240 名。実践科目対象は2年次生理系選択者全3クラスの120 名。2 単位(1 単位は英語理科、1 単位は国語理科の TT)とし、教材は Watching Science(浜島書店)^{※1}、Big history project(オンライン講座)、各種文献、適宜作成するプリント、スライドなどを使用する。評価はレポートや意見文等

のポートフォリオ、ディベート等の活動内容、前後期の各期末考査で総合的に評価する。1年間の最後に自分の考えをまとめ班内発表を行い、相互評価で班代表を選び、クラス発表を行う。

(3) カリキュラム

前期

1章 Earth 地球 宇宙と生命との相互作用により現在の地球があることを理解する。

	国語	理科	英語
ねらい	要約を行い，論理的に読み解く。 意見文の書き方を学ぶ。	物質の成り立ち，プレートテクトニクスについて理解する。	英語教材を通して地形の変化を理解する。
活動	「科学と人生」/中谷宇吉郎 の要約を行い，”経緯，手法，仮説，結果，考察，さらなる問い”に分ける。科学的な部分は理科教員の説明を入れ，本文中の図と記述から「霜柱を構成する水分はどこから来たのか」の検証実験を300字程度に要約して提出する。	・地球年表，動画「全地球アトラス」 ¹⁾ 等を活用し，物質や宇宙の成り立ちについて理解する。	教材 ²⁾ 「Karst Terrains」 石灰岩の溶解については理科教員の説明を入れる。

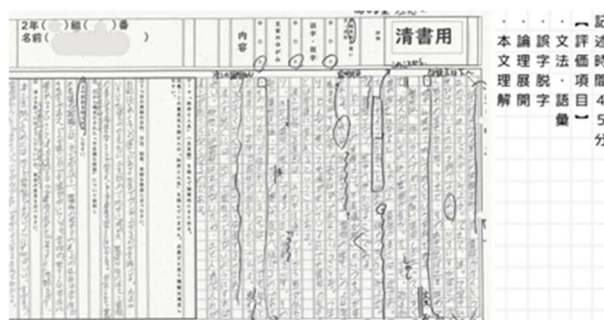


図1 要約作業



図2 実験：石灰岩の浸食

2章 Life 生命 繰り返される進化・繁栄・絶滅の歴史と地球との相互作用を理解する。

	国語	理科	英語
ねらい	ディベートを行うことで，自分の意見をまとめ，相手に伝える説明を模索する。	地球と生命の共進化，絶滅と進化について理解する。	英語教材を通して生物の生きる作戦を学ぶ。 発話力向上を目指す。
活動	・「日本はすべての石炭火力発電を代替発電に切り替えるべきである。」という題で簡単な資料を配布。各自でも情報収集を推奨しディベートを行う。 ・エネルギー問題の小論文を書く。	・既存データや科学の法則について説明を受け，「酸素濃度の上昇と全球凍結のタイミングが一致するのはなぜか」を推測し，自分の仮説を立て，意見をシェアする。 ・5度の絶滅を学び，現在の絶滅スピードとの比較に触れる。	教材 ³⁾ 「Nature's Wisdom」 英語での表現練習として対面トークや簡単なディベート，発語数を互いに数えるアクティビティを行う。



図3 デバート立案の様子



図4 英語アクティビティの様子

後期

3章 Human 人間 ホモサピエンスとは何か，文明を生んだ集合知，について考える。

	国語	理科	英語
ねらい	家畜化・栽培化，芸術や信仰，感染症が人類にもたらしたもの，戦争が絶えない現状についてディスカッションを行う。		英語教材を通して遺伝子操作について学ぶ。 発話力向上を目指す。
活動	<ul style="list-style-type: none"> ・動画「NHK ヒューマンエイジ人間の時代：人新世～地球を飲み込む欲望」⁴⁾を視聴し，人間の欲望と科学技術の進歩について考える。化学肥料の開発が人類にもたらしたものや地球規模の影響，科学技術の方向性について考える。 ・授業内容についての意見文を作成する。 		教材 ⁵⁾ 「Genome Editing」を使用し，英語アクティビティを通じて意見の交換を行う。

4章 Civilization 文明 グローバル化の光と影，科学技術の方向性について考える。

	国語	理科	英語
ねらい	以下のリスト（表1）から選択した文献を読み，発表に向けて意見を構築する準備を始める。グローバルイシューを考える。		自分の意見を英語で表現する練習を行う。
活動	文献「未来世代への責任」/ 野家啓一 他，各自以下から選択した文献を読み，内容と考察を毎回提出する。	地球温暖化，海洋プラスチックゴミ問題などのグローバルイシューや，武器開発や地下鉄サリン事件を取り上げ，科学技術の方向性について議論を深め自分の意見を持つ。	生成系 AI について，基礎となる英文を参考に班で「学校の生成系 AI ルールを作る」作業を通して意見交換を行う。
全体での活動	EN-ROADS ワークショップ ⁶⁾ 地球環境に関する外部の専門家によるロールプレイング形式のワークショップを行う。 「様々な立場で考え地球の温度上昇を 1.5° 以内に抑える」～気候政策シミュレーターを使用。気候政策が各所に与えるインパクト等を総合的に考える。生徒は7つの班～ ①従来のエネルギー業界 ②商工業のエネルギー消費者たち ③クリーンテック ④気候正義の活動家 ⑤地主，農業，林業関係者 ⑥新興国政府 ⑦先進国政府 に分かれ，地球の平均気温上昇を産業革命以降 1.5℃に抑えるべく各所に交渉を行う。各グループの役割指示書にはサミットの趣旨，主張内容と理由，データや見極めについて書かれている。各班がそれぞれの立場で交渉を行うことで，解決の難しさや問題点の理解が深まる。		



図5 ワークショップ使用シミュレーター



図6 プレゼンテーション(左) 他の班と交渉する様子(右)

表1 文献リスト

#	タイトル	著者	(参考) 選択者(%)
1	人新世の資本論	斎藤幸平	14
2	若い読者のための第三のチンパンジー	ジャレド・ダイヤモンド	24
3	銃・鉄・病原菌 上 or 下	ジャレド・ダイヤモンド	上 4 下 3
4	サピエンス全史 上 or 下	ユヴァル・ノア・ハラリ	上 6 下 0
5	知っておきたい地球科学	鎌田浩毅	19
6	災害と人間	寺田寅彦	4
A	その他 (自分で選択)		0

5章 Environment 環境 自分の考えを深め、プレゼンテーションを行い相互評価する。

	国語	理科	英語
ねらい	自分の考えを深め、文章としてまとめる作業を通して自身の変化や課題、新たな疑問などを認識する。他人に分かりやすく伝える工夫を考えながらプレゼンテーションを行う。他人の意見を聞き、評価することで自分の意見を客観視する。		英語でのインタビューを通じて1年の発話力等の成長を評価する。
活動	<ul style="list-style-type: none"> ・1年間の学びを通して最も関心を持った内容を以下のA～Cから選ぶ。A:「グローバルイシュー」～温暖化問題、プラスチックゴミ問題等。B:「イノベーションとの折り合い」～AI, ゲノム編集等。C:「人間とはなにか」～戦争と人類, ホモサピエンス, 等。 ・各自が選んだ中から具体的なテーマを決め、4分程度のプレゼンテーションを作成し、班で発表し相互評価を行う。 ・班代表によるクラス発表を行う。全員がコメントを提出する。 		英語面接インタビューを行い、評価する。

(4) 評価方法

新学習指導要領に従い3観点評価を行う。適宜提出するレポートは、講義内容や班の意見をまとめただけでなく、気づきや疑問点があるか、批判的・分析的視点があるか、自身の変化について客観視できているか、などを評価する。定期考査は前期後期各1回、計年2回実施した。具体的な内容は表2の通り。

表2 評価計画 理科(緑), 国語(赤), 英語(青) それぞれ別評価を行い、統合する

		主体的に取り組む態度	思考・判断・表現	知識・技能
前期	考査		思考力問題 (理) (英) (国)	知識問題 (理) (英) (国)
	活動	成果物(英)・ディベート(国)	レポート(理)・意見文(国)	
後期	考査		思考力問題 (理) (英) (国)	知識問題 (理) (英) (国)
	活動	成果物(英)(国)	レポート(国・理)・1分動画(英)	最終レポート(理)

【最終発表の観点】

- ①魅力度 独自の視点や新しい内容があり、聴衆を引き込む力があるか。
- ②内容 主張と根拠が明確か。文献などで得た「知識」を効果的に融合して伝えているか。
- ③リテラシー 「知識の限界性」や「自分のバイアス」を意識し、科学的かつ興味深く伝えているか。

【最終レポートの観点】

(国語) 論理性, ストーリー, ことばの使い方 (理科) 専門性, 科学的思考, 独自性

4. 実践の成果

(1) アンケートに見る生徒の変容 (2023 年度) 4 月 (回答 117 件), 12 月 (同 112 件) にアンケート実施

1) 興味・関心

図7 は, 「身の回りの自然環境などに興味や疑問を抱くことがあるか」の結果を示したものである。4 月当初は慣れるのに精一杯で, 理科の内容も専門的になり, 生活と結びつきにくくなるのではないかと考える。それに対して 12 月実施の結果である図8 では関心を持つ度合いが増えている。授業を通して自分の知らないことの多さに気づき, アンテナを張るようになったという回答もあり, 多くの生徒が環境や時事に関心を持つようになった様子がみえる。



図7 身の回りの自然環境に興味や疑問を抱くことはあるか



図8 4 月より環境や時事に関心を持つようになったか

2) 主体的に深める力

図9 は, 「主体的に深める力」の結果を示したものである。大きな変化はないが, 「よくある」と答えた生徒が 2.9% から 7.1% に上昇した。

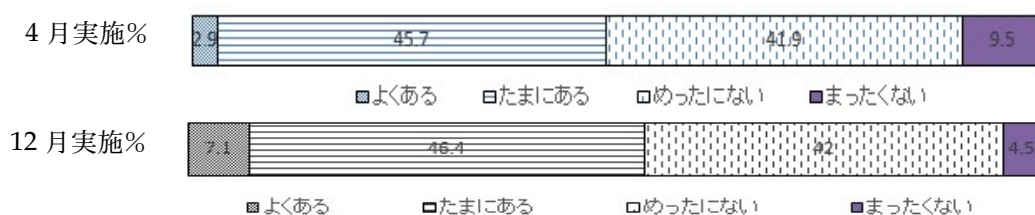


図9 学校で学んだ内容に興味を持ち, 自分でさらに調べたり動画をみたりしたことがあるか

3) 長い時間軸で考える力

図 10 は、先の未来を考える大切さについて聞いた結果を示したものである。未来について考え、行動することの大切さを感じるようになった生徒の割合は顕著に上昇した。

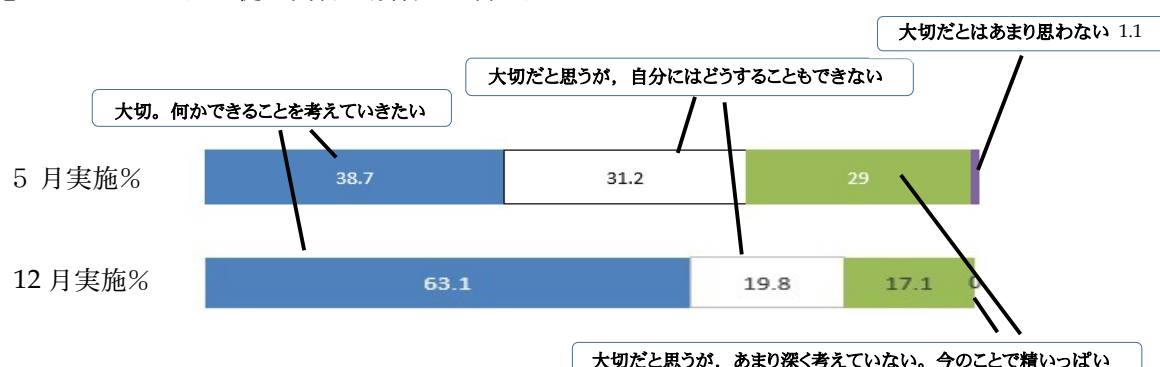


図 10 50 年くらい先や、さらにその先のことを考えるのは大切だと思うか

4) 社会の変化にどう対応するか

図 11 は、社会の変化にどう対応するかについて聞いた結果を示したものである。変化に柔軟に対応したいと考えるようになった生徒は 1.5 倍に増え、流されて対応するという生徒は減少した。変化は避けると答える子は 0 人になった。

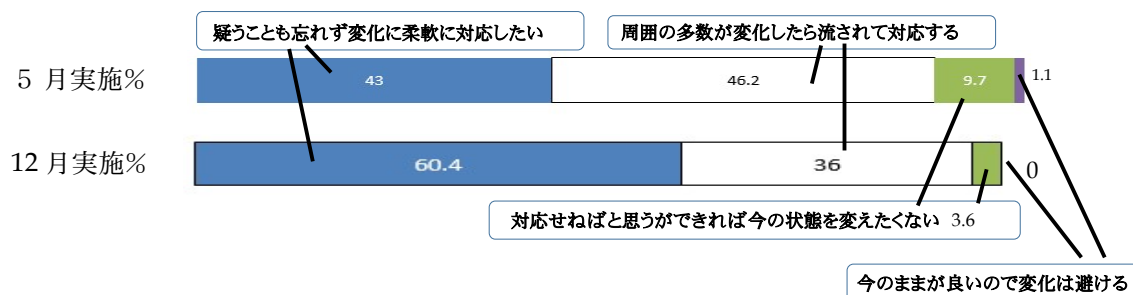


図 11 社会の変化にどう対応するか

5) この授業を通して自分が伸びたと思う力 (12 月実施分)

図 12 は、この授業を通して自分が伸びたと思う力について聞いた結果を示したものである。全体の半数以上の生徒が、物事を多面的に考える力や、自分の意見を持つ力が伸びたと答えた。

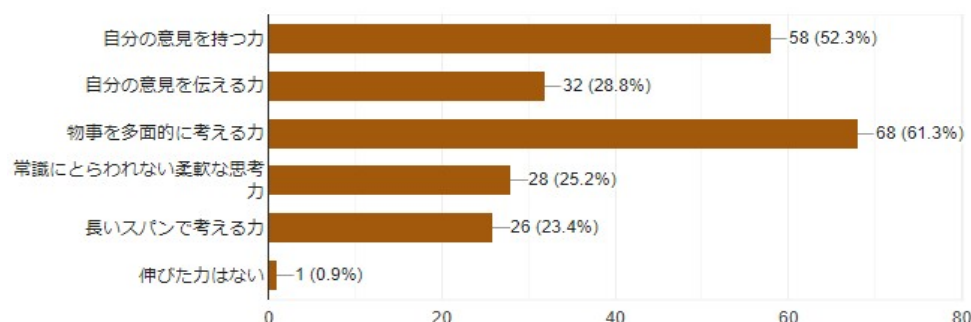


図 12 この授業を通して自分が伸びたと思う力 (複数回答可)

6) 成長したと思う内容（12 月実施分）

成長したと思う内容について、以下のような自由記述が見られた。

①知識面

「現在の諸問題を考える上で大事なことを深く知った（多数）」「今まで考えてこなかった内容を考えたり，討論した。」「初めて知ることがほとんどで驚き，理解が深まることが楽しいと感じた。」「地球の歴史，人の存在，現在の環境問題などは別々のものと思っていたが繋がっているとわかり興味深かった。」「地球や人類の歴史は複雑に絡み合い単純ではないとわかった。」

②思考面

「議論や読書によって自分にはない考えを取り入れる面白さに気づいた。」「過去を知ることでより柔軟に考えられた。」「より知識を増やしたいと思うようになった。」「民族の歴史と争いについて読み，内容は難しかったが興味が広がった。」「多様な考え方の大切さがわかった。柔軟な思考で考えたい。」

③活動面

「自分の考えを文章にすることが多く，大変だったが書く力がついた（多数）。」「読書時はいつもつらつと読むだけだったが今回は背景や原因などを考えながら読めた。読むのに時間がかかったが質の高い読書になった。」「ディベートの内容や時間配分が難しかったが，何度も準備や話し合いをしてスムーズに進めることができたようになった。」「普段の授業では学ぶことができない多くを学べた。」

7) 難しかったこと（12 月実施分）

難しかったことについて，自分が感じたことを文章にすることや，それを相手に伝えることが難しかったといった表現の部分に関する難しさを述べる自由記述が多数見られた。

また，以下の図 13 は，特に国語科における文章を書く時の課題に関する結果である。全体の約 70% が語彙力や論理的に文章を書くことに課題意識を感じている。普段の授業でも熟語の少ない文章を書く，話し言葉と書き言葉の区別がつかない，同じ内容を繰り返すといった懸念点がみられた。

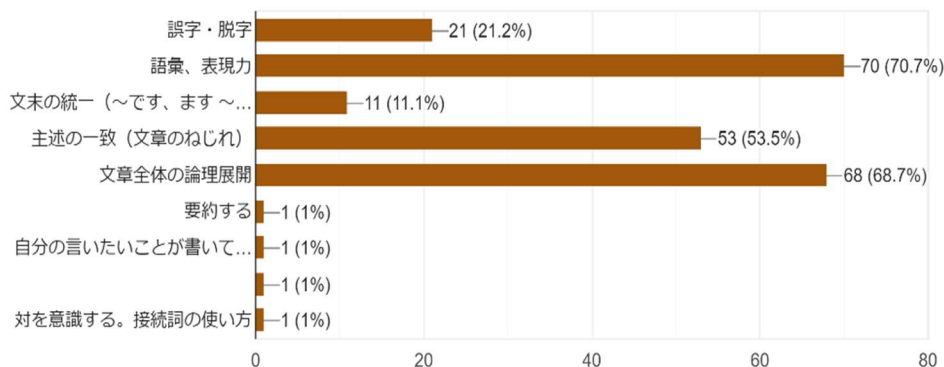
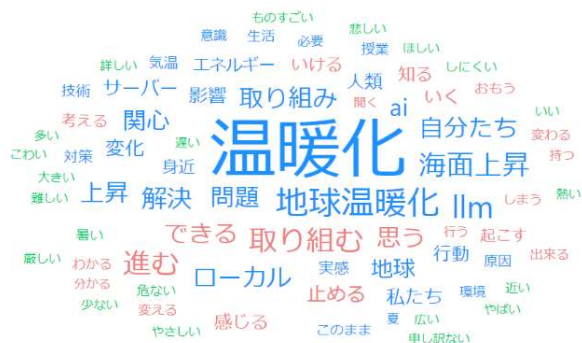


図 13 あなたが文章を書くとき，特に困難や苦手意識を感じることは何か（複数回答可）

(2) アンケートに見る生徒の変容（2024 年度 10 月）

グローバルイシュー①温暖化問題 ②イノベーションの光と影」の授業の前後でアンケートを実施し比較を行った。図 14 は，「温暖化問題について思うこと」についての自由記述をテキストマイニング⁷⁾で分析した結果である。授業前は，温暖化に対する「自分たちができることに取り組む」「エネルギー問題」といった一般的な思いが多かったが，ある程度の知識やワークショップを終えた後は，その問題の複雑さや社会の意識の低さを自覚するようになり，「温暖化対策」「化石燃料」「立場」という文字が出てくるようになった。

授業前



授業後

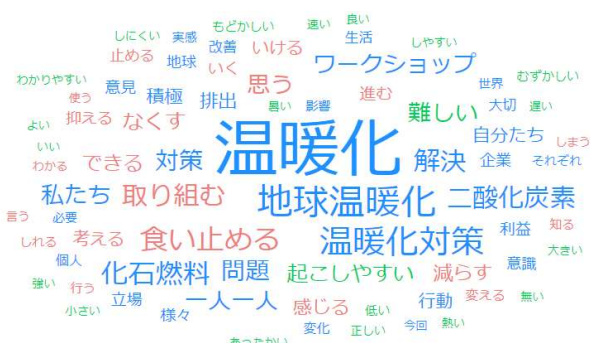


図 14 温暖化問題について思うことを自由を書いてください

(生徒の意見より)

「各ポジションでそれぞれ思うことがあり、折り合いをつけることが非常に難しかった。赤字になったとき、そこに支援をすると赤字が収まると思っていたが、余計赤字になってしまった上に、気温も降下せず、何も貢献することができなくてとても悔しかった。」「上昇する気温を少しでも抑えたいとどれだけ強く願っていても、各団体にはそれぞれの事情があってなかなか思い通りにならないことがあった。目標が同じであっても、全員が納得する形で対策を決めるのは難しいことだとわかった。」「自分が思っていた以上に気温を下げることは難しいのだとロールプレイングを通して実感した。自分の意見を言うことも大切だが、いろいろな立場の人がいるため、全員の意見を取り入れた対策をするのは大変だということや、少数派の意見をちゃんと聞くことの大切さを感じた。」「今まで今回のように地球温暖化について深く考えたことがなかったので良い機会になった。今回学んだことや考えたことを今後の生活に活かしたい。」

図 15 は、温暖化問題に対する関心度を授業前と授業とワークショップを行った後で比較したものである。授業前は、約 82% の生徒が関心があると答えていたが、一方でそれほど高くない生徒は 16.2%，関心がない生徒も 2% いた。授業とワークショップを終えた後の調査では、とても関心があるし、できることをやりたいと思っている生徒が 7.7% から 37.1% に増加し、関心がないと答えた生徒は 0 人となった。現状を知識として学び議論する中で、生徒それぞれが何らかの問題意識を持ったものと考えられる。

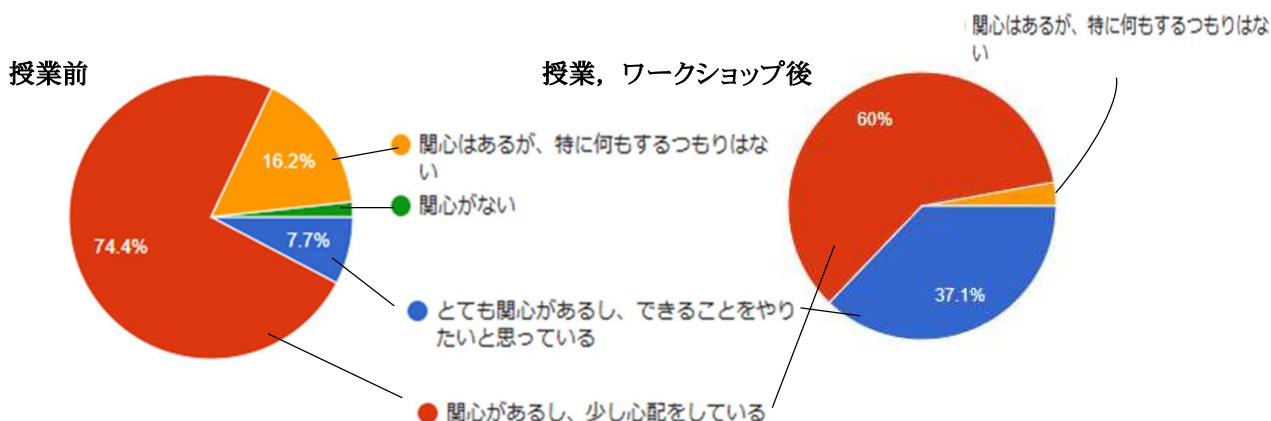


図 15 温暖化問題に対する関心度 授業前と授業、ワークショップ後での比較

5. 考察と課題

本実践は、主に教師によるレクチャーの後、議論や意見文の作成を行うといった、アクティブラーニング型授業「講義+AL(アクティブラーニング)型授業」(溝上 2021,12 頁)を多用した。「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには土台となる知識が不可欠であり、レクチャーから始まる形態を多用したことは、今の高校生の社会時事に対する興味関心の薄さ、基礎知識の少なさからやむを得ないと思うが、提示方法に工夫の余地はあると考える。また、扱う内容は担当教員の国語、理科、英語にとどまらないため、他分野の内容に関して他教科の教師にも確認をお願いする場面もあり、その連携を強化していくことが課題として残った。AL(アクティブラーニング)としては対面、ディベート、班での意見交換、発表、ワークショップなどを行い、自分の意見をエッセイや意見文にまとめる作業を繰り返したことは効果があった。

この科目の目的である「多角的なアプローチによって、新たな概念を構築する柔軟な思考力と、長い時間軸で俯瞰的に考える力を涵養する」ことに一定の成果はあったと考えられるが、その思考を一般化し市民的資質を育成するためには、各事実を俯瞰し要約していくための、さらなるスキaffォールディング^註や、あるいは学習の拡充を必要とする生徒のための指導(H.L.エリクソン 2024, 78 頁)や、その提示方法の工夫が必要であり、今後の最大の課題であると考えている。トピックを精選し、信頼性が高く高校生に分かりやすい教材を選定し、情報の公平性、異なる考え方への理解を担保しながら「概念レンズ」を通して核となる考え(一般化)を促すことで、トピック型単元から概念型単元へ昇華することを目指し、さらなる研究を続けていく。

実践2 年目である今の目標としては補助テキストを作成し、基礎となる流れや指針を固めたいと考えている。担当教師により内容の変化はあると思われるが、教師の個性や工夫を生かしながらカリキュラムをブラッシュアップし、持続可能なものにすることが必要である。

生徒の変化としては、答えのない問いについて考え、自分の意見を持ち、それを他者に伝えるという多大なエネルギーを要する作業や、通常授業との違いから当初戸惑いを見せるが、議論を通して生徒は自らの意見を表現するようになり、実践を繰り返すことでスキルを身につけ大切さを理解する。最終発表では、自分自身の考え方の変化や今後のありようについて思考を巡らせる生徒も多くいた。これらの力は今後の社会で不可欠な力であり、役割は大きいと考える。

現代的な諸問題に対応して求められる資質・能力の育成が求められる流れの中で、本研究は、歴史学的見地と科学的見地を融合させて俯瞰で考える機会を提供し、思考力の質的レベルの向上や、イノベーションに不可欠な文系理系を問わないサイエンスリテラシーの向上につながると考える。

註

- 1) 全地球アトラス：東京工業大学地球生命研究所丸山茂徳教授および情報・システム研究機構国立遺伝学研究所の黒川顕教授らの研究グループによる動画
- 2) 使用教材 Watching Science (浜島書店) 2021 内の教材
- 3) 使用教材 Watching Science (浜島書店) 2021 内の教材
- 4) NHK ヒューマンエイジ人間の時代、人新世～地球を飲み込む欲望」：人間とは何者か？この先どこへ向かうのか？そんな人間の謎にあらゆる分野の英知を結集して迫り、未来を希望に帰るカギを探す大型シリーズ。(NHK ホームページより)
- 5) 使用教材 Watching Science (浜島書店) 2021 内の教材
- 6) EN-ROAD ワークショップ：NPO と MIT の共同開発による気候政策シミュレーターによるロールプレイング形式のワークショップ。気候政策が各所に与えるインパクト等を総合的に考える。
- 7) User Local AI テキストマイニング使用 <https://textmining.userlocal.jp>

謝辞

本実践の論文化を承諾くださった実践校の校長及び共同実践者に対して御礼申し上げます。

引用・参考文献

- 安彦忠彦(2016).「これからの学校教育と教科教育を考える」『日本教科教育学会誌』第38巻第4号, 77-83頁.
- 新井健使・川上佑美・水本肇・浅井悦代・前田陽子・仲沢隆・佐藤毅・澤田光穂子(2021).「概念からデザインする教科等横断的な授業のあり方に関する研究—公開研究会とその後の実践についての報告—」『東京学芸大学附属国際中等教育学校研究紀要』第14号, 23-36頁.
- H.L.エリクソン・L.A.ランニング・R.フレンチ(遠藤みゆき・ベアード真理子訳)(2024).『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践—不確実な時代を生き抜く力—』北大路書房.
- D.クリスチャン(長沼毅訳)(2016)『ビッグヒストリー われわれはどこから来て、どこへ行くのか—宇宙開闢から138億年の『人間』史—』明石書店.
- 国立教育政策研究所(2022).『学校における教育課程編成の実証的研究 報告書3 「現代的な諸問題」を扱う教科等横断的な単元の開発と実践」.
- 小林良彦(2023).「サイエンスライティングを通してビッグヒストリーを学ぶ授業—大分大学教養教育科目における試行—」『大分大学教育マネジメント機構紀要』第2号, 115-121頁.
- 齋藤萌木・長崎栄三(2008).「日本の科学教育における科学的リテラシーとその研究の動向」『国立教育政策研究所紀要』第137集, 9-26頁.
- 鈴木広之編(2020).「教科横断的な学習における理科授業の充実—教科等横断カリキュラム表, 教科等横断シートの活用を通して—」『令和2年度 長期研修員 研究報告書』群馬県総合教育センター, 第273集, 6-12頁.
- 中央教育審議会(2021).「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して—全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現—(答申:2021年3月)」.
- 二井正浩編(2017).「ビッグ・ヒストリーに着目した歴史教育内容開発研究」『科学研究費助成事業 研究成果報告書』.
- 二井正浩(2016).「グローバルヒストリー教育論研究—世界史教育の再構築—」(兵庫教育大学大学院連合学校教育研究科学位論文).
- 藤井泉浩・小野塚若菜・鈴木佑亮(2021).「教科横断的な目標としての思考力の育成を目指した中学校『書くこと』の実践」『全国大学国語教育学会第141回世田谷大会(オンライン) 研究発表要旨集』, 283-286頁.
- 松原憲治・高阪将人(2017).「資質・能力の育成を重視する教科横断的な学習としてのSTEM教育と問い」『科学教育研究』第48巻第2号, 15-160頁.
- 松原静朗(2008).「科学的リテラシーを育成する持続可能な発展に関する教材の開発」『国立教育政策研究所紀要』第137集, 47-58頁.
- 溝上慎一(2021).『改訂版高等学校におけるアクティブラーニング理論編』東信堂.
- 宮本英征(2021).「歴史教育における探究学習の研究—社会認識形成と市民的資質育成を視点として—」『玉川大学教育学部紀要』第21号, 73-93頁.
- 祐岡武志(2024).「市民的資質の育成を目指す探究的歴史教育研究に関する一考察」『日本学校教育学会年報』第6号, 8-22頁.
- 渡邊智也・小野塚若菜・野沢雄樹・泰山裕(2023).「教科横断的に育成される思考力の測定に向けたアセスメント開発—内容領域の設定ならびに項目の作成・評価—」『日本テスト学会誌』第19巻1号, 155-176頁.

使用教材

- Watching Science(浜島書店)2021.
- 鎌田浩毅(2022).『知っておきたい地球科学』岩波新書.

斎藤幸平(2021).『人新世の「資本論」』集英社新書.

D.ジャレド (倉骨彰訳)(1997).『銃・病原菌・鉄』草思社文庫.

D.ジャレド (秋山勝訳)(2018).『若い読者のための第三のチンパンジー』草思社文庫.

寺田寅彦(1923).『災害と人間』やまねこブックレット.

中谷宇吉郎(2022).『科学と人生』角川ソフィア文庫.

野家啓一高校生のための科学評論エッセンス ちくま科学評論選 p174『未来世代への責任』筑摩書房.

水野一晴(2022).『人間の営みがわかる地理学入門』角川ソフィア文庫.

水野一晴(2023).『自然のしくみがわかる地理学入門』角川ソフィア文庫.

N.ユヴァル(柴田裕之訳)(2016).『サピエンス全史』河出文庫.

実践報告

小学校キャリア教育の展開に資する小大連携・小高連携の試み —児童の「基礎的・汎用的能力」「自己肯定感」「学習の効力感」の向上をめざして—

相良 誠司^a 児玉 清孝^b^a福岡女学院大学 sagara@fukujo.ac.jp^b福岡市立弥永小学校 kodama.k01@city.fukuoka.lg.jp

要約：学習指導要領の改訂にあたり、キャリア教育の視点から小・中・高等学校のつながりが明確になるよう整理することによって、小学校特別活動の学級活動 (3) が新たに設けられた。これまで特に特別活動において進路に関連する内容が存在しない小学校においては、キャリア教育が体系的に行われてこなかったという課題があった。福岡市立弥永小学校は、令和3 年度から小学校段階からのキャリア教育に関する実践研究を開始している。これまで小学校においてはあまり取り組まれていなかった小大連携・小高連携を試み、児童の「基礎的・汎用的能力」「自己肯定感」「学習の効力感」等に、大きな成果をあげている。本稿では、福岡市立弥永小学校が、小学校のキャリア教育を展開するにあたり、成果をあげた小大連携・小高連携の実践例を報告する。

キーワード

キャリア教育
小大連携
小高連携
総合的な学習の時間
外国語・外国語活動
基礎的・汎用的能力
自己肯定感
学習の効力感

1. 問題の背景と報告の趣旨

(1) 小学校キャリア教育に求められること

平成 18 年に改正された教育基本法には、教育の目標として「職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと」が盛り込まれ、平成 19 年に改正された学校教育法には、義務教育の目的として「各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うこと」が規定された。

平成 23 年の中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」には、「キャリア教育は、(中略) 幼児期の教育から高等教育に至るまで体系的に進めることが必要である。その中心として、(中略) 基礎的・汎用的能力を、子どもたちに確実に育成していくことが求められる」「小学校においては、社会生活の中で自らの役割や、働くこと、夢を持つことの大切さの理解、興味・関心の幅の拡大、自己及び他者への積極的関心の形成等、社会性、自主性・自律性、関心・意欲等を養うことが重要である」と記されてる。学校間・異校種間の連携については、「発達の段階に応じた体系的なキャリア教育の充実を図るには、学校種間の円滑な連携・接続を図ることが重要である」とも記されている。

また、平成 29 年に告示された小学校学習指導要領総則には、「児童が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要しつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること」と記されている。学習指導要領改訂にあたり、キャリア教育の視点から小・中・高等学校のつながりが明確になるよう整理することによって、小学校特別活動の学級活動 (3) が新たに設けられた。総則解説には、小学校のキャリア教育の課題として、「これまで学

校の教育活動全体で行うとされてきた意図が十分に理解されず、指導場面が曖昧にされてしまい、また、狭義の進路指導との混同により、特に特別活動において進路に関連する内容が存在しない小学校においては、体系的に行われてこなかったという課題もある。また、将来の夢を描くことばかりに力点が置かれ、働くことの現実や必要な資質・能力の育成につなげていく指導が軽視されていたりするのではないかと、といった指摘もある。こうした指摘等を踏まえて、キャリア教育を効果的に展開していくためには、特別活動の学級活動を要としながら、総合的な学習の時間や学校行事、道徳科や各教科における学習、個別指導としての教育相談等の機会を生かしつつ、学校の教育活動全体を通じて必要な資質・能力の育成を図っていく取組が重要になる。」と言及している。

さらに、令和4年に刊行された小学校のキャリア教育の手引きには、「各学校において目の前の児童の現状を踏まえ、必要とされる能力を意図的に育成していくことが求められる。(中略)各学校において、キャリア発達の課題を明確にし、キャリア教育を通して身に付けさせたい能力を設定するためには、児童の現状を把握する必要がある。その際には、現状を数値化して把握する『定量的な把握』と、数量的な計測結果には現れにくい質的な側面について把握する『定性的な把握』の双方が不可欠である」と記されている。

加えて、令和5年の第4期教育振興基本計画では、各学校段階を通じた体系的・系統的で、学びと将来とのつながりを見通すことができるキャリア教育の重要性や地域等と連携した教育活動の充実(ステークホルダーの活用)が強調されている。

以上の法律・答申・学習指導要領・手引き等の記述を踏まえると、小学校のキャリア教育において、以下の点が求められていることが読み取れる。

- ①基礎的・汎用的能力などの必要な資質・能力の育成につなげていく指導を行うこと。
- ②進路に関連する内容が存在しない小学校において、キャリア教育を体系的に実施すること。
- ③各学校が、「定量的な把握」「定性的な把握」双方を踏まえて、児童の現状について分析し、身に付けさせたい能力を設定すること。
- ④学校種間の円滑な連携・接続を図ること。
- ⑤特別活動を要としつつ、総合的な学習の時間や各教科における学習など、様々な機会を通じて、計画的・組織的に実施すること。

(2) 本校の実践の特長

福岡市立弥永小学校(以下:本校)は、令和4年度～令和5年度に福岡市教育委員会の授業改善推進モデル校の研究指定を受け、研究主題を「自尊感情を高め、自分の明るい未来を創造できるキャリア教育の推進」とし、小学校におけるキャリア教育の先進的な実践研究を推進している。

本校では、(1)で挙げた①については、基礎的・汎用的能力を、小学生にも理解できる平易な言葉で「伝える力(人間関係・社会形成)」「やりとげる力(自己理解・自己管理)」「やりなおす力(課題対応)」「見通す力(キャリアプランニング)」として整理するとともに、発達段階を踏まえ各学年の目標として具体化している。②については、各学年1～3学期を通じて、キャリア教育の体系的・系統的なカリキュラムを作成し、そのカリキュラムをもとに実践を積み重ね、記録を累積してきている。③については、令和4年度～令和5年度の実践研究において、自尊感情の高揚など児童の非認知能力の育成に力を入れてきた結果、落ち着いて学校生活を送るなど一定の成果が見られている。一方、児童質問紙から「学びの意味や将来とのつながりに見通しが持てないこと」「身近なロールモデルの不在」「学習性無力感」「自己肯定感の低さ」などが新たな課題として明らかになっている。その結果を踏まえて、今回の小大連携・小高連携の試みがなされている。④⑤については、本校においては、一般に小学校でなされている地域連携・小中連携・小小連携にとどまっていない。キャリア教育の本来の目的を踏まえ、小大連携・小高連携へと広がりをみせている。⁽¹⁾ 小学校における外国語活動や総合的な学習の時間での小大連携・

小高連携は、小学生が自らのキャリア形成について長期的な展望を持つことができるという点から、新たな学校種間連携の形として位置付けられよう。以下、本校校長が、小学校キャリア教育の展開に資する小大連携・小高連携の試みについて、報告する。

2. 本校のキャリア教育の試み

本校は、令和3年よりこれまでの教育活動を再整理し、「キャリア教育＝人生教育」ととらえ、小学校段階からのキャリア教育に関する実践研究を開始した。研究主題を「自尊感情を高め、自分の明るい未来を創造できるキャリア教育の推進」とし、目的や発達段階に応じて、外部人材を活用しながら教科等横断的な視点でカリキュラムを編成し、実践研究を積み重ねてきた。ここでは、令和3年度から令和6年度前半までの実践研究及び小大連携・小高連携の試みを中心に報告する。

(1) キャリア教育の目標設定

キャリア教育の目標は、「基礎的・汎用的能力」の4つの技能として整理されているが、その実施にあたっては、各学校の児童たちの実態に応じて作成するものとなっている。本校では、まず、教職員間で児童の実態からめざす児童の姿を洗い出し、各学年の発達段階に応じて整理することを試みた（図1）。

そして、集約したものを簡潔な全体目標と発達段階を踏まえた各学年の目標に再構成し、図2のようなキャリア教育目標を設定した。

(2) キャリア教育カリキュラムの作成

キャリア教育カリキュラムは、学年単位で作成し、教職員間の検討を通して完成した。作成にあたっては、まず、そのカリキュラムでめざす児童の姿を描き、その実現のために総合的な学習の時間、生活科、行事などの核となる教科（主単元）を定め、関連させる教科、道徳、学級活動等を位置付けた。そして、各単元でめざす児童の姿に応じた具体的な活動・招聘する外部講師・体験活動等を構想し、学習の順序性や相互関係性を矢印等で示した（図3）。このカリキュラムは、各学期に1カリキュラムを作成し、実践記録としてまとめ、次年度に引き継げるようにした。



図1.目標設定

基礎的・汎用的能力	人間関係形成・社会形成	自己理解・自己管理	課題対応	キャリアプランニング
キャリア目標	伝える力	やりとげる力	やり直す力	見通す力
低学年	気持ちを伝えようとする	何でもやってみる	やりなおしてみる	明日の自分の姿を想像する
中学年	気持ちや考えを伝える	苦手なことでもやりとげる	やりなおす	1年後の自分の姿を想像する
高学年	気持ちや考えを工夫して伝える	目標を決めてやりとげる	原因を考えてやりなおす	将来の自分の姿を想像する
弥永ライダー (本校の教育キャラクター)	シンライダー (心の教育)	オサライダー (学習指導)	トライダー (生活指導)	フライダー (キャリア教育)

図2.キャリア教育目標

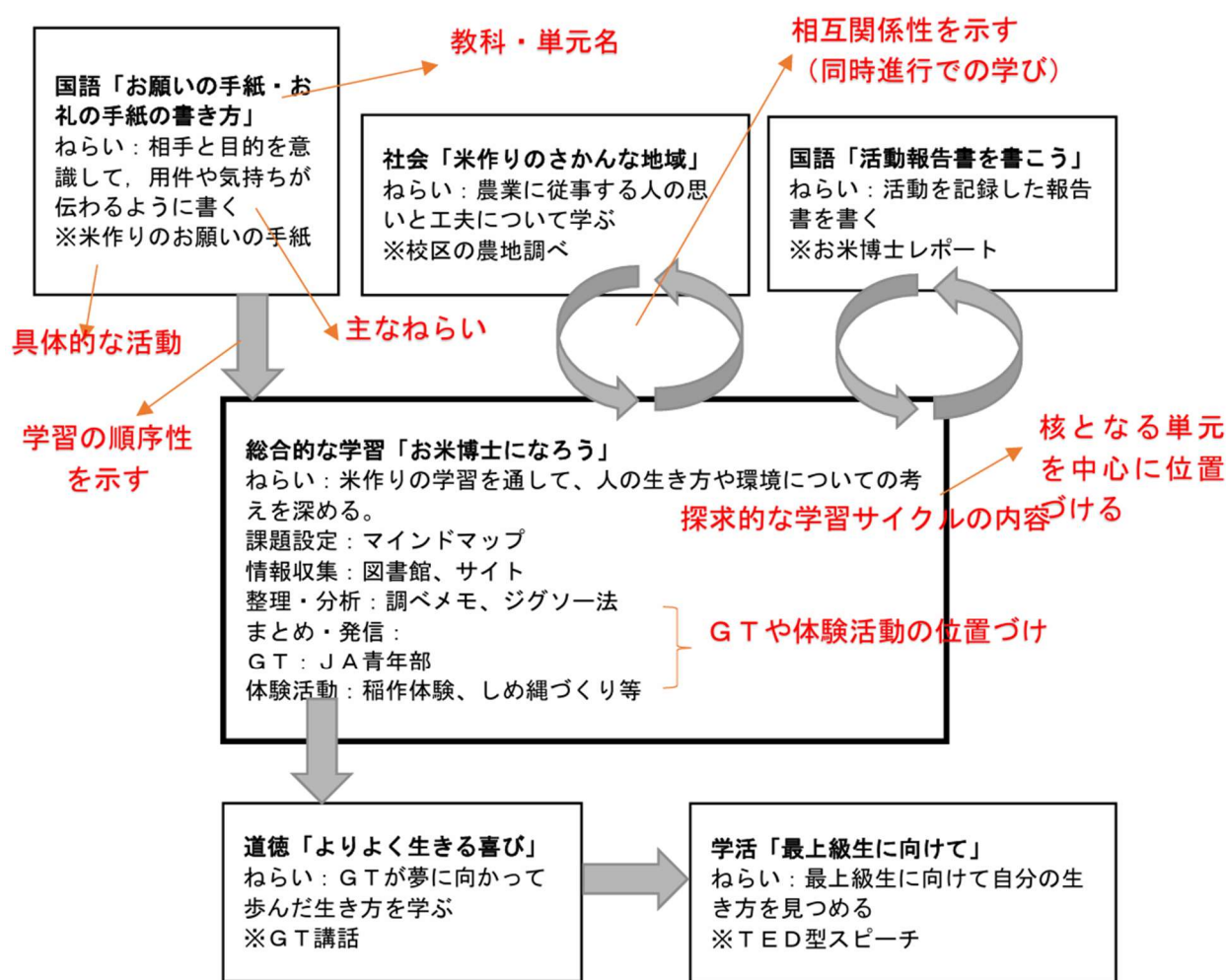


図3 .キャリア教育カリキュラム

(3) 小大連携の試み

1) 総合的な学習の時間「I LOVE 自分」での連携 ア 大学生との対話交流「キャリアジョイント」

福岡女学院大学人文学部相良誠司教授との連携のもと、令和3年度から始まった本校高学年児童と福岡女学院大学大学生との対話交流（キャリアジョイント）を本校のキャリア教育カリキュラムに位置付け、継続して実施している。大学生との対話では、児童2名に大学生1名が対応する少人数制で、大学生生活に関する質問や将来の夢を語り合う機会とした（図4）。この活動を通して、児童は大学での学びのスタイル・アルバイトや奨学金等で過ごす生活スタイルをより具体的にイメージすることができた。特に大学生活が身近ではない児童にとっては新鮮な刺激となった。表1は、対話交流を終えた児童の感想である。



図4 .対話学習の様子

表1 対話交流を終えた児童の感想

「大学生と話すととても分かりやすかった。今から大人になるまで何をするのかが分かった。大学では好きな勉強ができる。アルバイトもできる。」

「10年後の自分を想像することができた。私も将来の夢について今自分にできることをやっていかないとけないと思った。」

「私は大学生の話を聞いて、自分の将来の夢は絶対に捨ててはいけないんだと思った。私もその大学生みたいに将来の夢は捨てずに実現に向かって生きていきたい。」
(令和4年4月12日)

イ 大学教授に学ぶミニプレゼン講話

プレゼンテーションの指導に定評のある、福岡女学院大学人文学部浮田英彦教授との連携も進めた。令和5年度は、キャリアジョイントの一環として、浮田教授にミニプレゼン講話をお願いし、6年生児童にプレゼンテーションの基礎を学ばせる機会を設けた(図5)。講話では、相手の心に響く丁寧な伝え方や「ナンバリング」「キュー(間)」などの具体的なテクニックを、演習を交えて分かりやすくご指導いただいた。児童は、この学びを小学校でのプレゼンテーション作成に生かすなど、プレゼン能力を向上させた。この講話に触発され、福岡市が主催するICTコンテスト(プレゼン部門)や福岡女学院大学が主催する「夢語りコンテスト」への参加を希望する児童が増え、工夫を凝らしたプレゼンを自力で作成したり、仲間と協力して発信力を高めたりする姿が見られるようになった。これらのコンテストでは、参加児童が見事「審査委員特別賞」や「優秀賞」を受賞した。児童たちの意欲や自信を高めることにつながったと考える(図6)。



図5 .プレゼン講話の様子



図6 .プレゼンコンテストの様子



2) 外国語活動での連携

ア 大学生ゲストティーチャーによる外国語活動

令和5年度からは、福岡女学院大学国際キャリア学部平田恵理准教授の協力のもと、大学生ゲストティーチャーによる外国語活動の交流を開始した。1学期は4年生、2学期は3年生がそれぞれ1単位時間、大学生から指導を受ける授業を行った。大学生は、各ユニットのねらいに合わせた創意工夫を凝らした活動を取り入れ、児童たちの学習意欲を高めた。児童たちは、いつもとは異なる学習環境の中で大学生との交流を楽しみ、外国語活動に対する興味関心を高めた(図7)。交流後に、大学生からの温かいメッセージが届けられ、今後の交流への期待が高まった。大学生の中には、本校担当の学生ボランティアも含まれており、多面的な連携につながっている。

図7 .大学生による外国語活動の様子

イ 英語教育に関する研修会

令和6年8月、福岡女学院大学において、小中学校の教職員を対象とした英語教育に関する研修会（福岡女学院大学教職支援センター主催）が開催された。本校教諭（外国語専科：支援加配兼務）が研修会の一部として試行授業を担当し、4～6年生の児童7名が自主的に試行授業に参加した。そのうち5名は、過去に大学生ゲストティーチャーの授業を経験した児童である。大学との外国語活動の連携が、児童たちの外国語学習への意欲向上に影響を及ぼしていると考えられる（図8）。



図7 .大学生による外国語活動の様子

（4）小高連携の試み

福岡女学院大学人文学部相良誠司教授に高等学校との連携について相談したところ、近隣の福岡女子商業高等学校柴山翔太校長を紹介いただいた。早速、柴山校長に打診をし、了解をいただき、小高連携がスタートした。福岡女子商業高等学校との連携では、本校の卒業生による先輩講話・プレゼン指導・授業サポート等、様々な試みを進めている（図9）。特に、教職志望の高校生を本校で数日受け入れる「高校生サポーター制度」（高等学校側は学生インターシップ制度として位置付けている）を確立できたことは、教員志望者が減少する中、教員確保につながる取組となると考えている。このように、本学のキャリア教育は、小大連携から発展し、小高連携にまで広がりをみせている。



図8 .英語教育研修会の様子

4. 小大連携・小高連携を位置付けた本校キャリア教育の効果

（1）基礎的・汎用的能力、自己肯定感、学習の効力感の向上

まず、キャリア教育の目標に関する評価について述べる。過去2年間の比較では、育みたい基礎的・汎用的能力の全てにおいて、向上が見られた（表2）。目標を明確にし、教科等横断的なカリキュラムの実施・外部講師招聘授業・体験活動等を積み重ねた結果、児童が4能力の向上を実感していると考えられる。児童の感想からは、高校生との協働学習を通して、挑戦してやりとげる力が高まったという自覚が読み取れる（表3）。



図9 .福岡女子商との連携

表2 . キャリア教育目標に対するアンケートの比較（4件法による肯定的回答割合）

対象	内容	R4 (%)	R5 (%)	比較 (%)
全校児童	伝える力	73	76	+3
	やりとげる力	84	89	+5
	やりなおす力	82	89	+7
	見通す力	83	87	+4

表3 6年生児童の感想

6年生になってからたくさんの人たちと関わるようになった。例えば女子商の先輩には「挑戦を楽しめ」と言われたので友達とプレゼンコンテストに応募するなど、初めてのことに挑戦し、結果を出すことができた。何でもやってみようという気持ちで生活するところが成長したと思う。(令和5年3月)

次に課題であった自己肯定感と学習の効力感について述べる。全国学力学習状況調査の結果を令和3年と令和6年とを比較したところ、自己肯定感と学習の効力感を示す項目において、大きな伸びが見られた(表4)。児童の感想や具体的な行動、質問紙の結果から、新たに小大連携・小高連携をキャリア教育に取り入れたことが成果につながったと考える。

表4 全国学力学習状況調査における質問紙の回答(本校児童: R3とR5の比較)

対象	内 容	①	②	③	④	肯定回答集計(①+②)
6年生(R3)	自己肯定感	20.0	40.0	24.0	16.0	60.0
(R6)		43.2	43.2	10.8	2.7	86.4(+26.4)
(R3)	学習の効力感	61.0	19.0	12.0	8.0	80.0
(R6)		79.8	16.2	4.1	0.0	95.95(+15.95)

① : あてはまる ② : どちらかというにあてはまる ③ : どちらかというにあてはまらない ④ : あてはまらない

(2) 外国語に関する興味関心の向上

令和5年度の全国学力学習状況調査では、外国語に関する項目で、本校児童が全国平均を大きく上回る結果が見られた(表5)。外国語・外国語活動の担当を専科教員にしたことに加え、福岡女学院大学との外国語活動での連携を試みたことが成果につながったと考える。

表5 全国学力学習状況調査における質問紙の回答(R5全国児童と本校児童の比較)

対象	内 容	①	②	③	④	肯定回答集計(①+②)
6年生(全国)	英語の勉強は好きか	38.6	30.7	18.2	12.5	69.3
(本校)		64.3	23.8	7.1	4.8	88.1(+18.8)
(全国)	将来英語を使いたい	28.9	23.6	28.5	18.9	52.5
(本校)		42.9	31.0	16.7	9.5	73.9(+21.4)

① : あてはまる ② : どちらかというにあてはまる ③ : どちらかというにあてはまらない ④ : あてはまらない

5. キャリア教育の展開に資する小大連携・小高連携の試みを振り返って

本校の小大連携・小高連携は、児童が将来を展望して、「伝える力」「やりとげる力」「やりなす力」「見通す力」を高めることに資する新たな試みであった。この小大連携、小高連携の試みは、全国的にも稀有な取組であったことから、令和6年3月に、福岡市教育委員会の推薦を受け、結果的に文部科学大臣表彰を受賞することにつながった。図10は、小大連携・小高連携をいただいた関係者に報告した際の様子である。

校長として、ヒロガル弥永の「人生道場」(主に6年

**図10: 文部科学大臣表彰の報告**

生を対象にした、人生の先輩のキャリアから学ぶ講話）、ツナガル弥永の「連携教育」（様々な機関と連携した教育活動 2）として整理していたもの（図 11、図 12）を、これまでの実践研究を総括して、令和 6 年度より、本校の学校経営方針（ススム弥永の school compass）に、特色ある教育活動として改めて位置付けた（図 13）。



図 11：ヒロガル弥永の「人生道場」



図 12：ツナガル弥永の「連携教育」

令和 4 年内閣官房教育未来創造会議「我が国の未来をけん引する大学等と社会の在り方について（第一次提言）」には、大学教育の在り方とともに、初等教育段階から課題発見・解決能力の育成をめざし、家庭環境や周囲の大人の考え方等によって子どもたちが夢と志に挑戦する機会が失われることがないように全ての子どもたちの可能性を最大限に引き出す「そろえる教育」から「伸ばす教育」へ転換することが提言されている。また、校長がリーダーシップを発揮し、地域の実情に応じた効果的で特色ある教育活動を展開することが期待されている。新たなキャリア教育の展開に向けて、本校が近隣の大学や高等学校と連携という試みを推進したことは、この提言で謳われている内容に合致するものと考えられる。

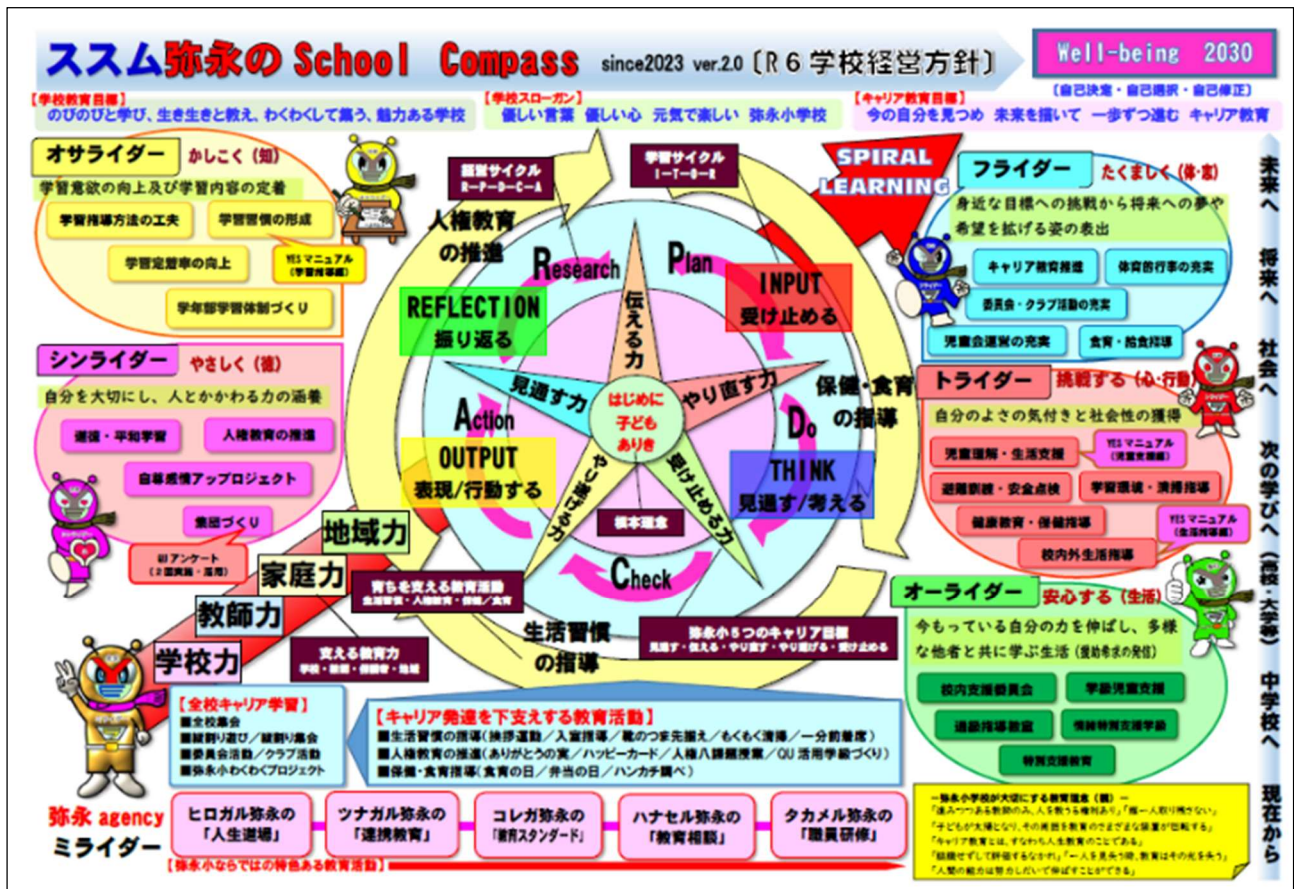


図 13：令和 6 年度学校経営方針

註

(1) 管見の限り、キャリア教育における小大連携について言及している文献としては、以下に示したもののだけである。筆者は、「筆者と当時のA小学校の6年担任教師との何気ない会話がきっかけとなり計画された。すなわち、教育内容を明確に言語化し共有できないまま、何かしら意義がありそうだという直観のもとに行われた」と述べている。阿部 学 (2016)。「【研究ノート】小大連携によるキャリア教育についての一試論—教育内容が明確でない実践に意義はないのか—」千葉大学 人文社会科学研究第23号 p283～291。

参考文献

- 文部科学省 (2006)。「教育基本法」
- 文部科学省 (2007)。「学校教育法」
- 文部科学省 (2011)。「中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」
- 文部科学省 (2022)。「小学校キャリア教育の手引き」
- 文部科学省 (2023)。「第4期教育振興基本計画」
- 文部科学省 (2017)。「【特別活動編】小学校学習指導要領解説」
- 文部科学省 (2017)。「【総合的な学習の時間編】小学校学習指導要領解説」
- 文部科学省 (2017)。「【外国語活動・外国語編】小学校学習指導要領解説」
- 藤田晃之 (2014)。「キャリア教育基礎論」実業之日本社
- 藤田晃之 (2019)。「キャリア教育フォービギナーズ」実業之日本社

世田谷区立尾山台小学校／長田徹（2019）．「小学校だからこそ！ キャリア教育！」実業之日本社

内閣官房教育未来創造会議担当室（2022）．「我が国の未来をけん引する大学等と社会の在り方について（第1 次提言）」

実践報告

大学教員による効果的な校内研修の在り方に関する考察

— 1 年間の算数科に関する校内研修の事例を通して —

木村憲太郎

大阪教育大学 kimura-k14@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

要約：本稿では、大学教員である筆者が年間通して講師を務めた校内研修についての研修事例を提供するとともに、事例校の校内研修全般の企画・運営を行っている2名の教員にインタビュー調査を行い、学校現場における大学教員による効果的な校内研修の在り方に関する示唆を得ることを目的とした。インタビュー調査の結果を分析すると、大学教員の経歴等が様々であり、個人差はあるが、①比較的規模の小さい市町村の学校で、研究テーマに沿った助言を行うことができる指導主事が教育委員会に存在しない場合は、指導主事ではなく大学教員を招聘すべきであること、②少なくとも1学期から大学教員を招聘するべきであり、そのためには、新年度の研究主任や研究テーマが判明した時点で、前年度中に研究テーマに即した専門性のある大学教員をピックアップ・打診しておくこと、③招聘回数はなるべく多い方が良く、かつ定期的に関わる方が良くことの3点が示唆された。

キーワード

校内研修
校内研究
外部人材
大学教員
インタビュー調査

1. 問題の所存と本研究の目的

子どもたちが、次世代を生き抜くために必要な資質・能力を確実に育成するため、教員の指導力向上が求められている。そこで、各学校では、校内研修・研究を行い、教員の指導力向上を図っている。日本で始まった校内研究という教員研修の形態が、今や海外では「レッスンスタディ」という名前で普及している。しかし、一握りの教員の授業公開と授業反省会が行われているのみで、研修が形骸化し、同僚性が育まれにくい状況にあるという指摘(例えば、佐藤・佐藤、2003)や、多忙化が進む日本の学校現場では、このような校内研修・研究が形骸化し、意義が希薄になっているという指摘がある(千々布 2005)。

しかしながら、校内研修・研究に関する研究は、近年も蓄積され続けている。例えば、校内研修の在り方に関する研究(山崎 2024・宇佐ほか 2024、伊藤・佐藤 2022)、研修プログラムに関する研究(俣野・泉 2020)、校内研修の体制に関する研究(佐藤 2020)、校内研修において、教員育成指標の活用に関する研究(正木・佐藤 2022)等があり、研究の方向性は多岐に渡っている。このように校内研修・研究に関する研究が蓄積され続けているということは、多忙化が進む学校現場において、教員の指導力向上がいかに求められているのか、いかに効率的に指導力の向上を図るのかといった希望がまだまだあるからであると考えられる。

校内研修・研究に関する外部人材の研究として、指導主事に焦点をあてた研究がなされている(島田・木原・寺嶋 2015、木原・島田 2020 等)。島田・木原・寺嶋(2015)は、コンサルテーションの概念を理論的基盤として、指導主事等の学校研究への関わりを整理・分析し、指導主事等が果たしている役割を明らかにしている。具体的には、「パートナーとしての協力関係づくり」「問題状況の把握」「イメージのすりあわせ」「問題解決の方略の選択・決定」「情報提供」「支持・援助」「実践の評価」「外部ネットワーク構築のための仲介」「学習機会の提供」「成果の確認・発信のための機会の提供」の10点の役割である。また、木原・島田(2020)は、150名の指導主事を対象に質問紙調査を行い、指導主事による校内研修のコンサルテーションが十分でないという現状を明らかにしている。

さらに、渡邊(2023)は、自身が県営の研究所の指導主事として行った事業の取組の実際とその成果や課題について報告している。このように、指導主事に焦点をあてた研究は、蓄積されてきている。

指導主事以外にも、地域のエキスパートティーチャーや大学研究者等の存在が確認される(島田・木原・寺嶋 2015)。大学教員が、学校現場に介入した研究として、木原ほか(2021)がある。木原ほか(2021)では、5名の大学教員が、1年弱にわたり、10の学校に関して、オンラインコミュニケーションツールを用いて、助言等を繰り返し実践を行い、質問紙調査の結果を通して、オンラインコンサルテーションが学校の実践研究の持続的な発展に寄与していることが述べられている。この研究では、大学教員の良さではなく、オンラインコミュニケーションツールの良さに焦点があてられており、大学教員の良さは、明らかにされていない。また、管見の限り、外部人材として大学教員に焦点をあてた研究は、見当たらず、まだまだ数が不足していると考えた。

校内研修・研究に、大学教員を招聘することに関して、以下の課題があると考えられる。1点目は、学校現場の研修担当者(研究主任等)と大学教員との関わりについてである。学校現場に勤務する教員の中で、普段から大学教員と関わりを持っているものはそう多くはないだろう。例え、大学教員との関わりがあったとしても、その大学教員の専門分野と、勤務校の研究主題等がマッチしていなければならない。そうなってくると、どの大学教員を招聘したらいいのか、どのようにアポイントを取ったらいいのかかわからず、大学教員を招聘できないというようになってしまっていると考えられる。2点目は、予算の問題である。大学教員を招聘する場合、費用が発生することが多いと考えられる。無償で指導助言や講演を引き受ける大学教員も存在すると思うことができるが、有償で大学教員を招聘するだけの予算が学校現場にあるとは限らない。学校裁量で予算化できる市町村等であれば、スムーズにできるかもしれないが、各市町村等の教育委員会に依頼し、予算取りを行わなければならない市町村等であると、手間がかかる可能性が考えられる。また、そもそも費用が発生するのであれば、大学教員を招聘するのではなく、指導主事を招聘しようという考えに至ることが多いと考えられる。さらに、予算がないのならば、学校長の裁量で予算化すれば良いという考えもあるが、新年度の研究テーマを決定するのは、新年度になってからである学校が存在したり、新年度の研究主任の正式決定が3月末まで決めかねる場合があったりと、前年度から予算化できない状況であることを耳にしたことがある。

大阪府教育委員会は、学力の全国水準の達成・維持をめざすことを目的とした「スクールエンパワーメント推進事業」を行っている。2023度、事例校のX小学校は、大阪府教育委員会より「スクールエンパワーメント推進事業学校」に認定された。そして、X小学校には、教員1名の加配と予算が分配された。そこで、X小学校は、分配された予算を活用し、年間通して大学教員を招聘し、校内研修・研究を充実させる計画を立てた。

筆者は、現在、算数教育を専門とする大学教員であるが、過去に17年間小学校教員として勤務した経験がある。また、その間、研究主任を3年間務めたり、教職大学院に在学していた際、研究主任に関する研究を行った経験がある。その17年間、X小学校が位置する市に勤務していたこと、X小学校の研究主題が、筆者の専門分野にある程度合致することから、X小学校は、筆者を年間通して招聘することを決定した。そこで、本稿では、まず年間通して筆者が講師を務めた校内研修についての研修事例を提供する。そして、X小学校の研修担当者等に対してインタビュー調査を実施・分析し、学校現場における大学教員による効果的な校内研修の在り方に関する示唆を得ることを目的とした。このような研究を行うことで、学校現場に大学教員を招聘した際に、指導助言や講演会等がよりよいものとなるのではないかと考えた。

本研究において、「効果的」とは、指導助言や講演等を受けた学校現場の教員が、自身の実際の授業に変化をもたらすことを指す。つまり、指導助言や講演を受け、満足したり、知識を獲得したりすることに留まるのではないということである。

2. 研究の方法

(1) 調査協力者

調査協力者は、X小学校に勤務する教員2名(以下、A教員・B教員と表記)である。A教員は、2023年度教職経験年数28年目であり、「スクールエンパワーメント推進事業」担当教員(通称:「確かな学び担当(以下、

T M担当と表記)」であった。授業は、4年生の習字を週1 時間(2 学級)担当するのみであった。B 教員は、2023 年度教職経験年数 14 年目であり、研究主任 2 年目を担っていた。また、1 年生の担任であった。この 2 名が、X 小学校の校内研修(研究を含む)全般の企画・運営を行っていること、つまり研修・研究のマネジメント担当の教員であることから、調査協力を依頼した。

(2) 手続き

調査協力者に対して、半構造化グループインタビューを行った。具体的には、①1 年間の校内研修について、②夏期研修や相談会の必要性について、③次年度に向けての改善点についてである。倫理的配慮として、インタビューを実施するにあたり、研究の目的、回答の有無や回答内容による不利益が生じないこと、自由回答であること、データを第三者によって各個人が特定できない形に処理すること、研究目的外には使用しないこと、音声録音を行うこと等を事前に紙面で説明し、同意書へのサインを得た。インタビューは、年間通したすべての校内研修が終了した後に行うべきであると考え、2023 年 3 月 30 日に行った。実施時間は、1 時間程度であった。インタビューにおいて語られた内容は、IC レコーダーにて録音を行い、その全文を文字に起こした。

(3) 分析方法

本研究の分析方法は、テーマ的ナラティブ分析を採用した(Riessman2008)。テーマ的ナラティブ分析は、語りを社会構造や権力関係、隠された不平等といったより大きな文脈と結びつけて考えることを重視し、これまでの教員や看護師等の語りから、知見を明らかにする様々な研究で用いられている(田口・宮坂 2015、有馬ほか 2019、備瀬 2024)。

図 1 に示す田村(2006)のカリキュラムマネジメントモデルは、特定の教科や領域へと対象を限定せず、カリキュラムマネジメントの全体構造を抽出した構造モデルである。各要素間の関係性を矢印で示すことで、構造が明確化されており、実践分析やカリキュラムマネジメント戦略立案の際のツールとして活用されている(田村・本間 2014、田村ほか 2017)。具体的には、田村・本間(2014)では、2011 年度に実施された 教員研修の際に、このカリキュラムマネジメントモデルをワークシートとして活用しており、受講者の一人が記入したものを見本として示されている。ま

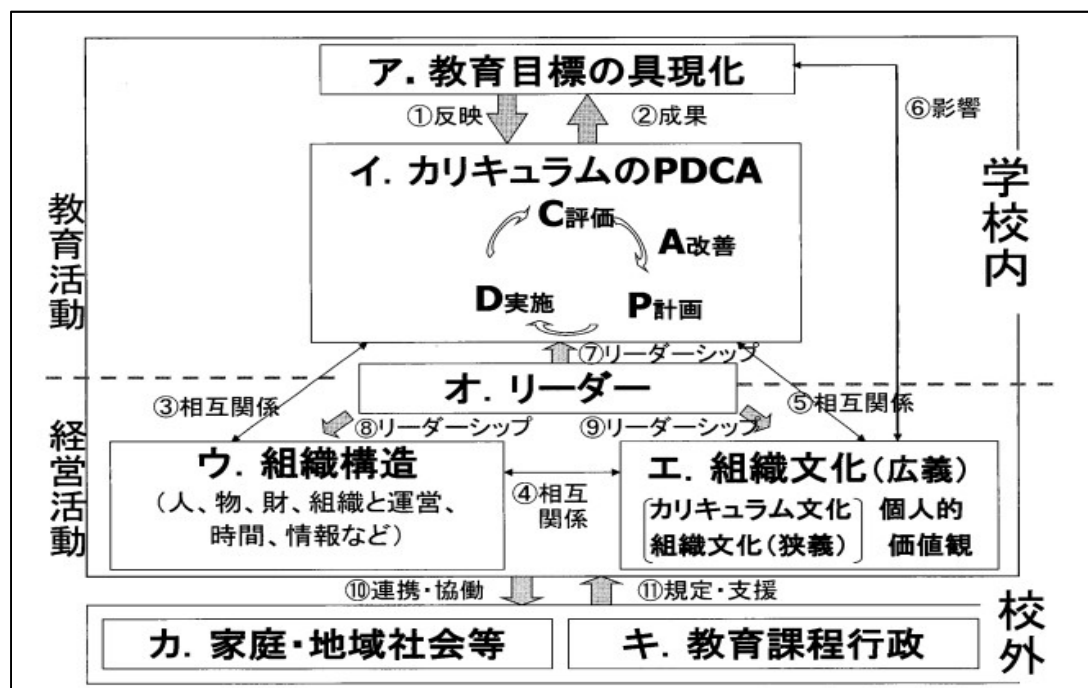


図 1.カリキュラムマネジメントモデル（田村 2006）

た、この研究における研修受講者も、勤務校等の実践について、このカリキュラムマネジメントモデルをワークシートとして活用し、実践分析を行っている。本研究においても、このカリキュラムマネジメントモデルを活用することで、筆者が1年間関わってきた校内研修に対して、校内研修全般を企画・運営してきた2名の教員の語りと、現在の校内研修の課題を結び付けて、実践事例を分析することができると考え、採用した。本研究におけるインタビューの中で、筆者が行った指導助言等の方法や内容に関することが多く語られることが予想されるが、その視点は分析には含まず、本研究の目的に沿うように視点を定めた。

(4) 本研究の意義と限界

本研究は、筆者が行った校内研修に対するA・B教員の語りから、学校現場における大学教員による効果的な校内研修の在り方を考察するものである。インタビューにおける語りは、筆者が実際に行ったこと(指導助言等)が中心になるため、すべての効果的な校内研修の在り方を明らかにできるわけではなく、限界があると考えられる。またA・B教員の2名の語りから得られたことについては、「事実」として捉えることができるが、あくまでも「2名から見えたもの(n=2の知見)」であり、すべてを正確に把握することはできない。しかし、本研究においては、これまでなされてこなかった「大学教員による効果的な校内研修の在り方」に関して、新たな知見を見出したり、これまでの知見の信憑性を高めたりすることができると考えた。

3. 研修の概要

年間通して筆者が講師を務めた校内研修についての実践事例を整理すると、表1のようになる。

表1 年間通して筆者が講師を務めた校内研修の概要

回	実践名	日時	内容
(1)	指導助言①	2023年6月14日(水)13:30～17:00	第6学年の算数科の研究授業が行われ、事後討議会において、筆者は指導助言(約20分)を行った。指導助言といっても、研究授業の内容に関することを助言したのではなく、「算数科に関する読解力とは、どのようなことか。」ということが、X小学校において共通理解されていないことを事前にうかがっていたため、X小学校の研究主題に関連付け、文部科学省が示す「読解力」の定義や田仲(2008)の「算数・数学における読解力」、延安・黒崎(2008)の「読解力が身に付いた姿」等を紹介した。
(2)	夏季研修会＋相談会①	2023年7月27日(水)14:00～17:00	14:00から16:00までの2時間の夏季研修会では、全教員を対象に「図」に関する講義を行った。前半は、算数科に関する読解力と図との関連について述べ、後半は、教科書に記載されている文章問題だけを提示し、教員に教科書に記載されている図と同じものをかくことができるかと問い、その解説を繰り返し行った。16:00～17:00までは、相談会を実施した。普段の算数科の授業で悩んでいること、研究主題に関すること等、3組(学年団または個人)の相談を受けた。
(3)	指導助言②	2023年9月27日(水)13:30～17:00	第3学年の算数科の研究授業が行われ、事後討議会において、筆者は指導助言(約20分)を行った。研究授業の内容は、事前に伺っており、問題を解く際、絵や図、言葉の式を活用しつつ、その内容を議論していくものであった。そこで、指導助言として、ピアジェの「認知的葛藤」やヴィゴツキーの「発達の最近接領域」を紹介しつつ、問題づくり(自分で本時の学習に関する問題をつくり、クラスメイトと解き合う)の効果を紹介し、今後の授業で活用してはどうかと提案した。
(4)	指導助言③	2023年11月22日(水)13:30～17:00	第2学年の算数科の研究授業が行われ、事後討議会において、筆者は指導助言(約20分)を行った。研究授業では、2×5になる文章問題と5×2になる文章問題が提示され、答えは同じだけど、何が違うのかということを議論するものであった。また、授業の終盤には、「4×3の問題をつくらう」という課題が設定されていた。その中で、言葉の式(1つ分×いくつ分)が重要視されていることから、言葉の式を授業で取り扱う重要性と言葉の式を活用するメリット・デメリットについて、グループで話し合ってもらい、その結果を発表してもらった。
(5)	相談会	2024年1月12日	1月31日(水)にすべての学級で授業を公開する研究発表会が予定されている。そこで、

②		日(金)15:00～17:00	第1 学年の担任団(2 名)から学習指導案(授業づくりを含む)の相談を受けた。その後、第2 学年の担任団(2 名)から学習指導案の相談を受けた。第1 学年の担任団も第2 学年の担任団も、学習指導案を完成させていたものの、研究発表会当日は参観者がいることから、「このような授業でよいか」と不安を募らせている様子であった。どちらの学年も図を活用する授業を設定したが、めあてを提示するタイミング等の助言を行った。
(6)	相談会	2024 年 1 月 15 日(月)15:30～17:00	1 月 31 日(水)に行われる研究発表会に向けて、第1 学年の担任団(2 名)、第5 学年の担任1 名(担任団は2 名だが、1 名は会議のため不参加)、第6 学年の担任1 名(担任団は2 名だが、1 名は会議のため不参加)から、学習指導案の相談を受けた。具体的には、授業の組み立てがこのままで良いかという相談であった。筆者の知見や経験をもとに、気になった点をいくつか指摘しつつ、ともに授業を組み立て直した。
(7)	見学と打ち合わせ	2024 年 1 月 19 日(金)14:30～15:50	筆者が各学級の様子を探るため、第1 学年から第5 学年の授業の見学を行った(6 年生は、中学校体験のため不在)。この日は、助言等は行っていない。見学後、A 教員・B 教員とともに研究発表会当日に配布する冊子の原稿チェックを行った。X 小学校がスクールエンパワーメント推進事業学校として認定を受けた初年度ということで、冊子の体裁が整っていない箇所が多く見られ、A 教員・B 教員とともに内容等を修正した。
(8)	個別の指導助言	2024 年 1 月 22 日(月)9:30～11:30 15:30～17:00	午前中は、第1 学年の授業を参観した(2 時間目:1 組、3 時間目:2 組)。午後から、その学級の担任(2 名)に助言を行った。具体的には、筆者が考える「算数科の授業の内容・構成」や「研究との関わり」「学級経営」についてである。
(9)	研究発表大会講演	2024 年 1 月 31 日(水)13:30～17:30	研究発表会における12 学級の研究授業を少しずつであるが参観した。筆者は、研究授業後に予定されている講演会において講師として登壇した。X 小学校以外の学校から多くの教員が参加することを事前に伺っていたため、講演内容は、これまでのX 小学校の研修で筆者が助言してきたことをまとめたものを紹介し、その後、筆者が考える第5 学年における「速さ」の学習の効果的な指導方法について述べた。

時期に着目すると、1 学期1 回、夏季休業中1 回、2 学期2 回、3 学期5 回である。3 学期(1 月)に集中している理由は、1 月 31 日に研究発表が開催される予定であったためである。

4. インタビュー調査の結果と考察

(1) インタビュー調査の結果

文字起こしされたデータを熟読し、テーマを生成した。すると、「研究授業の目的」「個別の指導助言目的」等、全部で11 のテーマが生成された。同時に、田村(2006)のカリキュラムマネジメントモデルの要素に沿って整理した(表2)。

表2. コーティングの一例

要素	生成されたテーマ	発話例 (A: A 教員、B: B 教員)	番号
ア 教育目標の具現化	研究授業の目的	B: 学校全体で同じ方向を見るように持っていく B: その人だけの一個人の授業じゃない A: かなり大きな枠組みの中での手立てを教えるっていう感じ	①
	個別の指導助言の目的	B: 個人的に授業の授業力の向上	②
イ カリキュラムのPDCA	研究授業の数とその内容	B: 今年、その研究授業3 本と TM あって、もう1 個初任者向けの授業があったんです。(中略)3 本分ぐらいが、集中してできる範囲なのかなって思います。 A: (次年度は)研究テーマはそのままだとしても、運営側でテコ入れをしたいなと思ってるので、そこの部分で言うと、5 回だとしたらね、1 学期3、2 学期に2。2 学期の方が長いから逆でもいいですけど、2、3 ぐらいで来てもらって、手前に方法論とか理	③

		論みたいなことを教えていただいて、夏休み中に研修してもらって。2学期にその答え合わせみたいなきになるのかな。で、最終修正したのを TM で形になるかなってイメージ	
研究開始時期		<p>A：読解力の1番最初の定義の部分から教えていただいたことで、自分たちのイメージで読解力を進めるところをもう一度書籍だとか、今までの研究に基づいてその次に行くんだとか、今までの定義を確かめることも大切だっていうこと自体を教えていただいたってことで、意識がガラッと変わりました。</p> <p>A：我々の組織は研究部っていったって、職員の半分だけ集まって、そこでの話はできるけども、全体に下ろすっていう時には、はなはだ不安な部分がありまして、自分自身は研究授業の指導案検討なんかでは参加できるんですけど、普段の授業になかなか入れないところもあるので、そこをどれだけ下ろせたかっていうのは、(筆者に)の2つの、1学期、2学期の最初の頃にさせていただいたことが、研究全体と職員全体の意識が変わったことがきっかけになった。</p> <p>A：(夏季研修より)あれより遅かったら多分間に合わなかった。</p> <p>A：(次年度、誰が研究主任を務めるのかが、)おおよそわかっていれば、3月ぐらいからでもいいなとは思ってるけど。水面下で。4月からパンって行くってというのは。すごくいいしね。</p>	④
相談会の良さ		A：我々って、今教えてもらったことが明日使えるかぐらいの、切羽詰まったことを日々やってるので、個人的な相談会は、まさしくそれをずばっとこう、ピンポイントに言ってもらえる部分	⑤
指導助言の時間		A：やっぱり10分、15分の間で話してもらって、プラス10分で質疑応答、長くても30分が限界	⑥
招聘回数		A：5回しかなかったら、この隙間が全部ないんかと思うと、いや、ここまで済んだかなって不安なので。かなりの追加で来ていただいたり、相談を受けていただいたりって、かなり進んだ気がします。	⑦
ウ 組織構造	研究主任の後任人事	<p>B：私、研究主任する前は、研究主任の先生がおって、私、研究に所属してなかったんで、その年でその先生が次のその次に私に回ってきたんですけども、やっぱり研究部にいないから、こういう職員会議とかで下りてはくるから、内容としてはわかってる、やっぱり研究部で話したこととか、そういう話とかとまた職員会議に下ろす話す、ちょっとやっぱりこう、いろんな経緯を除いた結果だけの時もあるしで、やっぱり入ってないから、入って主任するってすごい難しいなって思ったんです。</p> <p>B：研究主任の方は、この研究部のいる先生の中からお願いしたいなと思うので、研究主任できそうな人とかやってくれそうな人を研究部に入れといてほしいなっていう風なお願いはしてる。</p>	⑧
エ 組織文化	研究主題の継続年数	<p>B：1年はちょっと厳しいかな。なんかやって終わりみたいな、身に身につかないというか、かなと思うし、やっぱ3年はいるのかな。やっぱ1年目って思い通りにいかないことの方が多いから、2年目ちょっとそれ修正してやった、3年まとめぐらいの感覚でも、それが、2年目にやったことが3年目第1段階もう1段階っていったら、もう3年から5年ぐらいが、その内容にもよりますけど。</p> <p>A：最低でも2年。3年やると一応学校の中全体は統一感がある。ただ、これで数年かかると、多分これが出ていってしまうとまた薄れるんで、3年か4年スパンで変わるのが定着にはちょうどいいのかな。</p> <p>B：1年目できへんかったことを相談できたからよかったんかな。1年目に入ってもらったら、こっちも、わからへん、分かれへんまま1年間。ただ、1年目にピシって決まった方が、こう、できるけども、なんかわからへんまま来てもらって、どうしようどうしようってなったらもったいないのかなと思って、1年はとりあえず自分らでじゃないけど、ちょっと手探らないにせよ、やってみて、2年目ぐらいに、こんな感じでやってみて見てどうですか。みたいなのと、よかったらそのまま自信持ってできるし、修正なり、するのにはいいのかな</p>	⑨
オ リーダー	リーダーの力量	B：去年もこんな研究しますっていうのがちゃんと覚えてなかったから、去年はなんか本当に何したらいいかわからん研究みたいな感じやって、方向性や手立てすらははっきり	⑩

		わからないとこれからスタート
カ	家庭・地域社会等	なし
キ	教育課程行政	指導主事の招聘
		B：指導主事は多分、自分専門の教科ならばとは限りませんもんね。指導主事もね。⑩ だから多分この先生が得意だっていうのは、ピンポイントで狙って頼みに行くんですけど、単に教科で割り振られた人が来られるよりは、この専門ってわかってる教授に来てもらう方がかなり助かるし。やっぱり、研究職っていう意味で大学教授なんで、研究を進めるには、研究の専門家を呼ぶのが筋かなって自分の中では思ってる。これって、別に指導主事がダメっていうわけじゃないんですけど、やっぱり勉強してはるし。ダメじゃないんですけど、やっぱり、なんか、こっちが聞きたいことに合わせて勉強してきてるような時もある

(2) 考察

1) 大学教員を招聘するポイント

研究授業の後に行われる指導助言を、費用を必要とする大学教員に依頼する場合もあれば、費用を必要としない指導主事に依頼する場合もある。X 小学校では、2023 年度大阪府教育委員会より「スクールエンパワーメント推進事業学校」に認定された。「読解力を育む授業づくり～課題理解に重点をおいた算数科の授業づくりを通して～」という研究主題をスタートさせた 2022 年度は予算取りが難しく、指導助言を費用が発生しない指導主事に依頼した。

「指導主事は、自分の専門教科であるとは限らないこと、つまり単に教科で割り振られた人が来られる場合もある」「別に指導主事がダメっていうわけではないが、こっちが聞きたいことに合わせて勉強してきてるような時がある」「指導助言してもらったやつがちよっと違ってた」という語りがある（表 1 の⑩）。おそらく、X 小学校が位置するような中規模以下の市町村では、すべての教科・領域に合った助言ができる指導主事がそろっていないという課題がある。これらは、田村の「キ、教育課程行政」に関する課題である。指導主事は、実践的に関与する立場にあるため、学校研究に密に接近できる可能性が高い（島田・木原・寺嶋 2015）とされているが、島田・木原・寺嶋（2016）は、指導主事は、大学教員の仲介役を果たす役割を強めることが望ましいとしている。政令指定都市等の大規模な市ならば、すべての教科・領域に対して充実した助言を行うことができる指導主事を派遣できると考えられるが、比較的規模の小さい市町村に位置する学校なら、その市町村の指導主事が仲介役を担い、大学教員を招聘することが望ましいと考えられる。しかし、大学教員の経歴等の個人差に左右される場合があることを述べておきたい。筆者は、17 年間小学校教員として勤めた経験や 3 年間研究主任を務めた経験があり、学校現場の大変さ等を理解した上で、指導助言等を行うことができた。実際に学校現場に勤めた経験がない大学教員の場合、学校現場の困り感等をくみ取った研修等を行うことは、難しい場合もあると考える。そのため、一概に大学教員を招聘すべきであるとは言い難い。

これらのことから、比較的規模の小さい市町村の学校で、研究テーマに沿った助言を行うことができる指導主事が存在しない場合は、指導主事ではなく大学教員を招聘すべきであるといえる。ただし、大学教員の経歴も様々であり、個人差があることを踏まえておく必要があるといえる。

2) 大学教員の招聘開始時期

上記では、研究テーマに沿った指導助言等を行うことができる指導主事が教育委員会に存在しない場合は、大学教員を招聘すべきであることを述べた。また、大学教員の方が指導主事よりも一般的に専門性が高いと考えられるが、大学教員の経歴等により、学校現場に精通しているのかどうかも重要であることがわかった。以下では、研究テーマに沿った指導助言を行うことができる指導主事が存在せず、大学教員を招聘する方が望ましいと考えられる場合の招聘時期について、考察していく。

本事例においては、2024 年 6 月 14 日より、筆者が X 小学校に介入し始めた。その段階において、教員たちが、「算数科における読解力」とはどのようなものなのかイメージを持っていないという現状であった。そこで、筆者は、研究授業後の討議会では、授業内容に対する指導助言ではなく、「読解力」についての助言を行った。A 教

員が、7月27日の夏季研修会について、「あれより遅かったら多分間に合わなかった。」と語っている(表1の④)。間に合わないとは、教員を同じ方向に向かわせることができなかったということである。6月14日の研究授業後の討議会で、研究の方向性を見出し、7月27日の夏季研修会で具現化でき、これらのことから、X小学校の教員全体が同じ方向に向かい始めたと考えられ、1学期から筆者が介入したことの良さが明らかになった。このことから、研究テーマに即した実践が全教員で行われるためには、少なくとも1学期から大学教員を招聘するべきであるといえる。

また、インタビューの中で、筆者が、「前年度の2月、3月から専門家が介入するのはどうか。」と尋ねた。すると、A教員は、「(次年度、誰が研究主任を務めるのかが、)おおよそわかっていれば、3月ぐらいからでもいいなとは思ってるけど。水面下で。4月からパンって行くっていうのは。すごくいいしね。」と語っている(表1の④)。このことから、大学教員の招聘開始時期は、前年度2月、3月からの方が効果的であることが示唆される一方、課題がある。例えば、次年度の研究主任が判明していること(または継続)、管理職が変わらないことが判明していること等である。これらをクリアして、初めて前年度の2月、3月から、大学教員を招聘できると考える。これらは、田村の「ウ、組織構造」に関することであり、3月中旬以降に内示が出されることの多い公立学校では難しく、教員の入れ替えが少ない私立学校であればできる可能性が高いといえる。

これらのことから、前年度から大学教員を招聘することは難しいが、次年度の研究主任や研究テーマが判明した時点で、研究テーマに即した専門性のある大学教員をピックアップまたは打診しておくことが重要であるといえる。また、予算の目途が立っているならば、前年度中に大学教員と回数や時期を打ち合わせておくことも重要であるといえる。こうすれば、新年度になってすぐの4月・5月から大学教員を校内研修に招聘できると考える。

3) 大学教員の招聘回数

X小学校は、次年度も同じ研究テーマで進めることが決まっている。次年度の研究授業の回数について、教員Aは、「5回だとしたらね、1学期3、2学期に2。2学期の方が長いから逆でもいいですけど、2、3ぐらいで来てもらって、手前に方法論とか理論みたいなことを教えていただいて、夏休み中に研修してもらって。2学期にその答え合わせみたいな感じになるのかな。」と語っている(表1の③)。このことから、次年度も5回の研究授業を想定していることがわかる。また、教員Aは、今年度について、「5回しかなかったら、この隙間が全部ないんかと思うと、いや、ここまで済んだかなって不安なので。かなりの追加で来ていただいたり、相談を受けていただいたりって、かなり進んだ気がします。」と語っている(表1の⑦)。このことから、大学教員を招聘するのは、研究授業の指導助言等だけではなく、相談会等を実施するなどして、あまり期間を空けないことが良かったということがわかる。これらをまとめると、大学教員を招聘する回数は、なるべく多い方が良いということがいえる。このことは、表3に示すカーク・パトリックの効果測定レベルにも合致すると考える。

表3 カーク・パトリックの効果測定レベル(小清水・藤木・室田 2014)

レベル	内容
1、反応レベル	受講者の研修に対する満足感
2、学習レベル	受講者の知識の能力の獲得
3、行動変容レベル	受講者の仕事上の行動変容
4、成果レベル	研修の受講による組織の効果

例えば、年間に1回だけの指導助言であれば、レベル1における「受講者の研修に対する満足感」やレベル2における「受講者の知識の能力の獲得」に達する可能性は高いが、レベル3やレベル4に達する可能性は高いとは言い難い。上述した年間通した研修等は、当初から年間通した計画がなされており、研修等を重ねるたびに、レベル3の「受講者の仕事上の行動変容」やレベル4の「研修の受講による組織の効果」を確認することできた。つまり、継続的に関わることで、教員による授業が変容し、学校全体が研究テーマに沿った授業が展開されるようになったということを筆者自身が確認することができたということである。本研究において、「効果的」とは、指導助言や講演等を受けた学校現場の教員が、自身の実際の授業に変化をもたらすことと説明した。授業に

変化をもたらし、組織全体を変化させるためには、招聘回数はなるべく多い方が良く、かつ定期的に関わる方が良くということが示唆される。

指導主事に関することであるが、渡邊(2023)は、校内研修コンサルテーションの基本として、①管理職と語り合うこと、②研究主任と語り合うこと、③課内でとことん話し合うことの3点を挙げている。仮に年間に1度の校内研修であったり、残る年度が少ない時期に大学教員を招聘したりしても、語り合う回数が少なく、コンサルテーションを行うことは難しいと考える。

ただし、教員Bが、「去年もこんな研究しますっていうのがちゃんと言えてなかったから、去年はなんか本当に何したらいいかわからん研究みたいな感じで、方向性や手立てすらはつきりわからないところからスタート」と語っている(表1の⑩)。要するに、田村の「オ、リーダー」における力量によって、招聘する回数は左右されるといえる。力量の高い教員が、研究主任であるならば、自身が不足する部分だけを大学教員に埋めてもらえば良いということである。また、辻村(2013)は、指導教諭について、自らも授業公開を行いながら同僚の指導にあたる等、いわば、選手兼コーチという立場にあると述べており、指導教諭が存在するのであれば、研究主任の不足するところを指導教諭がカバーするという考えもあるだろう。とはいえ、田村の「イ、カリキュラムのPDCA」を研究主任等と大学教員が手を取り合って回すことができるぐらい、大学教員を招聘すべきであるといえる。木原ほか(2021)も、学校サイドと大学教員サイドの両方に行った調査の結果より、「定期的」に関わることの良さを述べている。

5. まとめと課題

大学教員の経歴等が様々であり、個人差があることを踏まえておく必要があるが、本研究において、以下の3点が示唆された。

- ①比較的規模の小さい市町村の学校で、研究テーマに沿った助言を行うことができる指導主事が教育委員会に存在しない場合は、指導主事ではなく大学教員を校内研修に招聘すべきであること
- ②少なくとも1学期から大学教員を招聘するべきであり、そのためには、新年度の研究主任や研究テーマが判明した時点で、前年度中に研究テーマに即した専門性のある大学教員をピックアップ・打診しておくこと
- ③招聘回数はなるべく多い方が良く、かつ定期的に関わる方が良く

これら3点は、学校現場に勤める教員なら、肌感覚で感じていることかもしれない。しかし、これまで明らかにされていなかったことを本研究において明らかにできたことに、本研究の価値があると思う。

最後に、本研究の課題と今後について述べる。本研究では、X小学校の研究主任とTMの立場の2名の教員における語りから分析を行った。校内研修・研究を進める上で立場のある2名にとっては、筆者が年間通して関わったことが学校現場のメリットになったと考えられるが、一般教員にとって、どのように実践(校内研修)を捉えているのかわからない。そこで、今後は一般教員を対象とした調査や管理職を対象とした調査を行っていきたい。また、小学校教員や研究主任の経験があった筆者だからこそできたことが存在することは否定できない。さらに、筆者自身が、実践者かつ分析者であるため、結果等が偏ったりしている可能性も否定できない。そこで、今後は、第3者が介入した校内研修の実践事例を筆者が分析し、本研究の成果の信憑性を高めていきたいと考える。

謝辞

X小学校の管理職や関係者の皆様、本研究のインタビュー調査にご協力してくださった2名の教員に深く感謝申し上げます。

参考文献

- 有馬絵里・植松千喜・石塚悠・志津田萌(2019).「性の多様性に向けた教育実践の諸相ーセクシャル・マイノリティの教師の語りの分析ー」『日本教師教育学会年報』28, 84-94.
- 伊藤充敏・佐藤修司(2022).「教職員一人一人の学校参画意識を高めるマネジメントー学校の教育力の向上に向けた校内研修

- の在り方ー』『秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学』77, 59-67.
- 宇佐見香代・石田耕一・関口睦(2024).「これからの校内研修の在り方: 校内研修のニーズ調査から」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』22, 1-8.
- 木原俊行・島田希(2020).「教育委員会指導主事による校内研修のコンサルテーションの現状と課題」『大阪教育大学紀要 総合教育科学』68, 123-132.
- 木原俊行・長谷川元洋・山本朋弘・中橋雄・今野貴之. 関戸康友(2021).「学校における実践研究に対するオンラインコンサルテーション」『日本教育工学会論文誌』45(Suppl.), 105-108.
- 小清水貴子・藤木卓・室田真男(2014).「校内における ICT 活用推進を促す教員研修の評価方法の提案と効果の検証」『日本教育工学会論文誌』38(2), 135-144.
- 佐藤雅彰・佐藤学(2003).「公立学校の挑戦ー授業を変える学校が変わる」ぎょうせい.
- 佐藤裕子(2020).「小学校外国語教科化に向けての校内研修体制ー学級担任の不安軽減に焦点を当ててー」『小学校英語教育学会誌』20(01), 115-130.
- 島田希・木原俊行・寺嶋浩介(2015).「学校研究の発展に資する教育委員会指導主事の役割の検討ーコンサルテーションの概念を用いてー」『日本教師教育学会年報』24, 106-116.
- 田口めぐみ・宮坂道夫(2015).「看護師がチームワークの中で経験する違和感・ジレンマについてのナラティブ分析」『日本看護倫理学会誌』7(1), 45-53.
- 田仲誠祐(2008).「算数・数学科における読解力の育成について」『東北数学教育学会年報』39, 24-32.
- 田村知子(2006).「カリキュラムマネジメントのモデル開発」『日本教育工学会論文誌』29, 137-140.
- 田村知子・本間学(2014).「マネジメントカリキュラムの実践分析方法の開発と評価」『カリキュラム研究』23, 43-55.
- 田村知子・本間学・吉富芳正・村川雅弘(2017).「カリキュラムマネジメントの自己評価ツールの開発と検証」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』66 (1), 221-231.
- 千々布敏弥(2005).『日本の教師再生戦略』教育出版.
- 辻村貴洋(2013).「地域の教育研究を担う専門職チームの意義と課題」『上越教育大学研究紀要』32, 137-148.
- 延安浩・黒崎東洋郎(2008).「算数科における PISA 型読解力を重視した授業モデルの創造」『岡山大学教育実践総合センター紀要』8(1), 99-108.
- 備瀬美香(2024).「復職女性教員のキャリア発達ー教職大学院に進学した教員との語り合いからー」『教師学研究』27(1), 11-20.
- 正木節・佐藤修司(2022).「秋田県教職キャリア指標を活用した校内研修の在り方の一考察」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』(44), 51-62.
- 俣野知里・泉恵美子(2020).「小学校外国語活動指導者の不安軽減につながる校内研修プログラムの開発」『英語教育研究』43, 77-96.
- 山崎雄大(2024).「教員の心理的安全性を高める校内研修の在り方ー個人研究と対話型の研修を活用してー」『山形大学大学院教育実践研究科年報』15, 164-171.
- 渡邊淳子(2023).「校内研修コンサルテーションの取組からの学びー自走を支えるとはー」『教師教育研究』16, 105-122.
- Riessman CK. (2008). Narrative methods for the human science. California: SAGE publications, 53-76.

露口健司著 『教員のウェルビーイングを高める学校の「働きやすさ・働きがい」改革』(2024)

生田 淳一

福岡教育大学 j-ikuta@fukuoka-edu.ac.jp

本書は、学校に関わるウェルビーイングに関する研究の第一人者である露口健司氏（愛媛大学大学院教授）の著作である。本書は、現在の教育界でもっとも関心の高いトピックの一つである「働き方改革」について、新たな視座を提供している。著者は「筆者はこれまで、ウェルビーイング、信頼、社会関係資本、リーダーシップに関する学術研究をまとめており、これらの知見を働き方改革の議論に援用したにすぎません」と述べているが、このことが本書の最大の強みである。すなわち、これまでの研究成果をもとに論じることで、理論的に裏付けられた提案が可能となっている。

本書の構成は、「令和の日本型学校教育」と働き方改革（第1章）、働き方改革の成果とは何か（第2章）、働き方改革で教員・学校はどう変わったか（第3章）、「信頼関係」は働き方にどう影響するか（第4章）、「働きやすさ」「働きがい」の地域・学校間の格差（第5章）、「働きがい」を高める業務改善研修の提案（第6章）、若手教員のウェルビーイングの高低の要因（第7章）、教員のウェルビーイングを高めるために（第8章）となっている。記述は明瞭でわかりやすく、研究成果だけでなく実践的な提案があり、研究者から実践家まで多くの層の読者にとって参考になる内容である。教育委員会や管理職はもちろん、教員のみなさんにも広く手に取っていただき、ご自身のキャリア形成につなげていただきたい。

本書（第2章）では、「働きやすさ」と「働きがい」に着目し、働き方改革の目的を踏まえた5つの成果指標を提案している。「働きやすさ」系統として「抑鬱傾向」と「時間外勤務時間」、「働きがい」系統として「働きがい（ワーク・エンゲージメント）」「職能開発機会」、双方の両立を確認する指標として「主観的幸福感」を設定している。さらに、「信頼関係」を加えた6つの指標は、時短の目的化に陥らない働き方改革を進める際の参考にしたい。また、教育DXやデータサイエンスを踏まえた働き方改革の方針・戦略決定に役立つ「働き方改革ダッシュボード」（教育委員会版と学校版がある）は先進的で提案性が高く、ぜひ参考にしたい。第6章の「働きがい」を高める業務改善研修も、すぐに実践できる内容となっている。本書（第3章、第4章）では、信頼関係が働き方に影響することや「働きやすさ」「働きがい」に地域・学校間の格差があることについて、学術的にも価値のあるエビデンスが紹介されており、今後の学校改善に多くの示唆を与えている。

本書でも指摘されているように、働き方改革の名のもとに時短の目的化が進行している点が懸念される。本書のデータに基づいた教員が働きたいと思える学校づくりへの示唆から、信頼関係のもとで専門性・自律性が発揮できる魅力あふれる学校づくりと教職の魅力化への道筋が得られるだろう。短期的視点に立った業務効率性・生産性向上ではなく、長期的視点に立ち「有限の職業人生の価値を高める方法」が考慮されるべきである。

教育界では新しい教育に挑戦しようとする機運が高まっている一方で、働き方改革に縛られ思うように取り組みが進まないという状況も指摘されている。働き方改革の名のもとに、「働きがいと働きやすさを共に欠く職場」が広がることがないよう願う。働き方改革がうまくいかないのは、本書が指摘するような視点を欠いていることが一因と考えられる。今後は、「働きがいと働きやすさが両立している職場」を広げていくことが求められる。少子化の影響を受けた教員不足の現状は改善に向かうと予測される。その先を見据え議論されるべきは、教員の専門性（職能）の向上である。特に、教員の高度専門職化が不可欠であり、筆者の提案する「働きがい改革」の先に、学校教育や教員の可能性や未来について模索したい。