On Line Journal
Since 2019

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 3 March 2021

J-SIRA
The Japan School Improvement Research Association

学校改善研究紀要

Journal of School Improvement and Leadership

紀要編集委員長

川上泰彦（兵庫教育大学）

紀要編集委員会事務局長

當山清実（兵庫教育大学）

編集委員会

生田淳一（福岡教育大学）
伊藤文一（福岡女学院大学）
入江誠剛（福岡大学）
大野裕己（滋賀大学）
大林正史（鳴門教育大学）
柏木智子（立命館大学）
相良誠司（福岡市立青葉中学校）
倉本哲男（横浜国立大学）
清水安夫（国際基督教大学）
諏訪英広（川﨑医療福祉大学）
高木亮（就実大学）
露口健司（愛媛大学）
増田健太郎（九州大学）
山下絢（日本女子大学）

編集方針

学校改善研究紀要は、学校改善とリーダーシップを対象とする理論的・方法論的アプローチを用いた研究であり、地域的・国際的に実践的示唆を与える研究を掲載する。本紀要の目的は、学校改善とリーダーシップ及びこれらに関連する分野についての学術的・実践的な対話を促進することである。学校管理職、教職員、教育政策形成者、地域リーダー、保護者、児童生徒等の意識・態度・行動及びこれらを取り巻く諸制度の探究の成果を紀要として刊行することで、学術的・実践的対話の質を高める。なお、本紀要が対象とする学校改善とリーダーシップに関連する分野は以下の通りである。

- 学校経営、組織マネジメント
- カリキュラム、授業実践、児童生徒の学習、学力向上
- 学校制度改革、学校を取り巻く社会的・文化的文脈、学校を対象とする教育政策・政治
- 学校を取り巻く法律、財政、人事制度
- 教職員養成、人材育成、職能成長
- 学校についての国際比較

なお、投稿にあたっては、学会 WEB サイト（http://j-sira.jp/）にて、投稿要領、投稿フォーマット、評価基準等の確認を求めたい。

紀要編集委員会事務局

兵庫教育大学　川上泰彦研究室
〒673-1494 兵庫県加東市下久米９４２－１
mail@j-sira.jp
兵庫教育大学　當山清実研究室
〒673-1494 兵庫県加東市下久米９４２－１
mail@j-sira.jp

学校改善研究紀要
Volume 3　March 2021

CONTENTS

特集論文

1　子どもの貧困対策における，包括的教育機会の実践の意義と課題
—米国の Harlem Children's Zone を事例として—
益山　未奈子（Columbia University, Teachers College 修了）

16　学校改善にかかわるデータの利用による学校・学術協働に関する展望
高木　亮（就実大学）
神林　寿幸（明星大学）
清水　安夫（国際基督教大学）

学術研究論文

26　小学校における特別支援教育体制の認知が教師の意識に与える影響
—健常児・障害児・教師に生じる影響に注目して—
高田　純（東京工業大学）

33　教員のキャリア資本がウェルビーイングに及ぼす影響：
縦断データのマルチレベル分析
檜垣　賢一（愛媛大学大学院修了生）
露口　健司（愛媛大学）

実践研究論文

49　教育の地域性がカリキュラムマネジメントに与える影響に関する研究
—愛知県三河地区の問題解決学習と学校の組織文化に関する事例的検討 –
杉山　　立（愛知県西尾市立平坂中学校）
倉本　哲男（横浜国立大学）

実践報告

64　児童の市民性(Citizenship)を醸成するコミュニティ・スクールの活用
井出　和宏（愛媛大学大学院生）

73　校内研修で教員育成指標を活用した実践事例研究
－OSAKA 教職スタンダードの効果的な活用方法の構築をめざして－
木村憲太郎（大阪教育大学連合教職大学院修了生）

89　コミュニティ・スクールの可能性
－導入効果の検証と具体的実践を通して－
宝本 将（愛媛大学大学院生）

100　ＣＳとカリキュラム・マネジメント
―光り輝け城南プライドー
山本　浅幸（愛媛県宇和島市立城南中学校）

英文論文

115　Educational Reform Movement in Egypt towards 2030 Vision:
Learning from History to Incorporate New Education

Yasmine S. G. Mostafa（University of Fukui）

学校改善研究紀要 2021: 1-15

特集論文

子どもの貧困対策における，包括的教育機会の実践の意義と課題
－米国の Harlem Children's Zone を事例として－

益山　未奈子
Columbia University, Teachers College（修了）　my2516@tc.columbia.edu

要約：本研究の目的は，子どもの貧困対策として，学校を起点とした包括的教育機会の実践の意義と課題を明らかにすることである。本研究では，米国ニューヨーク州ハーレム地区で，教育，家族・地域，健康・医療の面で包括的プログラムを提供する Harlem Children's Zone（HCZ）の実践に着目した。分析課題として，(1) HCZ の目的，特徴，成果，課題，(2) 他の子どもの貧困対策との相違点，(3) ターゲット型プログラムの子どもの貧困対策に対して，公的財源が投入されることの課題の検討を設定し，文献レビューにより明らかにした。その結果，HCZ が実践として包括的教育機会を実現しており，その成果が定量的に実証されていること，更に，他のプログラムと比べて，対象領域・対象層が幅広い点が特徴であること，その一方で，費用便益や持続可能性の面で課題があることを明らかにした。また公平性の観点からは，当該プログラムが民主的平等及び社会的効率を追求する機能として構築されている可能性を指摘した。

キーワード
子どもの貧困
包括的教育機会
Harlem Children's Zone
ターゲット型プログラム
公平性

1．問題関心

(1) 目的と背景

本研究の目的は，米国における子どもの貧困対策として，学校を起点とした「包括的教育機会（comprehensive educational opportunity）」の実践の意義と課題を明らかにすることにある。

近年，日本においても，子どもの貧困問題が深刻化している。政府の相対的貧困率の公表（2009 年）を契機として，OECD 諸国との国際比較や，国内における調査研究が進められ，日本における子どもの貧困問題の深刻さが明らかになってきている。具体的には，(1) 長期的傾向として，日本の子どもの貧困率は上昇傾向にあること，(2) 国際的にみて，日本の子どもの貧困は深度が深いことが指摘されている。厚生労働省（2016）の調査によると，17 歳以下の子どもの相対的貧困率[注 1)]は，1985 年の 10.9%から緩やかな上昇傾向にあり，2015 年には 13.9%となっている（pp.15-16）。また，日本の相対的所得ギャップ[注 2)]は 60.21 であり，下位 10%の子どもの世帯所得は，標準の世帯所得の約 40%となる。この水準は，調査対象の 41 か国中 8 番目の高さとなっており，日本の子どもの貧困の深度の深さが指摘されている（ユニセフ・イノチェンティ研究所 2016）。

子どもの貧困は，経済的困窮から派生する社会生活における様々な複合的困難（衣食住，医療，時間的・心理的ゆとり，余暇・遊び，養育・学習環境等における不利）をもたらし得る（秋田・小西・菅原・編 2016, pp.30-32）。また，子どもの貧困は，子ども期への影響だけでなく将来の所得や生活水準にも影響を及ぼす（赤林・直井・敷島・編 2016; 阿部 2008）。次の世代においても貧困が継続して連鎖し（子どもの貧困の世代間再生産），機会の不平等や格差拡大の一因となるため，社会全体で取り組むべき喫緊の課題となっている。

2013 年には，日本におけるに子どもの貧困の実態を踏まえて，「子どもの貧困対策の推進に関する法律」が施行された。同法律には，子どもの貧困問題に対する国等の責務，及び子どもの貧困対策の基本となる事項が明記されている。同法律では，子どもの貧困を単に経済的困窮に起因する問題として位置付けるのではなく，そこから派生する複合的困難も念頭に置いたうえで総合的な取り組みを行うことが示されている。具体的には，教育支援，生活支援，保護者への就労支援，経済的支援，さらには調査研究において，国及び地方公共団体が必要な施策を講じていく，としている。教育面での支援として，複数の各自治体では，スクールソーシャルワークによる家庭訪問の実施，学力保障のための土曜教室の実施が行われている（柏木・仲田・編 2017)。今後は，同法律に基づき，教育支援，生活支援，保護者への就労支援，経済的支援の各領域でつながりのある総合的な取り組みの推進，及び効果検証の進展が期待されるといえよう。上記背景をふまえると，子どもの貧困問題に対する総合的な実践やその効果に関する研究知見の蓄積が待たれる。

そこで，本研究が着目するのが，子どもの貧困問題に対し，学校を起点とし，「(1) 教育（幼児教育から，初等・中等・高等教育，大学まで)」，「(2) 家族・地域」，「(3) 健康・医療」におけるサービスを有機的に結びつけた事業モデルを展開する米国ニューヨーク市ハーレム地区の Harlem Children's Zone（以下，HCZ）の実践である。HCZ は，子どもの貧困の連鎖を断ち切ることを理念として掲げ，2002 年に創設された非営利団体（NPO）である。ニューヨーク市ハーレム地区は，約 6 割の子どもが貧困家庭，母子世帯において生まれ，約半数の世帯が政府の食糧支援を受けるなど，深刻な子どもの貧困問題に直面している（HCZ 2014a)。こうした状況を打破するために，HCZ では，ハーレム地区の子どもだけでなく，保護者や地域住民をも対象として，無料でプログラムやサービスを提供する。当該事業モデルには，貧困家庭の子ども，保護者，地域住民がこうした機会を享受することで，子どもの貧困の連鎖を断ち切る上で意義のある変化をもたらし得るという HCZ の信念が反映されている（Dryfoos 1994, p.12)。HCZ は創設以来，サービス提供の範囲を拡大し続け，年間約 27,000 名以上の子どもや保護者に全 21 種類のプログラムを提供する（HCZ 2014b)。

創設者の Geoffrey Canada は，米国 Time 誌の「世界で最も影響力がある 100 人（2011 年)」に選出されており（TIME 2011)，多くのメディアで取り上げられるなど注目度は高い。さらに HCZ は，オバマ前大統領時代に打ち立てられた，「Promise Neighborhoods」とよばれる貧困対策に関する競争型教育補助金を享受する組織のモデルとなっている。HCZ は，貧困家庭の子どもや家庭に特化してプログラムが提供されるが，このように，ある特定の子どもや家庭に特化してサービスを提供する場合，「ターゲット型プログラム（Targeted Programs)」と呼ばれ，制限を設けず地理的に利用可能なすべての子どもや家庭を対象とする「ユニバーサル型プログラム（Universal Programs)」と対比される（Stevens & English 2016)。HCZ が，ターゲット型プログラムに位置付けられ，当該プログラムに公的財源が投じられている点も特徴の 1 つである。

(2) 意義

本研究で HCZ の実践を取り上げることは，以下の 2 点の意義があると考える。第 1 に，今後の日本の子どもの貧困対策における実践と調査研究への有益な示唆を提示することにある。前述の通り，日本では，「子どもの貧困対策の推進に関する法律」において，総合的な取り組みを行い，また実践と調査研究を両輪で進めることが明記されている。そのため，HCZ のような特徴をもつ実践を検証することで得られた知見は，日本の子どもの貧困対策に関する実践や調査研究に新たな視座をもたらすことが期待される。第 2 に，ターゲット型プログラムへ公的資金を投入することについての妥当性を判断する有益な基礎的資料と位置づく点である。HCZ のようなターゲット型プログラムに多額の公的資金が投入されている点について，公平性の観点から考察することで，日本の子どもの貧困対策において，ターゲット型あるいはユニバーサル型のどちらの思想で実践を組み立てるかの政策判断において示唆をもたらすと考える。

(3) 構成

本稿の構成は以下の通りである。まず，序論として，本研究の目的と背景，意義，及び構成について言及する。第 2 節で，分析課題を提示し，当該課題を検証するにあたっての理論的枠組みを示す。続いて，第 3 節で，分析

課題に対する研究手法について言及する。第 4 節では，分析課題に対し，分析結果を明示する。第 5 節においては，第 4 節の結果に基づき，考察を行う。最後に，結語として，本研究で得られた HCZ の実践及び包括的教育機会に関する知見をもとに，今後の日本の子どもの貧困対策への示唆を提示するとともに，本研究の限界を示す。

２．分析課題と理論的枠組み

(1) 分析課題

HCZ は，子どもの貧困の連鎖を断ち切ることを目的として包括的なサポートを行っている点において，これまでの子どもの貧困対策とは異なる（Tough 2009, p.307）。さらに，HCZ の実践の成果が，実証研究や定量的な評価によって示されている点も特筆に値する。しかしながら，HCZ がどのような課題を抱えているのかについての検討も必要である。例えば，HCZ の運営には公的財源が投入されているが，ある特定の子どもを対象としている（ターゲット型プログラム）ため，公平性の観点からの検討が必要である。以上を踏まえて，本研究では，以下の 3 点を分析課題として提示する。分析課題 1 は，HCZ の実践は，米国における子どもの貧困問題に対して，具体的にどのような目的で，どういった実践を行っており，それらがどういった成果を出しているか，またその一方で，どのような実践上の課題を抱えているのかを明らかにする。分析課題 2 では，HCZ の実践は，米国の過去や現在の子どもの貧困対策と比べて，どのような相違点があるのかを明らかにする。分析課題 3 では，HCZ のように，ターゲット型プログラムの子どもの貧困対策に対して，公的財源が投入されることについて，どのような課題があるのかを明らかにする。

(2) 理論的枠組み

本研究では，上記 3 点の分析課題を検証するにあたり，「包括的教育機会（comprehensive educational opportunity）」という概念を理論的枠組みとして援用する。包括的教育機会の代表的な論者である Rebell によれば，包括的教育機会とは，学校内外における以下の 12 領域に関する機会を指す。(1) 質の高い幼児教育，(2) 厳格かつ挑戦的なカリキュラムと評価，(3) 質の高い教育指導，(4) 効果的で持続的な教育上のリーダーシップ，(5) 適切な学級規模，(6) 心身面の医療サービス，(7) 英語学習者への適切な学習支援，(8) 特別教育が必要な生徒への適切な学習支援，(9) 貧困層の子どもへの適切な学習支援，(10) 効果的な放課後・地域・夏期プログラム，(11) 効果的な保護者の関与と家庭支援，(12) 人種の面や経済面で多様性のある学校づくりを促す（Rebell 2007,pp.259-260）。貧困を起因とする学力格差を是正するためには，教育の機会の提供だけを踏まえるのではなく，学校内外における教育の提供や医療サービスを含めた包括的な機会の提供が必要である。そして，この包括的教育機会が貧困家庭の子どもに提供されれば，入学前の準備状況（School Readiness）を改善することが可能となり，また入学後に中途退学することなく卒業できる可能性が高まることが期待される（Rebell 2012）。さらに，この包括的教育機会にアクセスできることは，法的な権利として捉えられるべきであり，長期的な視点に立てば，包括的教育機会が提供されることによって，医療費の削減や犯罪に関連する費用のコストなどの利益がもたらされることが期待されている（Rebell & Wolff 2012)。

また，本研究では，「子どもの貧困」を「子どもが経済的困窮の状態におかれ，発達の諸段階における様々な機会が奪われた結果，人生全体に影響をもたらすほどの深刻な不利を負ってしまうこと」（秋田・小西・菅原・編 2016, p.30）と定義づけ，経済的困窮から派生して生じる複合的困難を包含した概念として使用する。これらの複合的困難は，貧困家庭の子どもの進学や就職における選択肢を狭め，学習・教育機会・ライフチャンス上の制約となりうる。さらには，こうした不利な状況が，大人になって結婚・出産後も続くことで，次世代の子どもにまで貧困が続いてしまう恐れがある。本研究で用いる「子どもの貧困の連鎖」とは，こうした子どもの貧困の世代間再生産という意味合いで使用する。

３．方法

本研究では，分析課題を明らかにする上で，文献レビューを手法として用いる。レビューにおいては，(1) HCZのホームページにあるプログラムに関する説明，(2) HCZが発行する各種出版物（「Biennial Reports」，「Annual Highlights of Achievements」，「A Look at HCZ Programs」，「Sharing the HCZ Model」，「External Assessments and Reports」，「Audited Financial Statements」），（3）HCZの実践を5年にわたり検証したPaul Toughの著書 *Whatever It Takes*，（4）海外の学術雑誌に掲載されたHCZや包括的教育機会に関する論文，（5）その他，HCZに関する連邦教育省，NY州教育省，メディア掲載記事等を対象とする。文献レビューを手法として用いる理由について，日本において，包括的教育機会やHCZに関する研究は，管見の限りその蓄積が行われておらず，まずはこれらの概念や実践に関する全体像を把握することが不可欠であると考えた。当該目的に照らせば，既に米国内で豊富な研究蓄積のあるこれらの概念や実践について整理，検討を行うという方法が妥当であると考え，本研究では文献レビューを手法として用いた。

4．分析結果

(1) HCZの目的，特徴，成果，課題

1) HCZの目的，特徴，成果

まずは，分析課題1に基づき，HCZの目的，特徴，成果を整理する。HCZは，子どもの貧困の連鎖を断ち切ることを理念として掲げ，米国ニューヨーク市ハーレム地区で活動を行う非営利団体（NPO）である。創設者のGeoffrey Canadaは，自身がニューヨーク市ブロンクス区の貧しい地域で生まれ育ち，困難な環境の中，ボウディン大学で学士号を，ハーバード大学院で修士号を取得したアフリカ系アメリカ人である（HCZ 2020）。HCZの前身は，1970年に設立された，ニューヨーク市で「子どもたちとその家族のためのリードレン・センター」と呼ばれる，若者を対象とした放課後学習サポート，無断欠席防止，ティーンエイジャー向け反暴力教育などを提供するNPOである（HCZ 2014b, p.9）。当時，その理事長を務めていたCanadaは，当該NPOでの経験から，経済的貧困から派生する複合的な困難に打ち勝つためのプログラムを構想した。具体的には，子どもたちが大学を卒業し，生産的で，自立した大人になるうえで必要なサポートを提供するというコンセプトに則り，HCZのプログラムを打ち立てた（Tough 2009, pp.3-22）。この一貫した包括的なサポートは「パイプライン」とよばれ，全21種類のプログラムが提供されている（図1参照）。

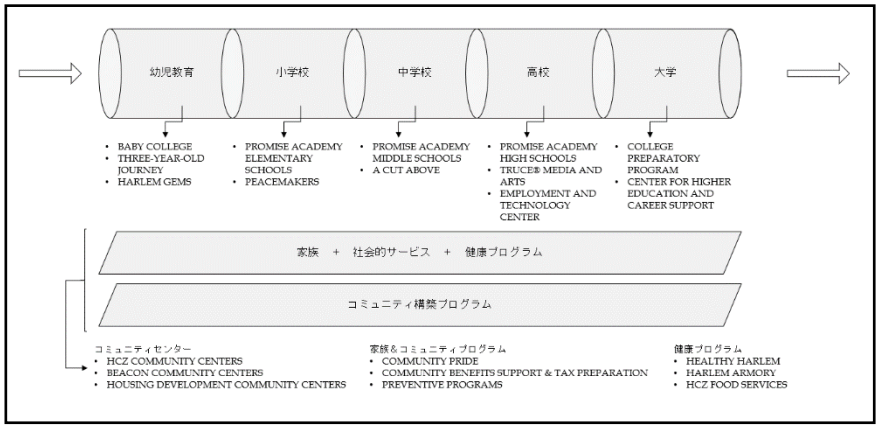


図1．HCZのパイプラインとプログラム

注　HCZ（2014b, p.5）及びHCZ(2020)をもとに筆者作成。

なお，HCZ の全プログラムは，以下の基準に適合するよう構成されている。(1) コミュニティの文化を明確に変えるために，近隣全体に対して包括的かつ大規模にサービスを提供することで，転換点を作り出す，(2) 出生から大学までの切れ目のない支援において最善のプログラムを提供することで，その成果を最大化する，(3) 子どもたちの成功につながる環境づくりのために，住民，関係機関，および利害関係者の間にコミュニティを構築する，(4) プログラムの成果を評価し，リアルタイムのデータを管理者に提供することで，サービス強化に努める，(5) 情熱，説明責任，リーダーシップ，およびチームワークに根ざした組織文化を醸成する（HCZ 2014b, p.11）。全 21 のプログラムの概要は表 1 の通りである。

表 1．Harlem Children's Zone の全プログラムの概要

領域・名称	対象	特徴
①【幼児教育】Baby College	0～3 歳の保護者	9 週間のプログラムで，土曜日に開催。ワークショップや家庭訪問を通じた，子どもの年齢や発達段階に応じた知識（脳の発達，しつけ，健康や栄養，安全等）の獲得を目的としている
②【幼児教育】Three Year Old Journey	3 歳児と保護者	12 週間のプログラムで，土曜日に開催。保護者は，言語発達促進のためのしつけや発達段階に応じた活動を学ぶ。児童は，社交スキルの学習，歌や作品作り，読み聞かせ等を楽しむ
③【幼児教育】Harlem Gems	4 歳児	1 年間，終日の Pre-K プログラム。1 クラスに 5 名のスタッフがつき，児童：スタッフが 4:1 と，個々の児童に関心が配れる体制。早期のリテラシースキルの習得を目的とした，英語，フランス語，スペイン語の学習，算数，理科，社会，美術等の学習，運動，健康，栄養を学ぶ
④【小学校～高校】Promise Academy チャータースクール	小学生～高校生	抽選により参加を許可された児童及びその保護者は，質の高い教育を享受できるだけでなく，カウンセリング，福利厚生支援，その他の社会サービス等，HCZ の包括的な支援のネットワークにアクセス可能。学力面だけでなく，運動，芸術，非認知能力の獲得を目指した活動，さらには食事の提供，医療・歯科・心理的ケアの提供などが行われる
⑤【小学校・課外】Peacemakers	小学生	放課後プログラムやサマーキャンプを提供。学業の支援だけでなく，運動（サッカー・フットボール等），園芸，遊び（チェス等）等の活動を通じて，子どもたちの成長を支援する
⑥【中学校・課外】A Cut Above	中学生	放課後，週末，夏期プログラムを提供。高校入学に向けた学習や情報収集，入学，奨学金申請等の支援を行う。中学生が直面する学力面，社会的・心理的な問題の解決を促す支援。芸術，文化，健康，陸上競技，レクレーション等を通じた，学校教育の補完を行う
⑦【高校・課外】TRUCE Media＆Arts	高校生	演劇，ファッションデザイン，ジャーナリズム，グラフィックデザイン，映画，音楽制作など，幅広い芸術分野での実践的な体験学習や当該分野での大学進学サポートを行う
⑧【高校・課外】Employment and Technology Center	高校生	放課後と夏期の間，プログラミング活動と芸術活動の支援を行う。多数のコンピューターを装備し，プログラミング技術を活用した芸術活動（ロボット工学，デザイン，ビデオ制作等）を促進。料理や運動に関するワークショップを通じて，健康面のサポートも行う
⑨【大学】College Preparatory Program	高校生	大学進学準備に関して，1 対 1 の個別指導，SAT 等の入試の準備，エッセイの準備，奨学金の申請等を支援。各自の状況に合わせて，個別具体的な行動計画を立案し，大学進学で直面しうる様々な問題に対して，関係者と協力して支援を行う
⑩【大学】Center for Higher Education and Career Support	大学生	HCZ 出身の大学生が，無事に大学を卒業し就職できるよう，アドバイザーが個別に支援。各学生の長期的なキャリア目標にあわせた，大学のサポートやリソースの特定，教授等との連携や，インターンシップ参加の支援，面接対応，大学院進学計画等の支援を行う
⑪【コミュニティ】Community Center	地域住民	放課後，夜，週末のプログラムを提供する拠点となっている
⑫【家族】Community Pride など	地域住民	地域住民間のネットワークを強化し，地域の問題に対処するための取り組み。地域住民の抱える雇用，住宅，安全，税金，法的な懸念等に対する支援を提供する
⑬【健康】Healthy Harlem など	地域住民	地域住民やその子どもたちが，生涯にわたる健康的な運動習慣・食習慣を身につけられるよう支援。HCZ のチャータースクールに通う生徒には，朝食，昼食，軽食を提供する

注　HCZ（2014b, pp.23-28）及び HCZ(2020)をもとに筆者作成。

ここで，前述した Rebell（2007）の提唱する包括的教育機会の理論的枠組み（12 領域）に基づき，HCZ の提供プログラムの概要をみてみると，(1) 質の高い幼児教育プログラム（幼児教育において 3 つの連続したプログラムを提供），(4) 効果的で持続的な教育上のリーダーシップ（幼児教育～大学までの各教育段階での一貫したプログラム提供），(9) 貧困層の子どもへの適切な学習支援（HCZ は，約 6 割が貧困家庭にあるハーレム地区の子どもがメインターゲット），(10) 効果的な放課後・地域・夏期プログラム（チャータースクールの運営だけでなく，放課後・地域・夏期プログラムが充実），(11) 効果的な保護者の関与と家庭支援（各プログラムにおいて，保護者自身が参加できるワークショップ等の機会を提供，また医療・食事・税金還付等のバラエティーに富む家庭支援サービスを提供）等，まさに包括的教育機会が実践として行われているといえる。

全プログラムのうち，その中核をなすのが，初等教育から高等教育における Promise Academy K12 Charter School というチャータースクールの運営である（概要は表 1④を参照）。チャータースクールとは，州の認証機関より設立を許可され，公的な資金援助を受けながら，伝統的な公立学校と比較して緩やかな規制のもと運営される新しいタイプの公立学校である。1990 年代初頭にミネソタ州において法整備され，初めて創設された（山下 2018）。米国では，2017-2018 年時点で，全公立学校の約 7% に相当する 7,200 校のチャータースクールが存在しているが，HCZ が設立された 2002 年当時は，チャータースクールはまだ珍しい存在であり，全公立学校の 2%，全国に 2,000 校ほどしかなかった（U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics 2020）。HCZ の学校を，伝統的な公立学校ではなく，チャータースクールとして運用することになった経緯として，(1) チャータースクールは，公的資金を投じて設立されながらも，地域の教育委員会から独立した機関として，直接管理されることなく，柔軟に運営が可能であるという点，(2) 仮に公立学校として設立し，地域の教育委員会と Canada が運営する NPO との共同運営体制とするには，保護者，校長，教員の賛同を取り付けるための時間が果てしなくかかる可能性があった点にある（Tough 2009, pp.6-8）。こうして，HCZ は当時珍しい存在であったチャータースクールとして Promise Academy を設立した。

HCZ が子どもの貧困対策として脚光をあびる契機となったのが，オバマ前大統領が 2008 年の米国大統領選挙で掲げた都市部の貧困に対処するモデルとして HCZ に言及したことにある。オバマ前大統領は，貧困が引き起こす失業，暴力，荒廃した学校，崩壊した家庭等は，コミュニティ全体で解決に向けて取り組む必要があり，HCZ をモデルとして見習いたいと言及した（Tough 2009, pp.298-299）。その後，オバマ前大統領は，2010 年より「Promise Neighborhoods」とよばれる，貧困問題に取り組む NPO，高等教育機関，インディアン部族を対象とした競争型教育補助金制度を整備した。5 年間にわたり最大 3,000 万ドルの補助金を受け取ることができ，「政府の効果及び業績に関する法律（Government Performance and Results Act）」に基づく指標で成果が測られる（Sharon, Heather, & Meghan 2019）。当該制度により，表 2 に示したように，HCZ をモデルに，地域に根差し，子ども，家庭，地域を対象に一貫した子どもの貧困対策の支援を行う組織に対し，2010 年～2016 年にわたり，多額の補助金が政府より支給された（U.S. Department of Education 2020）。

表 2. Promise Neighborhoods（米国連邦政府による競争型教育補助金制度）の支給状況

年度	新たに補助金を獲得した組織数	新たに補助金を獲得した組織への支給額計	継続して補助金を獲得した組織への支給額計
2016	6	$30,000,000	$37,059,000
2015	0	$0	$56,754,000
2014	0	$0	$56,754,000
2013	0	$0	$56,754,000
2012	17	$59,900,000	$25,900,000
2011	20	$29,940,000	$0
2010	21	$10,000,000	$0

注　U.S. Department of Education（2020）の Awards（獲得件数）及び Funding Status（支給額）をもとに筆者作成。

なお，HCZ の運営費（2019 年度）は，収入が約 1.1 億ドルとなっており，内訳は，民間からの助成金および寄付金が 84%，政府からの補助金が 9%，その他 7%となっている。また，支出は約 1 億ドルであり，内訳は，幼児教育プログラム 14%，義務教育プログラム 53%，大学準備プログラム 10%，その他 23%となっている（HCZ 2019）。

では，HCZ の実践は，具体的にどのような特徴があり，どのような成果をもたらしているのだろうか。Rebell（2007）の包括的教育機会の概念に基づき，実践の具体的特徴と成果を整理したものが，表 3 である。HCZ の成果に関する研究で最も有名なのが，経済学の立場から実証した Dobbie と Fryer の研究である（表 3（4）を参照）。Dobbie & Fryer（2011）によると，HCZ のチャータースクールである Promise Academy の取り組みが，当該学校に通う学生の学力向上に寄与しており，その成果は，白人と黒人の間の学力格差を解消するのに足る成果であると結論づけた。そもそも白人と黒人間の学力格差，あるいは社会階層間の学力格差は，既に 2 歳児の頃から生じており，小学校入学時点で，標準偏差で 0.64SD 分（算数），0.40SD 分（国語）の差があること，さらに，17 歳の黒人の読解力や読み書きの平均的なレベルは，13 歳の白人の平均的なレベルに該当することが先行研究から明らかとなっていた。Promise Academy の実践が，こうした人種間の学力格差に寄与するか，ということが彼らの主な研究関心であった。そこで，Dobbie と Fryer は，リサーチデザインとして，HCZ のチャータースクールへの入学に伴う無作為の抽選を利用し，（1）抽選により入学を許可された者，（2）抽選により入学できなかった者の，準実験デザインによる検証を行った。さらに，HCZ が提供する地域向けプログラムの影響ではなく，Promise Academy 学校独自の効果であるかを検証するために，（1）ハーレム地区に住み，入学資格がある者と（2）ハーレム地区に住むが入学資格がない者，また調査した年（小学校 2004～2005 年の抽選による入学者，中学校 2005～2006 年の抽選による入学者）の効果をコントロールする目的で，（1）ハーレム地区に住む生徒と，（2）ハーレム地区外に住む生徒の比較を行った。その結果，Promise Academy 学校独自の効果として，小学校の算数と国語，中学校の数学において，生徒の学力向上が見られ，当該効果が人種間の学力格差是正に値するものであったという。

こうした教育効果だけでなく，たとえば表 3（6）心身面の医療サービス，表 3（11）保護者の関与と家庭支援といった点でも成果が確認できる。このように，子どもの貧困の様々な複合的困難において成果が創出されている点は，HCZ の理念である「子どもの貧困の連鎖を断ち切る」ことに寄与しているといえよう。

2）HCZ の課題

これまで，HCZ の目的，特徴，成果について検証を行い，子どもの貧困の連鎖の解消に寄与しうることを明らかにした。では，こうした成果を創出している HCZ だが，どのような点が課題として挙げられるだろうか。第 1 に，運営費用が高額であるという点にある。Otterman（2010）によると，ニューヨーク市の一般的な公立学校の場合，生徒 1 人あたりの教育にかかる費用は約 7,000 ドル/年だが，Promise Academy の当該費用は約 16,000 ドル/年となっており，HCZ を全国的な教育モデルとすることの有効性について疑問が残る，と指摘している。しかしながら，Promise Academy に通う生徒の成績（2018～2019 年度の報告）を確認してみると，州の基準に到達する学力レベルを達成している生徒の割合は，数学が 71%と，市の平均 46%と比べて高く，国語に関しては 57%であり，数学ほどではないが，市の平均 47%を上回っている（NYC Department of Education 2020）。こうした結果が，HCZ の運営費用が他の公立学校と比べて高額であるのに値する成果といえるのか，費用便益の点で検証がなされる必要がある。

さらに，持続可能性という点でも課題が残る。HCZ の収入源の 84%は，民間からの助成金及び寄付で賄われている。HCZ のプログラムの中には，Baby College のように，民間からの助成金及び寄付のみで運営されているプログラムもある（HCZ 2014b, p.18）。こうした民間からの助成金や寄付金は，経済状況による影響を受け，削減されうる可能性がある。HCZ のステークホルダーたちに，HCZ が魅力的な寄付先であることを示すには，HCZ が重要視しているデータによる成果の提示が欠かせない。HCZ のすべてのプログラムは，データによる効果検証のプロセスが組み込まれているが，今後も民間からの多額の寄付を実現するためには，継続してデータによって成果が出ているということを示していかなければならない。

表 3. 包括的教育機会のフレームワークに基づく HCZ の特徴と成果

包括的教育機会	HCZ の特徴と成果
(1) 質の高い幼児教育	・Baby College には毎年 300 名強の保護者が参加し，2000 年以降計 6,059 名の保護者が参加。1,204 の家族が 2010 年から安定した状態にあり，里親制度を回避（2016 年時点）。参加者の 81％が，当該プログラム終了後も，週に 5 回以上の読み聞かせを実施（HCZ 2002; Hanson 2013） ・Harlem Gems には毎年 240 名の子どもが参加，2002 年以降計 2,132 名の保護者が参加（2016 年時点）。参加者全員が，Pre-K Gems と呼ばれる就学前準備度（School Readiness）を測るテストで，準備ができている状態を達成。米国全体の平均 84％と比べても高い数値（2016 年時点）
(2) 厳格かつ挑戦的なカリキュラムと評価	・幼児教育は，米国で最も有名な小児科医の 1 人である Brazelton の協力を得てプログラム開発 ・小学校～大学教育は，各学校段階での成長過程に合わせて，学力の基礎形成，及びグリッドや好奇心といった非認知能力の向上にも焦点をあてたカリキュラム構成。毎週／隔週ごとにテストを行うことで，生徒 1 人ひとりの進捗状況について，年間を通じて綿密に追跡し，状況にあわせた個別の指導や支援を提供。分析を専門で行うスタッフを 10 名配置し，600 以上の指標に基づいて進捗状況を把握。全プログラムは成果をデータに基づき評価され，教師や管理者は成果に対する説明責任を負う
(3) 質の高い教育指導	・Promise Academy には，2,120 名の小～高校生が在籍（2016 年）。教師以外に，国語や算数のコーチ，ティーチングアシスタント，特別教育のコーディネーター，ガイダンスカウンセラー，ソーシャルワーカー，チューター，Student Advocates（生徒と 1 対 1 で，彼らの学力面の進捗状況を管理し，保護者，教師，他の関係者との調整役）等が配置され，生徒に一貫した教育指導を行える体制となっている
(4) 効果的で持続的な教育上のリーダーシップ	・小学校の算数と国語，中学校の数学において学力が向上（Dobbie & Fryer 2011）。さらに，高校生の学力向上，留年等なくオンタイムでの高校卒業や大学入学へのプラスの効果。また，10 代での妊娠（女子学生）や，投獄（男子学生）といったリスク行動をとる割合が低いといった効果が確認された。一方で，自己申告ベースでの健康面にはプラスの効果はほとんど確認されず（Dobbie & Fryer 2015） ・大学入学者 861 名，大学入学率 97％。2011 年から計 700 名以上が大学卒業。入学から 6 年以内に大学を卒業した割合は 77.3％で，米国の平均 59.4％や，黒人の平均 39.5％と比べると高い（2017 年時点）
(5) 適切な学級規模	・Harlem Gems は，1 クラスに 5 名のスタッフを配置し，児童：スタッフの割合が 4:1 となっている ・Promise Academy は，各学校に，国語や算数のコーチ，各クラスに主担任と副担任を配置している
(6) 心身面の医療サービス	・約 9,000 名の子どもが，HCZ の健康や栄養に関するプログラムを利用。毎年 140 万食が提供される ・喘息症状の改善による学校欠席，通院回数の減少等の効果が見られた（Nicholas *et al.* 2005）
(7) 英語学習者への適切な学習支援	・幼児教育のプログラムは，英語だけでなく，フランス語やスペイン語によるクラスも実施
(8) 特別教育が必要な生徒への適切な学習支援	・特別教育のコーディネーターを配置。Promise Academy の全生徒のうち 19％が，特別教育が必要
(9) 貧困層の子どもへの適切な学習支援	・ハーレム地区に住む約 27,000 名の保護者や子どもが HCZ の活動に参加（2017 年時点）
(10) 効果的な放課後・地域・夏期プログラム	・ハーレム地区の 4 つの公立小学校に通う 2,900 名の児童へ課外活動のプログラムを提供 ・TRUCE Media and Arts は，高校生向けのプログラムで，2005 年に Coming Up Taller 賞（若者向けの芸術・人文分野での目覚ましい活動への表彰）を受賞 ・課外活動へ参加した児童生徒は，公立学校 8,027 名，チャータースクール 2,120 名（2016 年時点）
(11) 効果的な保護者の関与と家庭支援	・約 3,000 世帯が税金の還付を適切に受け，計約 4.7 億円の税金還付を享受（2017 年時点） ・約 1.200 世帯が里親制度の利用を回避（2017 年時点）
(12) 人種の面や経済面で多様性のある学校づくり	・Promise Academy には，黒人が 78％，ヒスパニック系が 19％，白人が 1％，英語が第 2 言語である生徒が 4％，特別教育が必要な生徒が 19％と，多様な生徒が在籍（2019 年）

注　HCZ（2014b, pp.23-28），HCZ(2020)，及び表中記載論文をもとに筆者作成。

さらに，HCZ が地域に根差した学校として機能するためには，保護者や地域住民の積極的な関与が欠かせない（Lubell 2011）。貧困家庭の子どもの保護者や地域住民は，彼ら自身が質の高い教育や医療等を享受していない。こうした保護者や地域住民の存在が，子どもの教育環境に影響を与える可能性があるため，彼らの積極的な関与を促す工夫が必要である。そこで，HCZ では，ハーレム地区に住む貧困家庭を職員が 1 軒 1 軒訪問し，HCZ の存在を周知する地道な取り組みを重ねているという（Tough 2009, p.9）。また，地域住民に対し，健康面でのサポートや税還付にかかる支援など，貧困にあえぐ住民が直面しやすい問題に対してのプログラムを提供している。こうした保護者や地域住民の積極的な関与を促す工夫や取組みが，今後も HCZ が包括的教育機会として各プログラムが有機的につながり優れた成果を出すために欠かせないといえる。

（2）他の子どもの貧困対策との相違点

では，HCZ は，米国における子どもの貧困対策の他の実践と比較して，どのような違いがあるのだろうか。

米国において，連邦政府が提供する初の貧困家庭向けプログラムとして有名なのが，1965 年より開始された「ヘッドスタート・プログラム（Head Start Program；以後ヘッドスタート）」である（Kagan 2009）。ヘッドスタートは，貧困家庭の子どもに対し，教育，健康，栄養，社会的サービスといった多様かつ包括的なアプローチを行う前例のない画期的なプロジェクトと評されている（Cravens 1993）。ヘッドスタートは，1964 年 1 月に，ジョンソン元大統領が一般教書演説において「貧困との戦い（The War on Poverty）」という方針を打ち出したことに端を発する。1964 年の経済機会法（Economic Opportunity Act of 1964）の制定により，ヘッドスタートの開始が認可された後，多様な領域の専門家（教育学者，小児科医，心理学者など）が集められ（Pianta, Barnett, Justice, & Sheridan 2012），以下の 3 点の特徴をもつプログラムが構築された。第 1 に，教育，健康，社会的サービスの領域と結びついた包括的なサービスであること，第 2 に，子どもと親双方の問題に焦点を当てること，第 3 に，初等教育プログラムと十分に統合されていることである（Cooke 1965）。当プログラムは，毎年 100 万人以上の子どもが参加しており（Office of Head Start 2019），延べ 3,200 万人以上の子どもが参加するなど，貧困家庭の子どもに対する国の最大のプログラムとなっている（Zigler, Gilliam, & Jones 2006）。

ヘッドスタートの効果に対して，過去 40 年の間に数百の研究が実施されているが（Zigler, Gilliam, & Jones 2006）。ここでは，ヘッドスタートの効果検証に関する主要な 2 つの研究成果について紹介する。第 1 は，ヘッドスタートの初期の 20 年間の研究成果についてメタアナリシス[注3]を行った，McKey ら（1985）の研究知見である。Mckey らは，ヘッドスタートに参加した子どもに関して，認知発達，社会的・情緒的発達，及び健康状態に関して，ポジティブな効果が見られたと報告している。しかしながら，長期的効果については，ヘッドスタートの参加者と非参加者の間に，認知発達，社会的・情緒的発達についての有意な差は確認されなかったという（McKey *et al.* 1985）。

第 2 の研究成果として，最も新しくかつ厳密な調査（Pianta *et al.* 2012）とされる「2010 Head Start Impact Study（Administration for Children and Families 2010）」を取り上げる。主な研究成果は以下の通りである。まず，ヘッドスタートに参加したことで，プレスクールの経験及び就学準備に関する複数の側面においてプラスの影響が見られた。しかしながら，これらのプラスの効果は，対象者が 1 学年を終える頃にはわずかにしか確認されなくなった。これらの研究知見は，短期的効果は見られる一方，長期的効果はほぼ確認されなかったという点で，McKey ら（1985）の報告と一致する。

ヘッドスタートの開始以降，米国では，多様な形態の幼児教育プログラムが誕生した。ペリー幼児教育プログラム（Perry Preschool Program），アベセダリアン・プロジェクト（Abecedarian Project），シカゴ親子センター・プログラム（Chicago Child Parent Center Program）等である。これらのプログラムは，幼児教育に限定されており，幼児教育から大学に至るまでの長期間にわたって支援する HCZ とは異なっている。Canada 自身も，HCZ 創設の際に，これらの幼児教育が限定的な効果に終わってしまっていること，すなわち，貧困家庭の子どもに対し限定的な期間だけ手を差し伸べたとしても，その成果は数年後には劣悪な教育現場・生活環境で過ごすことにより帳消しになることを危惧していた（Tough 2009），と報告されている。

前述の通り，HCZ の中核をなすプログラムが，Promise Academy と呼ばれるチャータースクールである。こ

のチャータースクールに分類される学校で，斬新かつ革新的な教育により，学力格差の是正に寄与していると評されているのが，Knowledge is Power Program（KIPP）である（Tough 2009, p.8）。KIPP は，大学入学や卒業，その後社会に出た後の活躍を見据えて，生徒の知識，スキル，性格，習慣等を向上させることを目的として，1994 年に創設されたチャータースクールである。現在，255 校の KIPP が存在し，10 万人以上の生徒が在籍している。KIPP の特徴として，生徒の多くが貧困層やマイノリティに該当するということである。全生徒のうち，95% がアフリカ系アメリカ人もしくはラテン系の人種であり，88% が，連邦政府から提供される無料もしくは減額された昼食の利用権利のある低所得層の家庭に属している。また，11% が特別教育を必要とし，17% が英語を主言語としないマイノリティの生徒となっている。なお，KIPP への入学は，全てくじで決まることになっている（KIPP 2020）。

KIPP の成果は，Mathematica Policy Research という，連邦政府から 5 年間の補助金を受けた KIPP 財団が委託した研究機関により，実証研究がなされている。KIPP への入学がくじにより決まることから，実験デザインもしくは準実験デザインにより，（1）くじによって KIPP に入学できた生徒と，（2-1）くじが外れて KIPP 入学できなかった生徒（＝実験デザイン），もしくは（2-2）KIPP に入学できた生徒と，人口統計学的な属性及び学力が類似する KIPP を受験していない同学年の生徒（＝準実験デザイン）の比較による検証が行われた。その結果，小学校で国語と算数，中学校で国語，数学，理科，社会で，生徒の学力向上が確認された。また，高校では，中学から KIPP に在籍し高校に上がった生徒においては，学力向上は確認されなかったが，高校で初めて KIPP に入学した生徒においては，成績の向上が確認されたと報告されている（Tuttle *et al*. 2015）。

HCZ のチャータースクールである Promise Academy と KIPP は，貧困層の子どもを対象に，学力向上に寄与すべく活動している点，また成果が実証されている点は共通している。その一方で，KIPP は，基本的に小・中・高校が中心となっており，一部の学校のみ，幼児教育までサービスを拡大したにすぎないという（Tough 2009, pp.224-225）。したがって，幼児教育から大学まで一連のパイプラインを築き，大学進学・卒業を目指す HCZ とはアプローチの仕方が異なっている。また，KIPP は，HCZ のように，保護者や地域住民までを含め，教育以外の家族・健康・コミュニティ構築を目的としたプログラム提供を行っていないという点も異なっている。

（3）ターゲット型プログラムとしての課題

HCZ の包括的教育サービスは，サービスの需給を規模する全世帯ではなく，貧困家庭を対象として提供されている。このように，利用者に関して制限を設けているプログラムは，「ターゲット型プログラム（Targeted Programs）」とよばれ，制限を設けず地理的に利用可能なすべての子どもを対象とする「ユニバーサル型プログラム（Universal Programs）」と対比される（Stevens & English 2016）。このターゲット型とユニバーサル型のどちらを重視して貧困対策を行っていくかという点は，「公平性（equity）」と「平等性（equality）」のどちらを希求するか，という問題でもある。両者は関連しているものの，概念的には異なっている（Consultative Group on Early Childhood Care and Development 2016, p.14）。公平性の概念は，個人の必要性（ニーズ）に応じて社会の資源やサービスが分配されるべきであるという考えを含意する（Jones 2009）。特に，「個人のニーズのレベルに応じて」という部分が重要である。貧困家庭の子どもは，裕福な家庭と比べて，質の高い幼児教育の機会にアクセスできる可能性が低い。したがって，公平性の観点からは，貧困家庭に，より多くの社会資源やサービスを分配するということになる。これは，貧困の家庭かどうかに関係なく，すべての子どもに同量・同質の資源・サービスの分配を原則とする平等性の概念とは明確に異なる。

また，子どもたちの間に生じる格差について，公平性の観点から論じることは重要である。大人と違い，子どもは，直面する社会経済的状況に対して自身の力の及ぶ範囲は限られているため，結果の差異を，子どもたちの間の格差を正当化する当然の根拠として考えることはできない。さらに，子ども時代の経験は将来にわたり影響を及ぼす恐れがあり，かつこの格差が世代を超えて継続する可能性もある（ユニセフ・イノチェンティ研究所 2016）。上記の理由より，子どもの貧困対策については，公平性の観点から検討を加える必要がある。

HCZ では，先述の通り，収入の約 1 割を政府からの補助金によって賄っている。こうしたターゲット型プログラムによる包括的教育機会の提供への公的資金投入が，米国において受け入れられてきたのはなぜだろうか。この点について，米国における子どもの貧困対策においては，Labaree が提唱する米国における公教育の 3 つの目標

のうち，特に民主的平等の目的及び社会的効率を希求しており，包括的教育サービスは，公共財（public goods）としてみなされている可能性を指摘したい。Labaree（1997）によると，米国の公教育が，（1）民主的平等（democratic equality），（2）社会的効率（social efficiency），（3）社会移動（social mobility）の 3 つの目標を包摂するものとして発展してきた。（1）民主的平等は，公教育の役割を，すべての子どもが市民としての責任を全うできるよう，適切な方法かつ公平な介入によって育てるという点に求める。こうした側面から，民主的平等は，公教育を公共財としてみなす。同じく公教育を公共財として捉えるのが，（2）社会的効率の立場である。社会的効率は，社会における経済的な成功は，各人の能力に依存するとの前提から，子どもが社会における経済的な役割（納税者）を全うできるよう育てることを強調する。その一方で，公教育を私的財（private goods）の視点から捉えるのが，（3）社会移動である。社会移動は，公教育が，各個人の生徒がより望ましい社会的地位を得るための競争上の優位性を与えるためだけのものとして機能するという見方である。当該 Labaree の理論的枠組みを援用すれば，HCZ のような，貧困家庭を対象とした包括的教育機会を提供する事業モデルは，民主的平等及び社会的効率を追求する機能として構築されてきた可能性が指摘できる。すなわち，貧困に起因する様々な社会的要因によって，子どもたちが，市民としての責任を全うできなくなるようなことが起こらないよう適切な介入を行い，将来的には社会における経済的な役割を果たし，納税者として社会への還元につなげるというわけである。こうした側面から，学校教育を中心に据える HCZ がより公共財的性質を帯び，政府が公的財源を投入することへの支持につながったのではないかと推察する。

また，米国では，子どもの貧困対策に関するターゲット型プログラムの効果や費用便益に関する実証研究の蓄積がさかんになされている。米国における子どもの貧困問題に起因して生じる経済的コストを試算した McLaughlin & Rank（2018）によると，2015 年時点の米国の子どもの貧困に起因する年間の経済的コスト（機会費用と社会的損害）は，1.03 兆ドルにものぼり，この額は，米国の国内総生産の 5.4％にあたるという。具体的には，収入の減少（2,940 億ドル），路上犯罪による被害（2,006 億ドル），医療（1,921 億ドル），矯正と犯罪抑止（1,225 億ドル），子どものホームレス（969 億ドル），投獄の社会的コスト（832 億ドル），子どもの虐待（405 億ドル）の総計により算出されており，子どもの貧困が米国の社会・経済に深刻な影響を及ぼし得るといえる。さらに，同研究では，子どもの貧困対策に 700 億ドル投資することで，5,150 億ドルの経済的コストの抑制につながると指摘している（つまり，1 ドル投資することで，約 7 ドルの経済的コストの抑制につながる）。

加えて，包括的教育機会の重要性を裏付けるような実証研究の蓄積がある。例えば，幼児教育に関しては，貧困家庭に対して，質の高い幼児教育の機会を提供することが重要であり，質の高いスタッフの確保やスタッフ一人当たりの子どもの比率を小さくすること，そして，看護師が自宅を訪問することが重要であると指摘されている（Rothstein 2004）。医療・健康においては，貧困家庭の子どもほど，視力，聴力，口腔衛生，喘息，出生体重，栄養面で問題を抱えやすく，さらに，こうした問題が，子どもの学習態度や IQ，認知・非認知能力の面で悪影響を及ぼすことが指摘されている。質の高い医療サービスを享受し難い貧困家庭に対して，学校や地域をベースとした医療・健康支援の重要性が確認されている（Basch 2011）。課外活動に関しては，認知能力だけでなく，非認知能力を高める効果が認められており，貧困家庭においても，学力に関する活動に加えて，美術，音楽，ドラマ，ダンス，体育等への活動の参加機会が与えられることが必要であるという（Rothstein 2004）。また，課外活動は，良好な友好関係の構築や，コミュニティとのつながりにも効果があることが指摘されている（Lubell 2011）。もちろん，包括的教育機会の提供には，多額の時間的・金銭的投資が必要となるが，貧困家庭の子どもや家庭への介入による効果は，それらの介入に必要な投資額を上回ることが明らかとなっている（Belfield, Hollands, & Levin 2011; McLaughlin & Rank 2018）。こうした実証研究の蓄積が，政策決定にエビデンスベースドが希求される今日の状況において，子どもの貧困対策におけるターゲット型プログラムへの公的資金投入を正当化するための強力な材料として寄与した可能性があることを指摘しておきたい。

5．結語

（1）得られた知見のまとめ

本研究の目的は，米国における子どもの貧困対策として，学校を起点とした「包括的教育機会（comprehensive educational opportunity）」の実践の意義と課題を明らかにすることであった。そこで，子どもの貧困問題に対し，学校を起点とし，「(1) 教育（幼児教育から，初等・中等・高等教育，大学まで）」，「(2) 家族・地域」，「(3) 健康・医療」におけるサービスを有機的に結びつけた事業モデルを展開する米国ニューヨーク市ハーレム地区の Harlem Children's Zone の実践に着目し，検証することとした。以下の 3 点の分析課題，「子どもの貧困問題に対する HCZ の目的，特徴，成果，課題」，「米国の他の子どもの貧困対策との相違点」，「ターゲット型プログラムに公的財源が投入されることへの課題」を設定し，文献レビューの手法を用いて分析を行った。

分析課題 1 に関して，HCZ は，子どもの貧困の連鎖を断ち切る，すなわち，子どもの貧困の再生産という問題の解決にむけて，ニューヨーク市ハーレム地区という子どもの約 6 割が貧困家庭である地域に根差して，2000 年代初頭より実践を行ってきた。その実践内容は，米国の他の子どもの貧困対策と比較してもユニークである。第 1 に，HCZ は，「パイプライン」と称される，学校を拠点とし，幼児教育から大学教育まで一貫した教育，および，保護者や地域住民も包摂して，社会的サービス，健康・医療，コミュニティ構築といった面で包括的なプログラムを提供している。本研究では，各プログラムの特徴を，Rebell の提唱する包括的教育機会の枠組みを援用して分析を行った。Rebell（2007）によれば，包括的教育機会とは，学校内外において以下の 12 領域に関する機会である。(1) 質の高い幼児教育，(2) 厳格かつ挑戦的なカリキュラムと評価，(3) 質の高い教育指導，(4) 効果的で持続的な教育上のリーダーシップ，(5) 適切な学級規模，(6) 心身面の医療サービス，(7) 英語学習者への適切な学習支援，(8) 特別教育が必要な生徒への適切な学習支援，(9) 貧困層の子どもへの適切な学習支援，(10) 放課後・地域・夏期プログラム，(11) 保護者の関与と家庭支援，(12) 人種の面や経済面で多様性のある学校づくりを促す，という点に特徴があった（pp.259-260）。HCZ のプログラムは，まさに当該 12 の領域において，学校を起点とした実践が行われていることが明らかとなった。また，HCZ の実践は，定量的研究によって，成果が実証されている。成果に関する分析においても，包括的教育機会の枠組みに基づいて検証した結果，Dobbie & Fryer による研究をはじめとし，学校教育，課外活動，家族・健康・コミュニティの各領域において，多様な成果が確認された。

その一方で，運用においては課題も散見された。まず，運用費用が高額であるという点である。HCZ の学生 1 人あたりにかかる費用は，他の NY 市の学区の学生と比べてはるかに高いものの，国語の成績は，市の平均と比べても大きく成果が上がっているとはいえず，費用便益の面からの更なる検証が必要と思われる。また，HCZ の収入源の 84％は，民間からの助成金及び寄付で賄われていることから，経済状況によって影響を受ける可能性があり，不景気により助成金や寄付金の打ち切りという事態になった場合に，持続的なプログラム運営を困難にするリスクをはらんでいる。さらには，保護者や地域住民の巻き込みも鍵となる。HCZ では，既にいくつかの取り組みが行われているものの，更なる取り組みの強化が必要かどうか，という実践上の課題においても，今後の検証が待たれることを指摘したい。

分析課題 2 に関して，このような特徴をもつ HCZ は，これまで米国が行ってきた子どもの貧困対策の実践，たとえば，ヘッドスタート・プログラムに代表されるような幼児期に特化した包括的な教育機会の提供と比較して，対象者により長期間，持続的なサービス提供を行っている点が異なっている。また，KIPP をはじめとしたチャータースクールのように，主に義務教育段階への学校教育を行っている組織と比較しても，単に学校教育による学力向上だけを効果として狙うのではなく，その対象者を取り巻く保護者の教育・しつけ，健康・医療，地域住民との関わりをも対象として，より幅広い範囲でプログラムを提供している点にも特徴がある。このように，他の子どもの貧困対策における実践と比較することによって，HCZ がいかに包括的教育機会を実践に落とし込んで，貧困家庭の子どもたちや保護者に提供しようとしているか，その独自性がより明確になったといえる。

分析課題 3 に関して，本研究では，HCZ のようなターゲット型プログラムに対して公的資金が投入される点について，公平性の観点から論じた。Labaree（1997）が提唱する米国における公教育に関する理論を援用し，HCZ のような貧困家庭を対象とした包括的教育機会を提供する事業モデルは，民主的平等及び社会的効率を追求する機能として構築されてきた可能性を指摘した。すなわち，貧困に起因する様々な社会的要因によって，子どもたちが，市民としての責任を全うできなくなるようなことが起こらないよう適切な介入を行い（＝民主的平等），将来的

には社会における経済的な役割を果たし，納税者として社会への還元につながること（＝社会的効率）を企図している。このことから，学校を起点とした HCZ の実践に対し，そこでの学校の公教育として提供される包括的教育機会が，公共財としてみなされており，公的資金の投入を可能にしたのではないか，と考える。さらに，米国では包括的教育機会に関する様々な定量的な実証研究の蓄積がさかんに行われており，こうした実証研究の知見が，HCZ への公的資金の投入を後押しする役割を果たした可能性があることを指摘した。

（2）示唆

ここでは，得られた知見に基づき，今後の日本の子どもの貧困対策における実践に対する示唆を提示したい。日本では，深刻化する子どもの貧困問題に対して，「子どもの貧困対策の推進に関する法律（2013 年制定）」に基づき，教育支援，生活支援，保護者への就労支援，経済的支援における総合的な取り組み，及びその効果検証に関する調査研究の両輪で対策を行っていくことが示されている。これらは，米国において，HCZ をモデルとした包括的教育機会の実践を通じて，子どもの貧困問題を解決していこうとする方向性と共通している。また HCZ のように，ある特定の対象（＝貧困家庭の子どもや保護者）に限定してプログラムに対して公的資金を投じて子どもの貧困対策を実施している実態は，例えば日本の少人数学級の実施のように子ども全員を対象とする政策実施にとって，示唆的といえる。

HCZ の特徴の 1 つが，学校を起点とした実践を行っている点について，その理由に関する筆者の見解を示したい。本研究では，他の子どもの貧困対策として，ペリープログラムに代表されるような幼児教育プログラムの効果について言及した。その結果，当該プログラムの長期的効果はほぼ確認されなかったという点に鑑みても，子どもの貧困問題，世代間の貧困の連鎖という問題が，いかに根深く，ある特定の領域だけの解決を図っても限定的な効果しか得られないか，ということがうかがえる。そこで，学校教育が，貧困状態におかれる子どもに対して，長期間にわたりそれらの子どもと関わり，その解決にむけた機会を提供できる場として機能し得る。また，対象の子どもが普段生活する地域コミュニティ自体の改善も不可欠であるという点で，学校が，地域コミュニティのハブとなる役割を果たし，地域コミュニティへの影響をもたらし得る。したがって，日本における子どもの貧困対策の推進においても，各領域にまたがる様々な実践を，いかに有機的につなげて，成果を最大化していくか，という点において，その結節点となる拠り所を学校に求めることの有効性を，本研究の結語として，提唱しておきたい。

（3）今後の課題

最後に，本研究の限界と今後の課題を挙げておく。本研究は，文献レビューを手法として用いている。そのため，たとえば，Promise Academy の学校教育の実践として，具体的にどのような点が特徴的なのか，それは他のチャータースクールや公立学校と比べて，子どもの貧困対策としてどういった効果・課題があるのかといったことを，実際に学校教育現場の観察により分析できていない。そのため，上記で示した実践的示唆において，さらに具体性，説得性を増すためには，現地でのフィールド調査が必要と思われる。さらに，本研究では，HCZ の課題として，持続可能性について指摘した。HCZ は 2002 年に設立され，2020 年現在で設立 18 年目である。HCZ の包括的な教育機会を提供するプログラムが，今後も持続的に継続して運用可能であるかは，今後，更なる検証を加えていく必要がある。

註

1）相対的貧困率とは，一定基準（貧困線；世帯の可処分所得［収入から税金・社会保険料等を除いたいわゆる手取り収入］を世帯人数の平方根で割って調整した所得である等価可処分所得の中央値の半分の額）を下回る等価可処分所得しか得ていない者の割合を指す(厚生労働省 2016)。

2）相対的所得ギャップとは，標準的な所得の世帯（17 歳以下の子どもをもつ世帯の可処分所得で中央値にあたる世帯）と比較した際に，最貧困層（可処分所得で所得階層の下位 10% 目にあたる世帯）との所得の格差を示したものである(ユニセフ・イノチェンティ研究所 2016）。

3）メタアナリシスとは，同一のテーマについて行われた複数の研究結果を統計的な方法を用いて統合することを指す（山田・

井上 2012, p.1）

参考文献

赤林英夫・直井道生・敷島千鶴（編） (2016).『学力・心理・家庭環境の経済分析―全国小中学生の追跡調査から見えてきたもの』有斐閣.

秋田喜代美・小西祐馬・菅原ますみ（編）（2016）．『貧困と保育―社会と福祉につなぎ，希望をつむぐ』かもがわ出版.

阿部彩（2008）．『子どもの貧困―日本の不公平を考える』岩波書店.

柏木智子・仲田康一(編) (2017).『子どもの貧困・不利・困難を越える学校―行政・地域と学校がつながって実現する子ども支援』学事出版.

厚生労働省（2016）．「平成 28 年国民生活基礎調査の概況」.

山下絢（2018）．「教育政策評価における経済学のアプローチ―米国のチャータースクールのインパクト評価を事例として」『日本教育政策学会年報』25, 45-59.

山田剛史・井上俊哉（2012）．『メタ分析入門―心理・教育研究の系統的レビューのために』東京大学出版会.

ユニセフ・イノチェンティ研究所（2016）．『イノチェンティ レポートカード 13 子どもたちのための公平性―先進諸国における子どもたちの幸福度の格差に関する順位表』公益財団法人 日本ユニセフ協会.

Administration for Children and Families. (2010). *Head Start Impact Study: Final Report.* Washington DC, US Department of Health and Human Services.

Basch, C. E. (2011). Healthier students are better learners: A missing link in school reforms to close the achievement gap. *Journal of School Health*, 81(10), 593-598.

Belfield, C., Hollands, F., & Levin, H. (2011). *Providing comprehensive educational opportunity to low income students: What are the social and economic returns?* New York, NY: Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University.

Consultative Group on Early Childhood Care and Development. (2016). *Global Report on Equity and Early Childhood*.

Cooke, R. (1965). *Recommendations for a Head Start Program*. Washington DC, US.

Cravens, H. (1993). *Before Head Start: The Iowa Station and America's Children*. University of North Carolina Press.

Dobbie, W., & Fryer Jr, R. G. (2011). Are high-quality schools enough to increase achievement among the poor? Evidence from the Harlem Children's Zone. *American Economic Journa*l: Applied Economics, 3(3), 158-87.

Dobbie, W., & Fryer Jr, R. G. (2015). The medium-term impacts of high-achieving charter schools. *Journal of Political Economy*, 123(5), 985-1037.

Dryfoos, J. G. (1994). *Full-service schools: A revolution in health and social services for children, youth, and families*. Jossey-Bass.

Hanson, D. (2013). *Assessing the Harlem Children's Zone*. The Heritage Foundation Discussion Paper.

Harlem Children's Zone. (2002). *A Look Inside: The Baby College*.

Harlem Children's Zone. (2014a). *A National Model for Breaking the Cycle of Poverty with Proven Success*.

Harlem Children's Zone. (2014b). *What ever it takes: A White Paper on the Harlem Children's Zone*.

Harlem Children's Zone. (2019). *Consolidated Financial Statements Together with Report of Independent Certified Public Accountants*.

Harlem Children's Zone. (2020). *Our Programs.* https://hcz.org/. 2020.10.31 アクセス

Jones, H. (2009). *Equity in Development: Why It Is Important and How to Achieve It*. Working Paper, 311, London: Overseas Development Institute.

Kagan, S. L. (2009). *American Early Childhood Education: Preventing or Perpetuating Inequity*. Research review, (3).

KIPP. (2020). *How We Measure Success*. https://www.kipp.org/results/national/#question-1:-who-are-our-students. 2020.10.31 アクセス

Labaree, D. F. (1997). Public Goods, Private Goods: The American Struggle over Educational Goals. *American educational research journal*, 34(1), 39-81

Lubell, E. (2011). *Building Community Schools: A Guide for Action*. Children's Aid Society.

McKey R. H., Condelli L., Ganson H., Barrett B. J., McConkey C., Plantz M. C. (1985). *The Impact of Head Start on Children, Families and Communities: Final Report of the Head Start Evaluation*, Synthesis and Utilization Project. Washington, DC: CSR.

McLaughlin, M. & Rank, M. (2018). Estimating the Economic Cost of Childhood Poverty in the United States. *Social Work Research*, 42, 79-80.

Nicholas, S. W., Jean-Louis, B., Ortiz, B., Northridge, M., Shoemaker, K., Vaughan, R., ... & Hutchinson, V. (2005). Addressing the childhood asthma crisis in Harlem: the Harlem Children's Zone Asthma Initiative. *American Journal of Public Health*, 95(2), 245-249.

NYC Department of Education. (2020). *2018-19 School Quality Snapshot BETA- Harlem Children's Zone Promise Academy 1 Charter School*. https://tools.nycenet.edu/snapshot/2019/84M284/EMS/#SA. 2020.10.31 アクセス

Office of Head Start. (2019). Head Start Program Facts Fiscal Year 2019. 1-8

Otterman, S. (2010). *Lauded Harlem schools have their own problems*. New York Times, 12.

Pianta, R. C., Barnett, W. S., Justice, L. M., & Sheridan, S. M. (Eds.) (2012) *Handbook of Early Childhood Education*. Guilford Press.

Rebell, M. A. (2007). The Need for Comprehensive Educational Equity. In Belfield, C.R., & Levin, H.M. (Eds.). *The Price We Pay: Economic and Social Consequences of Inadequate Education*. Brookings Institution Press.

Rebell, M. A. (2012). The right to comprehensive educational opportunity. *Harvard Civil Rights-Civil Liberties Law Review*, 47, 47-117.

Rebell, M. A., & Wolff, J. R. (2012). Educational Opportunity is Achievable and Affordable. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 62–65.

Rothstein, R. (2004). *Class and schools. Teachers College, Columbia University; Economic Policy Institute*.

Sharon D., Heather P., & Meghan N. (2019). *Promoting Sustainability for Promise Neighborhood Grantees*. Urban Institute.

Stevens, K. B., & English, E. (2016). *Does Pre-K Work? The Research on Ten Early Childhood Programs – And What It Tells Us*. American Enterprise Institute. 1-53.

TIME (2011). *The 2011 TIME 100: Geoffrey Canada*.

Tough, P. (2009). *Whatever it takes: Geoffrey Canada's quest to change Harlem and America.* Houghton Mifflin Harcourt.（高山真由美訳（2020）『貧乏人は教育で抜け出せるのか？』みすず書房）.

Tuttle, C. C., Gleason, P., Knechtel, V., Nichols-Barrer, I., Booker, K., Chojnacki, G., & Goble, L. (2015). *Understanding the Effect of KIPP as It Scales: Volume I, Impacts on Achievement and Other Outcomes*. Final Report of KIPP's Investing in Innovation Grant Evaluation. Mathematica Policy Research, Inc.

U.S. Department of Education. （2020）. *Promise Neighborhoods, Purpose, Award, Funding Status*. (https://www2.ed.gov/programs/promiseneighborhoods/index.html. 2020.10.31 アクセス)

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2020). *The Condition of Education 2020, Public Charter School Enrollment*. 24

Zigler, E., Gilliam, W. S., & Jones, S. M. (2006) *A Vision for Universal Preschool Education*. Cambridge, GB: Cambridge University Press.

学校改善研究紀要 2021: 16-25

特集論文

学校改善にかかわるデータの利用による学校・学術協働に関する展望

高木　亮[a]　神林　寿幸[b]　清水　安夫[c]
[a]就実大学　takagi@shujitsu.ac.jp
[b]明星大学　toshiyuki.kambayashi@meisei-u.ac.jp
[C]国際基督教大学　syasuo@icu.ac.jp

要約：本報告書は，日本学校改善学会 2020 福岡大会「学校組織調査法特別セッション：学校を最大限データで見る，データで議論する，データで良くする　一学校現場と学会が共有できる実証的な学校改善（EBS：Evidence Based School）の提案的議論一」（令和 2 年 1 月 25 日）の実施報告の一部を発展させた論文である。特別セッションでは，今後の学校改善研究を考えた際に，量的データの研究方法に着目し，学校と学会の協働するための形態について議論した。具体的な内容としては，まず，量的データ分析の魅力と限界および倫理について検討し，その上で，量的データの分析・考察の結果を実証的根拠としてまとめる過程である査読論文の在り方を考え，学校改善研究における研究論文執筆に関する在り方や方向性について議論を深めた。

キーワード
学校組織調査法
研究倫理
査読体制
EBPM
EIPM

1．課題意識と企画の目的（高木）

(1) 本企画の動機：学校改善のためのデータ収集と実証的根拠，改善示唆の提示

日本学校改善学会 2020 福岡大会において「【学校組織調査法特別セッション】学校を最大限データで見る，データで議論する，データで良くする」（令和 2 年 1 月 25 日）と題したシンポジウムを行った。当日は本稿の執筆者である高木が企画・司会の高木を務め，神林が量的データの調査と研究法について，清水が学術論文としての質保障・研究倫理の課題についてそれぞれ話題提供を行い議論を深めた(1)。

特別セッション企画時からの課題意識は Society5.0 時代を見据え「20 世紀の石油」とまで呼ばれるデータを本学会が学校現場と協働して“集め，分析・議論し，理論研究にも学校改善にも活用する”ことを目指している。現状の学校現場では教育評価や学校評価などでデータが年中行事として多数収集されながらも倫理や負担の問題などで公表がかなわないまま忘れ去られていくことが多い。倫理や負担の問題を乗り越えて学校改善のための「20 世紀の石油」を収集し精製していく仕組みについて考えたい。

(2) 本企画の目的：数量データに絞った方法と倫理の議論

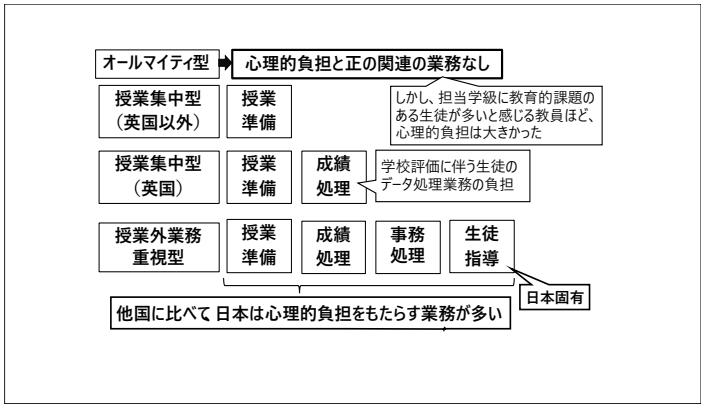
今，教職員が実務家研究者として持つ“現場改善の発想”に立っても，また大学教員の理論研究者としての“理論提示の発想”に立っても，EBPM（Evidence Based Policy Making）の発想つまり“客観的・実証的根拠を基盤として改善の方向性を決める”といえば総論で反対されることはない。しかし，「エビデンス」という言葉はその言葉を使う者ごとに定義や厳密性が異なる。そこで，ここではエビデンスの定義の広さに理解と敬意を持ったうえで，「エビデンス」という表現は用いずに“データ分析の上で実証的に人を説得できる根拠となりうる内容”と定義して議論を進める。今回は議論を集中させる意図で量的データ分析に注目した論考を行うこととした(2)。本稿は上記シンポジウムの内容に加筆修正を行ったもので，構成は以下のとおりである。まず，量的データの分析による実証的根拠の“何が魅力で，どこまでできるのか”という方法論を示す。次いで，“公表に至るまでにどんな困難が起きやすく，乗り越える上で何を踏まえるべきか”を提示する。その上で議論の内容をまとめながら今後の量的データ分析において留意したい点の提案を行いたい。

2．量的データに関する学校改善の課題と理論研究の課題（神林）

(1) 学校改善における量的データ分析の魅力・限界

量的データの魅力は独自の課題意識に基づき，先行研究の尺度を組み合わせるなどして，調査と分析，改善の方向性の提示を行うことができることである。また，データの内容が表計算ソフトなどに記録したひとまとまり（以下「データセット」）にされて公開されている場合は，多数のデータセットをまとめて分析することも可能である。前者については大学や大学院で尺度を再編した独自調査を企画・実施し量的データと格闘した経験を持つ方も多いであろう。後者については，例えば，過去に実施された教員の勤務時間調査データの集計結果を集めることで，日本の教員の勤務時間を時系列での検討も可能となる（神林 2017）。公的データセットを組み合わせ再分析し，自らの収集したデータセットを公開・蓄積し社会に活用の幅を託すなど，今後データセットの交流には大きな可能性がある。Society5.0 が目指すビックデータの発想ともいえる。

後述のとおり，これらの分析は修士 2 年間程度の期間では習得しきれないことが多い。また，忙しい学校現場に高度な分析を要求するのは難しい。個々の学校が丁寧に収集したデータセットを自身でできる範囲で分析しつつ，学会や交流する研究機関所属の大学教員らに再分析を依頼することなどが有益かもしれない。



図表１　心理的負担をもたら教員業務に関する国際比較

神林（2017）をもとに作成。

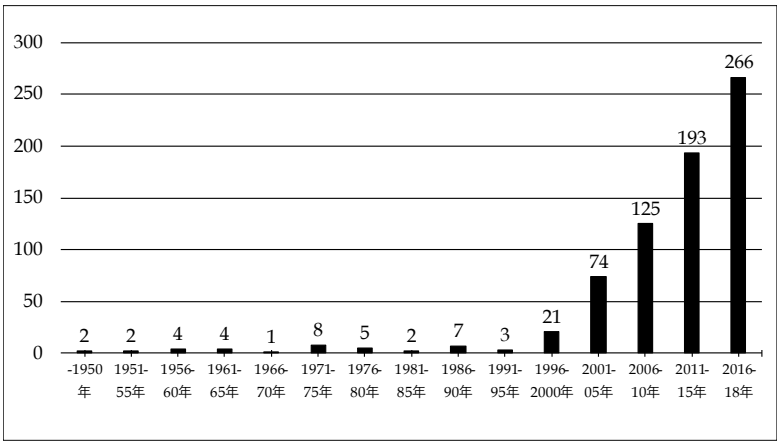
そこで，量的データ収集時に押さえておきたい課題を指摘したい。第一には複雑な現実を量的データにする時点でデータ化を諦めてしまわないといけない情報がある。教員の勤務時間調査を例にあげれば，時間帯によって教員は複数の業務を同時並行で行うが，調査では複数の業務を行った時間帯については最も重い業務を選択・回答してもらう形式を採用し，データ化に際して担っている業務の情報が取捨選択（削除）されてしまう。詳細な情報はインタビューや自由記述などの質的データによる補完が必要である。第二に平均的・代表的ではない事例としての「外れ値」を見逃しやすい点である。“外れ値が多い”ことは着目する変数が正規分布に従わないことを意味し，パラメトリック検定の適用が困難であることも意味する。同時に“外れ値のような代表値から離れた事例”こそ，“支援を要する事例”や“顕著な成功例”でもあり，全体的傾向を探る視点とは別に注目に値する。“外れ値”を外した分析は“外れ値をその群から例外視していいのか”という対象の定義づけにも関わる論点を投げかける。

あわせて注意が必要な点として１つあげたい。全数調査と抽出調査の峻別である。例えば，全数調査には「学

校基本調査」や「公立学校教職員の人事行政状況調査」といった国が収集する政府統計がある。所属校の学年や学級で全員参加の調査は所属校を学校改善とする意図に立てば「全数調査」であるが，対象や概念を拡張させて議論（例：全国や自治体全体の同一学年の子供を議論）の対象とすれば，「抽出調査」と定義できる。量的データは同じデータセットであっても，学校改善の対象として想定する母集団の設定次第で調査デザイン，分析方法，分析結果の解釈も異なる。全数調査と判断されれば，標本から母集団を推測できるか否かの基準を提示する統計的検定を用いなくても，学校改善に資する十分な実証的根拠とみなせる。“分析手法ありきの研究”ではなく，自身の研究関心に応じた分析や調査戦略を採用することが重要であり，量的データ分析では特に「データの母集団は何か」ということに注意を払う必要があることを強調しておきたい。

（2）量的データを分析する以前の「作法」

近年「エビデンス」という言葉が一般的なものになっている。「国会会議録検索システム」をもとに 2018 年までの国会における「エビデンス」の発言数をまとめると，21 世紀以降，使用頻度が急増していることがわかる（図 1）。ただ，何をもって「エビデンス」であるかについても注意が必要であり，前述のように代表値に収まりきらない課題や量的データによる測定が困難な事象がある。また，政策アジェンダ設定の際に参照される重大事件などがただちに数量的に測定可能なわけではないことにも留意が必要である。同時に自由記述やインタビューなどからなる質的データも科学的な手続きが保証されれば「エビデンス」となる。量的データだけが「エビデンス」ではない。

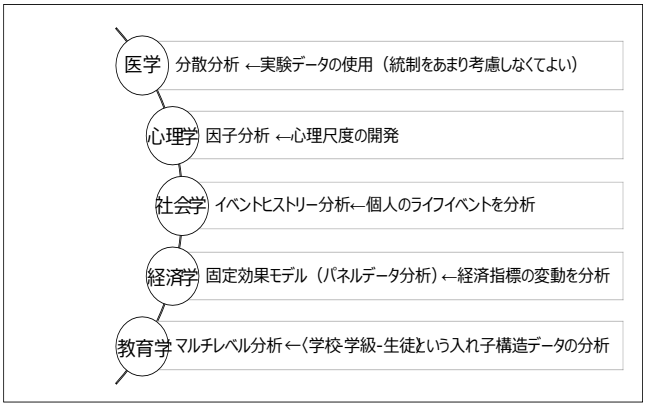


図表 2　国会における「エビデンス」の発言数の推移

「国会会議録検索システム」をもとに筆者作成。

あわせて「エビデンス」が強調される時代において，「エビデンス」との向き合い方についても学会や教育行政や学校でも活発な議論を求めたい。社会科学の確立に貢献したデュルケーム（1978）が指摘するように，分析の際には個人的な主観を排し，社会事象を物のように扱い“あるがまま”に表現することが重要である。「エビデンス」を積み上げる段階で分析者の主観や恣意が介在しないように留意しなければならない。

他方で「エビデンス」だけが蓄積されても学校改善には至らない。ウェーバー（1998，pp.35-37）は，経験科学はわたしたちに“何をすべきか”を教えてくれず，“何をすべきか”という価値の妥当性は経験科学の範疇ではなく信仰の問題であるという。分析結果が示すのはあくまでも社会の“あるがままの姿”，すなわち「エビデンス」であり，社会の“あるべき姿”ではない[3]。“何をすべきか”（“あるべき姿”）という価値判断と得られた“あるがままの姿”（「エビデンス」）との対話を経て，はじめて学校改善に関する展望が導き出されるのである。そのため，学校改善研究が学校改善に関する政策的提案を行うためには，学校教育に関する社会科学的・実証的研究とあわせて，学校教育をめぐる価値や根源的な問題を探究する研究，具体的には哲学的アプローチによる学校改善研究の蓄積が今後期待される[4]。



図表 3　各分野の主な量的分析手法

本節の最後に量的分析の手法について補足する。表 1 に整理するように，量的分析の手法は各学問領域でデータの性質や研究関心に応じて進歩してきた。こうし

た経緯もあって，量的分析の手法に必ずしも優劣をつけることはできない。学校改善に関する量的研究を進める際に，データの性質や研究関心によっては他の学問領域で発展してきた手法を積極的に移入することが適切であるかもしれない。こうした事例は，新しい分析手法を積極的に参照することは学校改善研究の発展にも貢献するもので，歓迎されるべきことである。ただ他方で，前述のとおり，この時に“分析手法ありきの研究”や，分析手法の目新しさだけで研究を評価する状況が生じないようにすることもあわせて求めたい。

3．学校現場に寄り添う上での学会および学会誌の課題（清水）

(1) 論文査読制度における注意点と研究論文執筆の苦労と成果

筆者は元中学校の教員であり，健康教育や学校メンタルヘルスに関する査読や学会誌の編集などにも長年携わってきた。

本稿では，まず，研究を企画・立案・実行した上後，学会において研究発表を行い，最後に研究論文としてまとめることと，その論文を洗練化して価値づけるためのピア・レビュー制度（査読制度）についての必要性について紹介する。学校教育に限らず，専門職として，現在，感じている問題提起や喫緊の課題の提示，さらに，それらの改善案を“主観的な仮説”から発展させ，自ら考えながら“客観的に提示する”まで，量的データを精製することを協働するのが論文査読である。学校改善や学校メンタルヘルスの立場では，研究論文を世に出すということは，教育環境の改善や教職員の人的資源の増員，教材教具の準備などにかかる教育予算の充実などを社会に対してアピールし，制度・政策的サポートを獲得するという意義がある。本稿第 2 節で指摘されている EBPM やビックデータの時代の中で，量的または質的なデータを客観的・実証的に論じなければ，どれほど有効で意義のある主張であっても，学校現場の状況の改善も全く省みられない時代が来ているといえる。現場の教職員の多忙な状況を私自身が身をもって知りつつも，敢えて現場に調査協力依頼を行い，学会参加や論文執筆を実務家研究者にお勧めするのは，この意義を痛感しているからである。

例えば，量的なデータでも質的なデータでも，統計的な分析は，企業ベースでは情報量を確保することで説得力をつけ，議論の材料と考え，結果的に利益誘導までをめざす。しかし，学校に関するデータ分析は，そもそも現場の教職員と大学教員・研究者の見解や理論との乖離が大きく，相互支援が難しいとの印象が強い。理論的枠組みでの研究を得意とする大学教員も変わるべき課題が多いが，そのような乖離や相互支援を困難にしている状況の克服のために，学校現場の教職員にも，実務家研究者を志向してもらえるような，実証的なデータ分析を基本とした考え方を共有できるような環境を整えることが必要である。その共有作業の最高峰が，研究論文をピア・レビュー（研究論文を評価する際に，専門的・技術的な知識を共有している同分野の研究者により忖度なしに行われる評価や審査制度）によって，研究論文としての付加価値を高めていく作業である。

査読上のトラブル	査読制度改善上の方向性
1. 論文として成立していない	
・投稿者・査読者の感情的問題	【投稿側】身近な研究者に支援を
・編集委員会の特に調整役の苦労	【編集側】査読方針の課題
2. よくある倫理の無理解、稀な確信犯	
・二重投稿・自己盗用	【投稿側】引用明記の徹底
・倫理審査の課題	【編集側】投稿規則の課題
・商標登録尺度等の無許諾使用	
3. 分析方法を理解していない	
・分析方法論に紙幅を使い切る	【投稿側】身近な研究者に支援を
・研究目的と分析、結論の不整合	【編集側】査読者規則の課題
・投稿者・査読者の話がかみ合いにくい	

図表 4　査読上のトラブルとその改善の方向性

実証的な研究方法論の手続きは，前年度企画[5]や本稿第 2 節の論考に譲り，本節では，量的データをめぐる論文査読上のトラブルを紹介しながら，量的データによって研究することの難しさや負担の重さなどについて考えてみたい（図表2 ）。

一見して，投稿者にも査読を担当する学会の編集スタッフにも，論文を査読を通じて洗練させて行く過程において，様々な負担と試練の場になっていることが理解できであろう。逆にいえば，このような課題を投稿者も査読者も乗り越えるからこそ，貴重なデータが，客観的で実証的な根拠として主張されることになる。不安を感じるかもしれないが，投稿者（量的データを分析し実証的根拠にまで精製する努力を背負う者）は，身近な研究者に支援を

求めることができるような，人間関係とコネづくりが重要であり，学校の教職員が，実務家研究者を志向する上で，学会という一種の同業者組合の中での交流が有益であるといえる。また，同時に，学会側にとっては，査読方針や投稿者と査読者への事前の査読完了までの見通しが持てるようなルール作りや査読方針の説明も重要となる。

ところで，どのような量的なデータでも完ぺきな訳ではなく，逆を言うと，何らかの活用方法がある可能性がある。例えば，研究論文をまとめる過程で，すでに取ってしまった量的データが，もともと目指した仮説や議論の方向性と整合性が欠けていたことに気が付くことも多い。この場合，誠実な査読者は“今あるデータで実証的な議論が可能な論文の修正の仕方”を示してくれることがある。また，誠実な投稿者も，当初の仮説や思いを“今あるデータで議論できる範囲”に謙虚に修正してする作業方針を取ることができる。そして，“今あるデータでは，本来したかった議論ができなかったという思い”は，論文末の今後の課題で示すことになるが，“今後の課題のない研究”つまり，“実証的根拠で，完璧な議論をやり切ってしまった論文”などというものは，社会科学の領域においては，基本的に存在はしない。これら“今あるデータ”を世に出して活かそうと協働するのが査読の意義であり，このように，社会にとっては，量的なデータとその実証的な根拠を持った研究成果が蓄積されることが，未来の学校を変えていく資源になって行くと考えられる。

(2) 量的データの査読倫理と判断の難しい点

先述したように，学校現場においてサンプリングを行った量的なデータには，それなりの意味があり，様々な形での活用の余地がある。その一方で，研究を実施したり研究論文に仕上げて行く過程には，一定のルールがあり，倫理的な配慮に欠けていたり，研究倫理に反する行為があってはならない。

研究倫理の問題として，まず踏まえておかなければならないのが日本学術振興会（2015）の規定である。全編にわたり参考にすべき一般論であるが，特に「SECTION Ⅳ．研究成果を発表する」の趣旨が，量的データ分析研究の査読の際には問題になりやすく，判断に迷うケースも多発する。その論点をまとめたのが図表 5 である。この後，多種多様な苦労をする見通しの話をして行くことになるが，何よりも，最初に研究を発表することの重要性・価値の高さが第一となっている点（図表 5 の 1）を強調しておきたい。

次に，図表の 2．にある「オーサーシップ」とは，論文の著者として責任を認めることである (p.66)。責任ある研究者として，研究の「正直」，「正確」，「客観性」を担保する努力が必要であり，「何をしたのか」（方法）と「何を見出したのか」（結果），「その結果から何を導き出そうとしているのか」（考察）の 3 点を最低限の基準として論文の構成を行う責任を取ることがオーサーシップである。

その次に示されている，「ギフト・オーサーシップ」とは，「著者の資格がないのに，真の著者から好意的に付与される」（p.68）場合を意味している。なお，「好意」とはいいながら，これを要求するケースや採択などの際に有利になるように，権威を利用するケースなども多い。何れにせよ，“業績のタダ乗り”である。私が関わった範囲でも，共著者が“発表内容を知らなかった”ことや“内容に合意しない”という場合が，トラブルに発展しやすい。学会発表も，論文発表も主張を公表する以上は，後から気づく論旨の欠点や，他者からの反論など，様々な葛藤が生じるものである。研究の発表後に生じる様々な葛藤が，ギフト・オーサーシップによるものであれば，感情や人間関係だけでなく信用問題となる。

1. 研究発表の重要性
2. オーサーシップ
 ・責任ある発表のために
 「誰を著者とするべきか？」の課題
 ・不正：ギフトオーサーシップ
 ・不正：ゴーストオーサーシップ
3. 不適切な発表方法
 ・不正：二重投稿・二重出版・サラミ出版
 ・先行研究の不適切な参照の考え方
4. 著作権
 ・著作物の尊重の考え方
 ・二次利用時の留意点
 ・引用表記

図表 5「研究成果を発表する」（日本学術振興会 2015）の課題

さらに，「ゴースト・オーサーシップ」とは，「著者としての資格がありながら，著者としてクレジットされていない場合」(p.68) を指す。日本学術振興会（2015）では，大学院生が取得したデータを指導者が奪ったケースや，製薬会社が行った研究を，公には第三者が行ったように演出するという，利益相反の隠蔽の例が挙げあげられている。量的データは，協働で収集する場合が多く，複数のデータをめぐる利害関係者（ステークホルダー）が存在することとなり，ゴースト・オーサーシップが「データの無断使用」という別のトラブルにまで発展する可能性が

ある。ところで，学校の教職員がデータをサンプリングした場合，厳密に倫理的な追求をすると，“所属長や設置者の許可が必要”“未成年の場合保護者の了承が必要”ということに成り兼ねない。設置者の許可として，稟議などが必要になれば，データの公開が実質的に不可能になり，“データに基づいた研究”ではなく“データの基づいた広報”になり兼ねない。自己の分析を許された量的なデータは，特に，信頼と確認と冷静さと公正な議論とを心がける必要がある。

学会・学会誌の課題意識	学会誌魅力向上の取組例
○投稿論文が集まらない ・学会誌に魅力がない ・投稿するメリットがない ・査読の不安定 （トラブル等） ○出版費用の捻出が困難 ・年会費のジレンマ ・人材不足・編集負担増	・博士論文の要件に採用 ・幅広い論文を受け入れる体制 ・褒賞の充実 ・親切な対応・教育的査読 ・表紙等のデザインを刷新 ・若手メンバーの動員 ・掲載料金を徴収（受益者負担） ・学校現場サイドの特集原稿を継続掲載

図表 6　学会の持続発展の課題意識

次に図表 3 にある，「二重投稿・二重出版」であるが，こちらは「著者自身によってすでに公表されていることを開示することなく，同一の情報を投稿し，発表すること」（p.69）であり，サラミ出版とは「1 つの研究を複数の小研究に分割して細切れに出版」（p.70）することである。「出版」となっているが，後段に「一編の優れた研究論文は…」（p.70）とも表現されており，研究論文をまとめ上げる上においても留意が必要な視点だといえる。おおむね自己盗用，つまり“内容を少し改編して，論文の数の水増しをはかる”というタイプの不正と同じ仕組みである。事例として，1 つのデータセットを複数の別個のデータセットであるかのような偽りや勘違いさせるような演出をするケースも多く見られ，この問題に対する確固とした対処・対策を学会は取る必要がある。しかし，量的なデータには，データセットとして，数十の変数が内在しているのがほとんどである。そのため，厳密に上記の定義を遵守し，“1 つのデータセットで 1 つの論文”と定義すると，ほとんどの調査データが吟味されずに終わってしまうこととなる。“1 つのデータセットを社会に最大限に貢献させるためには，どのように切り分けるか”と言うことについては，各学会ごとに，その果たすべき使命を踏まえて，説明責任を模索する必要がある。なお，本稿筆者らの議論では，“1 つのデータセットを得れば，まずは査読論文の投稿を 1 つの学会誌に限り投稿。同一データセット全体像を編集委員会等に丁寧に説明した上で，2 つ目以降の査読論文の執筆計画を進める”ことが現実的であると考えている。被験者に小なりとも負荷や時間をかけて収集したデータを出来るだけ有効な形で社会に還元することは，研究者の使命であることは間違いない。

最後に，著作権の問題は，先行研究の引用の仕方と引用文献リストの丁寧な整理という，単体では簡単ながらも，実際に遂行する際には煩雑で難しい問題を含むことがある。量的なデータは，質問項目を「測定尺度」として，先行研究から引用することが多い。その際に，量的データの根本的な説明とも言える，質問項目の内容は，引用元の明記はもちろん，改編した場合には，その過程も合わせて論文内において丁寧に説明を記す必要がある。基本的に，その論文内で用いた変数の質問項目は，全て論文に掲載することが望ましい。

(3) 現場と研究で協働する学会・学会誌の課題

筆者の一人（高木）は Society5.0 やビッグデータといった大所に立った議論を行っているが，筆者（清水）はより喫緊の課題として“学会という同じ志を持つ者のギルドは魅力が欠ければ社会的インパクトも費用捻出も立ち行かなくなる”という危機感を強く持っている。そのため，私見ながら大多数の研究初学者の会員に優しく，掲載を応援するような教育的査読が重要であると考える。そのような意識に立って，学会や学会誌が弱体化する要因（課題意識）とそれにともなう対策例として感じるものを図表 6 にまとめてみた。

まず，学会の社会的影響力は会員数と論文の被引用件数で決まる。しかし，会員数の増加は多くの初学者を受け入れることであり，基本的に学会の学術研究のレベルの低下の要因になる。そのため，被引用数増をはかるような学会誌掲載論文の質の高さとジレンマの関係になりやすい。そこで“教育的査読”という文脈に立って会員数も論文の質も両立できるバランスを探ることが学会に意義があろう。しかし，同時に教育的査読は査読者や編集委員の負担を増すものでもあり，投稿者と査読者・編集委員会の関係においても負担と利益のバランス（コスト・ベネフィット）総合的な配慮が重要になる。

４．総合考察

(1) 総括的議論

1）論文投稿には最低限の作法がある（高木）

第 2 節の神林と第 3 節の清水による話題提供に沿った形で投稿者側に少し厳しい注文を述べたい。

1 点目は，本稿で清水は引用と著作権の遵守を指摘したが，論文投稿は多くの場合引用の丁寧な整理が欠けている点の苦言である。本稿で神林や清水が有益で現実的な科学的厳密性の省略の議論を行ってくれているが，筆者の経験上，それ以前のレベルの投稿も多いのである。例えば，筆者は査読を行う際にまず形式的な点をチェックするが，“引用文献の表記の不備”の他に“紙幅や書式自体が規定に沿っていない”や “図表の番号と本文の番号の不一致”，“見出しや構成に方法，結果，考察が揃っていない”など内容以前の問題を数頁近く箇条書きにすることが多い。最初は感情をおさえて査読者意見を述べるが，査読のたびに同じことを繰り返したり，無視されたり，さらに不貞腐れたのか逆切れや放置を受けることも少なくない。このような努力の足りない論文に関する考え方が引用表記問題ひいては著作権の問題の入り口なのである。さらに言えば，査読は査読者にとって無償の好意に基づく感情労働であり，教育的査読は“サービスを受ける”のではなく“協働の作業”であることは強調しておきたい。

2 点目は，量的データは測定した変数にこだわる必要があり，その内容を論文に示す点を甘く見ている査読論文が多い。清水が指摘したように質問項目を省略表記し，因子名などだけでモデルの結果を示す論文は基本的に不誠実である。また，二重投稿やサラミ出版，自己盗用のような疑いを受けないように，査読に入る際に論文本体とは別に実施した質問紙を納めるなどデータセット全体がわかるような工夫や査読体制づくりも今後必要であろう。例えば理系ではサプルメントという形で論文に掲載しきれないデータ情報を学会ホームページで公表することが一般的であるし，日本青年心理学会などでは掲載論文のデータを学会公認データとして会員に追加分析を許可する制度などを設けている(6)。学会はホームページなどで論文に入りきれない情報やデータセットを公開し，このことが投稿者の業績蓄積にもなるような仕組みを考える必要がある。

3 点目は本稿での清水の指摘と対立するが，量的データ測定の参考にした先行尺度は“ただの引用”より重い存在であり，極力，引用元著者の許可を得る努力の必要を感じる。例えば KJ 法のように商標で裁判判例(7)になるものを「KJ 法を使い」などの論文の一文で済ませる使用は危険な印象を感じる。さらに，学校や社会の倫理観は現在進行形で変化しているので，以前は問題の無かった質問が“攻撃性の誘発”や“差別的な意図”などと読まれてしまうことも多い。査読者としても“こんな質問して大丈夫なのか？”と疑うような事例は価値観の話なので限られた査読のやり取りで決着がつきにくい。量的データの質問項目は勤務校や所属の倫理委員会等での調査の妥当性の判定を投稿前に完了しておく必要性も指摘したい。

いずれにせよ査読論文は査読論文である以上，“必ず掲載されるわけではない”。本務の傍らで論文を作成し，査読に関わる苦労を乗り越えることは本当に敬意を払いたいが，その苦労が当然報われるわけではなく，“不採択もありうる”という緊張感のある投稿と査読意見への対応が必要である。清水が指摘する「教育的査読」がこの緊張感を緩和しすぎてしまい，投稿論文の質の低下が起きる点に強く懸念を示したい。

2）投稿者として実務家教員に期待するなら，査読者と投稿者は対等ではない（清水）

高木の 3 つの指摘はもっともな部分が多い。しかし，まず 1 点目の指摘と「教育的査読」に関する懸念に対しては，“学会誌の権威は，後からついてくる”ものであり，査読者として権威的・感情的に振る舞うことに，常に自制的であって欲しいとお願いしたい。“学会と会員の関係”の一つの形が“査読者と投稿者の関係”である。その一方で，研究においては，査読者と投稿者のデータの分析力や論文作成能力についてみると，基本的には対等ではないという前提に立つため，「教育的査読」が必要だと言える。

ただ，査読者や編集委員にとって，“ただの無償の負担”であることは問題であるため，他の学会で行っているように，査読者や編集委員の労力に対して褒賞によって対価とするような制度を検討することも 1 つの良いモデルなのかもしれない。高木の指摘のように，感情や緊張感が査読者にも，投稿者にとっても大きな動機づけになって

いるのは確かであり，“感情面で一線を越えない誓約”と，それを破った際の査読者と投稿者の“クールダウンのための退場”というようなルールがあると，とても有効に機能するのではないかと感じた。

一方で，倫理委員会に関する指摘には反対の意を表明したい。倫理委員会は，通常，大学や研究機関にしかないものである。例えば，筆者の勤務大学は，かつて理系の研究倫理審査に関する倫理委員会しかなく，人文社会科学系の研究に対する研究倫理審査を受け付ける組織が無く，調査研究を行っても“倫理審査許諾済み”とのお墨付きを論文中に明記することが出来なかった経験がある。初等中等教育の教職員は，より難しい状況であり，倫理審査機関が存在しないので，教育委員会の稟議などを求めれば，それは概ね研究が抹殺されてしまうことを意味しかねない。概ね，所属長の許可で投稿を決断し，所属長や学会がその調査データの研究内容に関する倫理を考え，“今あるデータでもって，いかに質の高い実証的根拠を担保し，論文の公開を行うか”という，可能な落としどころを探ることが重要であるように感じる。

また，心理測定尺度などの質問項目を，引用元著者に使用許諾を求めなければならないという規定に縛られることに関しても，異を唱えたいと思う。「日本学校改善学会著作権規定」の 3.②では，「本学会に投稿された論文等が第三者の著作権その他の権利及び利益の侵害問題を生じさせた場合，当該論文等の著作者が一切の責任を負う」と明文化されている。著作権の明確な利害侵害を予防する上で，確かに査読者は指導的意見を述べる必要があるが，最終的には筆者が自己責任を負うべきである。それに不安が残るような場合，先行研究の引用や著作権的配慮を行った旨の誓約書を投稿時にチェックリストとして納めるなどの仕組みに限るべきである。量的データの分析結果の意義は，査読論文の公開で完了するのではなく，複数の筆者の反復する測定尺度や概念の追加測定と検討の蓄積の結果として，科学的安定性が判断される。一度，“尺度開発”と主張した論文が発表された後では，全ての後続調査が“その論文筆者に許可を得ないと調査が許されない”のであれば，それは科学ではなくなってしまう。新しい測定尺度づくりに着手し，研究論文としてオープンにする研究者には，是非，後発の研究者によって引用され，時代や環境に応じて，より良いものに改訂されてこそ，新規の尺度開発研究に意義があったことと誇りを感じていただければと思う。

3）量的データを扱うにはデータの客観性と主張の主観性の正々堂々さを（神林）

本稿における高木の指摘を踏まえた清水の言及について 1 点を除き賛成したい。賛成しきれない 1 点は尺度等の使用許諾に関する点で，私は高木と清水の中間の意見である。確かに，清水が指摘したとおり，先行研究等の質問項目の許諾を求めることは，科学の批判的精神の側面から望ましくない。また，時間がたてば，先行研究の発表者が引退・死亡する状況が増えるはずで一律の許諾請求は現実的ではない。今後，学会ごとに議論が必要と思われるが，例えば“商品・商標登録がされているものについてのみ調査実施者が許可を求める”という表現等にとどめるべきであると考える。

加えて，高木と清水の議論にあがっていないものとして 1 点提案をしたい。オーサーシップの重要性を清水は整理したが，この点について多くの論文は責任が不明確なまま公表されている点が気になる。医学系の論文などでは 10 名以上の共著が多く，論文の付記や注釈などで丁寧に役割分担を説明している。近隣学会を含めて注釈や付記に論文の各著者が担った役割を明記すべきである。

議論のスタートがデータ分析や研究振興なので，倫理や条件を過剰に求めず注意喚起することが趣旨にかなうのかもしれない。性善説に基づく信用と自己責任とのバランスが求められるのであろうが，仮に看過できない重大な倫理違反が発生した場合に備えて，懲戒規定などは最低限考えないといけないのかもしれない。

（2）提案事項と今後の課題（高木）

本稿の最後に，筆者 3 名の現時点での共通認識を踏まえて，量的データの考え方について以下のようにまとめる。これらの点に留意できれば，多忙な学校現場で勤務する教職員による量的研究も現実的となろう。

【提案 1】　実践志向研究者と理論志向研究者はそれぞれ別のデータ分析の視点を持つ必要がある。特に勤務

校の改善を志向し勤務校のみを対象とした調査を行った場合，これを機械的に N=1 や Small-N 研究と位置づけるのではなく，課題設定によっては全数調査研究に位置づけることができること。

【提案 2】　学会を単に量的研究の発表の場としてではなく，データセットに関する収集，議論，共有，他の研究者と協働し分析を行う場としてもとらえることが有益である。

【提案 3】　独自に収集した量的データを分析し，論文を投稿する場合は，論文で使用する主な質問項目が未発表であることが重要である。“データセットの未発表”は過剰に厳しい基準である。今後は投稿者がデータセットを切り分けた上で，当該論文でのデータ未使用を学会に説明することによって，“自己盗用”や“二重投稿”の疑いを払しょくすることが大切である。その際，データセット全体が分かる質問紙などを“投稿論文の参考資料”として提出することを推奨する。

【提案 4】　論文で使用するデータの質問項目等が商標登録されており，当該質問項目の著作権者に経済的利益相反となりかねない場合においてのみ，使用許諾を得ることを投稿者の義務とする。ただしこの場合，投稿者の自己責任の範疇を強調することが重要である。逆に商標登録のない自身で作成した尺度等は後続の研究に使用許可を求めるべきではない。

【提案 5】　所属機関に研究倫理審査組織がある者に限り，研究倫理許諾を得たか否かを確認することを求める。他方，所属機関の研究倫理審査組織が利用できない場合は，調査実施対象組織の所属長等に概略的に承諾を得て，査読時に査読者から研究倫理に関する指導助言を受けることが望ましい。

【提案 6】　共同研究でデータを収集しこれをもとに論文投稿をする場合，共同研究者を当該論文の共著者にするか否かについて，自身で確認・許諾を得ることを求める。万一，当該確認・承諾について投稿者よる虚偽や事実誤認行為があった場合，当該投稿者が最終的な責任を負う。

【提案 7】　投稿論文及び掲載決定後に校正された論文については，共著者全員がその内容を確認すること。【提案 6】と関係するが，“共著者であることを承諾”していることを確認することを学会が確認することは重要であるが，当該手続きについては投稿者が最終的な責任を負う。

【提案 8】　共著論文の執筆・投稿時には，当該論文執筆に関する分担を本文あるいは注釈や付記に明記することを求める。その場合，執筆順位で貢献価値を重みづけることは現実的でないかもしれない。

【提案 9】　論文の査読には緊張感を伴い，議論が白熱することは歓迎されることだが，他方で査読者も投稿論文に対する誠実な姿勢も求められる。事前に査読者に対して，感情的査読や投稿者に対する無理難題等のマナー違反を行わないことについて，誓約を求めることも有効だと考える。

なお，以上の点は量的データに関する実践志向研究者の発展について議論をはじめ，その上で本稿 3 名の筆者の議論をまとめた提案であり，特定の学会の査読の在り方を定めようというものではない。何より，本稿第 3 節での議論でみたように，量的データの分析やそこに関わる注意点・倫理は“総論は賛成ながら各論は対立”することもある。本稿での論議や提案を批判的に引用し考察していただけば幸いである。

“エビデンス”という言葉の幅広さに留意したため，量的データの“実証的根拠”に限った議論を行った。しかし，神林が指摘したように“母集団の設定を左右する仮説”の在り方で同じ量的データの分析方針を変える必要があり，客観的なデータの一方でデータ収集も解釈も改善の文脈は主観であるとの指摘も重く受けとめたい。あわせて清水が指摘したように二重投稿や自己盗用のような“内容が異なるかのような論文”が書けてしまう現状も真摯に受けとめたい。また，量的データについて著作権者や利害関係者がいる以上，完全に客観的な分析は行うことはできず，“公にすることはできない変数”がどうしても存在することも踏まえる必要がある。これまでの議論を踏まえると，EBPM つまり“学校改善においてエビデンスに基づいた判断や方針決定”というものは極めて難しく，限界が多い状況を踏まえて EIPM（Evidence Informed Policy Making）という概念（例えば，森川 2018）を意識したほうが良いのかもしれない。“エビデンスに基づいて学校改善を行う”といっても「エビデンス」が学校改善の道筋まで教えてくれるわけではなく，“エビデンスを参考に学校改善を行う”という最終的な決断はリーダーとフォロワーからなる教職員によるのである。

註

1）シンポジウム当日は柏木智子会員(立命館大学)による学校改善における質的研究の可能性と限界の話題提供も行われている。質的研究に関する話題提供と追加の議論は来年度の本誌で報告予定である。

2）「エビデンス」と呼ぶときに筆者らは自由記述やインタビュー，臨床的ケース報告といった質的データも該当すると考える。これらは量的研究とは全く異なる収集方法や分析方法論が存在するため，本稿とは別にまとめたい。

3）同様の議論として，中澤（2018）も参照されたい。

4）量的研究が発展してきた経済学でも，人文知との融合を求める議論（佐和 2016）が存在する。

5）本研究の先行企画(日本学校改善学会 2019 松山大会シンポジウム)は高木ら(2020)としてまとめている。学校改善の実践と研究を行う上で質的調査と量的調査の学校現場実務の役割と研究機関の役割について議論を行っている。

6）詳しくは日本青年心理学会ホームページにおける「日本青年心理学会研究委員会アーカイブズデータ利用規約」（入手先 URL：https://static.wixstatic.com/ugd/6a2aa3_b48d999c9b2d457a9d2911fb14083f81.pdf，最終閲覧日 2021 年 1 月 30 日）などを参照されたい。

7）「野外科学 KJ 法事件」（平成 14 年（行ケ）94 号審決取消請求事件）のこと。企業の「KJ 法」に関連した登録商標が KJ 法創案者の川喜田二郎博士から商標の取り消しが訴えられ，その結果商標登録が取り消しとなった事件である。この確定審判例が“尺度等の学術研究での引用が不当である”と判断させたわけではないが，独自の調査法を作った者の思いを考える際に参考にすべき判例である。本判例については，松原（2007，pp.378-379）等を参照されたい。

付記

本論文は日本学校改善学会 2020 福岡大会シンポジウムの内容を基に追加の議論を加え再構成したものである。

引用・参考文献

伊藤修一郎（2011）『政策リサーチ入門―仮説検証による問題解決の技法』東京大学出版会。

エミール・デュルケーム（宮島喬訳）（1978）『社会学的方法の規準』岩波書店。

神林寿幸（2017）『公立小・中学校教員の業務負担』大学教育出版。

工藤弘安・大屋祐雪・山田茂・森博美（1993）「官庁統計制度と統計調査の現状」『日本統計学会誌』22 巻 3 号，pp.613-654。

佐和隆光（2015）『経済学のすすめ―人文知と批判精神の復権』岩波書店。

高木亮・神林寿幸・高田純・長谷守紘（2020）「学校改善における研究と実践の方法論に関する展望」『学校改善研究紀要』pp.11-20

津川友介（2020）『世界一わかりやすい「医療政策」の教科書』医学書院

盛山和夫（2004）『社会調査法入門』有斐閣。

中澤渉（2018）『日本の公教育―学力・コスト・民主主義』中央公論新社。

日本学術振興会（2015）『科学の健全の発展のために―誠実な科学者の心得』

南風原朝和（2002）『心理統計学の基礎―総合的理解のために』有斐閣。

マックス・ウェーバー（富永祐治・折原浩訳・立野保男補訳）（1998）『社会科学と社会政策にかかわる認識の「客観性」』岩波書店。

松原洋平（2007）「著作物の題号と同一構成の商標が公序良俗に反し無効とされた事例―Anne of Green Gables 事件」『知的財産法政策学研究』15 巻，pp.371-385。

森川正之（2018）『生産性―誤解と真実』日本経済新聞社。

学校改善研究紀要 2021: 26-32

学術研究論文

小学校における特別支援教育体制の認知が教師の意識に与える影響
―健常児・障害児・教師に生じる影響に注目して―

高田　純
東京工業大学　takata.j.aa@m.titech.ac.jp

要約：本研究は小学校教師の特別支援教育体制に対する認知が，特別支援教育に対する意識にどのような影響を与えるのか明らかにすることを目的とした。郵送法による無記名自記式質問紙調査を実施し，分析対象者は 223 名（男性 57 名，女性 166 名）であった。重回帰分析（ステップワイズ法）の結果，「健常児の不利益」と「健常児の行動化」は「校内連携」に有意に説明され，「健常児の理解と成長」と「障害児の自律」については「児童・保護者との信頼関係」と「意識改革・共通理解」に有意に説明されていた。次に，「障害児の甘えと孤立」と「教師の不安や負担」については「専門機関との連携」に有意に説明され，「教師の不安や負担」は「意識改革・共通理解」と「支援の実施」に有意に説明されていた。今後の特別支援教育推進のため，どのような点に注目して改善していけば教師の意識に影響を与えるか示唆が得られた。

キーワード
特別支援教育体制
特別支援教育に対する意識
小学校教師
通常学級
共通理解

1．問題と目的

わが国における障害児教育は，障害児と健常児を分けて教育を行ってきた歴史がある。分けて教育を行うことで，障害児が独立していくための能力を育てる支援をより集中的に行うことができる長所がある一方，健常児との分離によって偏見や排除がより強くなってしまう短所があった。その後，「特別な教育的ニーズ」や「インクルーシブ教育」といった世界の潮流に合わせるように，わが国では特別支援教育が 2007 年に本格的に開始され，障害児と健常児とを分けずに通常学級で指導するための体制の整備が進められてきた（文部科学省，2017）。確かに，コーディネーターの指名，校務分掌の位置づけ，校内委員会の設置など体制は着実に整ってきているという報告もある（田中・奥住，2018）。しかし，国際的な比較の中で，わが国ではインクルーシブ教育を行うための人的・物的な環境整備等が十分に行われず，理念が先走っているという懸念がある（金・小原・櫂・下條，2019）。例えば，また通常学級に障害児を置いておくのが統合教育だという誤解のもと，適切で合理的な配慮を欠いて，子どもにあった指導を行わないままの実践が行われているという指摘もある（辻井，2011）。また，眞淵・今枝・金森（2019）は，「現場からは，『校内委員会が，上手く機能しない』，『児童への配慮や支援方法がわかならい』，『教員の間で意識に差がある』といった声が依然として挙がり，課題や困難を抱えている学校が多いのも現状」と指摘しているなど，現在も特別支援教育の体制や教師の意識に課題があることがわかる。本研究では，このような学校の特別支援教育の推進状態に関する担任教師の認知を特別支援教育体制と定義する。

特別支援教育体制を推進するための課題について，職場環境の要因が指摘されている。例えば，伊達・姉崎（2006）は，専門的知識を有する特別支援コーディネーターを中心とした全教職員による共通理解が不可欠であ

ると指摘しているが，特別支援コーディネーターは「校務分掌や担任の仕事が忙しく，時間がない」，「教職員の理解が得られない」といった課題を抱えているという（三宅・横川・吉利，2008）。米沢・岡本・林（2010）は，特別支援教育の推進状態に関する尺度を作成し，「意識改革・共通理解」「校内連携」「児童・保護者との連携」「専門機関等との連携」の 5 つの因子を抽出している。さらに，特別支援教育の推進状態と学校風土との間に中程度の相関があることを明らかにしており，特別支援教育体制の推進に，職場環境の影響がうかがえる。また，八並・新井（2001）は，一般的な職場環境の認知が，教師の精神的健康に影響を及ぼすことを明らかにしている。

ところで，特別支援教育については，実施する教師のメンタルヘルスについても課題が指摘されている。教師には，個別の配慮が差別につながるのではないかといった不安や，他児への指導が手薄になるのではないかという不安，保護者に説明する困難さへの不安など，多様な不安が複合してあるという（常田，2006）。また，軽度発達障害児の担任教師に対する調査において，学級内ではクラス指導や学習困難について悩んでいること，学級外では保護者対応で悩んでいることが報告されている（畠中・小野瀬，2007）。特別支援教育下における教師の学級運営においては，障害児と健常児の関係についての不安・懸念や（遠矢，2007），個と集団の関係にジレンマを感じ燃え尽きる教師の存在が懸念されている（伊藤，2011）。

また，学級担任の学級運営と障害児を担任することに対する意識との関連が指摘されている。例えば，位頭（1997）は，特別支援教育の前の制度形態である統合教育について，「障害児との交流教育を行う小学校の教師が，障害児及び障害児教育についてどのような認識を有するかによって，学級の健常児の意識や態度が他の健常児に与える影響は大きい」として，教師の障害児教育への意識が学級運営に大きく影響すると指摘している。学級担任が学級雰囲気や集団に大きな影響を与える（三島・宇野，2004）ことが知られていることからも，障害児を担任することに対する意識や態度を明らかにすることは特別支援教育体制下における学級運営の在り方を検討する上で，大変重要であると考えられる。

学級担任が，障害児を担任することに対する意識は，ポジティブな影響・ネガティブな影響両方報告されている。例えば，悩みや負担だけではなく，教師自身も自信をつけ，障害児と共に成長できる側面もあるのではないかという指摘もされている（岡本・網谷，2009）。草野・長曽我部（2001）は，教師の障害児に対する理解が深まり，授業の指導技術も獲得していくと報告している。また，障害児が通常学級にいることによる健常児への影響について，障害児に対し思いやりのある行動が多くなり，障害に対する理解が深まるといった肯定的な報告がある（多賀谷・時田・石黒，1986；山本・都築，2007）。その一方，授業がスムーズに進まなくなる，受け入れが悪くなるといった否定的な影響についての報告もある（大谷，2002；山本・都築，2007）。また，障害児への影響についても，コミュニケーション能力や集団への適応力が高まったという報告がある（山本・都築，2007）。その一方，周囲からの理解が得られずにトラブルを起こしたり，からかいを受けたりするという指摘（阿部，2006）や，必要とする教育が受けられないという報告もある（山本・都築，2007）。このように，障害児が通常学級にいることによる影響は，健常児，障害児，教師自身それぞれに対してネガティブな影響だけでなく，ポジティブな影響が生じているものと考えられるものの，それぞれを包括的に捉えようとした研究はみあたらない。

以上より，特別支援教育体制の推進は，障害児やまわりの健常児のためだけでなく，教師にとっても重要である。そのためには，特別支援教育の推進が教師の特別支援教育に対する意識にどのような影響を明らかにする必要がある。さらに，特別支援教育体制の充実は，教員と多様な専門性を持つ職員が一つのチームとしてそれぞれの専門性を生かして，連携，協働する「チームとしての学校」に繋がると考えられる（文部科学省，2015）。このように，特別支援教育体制の推進は重要な課題であり続けているにも関わらず，特別支援教育体制が教師の意識にどのように影響を与えるかについて実証した研究は乏しい。例えば，高田（2009）は，「同僚性」，「非協働性」，「多忙性」，「管理職との葛藤」といった教師の一般的な職場環境の認知が教師の特別支援教育負担感に影響を与えることを明らかにしている。しかし，特別支援教育体制と特別支援教育に対する意識との関連について直接検討したものではないため，今後特別支援教育の推進という文脈でどのような点に注目して改善していけば，教師の意識に変化をもたらすか不明確であることが課題であった。そこで，本研究では，障害児が通常学級にいることによって健常児，障害児，教師それぞれに生じる影響についての教師の意識を「特別支援教育に対する意識」と定義し，小学校における教師の特別支援教育体制に対する認知が，特別支援教育に対する意識にどのような影響を

与えるのかを検討することを目的とした。影響を明らかにすることで，教師のネガティブな意識を改善し，ポジティブな意識をさらに伸ばしていくための基礎的な資料となるものと考えられる。

なお，本研究では高田（2011a）と同一のデータセットを用いた分析を行う。高田（2011a）では，小学校教師の特別支援教育に対する意識の類型とバーンアウト傾向に違いがあることを明らかにした。具体的には，分析対象者 223 名に対してクラスタ分析を行い，「児童間の問題発生懸念高・教師の負担高群」（98 名），「児童間の問題発生懸念低・教師の負担低群」（75 名），「児童の相互成長高・教師のやりがい高群」（32 名），「児童の相互成長低・教師のやりがい低群」（18 名）の4 群に分けた。得られた群によってバーンアウト得点に違いがあるか確認したところ，インクルーシブ教育を牽引していると考えられる「児童の相互成長高・教師のやりがい高群」の教師が最もバーンアウト傾向が低く，「児童の相互成長低・教師のやりがい低群」の教師が最もバーンアウト傾向が高いことが示された。しかし，バーンアウト傾向を規定する特別支援教育に対する意識に，特別支援教育体制がどのような影響を及ぼすかは明らかにされていなかった。本研究では，この課題について検討し明らかにしようとするものであり，これまでの研究と異なる。

２．方法

（1）調査手続き及び調査方法

2010 年の 11～12 月にかけて，A 市および B 市教育委員会の協力を得て，44 校の通常の学級の担任教師 549 名に対し，郵送法による無記名自記式質問紙調査を実施した。

（2）倫理的配慮

自由意志による回答，調査の目的，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質問紙の表紙に記載した。また，調査では個人情報を保護するため，回答済みの質問紙は回答者自身に個別に郵送してもらった。なお，本研究は当時筆者の所属した広島大学大学院教育学研究科の倫理審査委員会の承認を経ている。

（3）分析対象者

回答のあった 267 名（回収率 48.6％）のうち，欠損を除いた有効回答は 223 名（有効回答率 40.6％）であった。男性 57 名，女性 166 名，平均年齢は 42.6 歳（*SD*=10.6）であった。

（4）質問紙の構成

1）教師の特別支援教育に対する意識を測る項目

田川・江田・前田・篠原（2000）を改編した高田（2011a）の尺度を使用した。本尺度は，「障害のある児童が通常の学級にいることについて，あなたはどう思いますか」とそれぞれ教示文で問うことで，障害児が通常学級にいると想定した場合の教師の意識について尋ねている。「健常児の不利益」（例：周りの児童は教師の手が障害児に取られるため，心が不安定になる），「健常児の行動化」（例：周りの児童は障害児をいじめることがある），「健常児の理解と成長」（例：周りの児童は障害児への理解を深める），「障害児の甘えと孤立」（例：障害児は甘えや依存心が多くなる），「障害児の自律」（例：障害児は生活習慣の自立が促進される），「障害児の経験の広がり」（例：障害児は交友関係が広がる），「教師の不安や負担」（例：教師は障害児の行動や事態への対処がわからず不安である），「教師のやりがい」（例：教師は困難を乗り越え成長する子どもに感動し，やりがいを感じる）の 8 下位尺度（42 項目 5 件法）からなる。本尺度は，障害児，健常児，教師それぞれに生じるポジティブな影響・ネガティな影響を両方測定することが特徴である。項目例からわかるように，「健常児の理解と成長」・「障害児の自律」・「障害児の経験の広がり」・「教師のやりがい」はポジティブな意識を測定しており，「健常児の不利益」・「健常児の行動化」・「障害児の甘えと孤立」・「教師の不安や負担」はネガティブな意識を測定している。

2）校内の特別支援教育体制の認知を測る項目

米沢・岡本・林（2010）の質問項目を使用した。「校内連携」（例：校内の連絡調整をスムーズに行うことができている），「児童・保護者との信頼関係」（例：障害児の保護者は，教職員に遠慮無く相談できている），「意識改革・共通理解」（例：教職員に対し特別支援に関する理解啓発が進められている），「専門機関との連携」（例：

専門機関等の助言を適宜得ることができる），「支援の実施」（例：具体的な指導・支援の方針が話し合われている）の 5 下位尺度（21 項目，5 件法）からなる。

(5) 分析方法

尺度間の関連の程度を検討するため，ピアソンの積率相関係数を算出した。次に，特別支援教育体制の認知を測る下位尺度得点を説明変数，特別支援教育に対する意識を測る項目の下位尺度得点を目的変数とする重回帰分析（ステップワイズ法）を行い，特別支援教育に対する意識に影響を与える要因を検討した。

3．結果

(1) 尺度間の相関関係の検討

各尺度の相関係数を算出した（表1 ）。その結果，「校内連携」と「教師のやりがい」に弱い正の相関が，「児童・保護者との信頼関係」と「健常児の理解と成長」に弱い正の相関が認められた。「意識改革・共通理解」と「健常児の理解と成長」，「教師のやりがい」に弱い正の相関が認められた。また，「支援の実施」と「健常児の理解と成長」及び「教師のやりがい」に弱い正の相関が認められた。

(2) 特別支援教育に対する意識に影響を与える要因の検討

1) 健常児への意識に影響を与える要因

「健常児の不利益」に対して，「校内連携」が負の有意な影響力を示した（β=-.219，p<.01）。得られた重回帰式の説明率は，重相関係数（R）＝.219，決定係数（R^2）＝.048 であった。「健常児の行動化」に対しても，「校内連携」が負の有意な影響力を示した（β=-.235，p<.001）。得られた重回帰式の説明率は，重相関係数（R）＝.235，決定係数（R^2）＝.055 であった。「健常児の理解と成長」に対して，「児童・保護者との信頼関係」（β＝.231，p<.01），「意識改革・共通理解」（β=.198，p<.01）が正の有意な影響力を示した。得られた重回帰式の説明率は，重相関係数（R）＝.374，決定係数（R^2）＝.140 であった。

2) 障害児への意識に影響を与える要因

「障害児の自律」に対して，「児童・保護者との信頼関係」（β=.167，p<.05），「意識改革・共通理解」（β＝.171，p<.05）が正の有意な影響力を示した。重回帰式の説明率は，重相関係数（R）＝.294，決定係数（R^2）＝.086 であった。「障害児の甘えと孤立」に対して，「専門機関との連携」が負の有意な影響力を示した（β=-.205，p<.01）。得られた重回帰式の説明率は，重相関係数（R）＝.205，決定係数（R^2）＝-.042 であった。「障害児の経験の広がり」に対しては，有意な影響力のある要因はなかった。

表 1．尺度間の相関分析結果

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Mean	SD
1	校内連携													14.04	2.96
2	児童・保護者との信頼関係	.62 **												13.24	2.41
3	意識改革・共通理解	.60 **	.51 **											17.39	3.36
4	専門機関との連携	.56 **	.61 **	.52 **										10.39	2.32
5	支援の実施	.69 **	.63 **	.71 **	.60 **									16.10	3.56
6	健常児の不利益	-.22 **	-.21 **	-.01	-.17 *	-.13 *								7.57	2.08
7	健常児の行動化	-.24 **	-.22 **	-.17 *	-.18 **	-.19 **	.41 **							5.52	1.50
8	健常児の理解と成長	.28 **	.33 **	.32 **	.29 **	.32 **	-.24 **	-.14 *						26.03	3.56
9	障害児の自律	.25 **	.25 **	.26 **	.23 **	.22 **	-.20 **	-.15 *	.37 **					12.77	2.18
10	障害児の甘えと孤立	-.18 **	-.16 *	-.01	-.21 **	-.17 **	.50 **	.33 **	-.17 *	-.25 **				13.08	2.55
11	障害児の経験の広がり	.01	.01	.01	.08	.03	-.16 *	-.01	.45 **	.49 **	-.25 **			11.47	1.60
12	教師の不安や負担	-.15 *	-.16 *	.06	-.17 *	-.13 *	.56 **	.32 **	-.16 *	-.16 *	.41 **	.00		21.87	4.48
13	教師のやりがい	.32 **	.26 **	.41 **	.26 **	.38 **	-.18 **	-.07	.54 **	.49 **	-.17 *	.50 **	-.06	25.61	3.50

*p <.05，**p <.01

3）教師の意識に影響を与える要因

「教師の不安や負担」に対して，「専門機関との連携」が負の有意な影響力を示した（β＝-.169，p<.05）。得られた重回帰式の説明率は，重相関係数（R）＝.169，決定係数（R^2）＝.0.29 であった。「教師のやりがい」に対して，「意識改革・共通理解」（β＝.283，p<.01），「支援の実施」（β＝.180，p<.05）が正の有意な影響力を示した。重回帰式の説明率は，重相関係数（R）＝.429，決定係数（R^2）＝.184 であった。

４．考察

本研究の目的は，小学校教師の特別支援教育体制に対する認知が，特別支援教育に対する意識にどのような影響を与えるのか明らかにすることであった。ネガティブな意識，ポジティブな意識に分けて考察を行う。

（1）健常児―障害児―教師の中で生じる不安や懸念について

「健常児の不利益」や「健常児の行動化」といった懸念については，「校内連携」が影響することが示唆された。したがって，教師の抱く周囲の子どもたちへの不安や懸念は，同僚との連絡調整や役割分担を行うなど，校内連携によって改善できる可能性がある。特に「健常児の行動化」は教師のバーンアウトとの関連が示されていることから（高田，2011b），教師がこれらの懸念を最小限に，かつ孤立することなく学級経営ができるよう校内連携を行うことが重要である。また，坂本・阿蘇（2010）は校内連携の阻害要因として多忙や教師数の不足を挙げており，特別支援に限らず学校の職場環境が関連しているものと考えられ，連携を行えるような環境の改善が求められる。

「障害児の甘えと孤立」，「教師の不安や負担」といった障害児への対応については，「専門機関との連携」が影響している可能性が示された。坂本・阿蘇（2010）は教師の専門機関に対する要望として「対応方法・支援計画の助言」が最も多かったことを報告している。そのため，学校のみで対応困難なケースでの連携だけでなく，適切な支援を行えるよう専門機関が対応方法・支援計画について助言し，実際の支援に繋げていくことが，教師の不安・負担軽減のために有効であると考えられた。

以上より，学級内における不安や懸念に対して，クラス全体の動きについては校内連携が，障害児への対応については専門機関との連携を行うことが，有効である可能性が示された。

（2）健常児―障害児―教師の中で生じるやりがいや成長について

「障害児の理解と成長」，「障害児の自律」といった学級内の子どもたちの成長的側面については，「意識改革・共通理解」，「保護者との信頼関係」が影響している可能性が示された。瀬底・浦崎（2009）は特別支援においては共感できる他者の存在が重要であると指摘している。教師は，学級内だけの取り組みに限らず，共通理解のある同僚や保護者といった他者からの理解や協力といった関係性があることによって，障害児・健常児の成長的側面を感じるようになるものと考えられた。

「教師のやりがい」については，「意識改革・共通理解」や「支援の実施」が影響していることが示された。赤嶺・緒方（2009）は，ケース検討等により共通理解を重ね，支援によって生じる「子どもの変容」を実感することで教師の意識が変化すると指摘している。さらに，特別支援教育の推進には，支援の取り組みが有効に機能しているかどうかが重要であると指摘されている（米沢・岡本・林，2011）。本研究結果はこの知見を支持するものであると考えられ，共通理解が図られ，支援が有効に行われているという認識が，教師の意識改善に寄与する可能性が示された。

以上より，教師のやりがいや児童相互の成長を感じるためには，学級内にとどまらず，同僚や保護者など，共通した理解のある他者の存在が重要であることが示された。

（3）まとめと課題

本研究の結果，教師の職場の特別支援教育体制に対する認知が，特別支援教育に対する意識に与える影響が明らかになった。特別支援教育の推進という文脈でどのような点に注目していけば，教師のネガティブな意識を改善できるのか，ポジティブな意識をさらに伸ばしていけるかが示され，今後の特別支援教育の推進に資するものと考えられた。

特別支援教育が始まり 13 年が経過しているが，課題も多く，ますますの発展・充実が期待されている。鍵となるのは校長のリーダーシップや特別支援コーディネーターである。彼らのコーディネート行動が特別支援教育の実働状態を促進するといった報告もあることから（米沢・宮木・内村・林，2014），率先しての学級担任へのバックアップが不可欠である。担任教師に対しては，現実的な課題に対して具体的な対応策を提示していくことが重要である。

本研究の課題として3 点あげられる。まず第 1 に，本研究は約 10 年前に実施されているため，特別支援教育の状況が現在と大きく異なる可能性がある。そのため，解釈や比較を行う際には，現在の学校の状況を考慮する必要がある。第 2 に，本研究で得られた知見から，実践的な取り組みへと繋げていくことである。「このように特別支援教育体制を整えていくと，教師の意識が変容し，特別支援の実践が改善していく」ということを確かめていくことが重要である。第 3 に，今回測定した「特別支援教育に対する意識」という概念は学級内の意識に焦点を当て測定しているが，同僚や保護者との関係など学級外の意識への影響も考えられる。今後は，より広範な意識への影響についても検討を行う必要がある。

付記

本論文は第 51 回日本特殊教育学会で発表したものを再構成したものである。また，本論文は著者の博士論文「小学校教師の特別支援教育に対する意識とバーンアウト傾向の関連」の一部である。

参考文献

阿部利彦 (2006).「通常学級で求められる理解と支援」『児童心理』60，60-67.

赤嶺太亮・緒方茂樹 (2009).「公立学校に在籍する発達障害児への教育的対応及び支援に関する研究―校内支援体制の構築を中心に―」『琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要』1，29-39.

伊達隆・姉崎弘 (2006).「特別支援教育における校内支援体制の構築に関する研究」『三重大学教育実践総合センター』26，87-92.

畠中智子・小野瀬雅人 (2007).「軽度発達障害児を含む通常学級での授業における教師の援助ニーズに関する研究」『応用教育心理学研究』24，19-28.

金珉智・小原愛子・權偕珍・下條満代 (2019). 「国際比較を通した特別支援教育に関する制度・政策の変遷と現代的課題」『Journal of Inclusive Education』7，40-49.

草野勝彦・長曽我部博 (2001).「障害児をインクルージョンした体育の授業と教員の態度」『体育学研究』46，207-216.

伊藤美奈子 (2011). 「教師の燃え尽きとうつについて」『子どもの心と学校臨床』4，43-50.

位頭義仁 (1997).「統合教育に対する教師の意識」『発達障害研究』19，12-19.

眞渕俊輔・今枝史雄・金森裕治 (2019). 「小学校における校内支援体制の構築 – 特別支援コーディネーターを中心として―」『大阪教育大学紀要　総合教育科学』67，109-127.

三島美砂・宇野宏幸 (2004).「学級雰囲気に及ぼす教師の影響力」『教育心理学研究』52，414-425.

三宅康勝・横川真二・吉利宗久 (2008). 「小・中学校における特別支援教育コーディネーターの職務と校内体制」『岡山大学教育実践総合センター紀要』8，117-126.

文部科学省 (2017). 『平成 29 年度特別支援教育体制整備状況調査結果について』（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1402845.htm）2020.10.29

文部科学省 (2015).『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について』（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf）2020.07.28

岡本尚子・網谷綾香 (2009).「発達障害のある児童に関わる教師のメンタルヘルス―関連研究の動向と課題―」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』13，549-557.

大谷博俊 (2002).「知的障害児(者)に対する健常者の態度に関する研究―大学生の態度と交流経験・接触経験との関連を中心に―」『特殊教育学研究』40，215-222.

坂本美紀・阿蘇友加里 (2010).「発達障害児支援のための校内体制および校内連携実現に関する教員の認識とその個人差」

『心理科学』30，73-86.
瀬底正栄・浦崎武 (2009). 「小学校における特別支援教育システムの構築―支援に対する教師の『とまどい』から―」『琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要』10，59-76.
田川元康・江田裕介・前田晋吾・篠原明 (2000). 「障害児の統合教育に対する小学校・中学校通常学級の教師の意識」『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』10，21-31.
多賀谷智・時田隆・石黒一次 (1986).「共に学び共に育ち合う教育」『情緒障害教育研究紀要』5，51-60.
高田純 (2009). 「障害のある児童の担任教師のバーンアウト傾向，職場環境ストレッサー，特別支援教育負担感，自己効力感」『学校メンタルヘルス』12(1)，53-60.
高田純 (2011a). 「小学校教師の特別支援教育意識の類型化とストレス反応の関連」『学校メンタルヘルス』14(2)，181-188.
高田純・黄正国・谷渕真也 (2011b). 「小学校教師の発達障害傾向児認知と特別支援教育意識，特別支援教育体制およびバーンアウト傾向」『日本心理臨床学会論文集』30，465.
田中亮・奥住秀之 (2018). 「小学校の通常の学級における特別支援教育の推進―学級経営・授業改善，校内連携，行内体制を視点に―」『東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅰ』70，383-392.
遠矢浩一 (2007). 「コラボレーション，連携とアセスメント」『臨床心理学』39(3)，308-312.
辻井正次 (2011). 「発達障害のある子どもたちの家庭と学校(4)」『子どもの心と学校臨床』5，95-105.
常田秀子 (2006). 「軽度発達障害児に対する教室での支援と課題」『SNE ジャーナル』12，9-27.
山本憲子・都築繁幸 (2007). 「特別支援教育に対する小学校教師の意識に関する一考察(3)」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』10，229-236.
米沢崇・岡本真典・林孝 (2010).「学校の組織風土の類型別にみた特別支援教育の推進状態の検討」『教育実践総合センター研究紀要』19，103-111.
米沢崇・岡本真典・林孝 (2011).「通常学級担任への支援の有無と有効度別に見た特別支援教育の展開に関する一考察」『教育実践総合センター研究紀要』20，187-193.
米沢崇・宮木秀雄・内村菜央・林孝 (2014).「小学校における特別支援教育体制の実働状態を促進する要因の相互関連性」『教育実践学研究』16，11-20.

学校改善研究紀要 2021: 33-48

学術研究論文

教員のキャリア資本がウェルビーイングに及ぼす影響：
縦断データのマルチレベル分析

檜垣賢一 [a]，露口健司 [b]
[a] 愛媛大学大学院修了生
[b] 愛媛大学，tsuyuguchi.kenji.mg@ehime-u.ac.jp

要約：本研究の目的は，教員が保有するキャリア資本と職務環境としての時間外勤務時間（長時間勤務実態）がウェルビーイングに及ぼす影響力を解明することである。調査対象は，A 県 B 市の小・中学校 34 校に勤務する教職員 507 名である。同一の WEB アンケートを 3 回実施し，学校・個人 ID で紐付けられているパネルデータを生成した。分析対象は，3 回の回答が得られた 340 名（調査対象者の 67.1%）のデータである。主観的幸福感の標準化残差を被説明変数として，個人レベル変数（8 変数），学校レベル変数（4 変数），及び交互作用項（4 変数）を逐次投入するマルチレベル分析を実施したところ，次の結果が得られた。(1)教員のウェルビーイング上昇に対して心理資本（ワーク・エンゲイジメント）と健康資本（抑鬱傾向抑制）が直接効果を有すること。(2)時間外勤務時間の増加とウェルビーイング低下の関係は，抑鬱傾向によって媒介されること。(3)この関係が年齢によって調整されること。

キーワード
キャリア資本
ワーク・エンゲイジメント
ウェルビーイング
縦断データ
マルチレベル分析

1．序論

今日，教員離職の増加や教職の魅力・価値の低下が，世界各国において問題となっている。教員離職の実態は深刻であり，例えば，米国では就任 5 年以内に約 30%が，貧困地域では約 50%が離職している。イギリスにおいても 2 年以内に約 20%，5 年以内に約 33%が離職している。オーストラリアの 5 年内離職率も約 30-50%程度であり，米英とほぼ同等の水準である。教員離職の増加は，教員不足現象，高齢化現象，無資格教員の増加につながり，学校教育における質の低下を招く極めて重要な問題となっている（Viac & Fraser 2020）。また，教職の魅力・価値の低下という問題は，フランス，スペイン，スウェーデン等の国家においても顕在化している。教職の社会的価値についての調査において，これらの国家では社会的価値の実感を肯定した教員が 10%を下回るとする結果が示されている（Schleicher 2018）。教職の危機とも呼べる現象が世界各国に拡散している。

その一方で，PISA 調査での学力上位国であるフィンランドやシンガポールでは，教員離職率は 3-4%程度であり，英米豪と比べるとかなり低い数値となっている（Viac & Fraser 2020）。教職の社会的価値の評価も，肯定率 60%以上であり，参加国中のトップレベルにある。教職の魅力づくりと離職予防に効果を発揮している国も存在する。それでは，日本はどうであろうか。日本の離職率は公立小・中学校共に 1.5%程度であり，上記の諸国よりもさらに低い数値を示している(1)。25 歳未満の教員を対象とする早期離職率も小学校 2.3%，中学校 3.7%であり，英米豪に比べてかなり低い数値を示している（百合田 2019）。しかしながら，教職の社会的価値についての評価は肯定率が 30%以下であり，高い数値とは言えない。日本は，離職率の低さや身分保障において世界の高位にあると考えられる。テスト重視のハイステイクスなアカウンタビリティ政策が実行されておらず，雇用リスクに怯えることもない。しかし，日本は，教職の社会的価値の実感度が低く，また，TALIS2013 及び TALIS2018 において明ら

かにされたように，多くの教員が長時間労働や人手不足の問題に困惑している実態がある（国立教育政策研究所 2019）。日本は閉鎖的な労働市場構造であるため離職という選択が困難である。過重労働に耐え続け，慢性的な高ストレス状態に陥る可能性が，日本の教員には存在する。

教員離職の増加，あるいは教職の魅力や社会的価値の低下といった背景を受け，国際レベルにおいて教員のウェルビーイング（well-being）への関心が高まっている。ウェルビーイング問題の重要性を踏まえ，PISA2021 の教員用質問紙調査において，参加国における教員のウェルビーイング調査を実施するための準備が現在進められている（Viac & Fraser 2020）。しかしながら，現時点では，教員のウェルビーイングとは何か，何が教員のウェルビーイングを決定するのか，ウェルビーイングはどのような波及効果をもたらすのか等の問いに応えるだけの科学的根拠が生成されていない。教員のウェルビーイング研究は，今後，国際レベルで注目される分野になると予測される。日本においても研究蓄積が期待されるところである。

教員のウェルビーイングは，国・地域レベルの社会制度的・政策的・環境的背景によって影響を受けるであろう。また，一方で，ウェルビーイングは，教員個人が所有する資本に依存する側面を有していると考えられる。本研究では，教員のウェルビーイングを規定する社会制度的・政策的・環境的背景に配慮しつつ，教員個人が所有するキャリア資本（career capital）に着目し，教員のキャリア資本とウェルビーイングとの関係を，後述の理論フレームに基づき検討する。なお，キャリア資本とは，特定の定義は確立していないが，ビジネスパーソンが持つ人的資本（学歴・資格等）に海外駐留等の「経験（キャリア）」を加えて拡張させた概念である（Dickmann & Doherty 2008; Dickmann，Suutari， Brewster，Makela，Tanskanen，& Tornikoski 2018）。キャリア資本は，学歴や資格にとどまらず，個人の経験を通して形成してきた様々な能力・特性・状態を包括する資本概念であり，教員のウェルビーイングをより的確に説明できる概念であると推察される。

２．理論フレームと研究課題

(1) ウェルビーイングの定義と測定

ウェルビーイングの定義と構成要素については多様な主張がある。教員を対象とした調査研究では，「主観的幸福感（subjective well-being）」あるいは「職業的幸福感（occupational well-being）」を代理指標とする方法が一般的である。

主観的幸福感とは，「人々の感情反応，場面ごとの満足感，総合的な生活満足の判断を含む諸現象」（Diener，Suh，Lucas，& Smith 1999: 277）を意味する概念である。短期的な感情，中期的な場面での満足感，長期的な視点で生き方を振り返る認知的判断を総合化した定義となっている。主観的幸福感の構造については，多様な議論があるが，たとえば，「感情」と「認知」，「頻度」と「強度」，「享楽」と「成長」，「時間」と「場所」等の視点から，その構造を理解することができる（露口 2017）。ミクロレベル分析と親和的であり，心理学分野において主観的幸福感の使用頻度が高い。主観的幸福感の測定尺度としては，Diener，Larsen，Levin，and Emmons（1985）が開発した SWLS（Satisfaction With Life Scale）や，Fordyce（1988）が提唱した一般的幸福尺度がある。一般的幸福尺度は 1 項目測定法であり，OECD の幸福調査にも使用されている。最高に幸福な状態を 10，最高に不幸な状態を 0 として，現在の状態を 1 項目 11 段階尺度で測定する方法である。簡便な方法であり，尺度の妥当性も確認されている（露口 2017）。

また，近年では，「職業的幸福感」の概念に着目した研究の蓄積が進められている。職業的幸福感とは，「彼（女）らの仕事と職業に関連する認知的，感情的，健康的，社会的条件に対する教員の反応」（Viac & Fraser 2020: 18）である。職業的幸福感の構造については，「場面（phase）」に焦点化する研究と「次元（dimension）」に焦点化する研究において検討が進められている。「場面」に着目した研究として，たとえば，Collie，Shapka，Perry，and Martin（2015）は，教員の仕事に関する職業的幸福感を，仕事量（workload），組織（organizational），生徒関係（student interaction）に類型化している。また，Day，Pam，and Gordon（2007）は，教員の職業的幸福感を，学校・学級等での状況文脈における要因（situated factor），専門性基準到達要因（professional factor），家庭生活を含めた個人的要因（personal factor）に区分している。一方，「次元」に着目した研究も複数報告され

ている（Ryff 1989; Seligman & Csikszentmihalyi 2000; Seligman，Steen，Park，& Peterson 2005）。たとえば，Van Horn，Taris，Schaufeli，and Schreurs（2004）は，Ryff（1989）をモデルとする確証的因子分析によって，教員の職業的幸福感を，情動的（affective），社会的（socail），専門的（professional），認知的（cognitive），心身的（psychosomatic）の 5 次元に区分している。職業的幸福感の理論は，ウェルビーイングの構成要素を具体的に理解できる点に長所がある。しかし，構成要素の多次元化においては，ある要素（たとえば，心身の健康）が，ウェルビーイングの構成要素なのか，それとも，ウェルビーイングの規定要因にあたるのかを明確化した上で分析モデルを構築する必要がある。

（2）教員のウェルビーイングを規定するキャリア資本

本研究では，教員は，職業・家庭生活等の中で様々な資本を蓄積（ストック）し，自らが置かれる環境の中で，それらを有効に活用（フロー）することで生じるより良い生き方やウェルビーイングに近接すると仮定する。そして，教員の職業・家庭生活の経験を通して形成される資本をキャリア資本（Dickmann & Doherty 2008; Dickmann et al. 2018）と呼び，経済資本（economic capital），文化資本（cultural capital），社会関係資本（social capital），人的資本（human capital），心理資本（psychological capital），及び健康資本（health capital）等をその構成要素とする。キャリア資本の理論に立脚すれば，教員は生活経験を通して，所得，文化的素養・習慣，人とのつながり，職業スキル，働きがい，健康状態等を蓄積・活用することで，ウェルビーイングに近接するという仮説モデルを描くことができる。

さて，ウェルビーイングを規定することが予測される上記 6 種類のキャリア資本のうち，先行研究（Dickmann & Doherty 2008; Dickmann et al. 2018）では，人的資本と心理資本をキャリア資本の指標として設定している。本研究では，これに健康資本を加えた 3 指標をキャリア資本の構成要素として設定する。人的資本は「知」，心理資本は「徳」，健康資本は「体」という生きる力の要素にそれぞれ対応すると言える。以下，キャリア資本の 3 変数（人的資本・心理資本・健康資本）の特徴とウェルビーイングに対する効果についての先行研究の動向を確認する(2)。

人的資本：OECD は，『国家のウェルビーイング: 人的資本と社会関係資本の役割』の中で，人的資本を「個人的，社会的，経済的厚生の創出に寄与する知識，技能，能力及び属性で，個々人に具わったもの」(OECD 2001:18)と定義している。教育分野において，子どもを対象とする人的資本研究では，知識・技能・能力に焦点化した上で，教育経験年数（学歴，大学進学，退学），テストスコア（学業成績，GPA），資格・免許等が指標として設定されている（露口 2011）。教員の場合は，職務遂行に必要な知識・技能・能力，教職経験年数，昇任に関連する資格・免許取得等，多様な指標で把握することができると考えられる。

教員の人的資本とウェルビーイングとの関連について検討した研究では，人的資本を，教職経験年数及び管理職資格等の観測可能な指標によって測定する傾向が認められる。観測可能な指標が重用されるのは，職務遂行に必要な知識・技能・能力は定義と測定が困難であること，それらは学校種や教職キャリアステージごとに極めて多様であることが主たる理由であると考えられる。先行研究として，たとえば，Chi，Yeh，and Wu（2014）では，小学校を対象とした調査において，51 歳以上のベテラン教員においてウェルビーイング得点が高いことを明らかにしている。また，Huang and Yin（2018）においても，小・中学校の教員を対象とした調査において，教職経験 21 年目以上のベテラン教員，及び校長職において高いウェルビーイングが認められたとする結果を報告している。

心理資本：OECD（2001）では人的資本の定義の中に認知的能力と非認知的能力の両側面が含まれている。しかし，近年では，非認知的能力への着目から，この要素を人的資本から独立させ，「心理資本（psychological capital）」として扱う研究が報告されている。たとえば，Luthans，Avolio，Avey，and Norman（2007）では，心理資本とは，効力感（efficacy），楽観性（optimism），希望（hope），再起性（resilience）の特徴を備えたポジティブな心理発達状態であると定義している。効力感とは，挑戦的なタスクを成功させるために必要な努力を引き受け，それを実行する自信を持つこと。楽観性とは，現在及び将来の成功について前向きな見通しを持つこと。希望とは，成功のために，目標に向かって粘り強く取り組み，必要に応じて目標に向かうプロセスを柔軟に変更すること。再起性とは，困難と逆境に直面したときに，成功のために正常を維持し，跳ね返し乗り越えることをそれぞれ示す。Luthans et al.（2007）は，心理資本の 4 要因を提唱しており，心理資本の定義として，以下の点にも言

及している。すなわち，個人の強み（strength）や能力は不変で固定化されたものではなく，可変性を持ち，開発され，発達するものである。したがって，心理資本は，個人のポジティブな心理発達状態として個人内にストックされ，この資本を職業生活において活用することで個人的・組織的な価値創造と業績向上を可能とする（Luthans 2002; Luthans & Youssef 2004）。

教育分野では，中等教育段階の教員を対象とした調査研究において，心理資本（効力感・楽観性・希望・再起性の 4 要因）によるウェルビーイングへの正の影響が，構造方程式モデルによって検証されている（Kurt & Demirbolat 2019）。また，心理資本（4 要因）が教員の心理的ストレスとバーンアウト傾向を緩和し，職務満足と職務参加を促進することが，構造方程式モデルによって検証されている（Demir 2018）。さらに，心理資本（4 要因）が，在職意図に対して統計的に有意な正の影響を及ぼすことや，校長のリーダーシップと在職意図の調整効果を有することも明らかにされている（Aria，Jafari，& Behifar 2019）。心理資本については，4 要因モデルが定着しつつあり，このモデルを基盤とする研究の蓄積が進められている。しかし，近接概念との関係性については，かなり曖昧性が残されている。本研究では，「ポジティブな心理発達状態」（Luthans et al. 2007）を説明するより多くの要因を，心理資本の範囲に加え，広義の心理資本という考え方を提案したい。たとえば，この心理資本の定義を踏まえると，近年注目されているワーク・エンゲイジメントも，心理資本の一部であると考えられる。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，没頭によって特徴づけられる」（島津 2014:28）と定義されている。

健康資本：Grossman（1972）は，「健康」を教育や金融と同様に資本蓄積の対象として捉え，投資によって増加し，時間経過と共に自然に摩耗するという，健康資本理論を提唱している。個人が使うことができる総時間は健康資本に依存するとされ，その健康資本は，加齢とともに減耗していくが，投資によって減耗を抑制し，資本を補填することができる。したがって，健康診断を受けたり，栄養をとったり， 運動など健康管理に気を付けるような健康投資の時間を設けることは，健康資本を増やし，結果として将来の生産活動に使うことができる有益な時間を増やすことにつながる（黒田 2018）。また，Arrow，Dasgupta，and Mumford（2014）は，人的資本と健康資本を区分した上で，ウェルビーイングに対する影響を検討するモデルを構築している。推定によると，健康の大幅な増加は GDP 成長率のわずかな増加のみを引き起こし，先進国での健康による生産性の向上を示す証拠は認められなかった。しかし，健康は人間にとって非常に価値があり，ウェルビーイング向上に寄与する特徴が明らかにされている。

一般的に，健康資本の測定には，マクロデータ（平均寿命，平均健康寿命，死亡率），客観的健康（BMI，健診結果，身体機能，病気欠席），主観的健康（主観的健康観，メンタルヘルス）等が活用される（黒田 2018）。教員を対象とする研究では，バーンアウト等の主観的健康を指標とした健康資本の測定が主流となっている。健康資本としての主観的健康（バーンアウト抑制）が，ウェルビーイングの指標である生活満足度を高めることは，教員を対象とした調査においても明らかにされている（Høigaard，Giske，& Sundsli 2012）。また，若年層教員を対象とした調査研究（露口 2020）では，健康資本としての主観的健康（抑鬱傾向）とウェルビーイングとの相関関係が明らかにされている。

（3）職務環境としての長時間勤務実態

これまで，教員のキャリア資本蓄積・活用によって，教員のウェルビーイングが向上する可能性について述べてきた。最後に，教員のウェルビーイングに影響を及ぼす社会制度的・政策的・環境的背景のうち，本研究では近年の日本において関心度が高い長時間勤務に焦点をあて，研究動向を確認する。

長時間勤務が教員のウェルビーイングを毀損するという分析結果が，Skaalvik & Skaalvik（2015）において示されている。残業時間の長さや時間的ゆとりの欠如が，教員の低ウェルビーイング状態を招くことが明らかにされている。また，長時間勤務は，ウェルビーイングのみならず，教員の情緒的消耗感（Skaalvik & Skaalvik 2018）や心理的負担（神林 2017）を高めることも明らかにされている。つまり，長時間勤務は，情緒的消耗や心理的負担等の現象を引き起こし健康資本の縮減を招く可能性がある。ただし，神林（2017）に示されるように，教員の職務のすべてが，長時間化した場合に健康資本を毀損するものではないことに留意しておきたい。たとえば，小学校

では，授業準備，成績処理，生徒指導（個別），学校行事，学年・学級経営，保護者・PTA 対応，地域対応等，特定の業務への従事時間が長いと教員の心理的負担が高まるとする結果が得られている。一方，心理的負担に連動しない業務も複数存在するのである。

民間企業を対象とした調査研究（中原・パーソル総合研究所 2018）では，時間外勤務時間が，エンゲイジメントに対して影響を及ぼすことが確認されている。ただし，この調査研究では，時間外勤務時間とエンゲイジメントとの U 字曲線関係が観察されている。ある地点までは時間外勤務時間はエンゲイジメントを低下させるが，ある地点からは上昇に転じるのである。こうした傾向は，高校教員を対象とした武智・露口（2020）の調査研究においても，統計的に有意ではないが，観察されている。また，中原・パーソル総合研究所（2018）では，長時間労働の環境下におかれている従業員は，目の前の業務が多忙であるが故に，学習機会や成長機会が毀損されていることを調査結果から指摘している。長時間労働は，人的資本の拡充を阻害する可能性を有しているのである。

（4）研究課題

本研究では，3 種類のキャリア資本の蓄積・活用によるウェルビーイングへの影響について，職務環境（時間外勤務時間）の影響を考慮した上で検討する。教員が人的資本，心理資本，あるいは健康資本を蓄積し，それらの資本を有効に活用することで，ウェルビーイングが向上するという影響プロセスは既述した複数の先行研究において検証が進められている（Chi et al. 2014，Demir 2018; Huang & Yin 2018; Kurt & Demirbolat 2019）。ただし，これらの研究はキャリア資本の一部を扱ったものであり，どのキャリア資本が教員のウェルビーイングを実際に規定しているのかは明らかにされていない。また，小規模なクロスセクションデータを用いた調査研究であり，分析モデルにおいて交絡要因や集団レベル変数の効果が考慮されていない等の限界を有する。こうした先行研究の限界を踏まえ，本研究では以下の 2 つの研究課題と分析方法を設定する。

第 1 に，教員が保有する人的資本・心理資本・健康資本の 3 つのキャリア資本と時間外勤務時間という職務環境要因がウェルビーイングに及ぼす影響を検証する【研究課題 1】。研究課題 1 の検証においては，属性･時間・空間コントロールによって交絡効果の影響を取り除く。属性コントロールでは，一般的な手続きであるが，教員が保有する 3 種類のキャリア資本と時間外勤務時間以外の変数（性別等の属性変数）を統制した分析モデルを設定する。時間コントロールでは，複数時点における測定を行うことで，過去のウェルビーイング状態の影響を統制する。教員の現時点でのウェルビーイングと説明変数間の相関ではなく，教員のウェルビーイングの変動原因を推定することが可能となる。空間コントロールでは，学校組織間の差異をコントロールする学校レベル変数（学校規模等）を設定する。勤務校が持つ観測不可能な要因の統制が可能となる。

また，教員が保有する 3 種類のキャリア資本が，時間外勤務時間とウェルビーイングの関係において調整効果を有する可能性についても検討しておきたい。Skaalvik & Skaalvik（2015）は，教員の時間外勤務時間とウェルビーイングの負の関係性を明らかにしている。ただし，双方の関係は，教員の資本蓄積状況によって調整される可能性がある。つまり，ベテラン教員・管理職，ワーク・エンゲイジメントが高い教員，抑鬱傾向が低い教員は，時間外勤務時間が長い状態にあっても，ウェルビーイングの低下にはつながらない可能性がある。3 種類のキャリア資本の効果について，ウェルビーイングへの「直接効果」の視点のみならず，「調整効果」の視点からも明らかにする。さらに，主たる研究課題ではないが，本研究では，説明変数の逐次投入方式を採用することで，ウェルビーイングに対する「間接効果」についても検証可能である。この点についても適宜確認する。

研究課題 1：教員が保有する人的資本・心理資本・健康資本の 3 種類のキャリア資本要因と職務環境要因としての時間外勤務時間は，教員のウェルビーイングに対してどのような影響を及ぼすのであろうか。

研究課題 2：教員が保有するキャリア資本は，時間外勤務時間とウェルビーイングの関係に対する調整効果を持つのだろうか。

3．方法

（1）調査対象と手続き

調査対象は，A 県 B 市の小・中学校 34 校（小学校 28 校，中学校 6 校）に勤務する教職員 507 名である。同一の WEB アンケートを 3 回にわたって実施した。第 1 回調査（Wave 1）を平成 30（2018）年 6 月 29～7 月 20 日，第 2 回調査（Wave 2）を同年 12 月 6 日～12 月 19 日，第 3 回調査（Wave 3）を令和元(2019)年 6 月 28 日～7 月 10 日に実施した。WEB アンケートは，校務支援システムの導入効果を検証することを目的として，B 市内のすべての小・中学校教職員を対象として実施された。本調査は，B 市校長会の主催で実施されたものであり，本研究では，WEB アンケートで収集したデータの二次分析を行う。回収率は Wave1=455 名（回収率 89.7%），Wave 2=458 名（回収率 90.3%），Wave 3=466 名（回収率 91.9%）であった。3 回の調査によって得られたデータは，学校 ID と個人 ID で紐付けられているパネルデータである。分析にあたっては，3 回の回答が得られた 340 名（調査対象者の 67.1%）のデータを扱う。

サンプル集団の属性は次の通りである。性別（男性 44.4%，女性 55.6%），年齢（20 歳代 4.1%，30 歳代 10.3%，40 歳代 30.0%，50 歳代 52.1%，60 歳代 3.5%），職位（校長 6.8%，教頭 7.6%，主幹教諭 0.9%，教諭 73.5%，養護教諭 7.1%，講師（非常勤を含む）2.9%，その他 1.2%），学校段階（小学校 71.5%，中学校 28.5%），学校規模（6 学級以下 27.9%，7-12 学級 48.8%，13-18 学級 12.6%，19 学級以上 10.6%）。

（2）測定項目

ウェルビーイング：代理指標として主観的幸福感を設定し，測定においては Fordyce（1988）の一般的幸福尺度を使用する。最近 1 ヶ月，全体的として普段どの程度幸福だと感じていたかについて，教職員に対して 11 件法での回答を求めた。平均値（M）と標準偏差（SD）は，Wave 1（M=6.42, SD=1.99），Wave 2（M=6.51, SD=1.92），Wave 3（M=6.78, SD=1.89）であった。分析にあたっては，Wave 1 及び Wave 2 のスコアからの予測される推計値の標準化残差（standardized residuals）スコアを使用し，「主観的幸福感変動」と変数を命名した。

人的資本：代理指標として年齢（10 年区分の 5 世代）に基づく教員年齢ダミー（50 歳以上=1，その他=0）と管理職ダミー（管理職=1，非管理職=0）の 2 変数を設定する。非管理職には，主幹教諭，（助）教諭，養護（助）教諭，非常勤講師，その他が含まれている。

心理資本：代理指標としてワーク・エンゲイジメントを設定する。ワーク・エンゲイジメントの測定尺度として使用度が高い UWES（Utrecht Work Engagement Scale）を使用した（Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, & Bakker 2002）。日本版 UWES[(3)]として，3 つの下位因子（活力・熱意・没頭）を 3 項目ずつ配置した合計 9 項目によって測定できる短縮版が開発されており，これを使用した（**巻末資料 1** 参照）。尺度は，「全く感じない（0 点）」から「いつも感じる（6 点）」までの 7 件法である。Wave 1 のデータを用いた主成分分析（プロマックス回転，以下同様）の結果，1 成分が抽出された。主成分得点の範囲は 0.73～0.88，分散説明量（成分負荷量平方和の合計）63.8%，α 係数 0.93 であり一定の妥当性と信頼性が認められている。9 項目を単純加算した 54 点満点でスコアを構成した。

健康資本：代理指標として，Kessler et al.（2003）が開発した K6（Kessler 6）を用いた[(4)]。これは，鬱病や不安障害等の精神疾患をスクリーニングすることを目的とした心理的ストレス尺度である。設問項目が少なく質問紙調査での有効性も確認されている（Furukawa et al. 2008）。「この 1 ヶ月の間に感じたこと」として抑鬱傾向にかかわる 6 項目（**巻末資料 2** 参照）を設定した。尺度は「全くあてはまらない（0 点）」から「いつもあてはまる（4 点）」の 5 件法である。Wave 1 データの主成分分析の結果，1 成分が抽出された。主成分得点の範囲は 0.74～0.87，分散説明量 61.7%，α 係数 0.87 であり一定の妥当性と信頼性を保持している。6 項目を単純加算した 24 点満点でスコアを構成した。

時間外勤務時間：1 日あたりの平均的な時間外勤務時間を 30 分区分の 13 段階で質問し，その値の 22 日分から月あたりの時間外勤務時間推計を算出した。平均値（M）と標準偏差（SD）は，Wave 1（M=68.95, SD=26.87），Wave 2（M=63.06，SD=26.26），Wave 3（M=72.73, SD=27.32）であった。分析にあたっては，Wave 1 及び Wave 2 のスコアからの予測される推計値の標準化残差スコアを使用し，「時間外勤務時間変動」と命名した（後述）。

個人レベル統制変数：性別ダミー（男性=1，女性=0），学校段階ダミー（小学校=1，中学校=0），2019 年度異動ダミー（有=1，無=0）の 3 つのダミー変数を設定した。学校段階ダミーは，教職員が日常的に接する児童生徒

の発達段階の変数として解釈する。

学校レベル統制変数：児童生徒数（Z スコア），ベテラン教員比率（50 歳以上の教員の構成率），男性教員比率，過労死ライン超過率（学校ごとの全教職員に占める時間外勤務時間 80 時間以上の者の割合）を設定した。

（3）分析戦略

1）主観的幸福感と時間外勤務時間の変動表現

主観的幸福感の変動を表現するために，Wave 1 及び Wave 2 のスコアからの予測される推計値の標準化残差スコアを使用した。この方法は，米国等の学力成長分析において用いられている（Ross & Gray 2006）。過去の主観的幸福感データから予測値を算出し，その値と Wave 3 スコアとの乖離を変動値として捉える方法である。標準化の処理を行っているため平均=0，標準偏差=1 をとる正規分布形状となっている。

時間外勤務時間についても，同様の方法を用いて，標準化残差スコアを算出した。相対的に数値が大きい場合は過去よりも時間外勤務時間が増加している現象を，相対的に数値が小さい場合は，時間外勤務時間が減少している現象を説明する。時間外勤務時間は選択幅が大きいカテゴリカル変数であるため，本研究のサンプル数では調整効果の検証が困難である。たとえば，1 日レベル 30 分区分の 13 カテゴリーではなく，1 月レベル 20 時間区分の 5 カテゴリカル変数を用いる方法も考えられる。しかし，調整効果の検証において交互作用項を組む場合に，これでもなおモデル冗長の問題は回避できない（教員のキャリア資本は 3 変数あるため，5×3 の 15 通りの交互作用項の分析結果の記述が必要となる）。時間外勤務時間を連続変数に変換することでこうした冗長性問題を回避することができる。

2）マルチレベルモデル

先述の 2 つの研究課題を解明するために，教員の主観的幸福感の標準化残差スコアを被説明変数とするマルチレベルモデル（Model 0～Model 9）を設定する。Model 0 は，説明変数を投入しない Null Model であり，参照点としての役割を持つ。Model 1 は個人属性のみを投入したモデルである（属性コントロール）。Model 2 は，時間外勤務時間の標準化残差スコアを投入したモデルである。時間外勤務時間の増減の効果を確認することが可能である。Model 3 は，教員の 3 種類のキャリア資本，すなわち，人的資本（年齢・管理職），心理資本（ワーク・エンゲイジメント），健康資本（抑鬱傾向）を投入したモデルである。教員のキャリア資本蓄積の効果を確認することが可能である。Model 4 は，学校レベル変数である児童生徒数，ベテラン教員比率，男性教員比率，過労死ライン超過率を投入したモデルである。本研究は，個人レベル変数である 3 種類のキャリア資本がウェルビーイングに及ぼす影響の検証を主たる目的としているため，どの学校に勤務しているのかについての影響の観察に寄与する学校レベル変数は，どちらかと言えば，統制変数としての意味を持つ（空間コントロール）。Model 5～Model 8 は，3 種類のキャリア資本の調整効果を検証するためのモデルである。研究課題 2 の解明において必要なモデルである。Model 5 は，時間外勤務時間の標準化残差スコアと人的資本（教員年齢ダミー）の交互作用項を投入したモデルである。以下，Model 6 は，人的資本（管理職ダミー）との交互作用項，Model 7 は，心理資本（ワーク・エンゲイジメント）との交互作用項，Model 8 は，健康資本（抑鬱傾向）との交互作用項を投入したモデルである。Model 9 は，交互作用項を含むすべての変数を投入したモデルである。

本研究では，記述統計量，主成分分析，信頼性分析には，IBM SPSS Statistics Base ver.25.0 を，マルチレベル分析には，同 Advanced Statistics ver. 25.0 を使用している。

4．分析と考察

（1）記述統計量

本研究で使用する 13 変数の記述統計量は，**表 1** に示す通りである。

B 市は，教員の高齢化が進展しており，教員の 56%が 50 歳代以上である。抑鬱傾向は，リスク群カットポイントと言われる 5 点を市の平均値が超えており，望ましい状態とは言えない結果が示されている。

また，**表 2** に，個人レベル変数（N=340）の相関マトリクスを，**表 3** に，学校レベルの相関マトリス（N=34）

表 1　記述統計量

変　　数	M	SD	Min.	Max.	N
主観的幸福感変動	0.00	1.00	-4.21	2.97	340
性別ダミー〔男性 1，女性 0〕	0.44	0.50	0.00	1.00	340
学校段階ダミー〔小学校 1，中学校 0〕	0.71	0.45	0.00	1.00	340
異動ダミー〔有 1，無 0〕	0.22	0.42	0.00	1.00	340
時間外勤務時間変動	0.00	1.00	-4.67	3.27	340
教員年齢ダミー〔50 歳以上 1，その他 0〕	0.56	0.50	0.00	1.00	340
管理職ダミー〔管理職 1，その他 0〕	0.14	0.35	0.00	1.00	340
ワーク・エンゲイジメント	28.48	8.10	9.00	54.00	340
抑鬱傾向	5.39	4.58	0.00	24.00	340
児童生徒数 Z スコア	0.00	1.00	-0.96	2.70	34
ベテラン教員比率	0.58	0.19	0.20	1.00	34
男性教員比率	0.46	0.14	0.20	0.73	34
過労死ライン超過率	0.29	0.17	0.00	0.63	34

表 2 個人レベル変数の相関マトリクス

変　　数	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. 主観的幸福感変動	1.000								
2. 性別ダミー	.064	1.000							
3. 学校段階ダミー	-.133*	-.156**	1.000						
4. 異動ダミー	.023	.032	-.021	1.000					
5. 時間外勤務時間変動	-.086	.102†	-.008	.000	1.000				
6. 教員年齢ダミー	.045	.048	.078	.082	-.064	1.000			
7. 管理職ダミー	.089	.358**	.037	.162**	.016	.367**	1.000		
8. WE	.393**	-.214**	-.214**	.073	-.019	-.013	.205**	1.000	
9. 抑鬱傾向	-.351**	-.051	.120*	-.015	.092†	-.025	-.180**	-.391**	1.000

Note: N=340. † p <.10. * p <.05. ** p <.01.　WE=ワーク・エンゲイジメント.

表 3　学校レベル変数の相関マトリクス

変　　数	1	2	3	4
1. 児童生徒数 Z スコア	1.000			
2. ベテラン教員比率	-.127	1.000		
3. 男性教員比率	-.265	-.270	1.000	
4. 過労死ライン超過率	.182	-.039	-.011	1.000

Note: N=34.

を提示している。主観的幸福感の標準化残差と時間外勤時間の標準化残差の推計には，Wave 1～Wave 3 のデータを使用している。その他変数については，Wave 3 のデータを使用している。

(2) マルチレベルモデリング

教員が保有する 3 種類のキャリア資本要因と職務環境としての時間外勤務時間は，教員のウェルビーイングに対してどのような影響を及ぼすのであろうか。この「研究課題 1」を解明するために，Model 0～Model 4 に示すマルチレベル分析を実施した。また，教員が保有するキャリア資本が，時間外勤務時間とウェルビーイングの関係に対する調整効果を持つかどうかを検証（「研究課題 2」）するために，Model 5～Model 9 のマルチレベル分析を実施した。以下，研究課題 1 については，直接効果・間接効果の 2 つの視点から，研究課題 2 については，調整効果の視点からの検討を行う。

直接効果：個人レベル変数と学校レベル変数を投入した Model 4 を見ると，主観的幸福感変動に対しては，3 種類のキャリア資本のうち，心理資本としてのワーク・エンゲイジメント（B=0.037，p <.01），健康資本としての抑鬱傾向（B=-0.051，p <.01）の効果が認められた。主観的幸福感変動に対する人的資本と時間外勤務時間変動の

表 4 主観的幸福感の標準化残差を被説明変数とするマルチレベルモデル〔Model 0-Model 4〕

	Model 0		Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
固定効果										
切片	-0.01	0.067	0.124	0.139	0.109	0.142	-0.785**	0.268	-1.523**	0.499
個人レベル変数										
性別ダミー〔男性 1，女性 0〕			0.097	0.109	0.119	0.109	0.045	0.108	0.055	0.110
学校段階ダミー〔小学校 1，中学校 0〕			-0.251†	0.141	-0.239	0.145	-0.070	0.130	0.025	0.167
異動ダミー〔有 1，無 0〕			0.045	0.129	0.042	0.129	-0.008	0.119	-0.033	0.120
時間外勤務時間変動					-0.106†	0.055	-0.064	0.050	-0.082	0.052
教員年齢ダミー〔50 歳以上 1，その他 0〕							0.100	0.107	0.038	0.113
管理職ダミー〔管理職 1，その他 0〕							-0.121	0.167	-0.099	0.169
ワーク・エンゲイジメント							0.037**	0.007	0.037**	0.007
抑鬱傾向							-0.050**	0.012	-0.051**	0.012
時間外勤務時間変動×教員年齢ダミー										
時間外勤務時間変動×管理職ダミー										
時間外勤務時間変動×ワーク・エンゲイジメント										
時間外勤務時間変動×抑鬱傾向										
学校レベル変数										
児童生徒数 Z									0.058	0.069
ベテラン教員比率									0.645†	0.358
男性教員比率									0.320	0.554
過労死ライン超過率									0.660†	0.384
変量効果										
学校内分散	0.952**	0.076	0.958**	0.077	0.945**	0.076	0.788**	0.064	0.786**	0.064
学校間分散	0.047	0.032	0.032	0.029	0.039	0.031	0.024	0.025	0.017	0.024
ICC	0.047		0.032		0.040		0.030		0.021	
適合度指標										
-2LL	958.043		960.659		960.938		913.653		910.632	
AIC	962.043		964.659		964.938		917.653		914.632	
BIC	969.683		972.282		972.554		925.245		922.199	

Note: 個人レベル N=340.　学校レベル N=34.　† p <.10. * p <.05. ** p <.01.

表 5 主観的幸福感の標準化残差を被説明変数とするマルチレベルモデル〔Model 5-Model 9〕

	Model 5		Model 6		Model 7		Model 8		Model 9	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
固定効果										
切片	-1.545**	0.505	-1.450**	0.497	-1.546**	0.500	-1.557**	0.501	-1.506**	0.508
個人レベル変数										
性別ダミー〔男性 1，女性 0〕	0.066	0.109	0.041	0.109	0.062	0.110	0.066	0.110	0.069	0.108
学校段階ダミー〔小学校 1，中学校 0〕	0.024	0.169	0.023	0.166	0.038	0.168	0.035	0.167	0.042	0.171
異動ダミー〔有 1，無 0〕	-0.007	0.120	-0.050	0.119	-0.034	0.120	-0.029	0.120	-0.012	0.119
時間外勤務時間変動	-0.169*	0.072	-0.047	0.053	-0.208	0.179	-0.023	0.073	-0.221	0.257
教員年齢ダミー〔50 歳以上 1，その他 0〕	0.047	0.112	0.051	0.112	0.037	0.113	0.024	0.113	0.053	0.112
管理職ダミー〔管理職 1，その他 0〕	-0.127	0.169	-0.063	0.168	-0.098	0.169	-0.099	0.169	-0.090	0.167
ワーク・エンゲイジメント	0.038**	0.007	0.036**	0.007	0.037**	0.007	0.037**	0.007	0.036**	0.007
抑鬱傾向	-0.049**	0.012	-0.051**	0.012	-0.051**	0.012	-0.050**	0.012	-0.046**	0.012
時間外勤務時間変動×教員年齢ダミー	0.169†	0.100							0.263*	0.104
時間外勤務時間変動×管理職ダミー			-0.466*	0.198					-0.639**	0.205
時間外勤務時間変動×ワーク・エンゲイジメント					0.004	0.006			0.004	0.007
時間外勤務時間変動×抑鬱傾向							-0.012	0.010	-0.012	0.012
学校レベル変数										
児童生徒数 Z	0.053	0.071	0.073	0.069	0.059	0.069	0.057	0.069	0.072	0.072
ベテラン教員比率	0.601	0.363	0.570	0.357	0.658†	0.358	0.669†	0.359	0.506	0.367
男性教員比率	0.317	0.562	0.338	0.550	0.336	0.555	0.366	0.557	0.396	0.565
過労死ライン超過率	0.692†	0.391	0.641	0.381	0.678†	0.384	0.682†	0.385	0.720†	0.395
変量効果										
学校内分散	0.779**	0.063	0.775**	0.063	0.787**	0.064	0.785**	0.064	0.757**	0.062
学校間分散	0.021	0.026	0.017	0.024	0.017	0.024	0.018	0.024	0.025	0.027
ICC	0.026		0.021		0.021		0.022		0.032	
適合度指標										
-2LL	910.561		906.522		918.576		916.666		916.360	
AIC	914.561		910.522		922.576		920.666		920.360	
BIC	922.122		918.084		930.138		928.228		827.903	

Note: 個人レベル N=340.　学校レベル N=34.　† p <.10. * p <.05. ** p <.01.

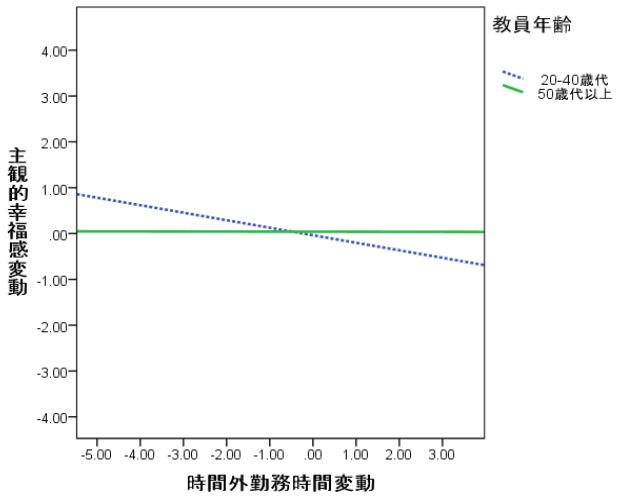


図1　教員年齢による調整効果

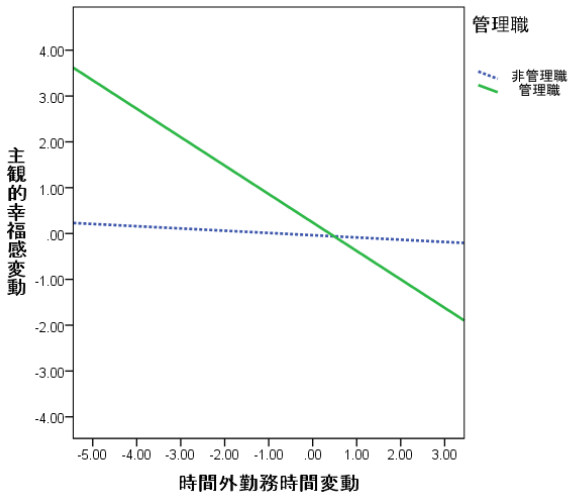


図2　管理職による調整効果

直接的な効果は認められなかった。心理資本による教員のウェルビーイングへの直接効果は，Kurt and Demirbolat（2019）等の先行研究において確認されている。また，健康資本としての主観的健康によるウェルビーイングへの直接効果は，Høigaard et al.（2012）や露口（2020）において確認されている。本研究では，心理資本と健康資本がウェルビーイングに対して効果を及ぼすという現象が，日本における B 市の教職員集団においても出現していることを明らかにしている。教員のウェルビーイングを向上させるためには，教員の働きがいと精神的健康が極めて重要な機能を持つとする実践的示唆が得られている。一方，主観的幸福感変動に対する人的資本と時間外勤務時間変動の直接的な効果は本研究では認められなかった。人的資本について，先行研究においてベテラン教員（Chi et al. 2014; Huang & Yin 2018）や管理職（Huang & Yin 2018）において主観的幸福感が高いとする結果を得ている。ただし，これらの先行研究は交絡要因の統制が十分ではなく，また，単純な直接効果を検証するモデルを採用しているため，本研究の方が結果の妥当性は高いと考えられる(5)。

Model 4 では，学校レベル変数の効果としては，ベテラン教員比率（B=0.645，p <.10）と過労死ライン超過率（B=0.660，p <.10）の効果が確認されている。教員の主観的幸福感は，50 歳以上のベテラン教員が多い職場において，また，超過勤務時間 80 時間以上の教員が多い職場において高まる傾向が示されている。多くの教員が子供と向き合う時間をとり，協働的・相互支援的体制で多様な職務をこなし，落ち着いた環境を維持するためには一定の長時間勤務が必要であり，こうした環境の維持が，教員の主観的幸福感を高めているものと解釈できる。（逆に言えば，多くの教員が早く帰宅する学校では，教員の主観的幸福感が低下する）。ただし，級内相関係数は 0.021（全分散に占める集団人レベル変数の説明量は 2%程度）であり，教員の主観的幸福感の変動に及ぼす勤務校の影響は小さいと言える。

それでは，教員が保有する 3 種類のキャリア資本は，教員の主観的幸福感変動をどの程度説明するのであろうか。Model 2 及び Model 3 の学校内分散値からは，固有の説明量として 16.6%（{（0.945-0.788）/0.945}*100)）の数値を算出できる。同様の方法で算出した時間外勤務時間の分散説明量は 1.4%（{(0.958-0.945) /0.958}*100)）であり，教員の 3 種類のキャリア資本による説明量の相対的な規模が確認されている。教員の主観的幸福感の変化は，時間外勤務時間の変動ではなく，心理資本と健康資本の状態によって説明されると言える。時間外勤務時間を減らしても，教員のウェルビーイングが高まるわけではないのである。

間接効果：Model 2 において，時間外勤務時間変動による主観的幸福感変動への効果傾向（B=-0.106，p<.10）が認められている。しかし，教員の 3 種類のキャリア資本を投入した Model 3 では，時間外勤務時間変動の効果傾向が消失している（B=-0.064，p=*n.s.*）。時間外勤務時間変動は，教員の主観的幸福感変動に対して，ワーク・エンゲイジメントや抑鬱傾向を媒介して間接的に効果を及ぼしている可能性がある。そこで，時間外勤務時間と媒介要因の候補であるワーク・エンゲイジメントと抑鬱傾向との相関関係を**表 2** において確認したところ，抑鬱傾向

（r=0.092，p <.10）との間に相関傾向が認められていた。時間外勤務時間の増加は，抑鬱傾向を高め，間接的に教員の主観的幸福感を低下させるという影響関係にあると解釈できる。先述したように，集団レベルでの時間外勤務時間が長い学校に勤務する教員は主観的幸福感が向上する傾向がある。ただし，個人レベルで見た場合，時間外勤務時間が過去よりも増加している教員は，主観的幸福感の低下を経験する可能性が高まるのである。時間外勤務時間の効果については，「集団レベル」と「個人レベル」，「現状」と「過去からの変動」の 2 つの視点をもって分析を行うことの必要性が示唆されている。

調整効果：研究課題 2 の解明にあたり，Model 5～Model 9 のマルチレベル分析を実施した。全ての交互作用項を投入した Model 9 の結果を見ると，時間外勤務時間変動×教員年齢ダミー（B=0.263，p <.05），時間外勤務時間変動×管理職ダミー（B=-0.639，p <.01）において調整効果が出現していた。人的資本に調整効果が認められる一方，心理資本と健康資本については認められなかった。

教員年齢の調整効果（**図 1**）を見ると，50 歳代以上の教員は，時間外勤務時間が過去よりも増加したとしても，主観的幸福感は変化しない。つまり，主観的幸福感が時間外勤務時間の影響を受けていない。ところが，20-40 歳代の教員は，時間外勤務時間の増加が，主観的幸福感の低下に影響を及ぼしている。この調整効果の成立には，以下の 3 つの解釈方法がある。第 1 は，「家庭環境」仮説である。20 歳代教教員が少ない B 市では，30-40 歳代の子育て世代が，20-40 歳代カテゴリーの中核を占める。ワーク･ライフ・バランスが最も求められる世代の時間外勤務時間の増加は，家庭生活への負の影響や，それがもたらす職務遂行への循環的な負の影響をもたらし，ひいては主観的幸福感の低下を招くものと解釈できる。これに対して 50 歳代以上の教員は，介護等に従事している可能性もあるが，子育てが一段落し，裁量時間が増加している可能性がある。第 2 は「職務集中」仮説である。20-40 歳代教員には，当初より相当量の職務が分担されており，さらなる職務の追加及び困難化による時間外勤務時間の増加が，主観的幸福感を低下させるという解釈も成り立つ。第 3 は，「能力向上」仮説である。50 歳代以上の教員は，これまでの教職経験=キャリア蓄積を通して，若年層・中堅層教員よりも，より高度な環境対応能力を習得しており，この教職経験=キャリア蓄積によって，時間外勤務時間の増加という環境変化にうまく対応できている解釈も成り立つ。

また，管理職の調整効果（**図 2**）を見ると，非管理職は時間外勤務時間が主観的幸福感にそれほど影響を及ぼしていない。しかし，管理職は時間外勤務時間の増加が主観的幸福感の低下に強い影響を及ぼしていた。管理職は Wave 1 及び Wave 2 時点での時間外勤務時間が非管理職よりも長く，高水準状態からさらに増加するため，主観的幸福感へのダメージが大きいものと解釈される。また，増加分の職務内容が，行政文書作成等の事務的業務や保護者対応等，心理的負担が大きい職務の可能性がある。また，赴任 1 年目の管理職が多い（管理職 38.8%，非管理職 19.6%）ことや，複式学級解消のために教頭が学級担任を務める学校があることも，時間外勤務時間の増加を招きやすい要因であると言える。

5. 結語

本研究は，3 種類のキャリア資本の蓄積と活用によるウェルビーイングへの影響について，時間外勤務時間の影響を考慮した上で検討を試みた。研究課題 1・2 に係る分析の結果，以下の 3 点の知見が得られた。

第 1 は，教員のウェルビーイング上昇（主観的幸福感変動）に対する，心理資本（ワーク・エンゲイジメント）と健康資本（抑鬱傾向の抑制）の効果が認められた点である。学校経営場面において，教員の働きがい経験と精神的健康状態の蓄積が，教員のウェルビーイング向上において重要であるとする示唆が得られている。

第 2 は，時間外勤務時間がウェルビーイングに対して間接効果を及ぼす点である。時間外勤務時間の増減は，ウェルビーイングと直接的な関係を有していない。時間外勤務時間が増えたとしても，また，減少したとしても教員のウェルビーイングには直接影響を及ぼさない。時間外勤務時間の増加が健康資本を蝕むとき，教員のウェルビーイングは下降する。やむをえず時間外勤務時間の増加する状況にあっても，健康資本の縮減を食い止める経営的･実践的工夫が実施されるならば，ウェルビーイングの下降を食い止めることが可能である。

第 3 は，人的資本（50 歳代以上ダミー・管理職ダミー）が，職務環境変動（時間外勤務時間変動）とウェル

ビーイング変動（主観的幸福感変動）の関係における調整効果を有する点である。50 歳代以上のベテラン教員は，時間外勤務時間の変動が主観的幸福感の変動に結びつかないが，20-40 歳代の教員は，時間外勤務時間の増加が，主観的幸福感の下降を招いていた。また，非管理職は，時間外勤務時間の変動が主観的幸福感の変動にほとんど結びつかないが，管理職は，時間外勤務時間の増加が主観的幸福感の大幅な低下を招いていた。

これらの知見は，今後，教員のウェルビーイング向上を意図する政策を展開する際に，重要な示唆を与える。本研究では，教員のウェルビーイングの直接・間接・調整効果の検討を通して，ウェルビーイングの向上のためには何が重要であり，誰を優先的に支援すべきかについての方向性が確認できた。教員のウェルビーイング向上のためには，ワーク・エンゲイジメント（心理資本）と抑鬱傾向（健康資本）への配慮が特に重要である。また，優先的に考慮すべきは，20-40 歳代教員及び管理職の時間外勤務時間の増加である。

最後に，本研究の課題と今後の展望について記述する。

第1は，ウェルビーイングとキャリア資本の代理指標設定である。本研究では，人的資本の代理指標をベテラン教員（キャリア蓄積）と管理職（キャリア上昇）という観測可能な変数を設定した。人的資本の代理指標としては，観測可能な変数として，これらの他にも学歴（学士･修士･博士），研修歴，主任層ポスト経験等が考えられる。教員にとっての人的資本とは何か，それらはどのように測定できるのか等の問いについて，今一度検討する必要がある。このことは，ウェルビーイング及び心理資本・健康資本についても同様である。

第2は，教員が保有するキャリア資本のうち，経済資本，文化資本，社会関係資本が分析モデルに含まれていない点である。これは，二次データ利用の限界点でもある。今後は，人的資本・心理資本・健康資本に，経済資本・文化資本・社会関係資本を加えた分析モデルを構築し，これらの諸資本とウェルビーイングとの関係を検証する作業が必要となる(6)。

第 3 は，学校レベル変数の改善である。本研究では，教員属性と勤務特性のデータから，児童生徒数，ベテラン教員比率，男性教員比率，過労死ライン超過率の 4 つの学校レベル変数を設定した。しかしながら，これらの変数では，学校組織の特性を十分に補足できていない。学校レベルでの社会関係資本，組織文化，専門職の学習共同体，リーダーシップ等の学校組織において教員のウェルビーイングに影響を及ぼすと想定される変数を含めた分析モデル構築が必要となる。

第 4 は，キャリア資本の蓄積と活用過程の記述分析の実施である。本研究の計量的アプローチでは，キャリア資本の蓄積量の効果は検証できたとしても，資本の活用過程については検討が及んでいない。記述的･解釈的なアプローチによる資本活用過程の解明を志向した研究が求められる。

註

(1) 平成 28 年度「学校教員統計調査」及び「文部科学統計」に基づく推計である。定年以外の離職者数を教員数で割った数値である。公立小学校 1.5%（離職者 6,007 名／教員数 410,397 名），中学校 1.5%（離職者 3,459 名／教員数 236,947 名），高等学校 1.0%（離職者 1,775 名／173,473 名）といった結果が得られている。

(2) 本研究は二次データを利用した研究である。経済資本，文化資本，社会関係資本については，これに相当するデータがないため，今回はキャリア資本変数として扱うことができない。教員のウェルビーイングを規定する重要な変数であると考えられるため，今後の調査研究デザインにおいてこれらの変数を採り入れたい。

(3) 日本語版尺度 https://hp3.jp/wp-content/uploads/2018/01/UWES1.3.pdf（島津明人研究室）

(4) 日本語版尺度 https://www.ncnp.go.jp/nimh/behavior/phn/depanx_manual.pdf（国立精神・神経医療センター）

(5) ただし，国家を超えての効果の相違の解釈については，文化的差異についての配慮が必要である。

(6) 教員が保有する社会関係資本（特に信頼）によるウェルビーイングへの影響は，複数の先行研究（Becker, Goetz, Morger, & Ranellucci 2014; Skaalvik & Skaalvik 2018; 高木 2019）において確認されている。

謝辞

調査にご協力いただきました A 県 B 市の教職員の皆様に，心より御礼申し上げます。なお，本研究のデータ解析は，科学研究費補助金・挑戦的研究（萌芽）17K18649，同基盤研究（B）20H01683 の助成を受けて実施されました。

参考文献

Aria, A., Jafari, P., & Behifar, M. (2019). Authentic leadership and teachers' intention to stay: The mediating role of perceived organizational support and psychological capital. *World Journal of Education*, 9(3), 67-81.

Arrow, K., Dasgupta, P., & Mumford, K. (2014). *Health capital*. UNU-IHDP and UNEP. Inclusive Wealth Report 2014: Measuring progress toward sustainability. Cambridge University Press: UK.

Becker, E.S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions: An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.

Chi, H., Yeh, H., & Wu, S. F. (2014). How well-being mediates the relationship between social support and teaching effectiveness. *Journal of Education and learning*, 3(4), 117-130.

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744-756.

Day, C., Pam, S., & Gordon, S. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. McGraw-Hill Education: UK.

Demir, S. (2018). The relationship between psychological capital and stress, anxiety, burnout, job satisfaction, and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 137-154.

Dickmann, M., & Doherty, N. (2008). Exploring the career capital impact of international assignments within distinct organizational contexts. *British Journal of Management*, 19, 145–161.

Dickmann, M., Suutari, V., Brewster, C., Makela, L., Tanskanen, J., & Tornikoski, C. (2018). The career competencies of self-initiated and assigned experiences: Assessing the development of career capital over time. *International Journal of Human Resource Management*, 29, 1-44.

Diener, E., Larsen, R. J., Levin, S., & Emmons, R. A. (1985). Intensity and frequency: Dimensions underlying positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(5), 1253-1265.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.

Fordyce, M. (1988). Fordyce emotions questionnaire. *Social Indicator Research*, 20, 35-381.

Furukawa, T. A., Kawakami, N., Saitoh, M., Ono, Y., Nakane, Y., Nakamura, Y., Tachimori, H., Iwata, N., Uda, H., Nakane, H., Watanabe, M., Naganuma, Y., Hata, Y., Kobayashi, M. Miyake, Y., Takeshima, T., & Kikkawa, T. (2008). The performance of the Japanese version of the K6 and K10 in the World Mental Health Survey Japan. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 17(3), 152-158.

Grossman, M. (1972). On the concept of health capital and the demand for health. *Journal of Political Economy*, 80(2), 223-255.

Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357.

Huang, S. & Yin, H. (2018). Teacher efficacy and affective well-being in Hong Kong: An examination of their relationships and individual differences. *ECNU Review of Education*, 1(2), 102-126.

Kessler, R. C., Barker, P. R., Colpe, L. J., Epstein, J. F., Gfroerer, J. C., Hiripi, E., Howes, M. J., Normand, S. T., Manderscheid, R. W., Walters, E. E., & Zaslavsky, A. M. (2003). Screening for serious mental illness in the general population. *Archive of General Psychiatry*, 60(2), 184-189.

Kurt, N. & Demirbolat, A.O. (2019). Investigation of the relationship between psychological capital perception, psychological well-being and job satisfaction of teachers. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 87-99.

Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.

Luthans, F., Avolio, B.J., Avey, J.B., & Norman, S.M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.

Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.

OECD (2001). *The well-being of nations: The role of human and social capital*. OECD: FR.

Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798-822.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

Schleicher, A. (2018). *Valuing our teachers and raising their status: How communities can help*. International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing: FR.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession－What do teachers say ? *International Education Studies*, 8(3), 181-192.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275.

Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W.B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365-375.

Viac, C. & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Education Working Papers No.213.

神林寿幸（2017）.『公立小・中学校教員の業務負担』大学教育出版.

黒田祥子 (2018).「健康資本投資と生産性」『日本労働研究雑誌』695, 30-48.

国立教育政策研究所（2019）.『教員環境の国際比較 OECD 国際教員指導環境調査(TALIS)2018 調査報告書』ぎょうせい.

島津明人 (2014).『ワーク・エンゲイジメント―ポジティブ・メンタルヘルスで活力ある毎日を―』労働調査会.

高木亮 (2019).「教師の幸福を左右する職員室のソーシャル・キャピタル」露口健司『ソーシャル・キャピタルで解く教育問題』ジダイ社, 234-248.

武智義尚・露口健司 (2020).「高校教員のワーク・エンゲイジメントを規定する要因は何か? 」『学校改善研究紀要』2 号, 63-75.

露口健司 (2011).「教育」稲葉陽二・大守隆・近藤克則・宮田加久子・矢野聡・吉野諒三『ソーシャル・キャピタルのフロンティア―その到達点と可能性―』ミネルヴァ書房, 173-196.

露口健司（2017）.「学校におけるソーシャル・キャピタルと主観的幸福感―『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』64, 171-198.

露口健司（2020）.「若年層教員のキャリア発達における信頼効果」『愛媛大学教育学部紀要』67, 133-154.

中原淳・パーソル総合研究所（2018）.『残業学―明日からどう働くか 働いてもらうのか? ―』光文社新書.

百合田真樹人 (2019).『優れた教員の量的確保に向けたわが国の課題と諸外国に於ける施策と根拠』教職員支援機構.

資料1　ワーク・エンゲイジメント（UWES; Wave 1）の主成分分析結果

項　　目	成分	共通性
職場では、元気が出て精力的になるように感じる。	.879	.773
仕事は、私に活力を与えてくれる。	.855	.732
仕事に没頭しているとき、幸せだと感じる。	.848	.720
仕事をしていると、活力がみなぎるように感じる。	.822	.676
朝、目が覚めると、さあ仕事（学校）に行こう、という気持ちになる。	.799	.639
仕事をしていると、つい夢中になってしまう。	.746	.557
自分の仕事に誇りを感じる。	.744	.553
仕事に熱心である。	.742	.551
私は仕事にのめり込んでいる。	.734	.539

資料2　抑鬱傾向（K6; Wave1）の主成分分析結果

項　　目	成分	共通性
気分が沈み込んで、何が起こっても気が晴れないように感じた。	.869	.755
絶望的だと感じた。	.830	.689
何をするにも骨折りだと感じた。	.774	.598
そわそわして落ち着きがないと感じた。	.755	.570
神経過敏であると感じた。	.739	.546
自分は価値のない人間だと感じた。	.738	.545

学校改善研究紀要 2021: 49-63

実践研究論文

教育の地域性がカリキュラムマネジメントに与える影響に関する研究
―愛知県三河地区の問題解決学習と学校の組織文化に関する事例的検討

杉山　立[a]，倉本　哲男[b]
[a]愛知県西尾市立平坂中学校　j255631g@myjuen.jp
[b]横浜国立大学　kuramoto-tetsuo-wd@ynu.ac.jp

要約：本研究の目的は三河地区の教育の地域性である初志をつらぬく会（以下，初志の会）の考え方をもとにした問題解決学習が三河地区の組織文化とその教員たちに影響を及ぼすか事例的に検討し，教育の地域性が学校の組織文化の規定要因になるかを明らかにすることである。

愛知県全域（名古屋市を除く）の公立小中学校の教員 507 名と三河地区の公立小中学校の教員 1810 名に対し質問紙による意識調査を行った。その結果，三河地区の教育の地域性である初志の会の考え方をもとにした問題解決学習における「子ども中心主義の指導観」が「学校マネジメントのリーダーシップの発揮とコミュニケーションの活性化」と「問題解決学習の経験の有無」に影響を与えていることが推察された。カリキュラムマネジメントとして学校の組織文化をとらえる場合には，教育の地域性が外部環境との作用としての規定要因になることが示唆された。

キーワード
カリキュラムマネジメント
組織文化
問題解決学習

1．序論

我が国において 1980 年代の OECD-CERI の ISIP 事業（International School Improvement Project）を境にして学校改善の概念は登場した。そこにおける定義では「一つあるいは複数の学校において最終的には教育の目標をより効果的に達成するため，学習の過程とそれに係わる内部条件における変革を求めた体系的，継続的な努力」とされており，教育目標をいかに効率的に実現できるかが課題となる。

この定義をうけ，中留(1985)は学校改善という研究領域における「学校」は，「教室」を超えて動いている個々の学校の枠であり，機能している組織自体のトータルな見直しを含め組織を新たに開発していることを前提とした学校経営過程の改善であるとしている。文部科学省（2015）は，カリキュラムマネジメントの重要性について述べる中で，今回の改訂の理念の実現には，どのように教育活動や組織運営などの学校の全体的な在り方を改善していくのかが重要な鍵であると強調している。このことから学校経営過程を扱うカリキュラムマネジメント[(註1)]は学校改善を実現する重要な要因であることがわかる。

カリキュラムマネジメントの充実について文部科学省(2017)は次の 3 つのポイントを提示した。「①各教科等の教育内容を相互の関係で捉え，学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点で，その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと」「②教育内容の質の向上に向けて，子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき，教育課程を編成し，実施し，評価して改善を図る一連の PDCA サイクルを確立すること」「③教育内容と，教育活動に必要な人的・物的資源等を，地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること」である。

一方で，徳岡(2018)は，カリキュラムマネジメントの概念形成と展開過程をまとめ「一部の学校を除くほとんどの学校では独自にカリキュラムマネジメントを全面的に実施することは時間的にも能力的にも難しいと考えられる。」と指摘した。そして，カリキュラムマネジメントのノウハウの定着のために教科内容論へ関心を向けている。小泉(2019)は「カリキュラム・マネジメントについて，教育課程づくり，あるいは教育課程の編成，実施，評価の一連の教育活動と理解し，そのための条件整備活動は含まないと理解している向きもあり，概念の混乱がみられる。」と述べている。倉本(2014,2018)によれば，カリキュラムマネジメントの原概念は高野(1989)の「教育課程経営論」にあるが，それが認知されることはほとんどなかったことを指摘している。カリキュラムマネジメンとその前身の教育課程経営論の研究の文脈から見れば，教育内容論の偏重があることを克服し，条件整備系列についてのカリキュラムマネジメント研究は強調される必要があるが，それは十分になされていないことがうかがえる。カリキュラムマネジメント研究において条件整備のためにとらえる領域を探索する必要があるといえる。

２．先行研究の検討と研究課題の設定

(1)カリキュラムマネジメントの規定要因に関する先行研究

カリキュラムマネジメントの前身として 1960 年代の教育課程管理論，1980 年代の教育課程経営論の流れがある。教育課程管理は伊藤(1963)の「P－D－S」のマネジメントサイクルを重視し，後のカリキュラムマネジメントに継承されていく。教育課程経営論の提唱者の高野(1989)は広義には単に教育課程の内容をどうするか（教育内容論），ということだけではなく，さまざまな組織・運営上の条件づくり（条件整備）も含まれることを指摘した。そして，教育課程経営論は学校経営の科学化を志向し，学校経営をシステム思考で捉えることを提案した。さらに高野は教育内容論の偏重の克服の必要性から条件整備との対応関係で論じる教育課程経営論の構想があったとしている。教育課程経営論は経営の合理化と民主化を同時に課題とし，人間を情緒的存在と考える点を重視した E.Mayo や Roethlisberger の研究に力点をおいていたことに特色がある。大脇(1976)は高野の学校経営論は「経営民主化の方法として，非公式的経営組織の社会関係を主対象領域とする人間関係論が説かれ，経営合理化の方法として，公式的経営組織を主対象領域とする組織構造論が展開されるが，力点は前者に置かれている」と述べている。

この高野(1989)の教育課程経営論において，教育課程における条件整備として「学校の組織・運営」「教授組織」「指導助言方式」「人間関係」「父母との連携」「地域社会との連携」「学校評価」「施設・設備」「教育財政」「教育法規」「運営指導」「校長」「教員」の領域から捉えている。これらの領域に関して経営合理化と民主化の両面からの条件整備が展開されるところに教育課程経営論のコンセプトがあった。このことは後のカリキュラムマネジメントの構造化に影響を与えていく。一方で，植田(2009)は教育課程経営論の到達点について，評価をしつつ，教育内容論の偏重という問題状況は解決していないことを指摘している。この問題はカリキュラムマネジメントにおいても引き継がれていることがうかがえる。

中留(2016)のカリキュラムマネジメントは学校の裁量権の拡大という新しい経営環境の下で教育課程経営の枠組みを組織戦略に転換する必要性によるものとして用いられるようになった。教育課程管理論，教育課程経営論の「P—D—S」のマネジメントサイクルを継承し，学校組織の内部と外部の相互作用を通して自己改善していくという立場で学校外との要因に着目していることに特徴がある。カリキュラムマネジメントはカリキュラムの内容との対応に条件整備としてのマネジメントの対応関係でとらえていくことをコンセプトとしている。教育課程経営論からカリキュラムマネジメントを峻別する理論的な発展は学校経営をシステム思考でとらえる上で，積極的に外部の環境との関係でとらえるオープンシステムであるといえる。

さらに，中留の薫陶を受けアメリカのカリキュラムマネジメント論を研究した倉本(2008)は，カリキュラムマネジメントを「実践計画としての静的なカリキュラム観を超えて PDS 課程論を踏まえた動的なカリキュラム観を前提に，学校組織やそれと協働するコミュニティー団体等の教育目標を実践化するために，教育内容・方法上の指導系列としての教育活動と，それを支援する条件整備系列の経営活動との 2 系列を「融合」してカリキュラムを開発・経営するトータルな活動」と定義した。PDS 課程論を前提とした外部との条件整備による経営との融合を述べており，

学校と外部環境との関係性にカリキュラムマネジメントの力点があるといえる。学校経営を規定する組織的条件として外部環境がもたらす効果や影響について明らかにすることはカリキュラムマネジメント研究において重要な視点であるといえる。

カリキュラムマネジメントの条件整備のためにとらえる領域として田村(2011)は「教育目標」「リーダーシップ」「カリキュラムの PDCA」「組織構造」「組織文化」などがあるとしている。先述した高野が示した条件整備のためのとらえる領域の流れをカリキュラムマネジメン論がうけていることを考えれば，田村(2011)が示したそれぞれの領域はさらに分節，拡大してとらえることができる。

(2)規定要因としての「組織文化」の定義と構造

カリキュラムマネジメントの領域の「組織文化」をSchein(1985)は「組織の根本にある無意識の当たり前の信念」，それにより提示される組織の「戦略，目標」，「目に見える組織構造および手順」の 3 階層で構成され，組織活動の成果に影響を与えると定義している。カリキュラムマネジメントが人間関係論に力点を置いてきたことを考えれば，E.Mayo らのホーソン実験を端に論じられるようになった組織文化論を考察することはカリキュラムマネジメントの実践の要請に応じていく上で有効であるといえる。

組織文化を分析する上での関係モデルとしては Hatch&Schultz(1997)の研究がある。竹中(2002)は，その要点としては，組織文化は組織アイデンティティの解釈が形成される文脈であり，組織イメージを構成することに影響を与える概念であり，組織文化，組織アイデンティティ，組織イメージという 3 つの現象を媒介する位置にリーダーの存在があるとしている。図 1 が示すモデルは，成員間の経験と組織アイデンティティは相互作用し，組織文化や組織アイデンティティは外部コンテクストに組織イメージとして伝達され解釈される。さらに，組織イメージが作用し組織アイデンティティの解釈を形成する。そして，その媒介としてリーダーが存在していることを示している。

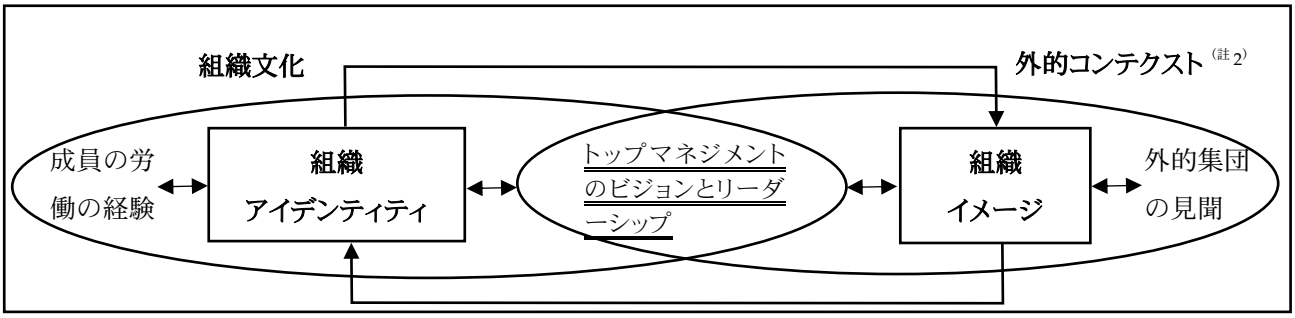


図 1．組織文化,アイデンティティ,イメージの関係モデル(竹中:2002)

学校の組織文化においても，T.J.Sergiovanni(1984)は校長の指導性の一つとして文化的力量（学校の信念，伝統を明確にし，それらを文化の想像に向けて集約できる力量）をあげている。組織文化においてリーダーの存在を強調し伝統などの外部環境との関係も考察している図 1 の関係モデルはカリキュラムマネジメントにおける組織文化をとらえる上で有効であるといえる。

リーダーシップ:ISIP の学校改善の文脈での学校教育の質の向上についてはスクールリーダーとしてのリーダーシップの質の吟味に重点が置かれている。学校改善の研究に連なる効果的学校の研究において校長のリーダーシップは効果的な学校が備える特徴であることは明らかになっている。露口(2000)は，校長のリーダーシップと学校組織・児童のパフォーマンスの間の関連を，定量的・定性的な分析手法を用い，カリスマに頼った変革型リーダーシップが学校成果に強い影響力を与えることを明らかにしている。さらに，変革型リーダーシップは革新性文化形成（註3）戦略をとっていると述べている。リーダーシップの発揮において文化形成が重要な視点であるといえる。このことから，学校成果に影響を与える上で，組織文化に働きかけることが影響力をもつことが考えられる。

地域性:露口(2000)の研究において，校長のリーダーシップについて保護者や地域との関係などの変数も取り入れ，

より多元的なファクターを視野に入れる必要を述べており，学校改善を志向するカリキュラムマネジメントについては学校に関わる様々な文化への着目は欠かせないものといえる。組織文化の代表的な研究である Hofstede,G.（1980）は，グローバル企業に対し，統計分析の手法を用いて仕事に対する文化の違いを 4 次元の指標で分類し，同一組織であっても国や地域によって違いがあることを明らかにしている。このことから組織文化に影響を与える一つとして「地域性」が存在することがいえ，学校の組織文化においても教育の地域性の存在が個々の学校に影響を与えていることが考えられる。

地域性を取り込んだカリキュラムマネジメントの源流である教育経営論において，地域の要素を取り入れた「地域教育経営」は，1980 年代以降，本格的に検討されるようになった。岡東(2000)は「地域教育経営」の概念を「一定地域のなかで人々の教育・学習に関係する者が教育の実態を直視し教育観や理念の共通理解を深めながら地域の教育目標や課題を設定しその達成に向かって教育領域や機能の分担を図り教育資源を最大に活用し，相互に連携することによって総体として人々の教育・学習を促進する営み」であると定義している。また，教育経営における地域の概念の検討を行った水本(2002)は，地域の概念が必要とされるのは教育経営の個別性が前提であるため，教育経営において地域は学校自身の課題に応じて学校自らが地域を定義しなければならないことを述べている。これらから，学校自らが教育の地域性を認知する際には，学校自らにおいて地域の範囲は設定されることになるといえる。それは教育の地域性の範囲の定義においても，教育観や理念を共有し，地域の教育目標の達成に向かう機能とその影響が及ぶ範囲と考えることができる。

(3)研究課題の設定

本研究では教育の地域性がカリキュラムマネジメントの営みにおいて学校組織文化の規定要因になりうるかを事例的に検討する。事例として対象にする地域は愛知県の三河地区とする。

1)三河地区の問題解決学習

木村(2009)によると，愛知県の三河地区は，社会科の初志の会の問題解決学習の実践が幅広く定着していると述べている。渡邉(2017)は，日本の社会科教師教育研究の発展を観察型，実験型，歴史型，自己型の 4 つに分類し，木村の研究を歴史型として位置づけ紹介している。木村（2009）は教育実践史の研究は①地域教育史的アプローチと②教科教育学的アプローチに大別し，①の発展に寄与した教師の役割を評価し，①②を包括する研究を行った。「特定の地域で優れた教育実践が創出され（続け）てきた理由は何か。一人ひとりの教師は，どのような役割を相互に果たしてきたのか。」といった問いを立て，「愛知県の三河地区」で，リーダー的な役割を担った教師に注目し，教育の地域性の形成に彼らが果たした役割を明らかにしている。さらに，木村(2009)は教育の地域性の形成において愛知教育大学附属岡崎小学校が初志の会の問題解決学習の実践校であったことをあげている。附属小学校では，大正自由教育運動の中で生活教育取り組み，戦後，初志の会の問題解決学習を導入した研究をしている。そして，附属小学校で実践を積み重ねた教員たちが三河地区の授業研究のリーダー的存在になることによって初志の会の考え方が社会科の枠組みを超え学校組織に影響を与えている。

2)地域としての「三河教育研究会」

「三河地区」には，三河教育研究会(以後，三教研）という教育研究のための組織が存在する。三河地区の教員約 12,000 人全員が会員となり，毎年各教科・領域の研究大会が開催されている。機関紙「教育みかわ」は会員全員へ配布がなされ，三教研の教育観や理念の共有が図られている。本研究において，三河地区の地域性の範囲は行政区分でなく，教育観や理念を共有し，地域の教育目標の達成に向かう機能をもつ三教研が組織されている範囲とする。

研究課題1 ：三河地区の教育の地域性である初志の会の考え方をもとにした問題解決学習が三河地区の組織文化とその教員たちに影響を及ぼすのであろうか。

研究課題2 ：教育の地域性が学校の組織文化の規定要因になるのであろうか。

３．方法

(1)調査対象

愛知県全域と同県内の三河地区の公立小中学校の教員を対象として質問紙による意識調査をし，事例的に検証を行うこととした。愛知県においては小学校と中学校の学校間の異動が行われており，校種の違いによる差を明確に区分できないため，本調査においては校種による区分は行わず「公立教員」とし，同質のものととらえる。

・愛知県全域（名古屋市を除く）の公立小中学校の教員 507 名

愛知県教育センターの法定研修会に参加した 507 名の教員に対して調査を行った。この 507 名の教員たちは県全域より集められており，法定研修であるため，各地域の規模に近似した人数比で構成されている。したがって，愛知県全域の教員の全体像を調査するための集団として適していると考えた。なお，名古屋市は政令指定都市であり，愛知県教育委員会より人事権が移管されている。採用が異なるため，基本的に教員の異動，交流が行われないことから愛知県全域の教員の全体像として，名古屋市は本調査では除外することとした。

・三河地区の公立小中学校の教員 1810 名

三河地区の豊橋（1120 名），豊川市（120 名），豊田（255 名），岡崎（72 名），新城地区（143 名）で実施された教員研修会に参加した 1810 名の教員を対象にして調査を行った。三河地区は東三河，西三河に分けられている。それぞれの地域で規模が大きいのは東三河では豊橋市と豊川市，西三河では豊田市である。三河地区をとらえる上で，各地区の最大規模の地域を調査地区として選んだ。また，岡崎市は問題解決学習について影響力をもつ附属小学校がある地域であり，新城市は初志の会の研究が展開された地域であるため三河地区独自の教育観を広める拠点となっていた地域であるため調査地区として選んだ。

(2)手続き

調査は 2018 年 4 月から 2019 年 3 月にかけて実施した。愛知県全域と三河地区の研修会に参加した教員に研修会終了時に質問紙を配布し，記入後その場で回収をした。調査目的，調査データの使用方法，その他調査倫理については回答者に対し直接口頭で説明した。アンケート調査において知り得た情報は本研究以外の目的で使用することはなく，研究終了時には全て破棄すること，また，アンケート調査は強制ではなく中断も可能であること，参加しない場合でも不利益にならないことを説明し，回答の提出をもって同意とみなした。筆者は研修会の講師として参加し，教育内容論への偏重の問題はカリキュラムマネジメントに引き継がれていることとカリキュラムマネジメントを構成する要素に目を向ける講義を行った。質問紙調査はそれを実証する資料とした。カリキュラムマネジメントの実践で学校の成員が教育内容論以外の要素への働きかけを促すことに実践的価値があると考えた。

(3)測定項目

初志の会の提唱する問題解決学習の理念や授業研究手法をルーツとする三教研の理念，方法論を参考に質問紙を作成した。意識調査全体は「教員個人として学習指導観」「問題解決学習の実践経験の有無」「学校の授業に対する雰囲気・意欲」の 3 つの内容に分かれる全 29 項目の質問紙調査を行った。質問項目は多くの項目で「5.とてもそう思う。」「4.そう思う。」「3.どちらでもない。」「2.あまりそう思わない。」「1.そう思わない。」の 5 件法を用いている。「A 授業方法（考え方を含む）を活用した経験の有無」については経験の有無（無＝0,有＝1）にダミー変数を付与した。

学習指導観「子ども中心主義」: 三教研は，戦後の新教育の発足の際に三河各地で誕生した各種の教育研究会を発展的に統合し 1961 年に組織された。この統合の際に初志の会の理念が三教研の理念の中に取り込まれていった。三教研の機関紙「教育みかわ」(2015)において「三河の教育論とは，子どもありきの教育論（問題解決学習である」と述べている。「三河の風土に根ざし，子どもを中心に据えた教育を実践する」を理念にかかげ，象徴的に「子どもありきの教育」と形容している。子ども中心主義の指導観としての「子どもありきの教育」は，子どもの思いや気づきを大切にした教育の地域性として三河地区に存在していることを白井(2018)は歴史研究の視点から明らかにしている。

問題解決学習の実践手法：白井(2018)は三河地区の新城小のカルテをたよりに抽出児の考えの変容をねらう授業研究システムが三河地区において問題解決学習を普及させる要因になったことを指摘している。さらに,「教育みかわ」(2020)において実践手法として「座席表・カルテ・抽出児・全体のけしき・教師の出・授業記録」があること，理論的には「切実性・問の連続・生きて働く実践力」を典型だとしている。座席表や抽出児などは全国の学校の実践の中でも見られるものであるが，三教研の活動の中で「子どもありきの教育論」の方法的特徴として強調されている。

学校の授業に対する雰囲気・意欲：初志の会の実践家であり，三河地区で問題解決学習の主要な実践校であった新城小学校の校長の渥美利夫は独自の授業研究方の手続きを開発し，問題解決学習を普及させてきた（木村2009,新城小 1993）。三河地区でリーダー的な役割を担う教師が教育の地域性の形成の役割を担う際に，授業研究としての主題研究が主な手段となる。学校の教員たちは主題研究との相互関係において三教研の教育の地域性に触れているといえる。

(4)分析戦略

愛知県全域と三河地区から集めた質問紙のデータを比較し三河地区の教育の地域性の特色を，意識調査で集計したデータを用いて統計的に分析する。統計分析という量的調査方法を選択したのは，学校組織文化について，個人よって違いが生じるため，少数の教員に対する質的調査では全体像をとらえにくいと判断したためである。

抽出した因子の項目の差に着目した分析：愛知県全域と三河地区の意識調査のそれぞれで因子分析(註4)を行う。そして，形成される因子数と，抽出された因子の下位尺度(註5)の違いを分析し，三河地区の組織文化を説明する構成概念の特色を解釈する。

三河地区の因子間の影響の分析：因子分析から得られた因子の下位尺度得点の観測変数から三河地区の「教員個人として学習指導観」の影響を示す共分散構造分析(註6)を行った。

意識調査の比較による分析：ダミー変数を付与した「A 授業方法（考え方を含む）を活用した経験の有無」は χ^2 検定を，その他の意識調査では対応のない 2 標本のt 検定を行う。5% 水準で有意差が見られる質問項目をもとにして愛知県全域と三河地区の違いを解釈する。

4 結果・分析

(1)抽出した因子の項目の差に着目した分析

質問紙の 29 項目（質問項目は表 3-1・2・3 中に示す。）に対して因子分析を三河地区，愛知県全域それぞれで実施する。意識調査全体は「問題解決学習の実践経験の有無」「教員個人として学習指導観」「学校の授業に対する雰囲気・意欲」の 3 つの内容で構成されている。三河地区と愛知県全域で抽出される下位尺度)の違いに着目することで三河地区の組織文化に係る概念構成の特色を検討する。

最尤法・プロマックス回転により因子分析を行った。それぞれの内容の下位尺度について少ない因子で説明するために因子数は固有値のスクリープロットを重視した。その結果，三河地区，愛知県全域ともに 3 因子構造が抽出できた。寄与率(註7)は三河地区が第 1 因子から順に 25.3%，10.0%，5.1%で愛知県全域は 24.7%，7.7%，5.1%であった。因子相関行列は表 1 のようである。

表 1．県全域と三河地区の質問紙調査の因子分析の因子相関行列

分類	県全域			三河地区		
因子	1	2	3	1	2	3
1	—	0.490	0.087	—	0.469	0.213
2		—	0.027		—	0.453
3			—			—

表 1-1．県全域と三河地区の質問紙の第 1 因子の分析の結果

因子	第 1 因子		第 2 因子		第 3 因子		共通性	
	県全域	三河	県全域	三河	県全域	三河	県全域	三河
α 係数	0.917	0.921						
項目	第 1 因子「学校マネジメントのリーダーシップの発揮とコミュニケーションの活性化」（県全域 12 項目　三河 13 項目）							
C6	0.915	0.847	-0.149	-0.121	-0.470	-0.023	0.721	0.630
C7	0.839	0.848	-0.800	-0.165	-0.110	-0.008	0.644	0.613
C3	0.761	0.739	-0.460	0.035	0.026	-0.081	0.551	0.550
C5	0.701	0.687	-0.770	-0.034	0.044	0.061	0.451	0.471
C10	0.695	0.693	0.620	-0.002	0.017	0.021	0.532	0.486
C11	0.663	0.552	0.740	0.192	0.008	-0.097	0.494	0.410
C4	0.657	0.591	0.124	0.134	-0.023	-0.018	0.525	0.435
C8	0.643	0.677	0.390	-0.062	-0.003	0.138	0.439	0.474
C12	0.643	0.671	-0.080	0.108	-0.260	-0.096	0.405	0.503
C2	0.610	0.642	-0.140	0.052	0.006	-0.061	0.364	0.430
C9	0.591	0.706	0.180	0.004	0.047	0.051	0.493	0.519
C13	0.500	0.642	0.055	0.016	0.000	0.030	0.280	0.431
C14		0.560		0.053		0.060		0.364
寄与率	24.7%	25.3%	7.7%	10.0%	4.8%	5.1%		

表 1-1 は県全域と三河地区の質問紙の第 1 因子の分析の結果である。α 係数(註 8)が県全域で 0.917，三河で 0.921 と 0.9 以上の値を示しているが「組織文化,アイデンティティ,イメージの関係モデル」（図 1）をモデルにした確認的因子分析であることから第 1 因子として採用することとした。第1 因子では愛知県全域と三河地区に共通していることは以下の 2 点である。

1)リーダーシップによる学校の活性化について

・「管理職・教務/研究主任などのリーダーシップにより，主題研究が活性化されている。(C6)」

・「ベテラン・中堅教師のリーダーシップにより，主題研究が活性化されている。(C7)」

2)教師間のコミュニケーションの活性化について

・「勤務校の主題研究は，「目指す子ども像」が明確であり，教師の力量を高めるために，有意義な「学び合う場」となっている。(C3)」

・「主題研究の授業指導案作成から授業を行うまで，年齢差や立場の違いを超えて，建設的に意見しやすい雰囲気がある。(C5)」

このことから，第 1 因子は「学校マネジメントのリーダーシップの発揮とコミュニケーションの活性化」と名付けた。さらに，三河地区では「勤務校の主題研究と，自分がやりたい本来の実践・研究との方向性は，ほぼ同じである。(C14)」が下位尺度に加わっている。また，「事後検討会（主題全体協議会）は，「子どもありき」の視点から意見が出され，お互いに「学び合う場」となっている。(C9)」の因子負荷量が愛知県全域より高い。

表 1-2. 県全域と三河地区の質問紙の第 2 因子の分析の結果

因子	第 1 因子		第 2 因子		第 3 因子		共通性	
	県全域	三河	県全域	三河	県全域	三河	県全域	三河
α 係数			0.826	0.881				
項目	第 2 因子「子ども中心主義の指導観」（県全域 11 項目　三河 13 項目）							
B8	0.003	0.013	0.663	0.738	0.000	-0.071	0.442	0.511
B3	0.015	-0.016	0.644	0.710	-0.027	-0.002	0.424	0.493
B5	-0.145	0.017	0.644	0.673	0.034	-0.015	0.345	0.455
B7	0.011	-0.018	0.600	0.668	0.031	0.044	0.369	0.463
B10	0.057	0.019	0.591	0.607	-0.033	0.058	0.385	0.415
B1	-0.018	-0.023	0.574	0.648	0.410	-0.092	0.323	0.362
B4	-0.008	-0.023	0.490	0.587	0.031	-0.009	0.238	0.329
B6	-0.011	0.033	0.475	0.592	0.004	-0.149	0.221	0.310
B14	0.048	0.071	0.473	0.490	-0.089	0.107	0.253	0.339
B9	0.021	-0.037	0.411	0.568	0.023	0.006	0.179	0.307
B13	0.224	0.049	0.408	0.441	-0.046	0.224	0.306	0.360
B2		0.009		0.558		0.112		0.412
B11		-0.030		0.422		0.110		0.230

第 2 因子では，愛知県全域，三河地区に共通して以下の 3 つの因子負荷量が高かった。（表 1-2）

・「子どもが集めた情報を比べたり，お互いに結び付けたりして，子ども自身が「考えを広げる」ことができるように指導を心掛けている。(B3)」

・「本時の授業において，子どもの考えが途切れず，「連続する」ように指導を心掛けている。(B5)」

・「単元や本時の授業において，可能な限り，子どもが「切実」に学びたいと思うように指導を心掛けている。(B7)」

これら質問項目では子どもの考えに添った学習指導を教員が意識していることから「子ども中心主義の指導観」と名付けることができる。さらに，三河地区では「子どもを理解し（子どものとらえ）のために，「座席表」などを使う場合があり，それを活かした授業を心掛けている。(B2)」「単元や本時の授業において，子どもの考えが連続するように，その終わりで答えを示さない「オープンエンド」をする場合がある。(B 11)」が下位尺度に加わっている。

第 3 因子では三河地区では「問いの連続(A7)」と「コの字型(A11)」を除く質問項目を下位尺度とし，意識調査の設定した「問題解決学習の実践経験の有無」が因子として抽出された（表 1-3）。抽出された因子の各下位尺度についてα係数を用いて内部一貫性を検討したところ愛知県全域の「問題解決学習の実践経験の有無」以外の因子では利用には十分な値を示していた。しかし，愛知県全域の「問題解決学習の実践経験の有無」はα係数が 0.646 であったため因子として採用しないものとした。

表 1-3．県全域と三河地区の質問紙の第 3 因子の分析の結果

因子	第 1 因子		第 2 因子		第 3 因子		共通性	
	県全域	三河	県全域	三河	県全域	三河	県全域	三河
α 係数					0.646	0.806		
項目	第 3 因子「問題解決学習の実戦経験の有無」（三河 9 項目）							
A9	0.015	0.029	-0.002	-0.760	0.586	0.690	0.345	0.358
A3	0.041	-0.004	0.004	-0.124	0.558	0.704	0.317	0.431
A1	0.021	0.009	0.000	-0.095	0.525	0.634	0.278	0.358
A5	0.018	0.036	-0.036	0.000	0.491	0.595	0.242	0.364
A6	-0.073	-0.075	0.049	0.172	0.420	0.427	0.177	0.259
A4		-0.025		0.156		0.482		0.317
A10		-0.030		0.026		0.477		0.233
A8		-0.018		0.075		0.467		0.251
A2		0.027		0.081		0.452		0.253

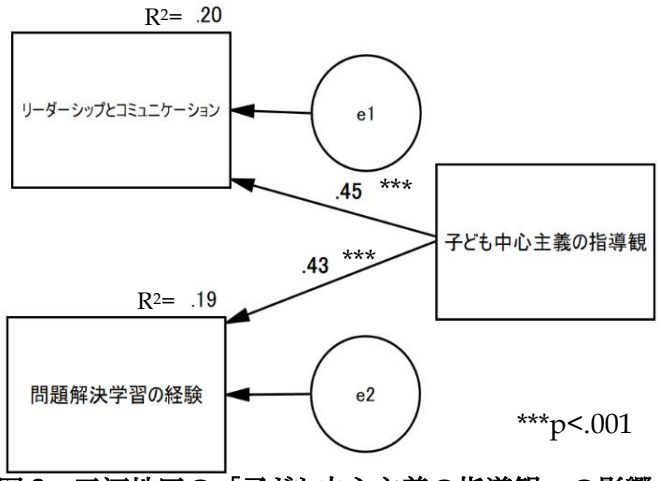


図 2．三河地区の「子ども中心主義の指導観」の影響

表 2．モデルの適合度指数(N=1810)

χ^2 検定	χ^2 値	0.16
	自由度	1
	p 値	0.900
GFI		1.000
AGFI		1.000
CFI		1.000
RMSEA		0.000

(2)三河地区の因子間の影響の分析

図 2 は因子分析から得られた因子の下位尺度得点の観測変数から三河地区の「子ども中心主義の指導観」の影響を示すパス図である。図 2 において，矢印は影響を及ぼしている方向，矢印に添えた数値は標準化されたパス係数であり，有意確率とともに示している。R^2 は重相関係数の平方，e1～e2 は誤差変数を示している。この因果関係モデルの適合度を検討するための指標を表 2 に示す。これらの各指標値は，全て良好な適合度を示したことから，図 2 のモデルは支持されたものと考えられる。併せて，図 2 のモデルから「子ども中心主義の指導間」は「リーダーシップとコミュニケーション」（.45）と「問題解決学習の経験」（.43）に正の直接的影響を及ぼすという示唆が得られた。

(3)意識調査の比較による分析

表 3-1・2・3 は三河地区と愛知県全域の質問項目間についての分析結果である。

表 3-1 の「A 授業方法（考え方を含む）を活用した経験の有無」についての 11 の質問項目の内 10 項目において有意差があった。オープンエンド(A10)，コの字型(A11)を除く問題解決学習に係る授業方法の活用経験がある教員が三河地区の方が多く，コの字型（A11）は三河地区の方が有意に少ない。

表 3-1．三河地区と愛知県全域の「A 授業方法を活用した経験の有無」質問項目間の χ^2 検定の結果

	質問項目		三河地区		愛知県全域		
			有	無	有	無	P 値
A	以下の授業方法（考え方を含む）を活用した経験						
A1	座席表・座席表指導案	度数	1340	470	235	272	
		%	74.0%	26.0%	46.4%	53.6%	.000**
A2	カルテ		470	1340	66	441	
			26.0%	74.0%	13.0%	87.0%	.000**
A3	抽出児		1292	518	306	201	
			71.4%	28.6%	60.4%	39.6%	.000**
A4	子どもありき		648	1162	70	437	
			35.8%	64.2%	13.8%	86.2%	.000**
A5	教師の出		997	813	106	401	
			55.1%	44.9%	20.9%	79.1%	.000**
A6	切実な授業導入		669	1141	71	436	
			37.0%	63.0%	14.0%	86.0%	.000**
A7	問いの連続		263	1547	46	461	
			14.5%	85.5%	9.1%	90.9%	.001**
A8	全体の景色		325	1485	19	488	
			18.0%	82.0%	3.7%	96.3%	.000**
A9	授業記録・発言分析		1048	762	171	336	
			57.9%	42.1%	33.7%	66.3%	.000**
A10	オープンエンド		503	1307	155	352	
			27.8%	72.2%	30.6%	69.4%	.220
A11	コの字型		1098	712	347	160	
			60.7%	39.3%	68.4%	31.6%	.001**

（*p<.05，**p<.01）

表 3-2 の「B 学習指導の心掛け」についての質問項目では，9 つの質問項目で有意な差があり，三河地区の方が高かった。この 9 つの質問項目は次の 5 つの学習指導の心掛けに集約できる。

・授業に関する子どもの関心の持ち方の心掛け（B1,B7）
・抽出児や座席表の授業手法を使う心掛け(B2,B13)
・子どもの追究活動時の思考のさせ方の心掛け(B3,B5,B8)
・子ども中心の授業に関する教師支援の心掛け(B10)
・学習指導要領に示される教育目標によろうとする心掛け(B14)

一方で，オープンエンドやコの字型の授業の手法（B11,B12）やはっきり伝える指導の心掛け(B4)，生活に生かそうとする指導の心掛け(B6)，指導計画から外れる子どもの思考を容認する心掛け(B9)では有意な差は見られなかった。

表 3-2. 三河地区と愛知県全域の「B 学習指導の心掛け」の質問項目間の結果（M=平均値，SD=標準偏差）

	質問項目	三河地区		愛知県全域			
		M	SD	M	SD	t 値	p 値
B あなたの「学習指導（問いの立て方・教材づくり・子供への接し方など）の心掛け							
B1	子どもの「知りたいな」「不思議だな，なぜだろう」と思うこと（子どもありき）を大切にする指導を心掛けている。	4.28	0.624	4.21	0.661	1.974	0.049*
B2	子どもを理解し（子どものとらえ）のために，「座席表」などを使う場合があり，それを活かした授業を心掛けている。	3.66	0.888	3.46	0.941	4.230	0.000**
B3	子どもが集めた情報を比べたり，お互いに結び付けたりして，子ども自身が「考えを広げる」ことができるように指導を心掛けている。	3.95	0.740	3.83	0.775	2.992	0.002**
B4	周囲と異なる意見でも，子どもが自分の考えを「はっきり伝える」ことができるように指導を心掛けている。	4.18	0.674	4.12	0.704	1.808	0.071
B5	本時の授業において，子どもの考えが途切れず，「連続する」ように指導を心掛けている。	3.71	0.785	3.57	0.808	3.344	0.001**
B6	子どもが学校で学習したことをふだんの「生活に生かそうとする」ような指導を心掛けている。	3.94	0.771	3.90	0.817	1.063	0.288
B7	単元や本時の授業において，可能な限り子どもが「切実」に学びたいと思うように指導を心掛けている。	3.82	0.800	3.58	0.831	5.854	0.000**
B8	単元や本時の授業において，子どもが授業で学んだことを活かして，更に「追究活動」ができるように指導を心掛けている。	3.66	0.779	3.57	0.808	2.101	0.036*
B9	単元や本時の授業において，教師の指導計画と「ずれる」ことがあっても，子どもと共に追究する指導をする場合がある。	3.74	0.789	3.75	0.814	-0.216	0.829
B10	単元や本時の授業において，子ども主体の追究のため，「教師の出」については，慎重に判断した上で指導している。	3.67	0.799	3.39	0.849	6.673	0.000**
B11	単元や本時の授業において，子どもの考えが連続するように，その終わりで答えを示さない「オープンエンド」をする場合がある。	3.36	0.967	3.29	0.986	1.349	0.177
B12	子どもが，学級全体で活発に議論をすることができるように，お互いが向き合う「コの字型」など，机の配置を工夫する場合がある。	3.83	1.028	3.78	1.116	1.040	0.298
B13	「子どもありき」の授業ができているのか理解するために，「抽出児」による授業後の分析をする場合がある。	3.67	0.943	3.43	0.987	4.778	0.000**
B14	「子どもありき」ばかりではなく，「学習指導要領」に示される教科目標（教科ありき）も達成できるように指導を心掛けている。	3.87	0.777	3.70	0.797	4.367	0.000**

（*p<.05，**p<.01）

表 3-3 の「C 学校の授業に対する意欲・雰囲気（カリキュラムマネジメント）」についての質問項目では，三河地区の方が有意に高いものと，少ないものが見られた。

三河地区で有意に高い質問項目は，次の 4 点であった。

・校長やミドルリーダーのリーダーシップのもと主題研究が活性化している（C6,C7）

・事後検討会（主題全体協議会）は座席表・授業記録・抽出児などが有効に活用されている(C8)

・主題研究授業後，学んだ事柄を活かして，自分の実践に生かそうとしている(C11)

・主題研究は，学校教育目標等を実現することにつながっている。(C12)

三河地区で有意に低い回答の質問項目は，次の 4 点であった。

・教師生涯にわたって授業力を高めていきたいという気持ちがある(C1)

・マンネリ化させない工夫や斬新なアイディアが，主題推進委員会や授業研究，事後検討会などに盛り込まれている(C10)
・主題研究の成果が，日々の教育活動全般（学習面だけでなく生活面や部活指導など）にも有益である(C13)
・勤務校の主題研究と，自分がやりたい本来の実践・研究との方向性は，ほぼ同じである(C14)

一方で，授業力向上の意欲（C2,C4）や学びの場としての主題研究の価値(C3)，指導案作成や検討会での意コミュニケーション(C6,C9)では有意な差は見られなかった。

表 3-3．三河地区と愛知県全域の「C 学校の授業に対する意欲・雰囲気（カリキュラムマネジメント）」の質問項目間の結果（M=平均値，SD=標準偏差）

	質問項目	三河地区		愛知県全域			
		M	SD	M	SD	t 値	p 値
C あなたの学校の授業などに対する意欲・雰囲気（カリキュラム・マネジメント）について							
C1	教師生涯にわたって授業力を高めていきたいという気持ちがある。	4.40	0.649	4.50	0.604	-3.291	0.001**
C2	勤務校では，新しい学習方法や評価方法を進んで取り入れていこうとする雰囲気がある。	3.93	0.832	3.90	0.866	0.734	0.463
C3	勤務校の主題研究は，「目指す子ども像」が明確であり，教師の力量を高めるために，有意義な「学び合う場」となっている。	3.93	0.811	3.90	0.869	0.599	0.549
C4	勤務校の年間の主題研究を通じて，自分の授業力が伸びていることを実感している。	3.52	0.811	3.51	0.837	0.357	0.721
C5	主題研究の授業指導案作成から授業を行うまで，年齢差や立場の違いを超えて，建設的に意見しやすい雰囲気がある。	3.83	0.877	3.82	0.925	0.246	0.806
C6	管理職・教務/研究主任などのリーダーシップにより，主題研究が活性化されている。	3.74	0.886	3.54	0.984	4.146	0.000**
C7	ベテラン・中堅教師のリーダーシップにより，主題研究が活性化されている。	3.65	0.860	3.43	0.922	4.794	0.000**
C8	事後検討会（主題全体協議会）は座席表・授業記録・抽出児などが有効に活用されている。	3.82	0.884	3.64	0.980	3.891	0.000**
C9	事後検討会（主題全体協議会）は，「子どもありき」の視点から意見が出され，互いに「学び合う場」となっている。	3.91	0.760	3.86	0.762	1.162	0.246
C10	マンネリ化させない工夫や斬新なアイディアが，主題推進委員会や授業研究，事後検討会などに盛り込まれている。	3.55	0.806	3.76	0.817	-5.297	0.000**
C11	主題研究授業後，学んだ事柄を活かして，自分の実践に生かそうとしている。	3.87	0.728	3.60	0.857	6.391	0.000**
C12	主題研究は，学校教育目標等を実現することにつながっている。	3.77	0.753	3.46	0.891	7.131	0.000**
C13	主題研究の成果が，日々の教育活動全般（学習面だけでなく生活面や部活指導など）にも有益である。	3.77	0.909	3.92	0.791	-3.864	0.000**
C14	勤務校の主題研究と，自分がやりたい本来の実践・研究との方向性は，ほぼ同じである。	3.58	0.909	3.80	1.110	-4.034	0.000**

（*p<.05，**p<.01）

5 .考察

三河地区の問題解決学習の実践がその地区の学校の組織文化に及ぼす影響について分析した。その結果，三河地区の教育の地域性である初志の考え方をもとにした問題解決学習について次のように考察できる。

三河地区では「座席表」や「抽出児」などの活用経験を有する教員が多く。それらが三河地区でのみ因子として抽出された。このことから「座席表」や「抽出児」などの問題解決学習の授業手法がひとまとまりの経験となっ

て三河地区の教員の中に蓄積されているといえる。

χ^2 検定とt 検定の結果，以下の質問項目の意識が愛知県全域の教員と比べて高かった。

・「授業に関する子どもの関心の持ち方の心掛け（B1,B7）」

・「抽出児や座席表の授業手法を使う心掛け(B2,B13)」

・「子どもの追究活動時の思考のさせ方の心掛け(B3,B5,B8)」

・「子ども中心の授業に関する教師支援の心掛け(B10)」

以上の質問項目は学習に際して子どもの思考を中心に授業づくりを志向している学習指導観であると解釈できる。また，因子分析の比較の結果，三河地区では下位尺度として，以下の 2 つが「子ども中心主義の指導観」の因子に加わる。

・「「座席表」などを活用する授業を心掛けている。(B2)」

・「子どもの考えが連続するように，その終わりで答えを示さない「オープンエンド」をする場合がある。(B11)」

以上から三河地区では子ども中心主義の学習観は座席表を媒介にして，子どもの考えが連続することが意識されていることがわかる。

第 1 因子として抽出した「学校マネジメントのリーダーシップの発揮とコミュニケーションの活性化」の下位尺度として三河地区では「勤務校の主題研究と，自分がやりたい本来の実践・研究との方向性は，ほぼ同じである。(C14)」が加わり「事後検討会（主題全体協議会）は，『子どもありき』の視点から意見が出され，互いに『学び合う場』となっている。(C9)」の因子負荷量が愛知県全域より高い。このことから，三河地区では主題研究が子ども中心主義の指導観を背景にもったリーダーシップが展開される傾向にあることがわかる。そして，子ども中心主義の指導観の主題研究と教員自身がやりたい実践や研究が一致することが，学校の雰囲気や意欲に対する評価に関連していることがうかがえる。

総括すると三河地区の教育の地域性は次の 3 点である。

・「座席表」や「抽出児」などの子ども中心主義の方法論をひとまとまりの経験として有する教員がいる。

・「子ども中心主義の指導観」として座席表を媒介にして，子どもの考えが連続することが意識されている。

・学校の雰囲気や意欲に対する評価は，学校の主題研究が子ども中心主義の指導観を背景にもったリーダーシップで展開されることと学校の研究主題と教員自身がやりたい実践や研究が一致しているかが関連を与えていることがうかがえる。

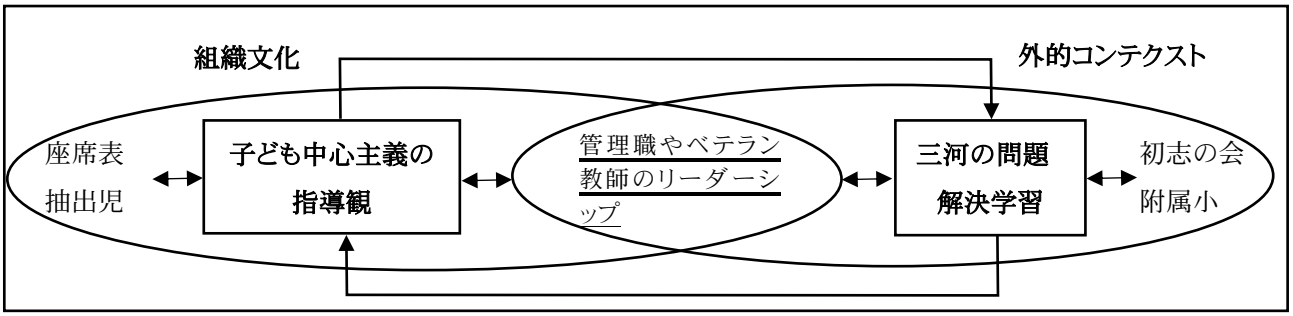


図 3.三河地区の教育の地域性がもたらす組織文化,アイデンティティ,イメージの関係モデル(筆者作成)

さらに，共分散構造分析(図 2)から教師個人の「子ども中心主義の指導観」は「学校マネジメントのリーダーシップの発揮とコミュニケーションの活性化」と「問題解決学習の経験の有無」対して正の影響を示している。このことから，三河地区の教育の地域性である初志の考え方をもとにした問題解決学習における「子ども中心主義の指導観」が「学校マネジメントのリーダーシップの発揮とコミュニケーションの活性化」と「問題解決学習の経験の有無」に影響を与えていることが推察される。

「子ども中心主義の指導観」は組織文化の定義中の組織の根本にある無意識の当たり前の信念であり，組織アイデンティティを規定するものとなり得る。三河地区のおいては三教研が「子どもありきの教育」と教育の地域性を

形容しており，外的コンテクストとして三河の問題解決学習は三河の学校の組織イメージとして相互に作用していると考えられ，Hatch&Schultz (1997)の関係モデルへの適応が可能であるといえる（図 3）。

一方でt 検定より三河地区の方が以下の 4 つの質問項目において有意に愛知県全域より低かった。

・「教師生涯にわたって授業力を高めていきたいという気持ちがある(C1)」

・「マンネリ化させない工夫や斬新なアイディアが，主題推進委員会や授業研究，事後検討会などに盛り込まれている(C10)」

・「主題研究の成果が，日々の教育活動全般（学習面だけでなく生活面や部活指導など）にも有益である(C13)」

・「勤務校の主題研究と，自分がやりたい本来の実践・研究との方向性は，ほぼ同じである(C14)」

三河地区の学校では，主題研究や教員個人の力量向上に対する意欲や雰囲気において愛知県全域と比べると低く評価されていることがうかがえる。

6 .結語

本研究では，三河地区を事例にして教育の地域性が学校の組織文化に与える影響の検討を行った。その結果，教育の地域性が教員たちの指導観や方法論の共通経験として内在していることがわかった。そして，その共通経験をもとにしたリーダーシップによって学校研究が展開されることと教師が望む実践や研究になっているか否かが学校の雰囲気に関連することが明らかになった。三河地区の学校では主題研究や教員個人の力量向上に対する意欲や雰囲気において愛知県全域と比べると低く評価されており，必ずしも教育の地域性が望ましいものになるわけでないこともうかがえた。カリキュラムマネジメントとして学校の組織文化をとらえる場合には，教育の地域性が外部環境との作用としての規定要因になることが示唆された。

本研究では初志の会の問題解決学習を切り口にして三河地区の教育の地域性が学校組織に与える影響を事例的に分析した。初志の会の問題解決学習の実践自体が学校の組織文化に与える影響についても精査が必要である。また，他の地区の教育の地域性が学校組織に与える影響について検討を加えていきたい。さらに，教育の地域性を構成する要因は他にも存在すると考えられる。地域で蓄積されている特定の教育実践ではない要因からも学校の組織文化への影響を調査する必要がある。

註

(1) カリキュラムマネジメント…学習指導要領（2018）において「教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと」と定義されている。なお，学習指導要領では「カリキュラム・マネジメント」と表記されるが，その源流となる高野桂一らは「カリキュラムマネジメント」と表記している。本稿では，高野(1989)から倉本(2008)の展開するカリキュラムマネジメント論中の条件整備系列の形成要因の一つである組織文化に着目した研究であるため「カリキュラムマネジメント」の表記を用いることとする。

(2) 「新しいことに挑戦してみよう」という実験的な雰囲気を学校内に形成すること。

(3) 組織の文化やアイデンティティが組織の成員間にとどまらず「外部」に伝達され解釈される観点

(4) 因子分析…同じような変動を示す質問項目には抽出して，それらの意味的解釈をおこなう分析

(5) 下位尺度…各因子で高い負荷量を示した項目

(6) 共分散構造分析…複数の概念同士の県警を検討する分析方法

(7) 寄与率…項目全体の変化を 100 とし，構成要素となる項目の変化がどのくらい影響を与えているかを示す指標

(8) α 係数…各質問項目が全体として同じ概念や対象を測定したかを評価する信頼係数。1 に近いほど信頼性が高い

引用文献

愛知県新城市立新城小学校(1993).『授業研究の考え方・進め方』黎明書房,21.

磯貝伸之(2015).「継承と拡充」教育みかわ 115,2.

伊藤和衛(1963).『学校経営の近代化入門』明治図書,1-261.

植田健男(2009).「教育課程経営論の到達点と教育経営学の研究課題」日本教育経営学会紀要 51,34-44.
大脇康弘(1976).「戦後日本における学校経営論の系譜－文献研究を中心として－」学校経営研究 1,121-137.
岡東壽隆(2000)「青少年の問題行動と地域教育経営」『生涯学習社会と教育経営』,玉川大学出版部,257.
木村博一(2009).「地域教育実践の構築に果たした社会科教師の役割」社会科研究 70,21-30.
木村博一(1995).「社会研究としての社会科授業をめざして」『農業を学ぶ授業を作る』黎明書房,212.
倉本哲男(2008).『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究』ふくろう出版,2.
倉本哲男(2020).「三河教育研究会における子どもありきの問題解決学習」教育みかわ 130,3.
小泉祥一(2019).『現代カリキュラムの動向と展望日本カリキュラム学会編』教育出版,94.
齊藤義雄・倉本哲男・野澤有希(2018).『教育課程論-カリキュラムマネジメント-』,大学図書出版,109.
白井克尚(2018).「新教科創設期における生活科の授業づくりに関する研究-愛知県宝飯郡御津南部小学校の開発研究を事例として-」日本教科教育学会 40-4,1-11.
白井克尚(2018).「問題解決学習を創出した社会科授業研究の論理と実際-愛知県新城市立新城小学校の授業研究システムを手がかりに-」社会科教育研究 135,28.
高野桂一(1989).『教育課程経営の理論と実際－新教育課程基準をふまえ－』教育開発研究所,4-7.
竹中克久(2002).「組織文化論から組織シンボリズムへ－<シンボルとしての組織>概念の提唱」社会学評論 53-2,36-51.
田村知子(2011).『実践・カリキュラムマネジメント』ぎょうせい,7.
露口健司(2000).「校長のリーダーシップと学校成果（School Effectiveness）の関係一リーダーシップの量的・質的分析－」日本教育経営学会紀要 42,64-78.
徳岡慶一(2018).「カリキュラムマネジメントの課題－教科等横断的視点を中心にして－」京都教育大学教育実践研究紀要 18,133-142.
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(2016).「今，なぜカリキュラムマネジメントが求められるのか」『新教育課程ライブラリ Vol.5 学校ぐるみで取り組むカリキュラム・マネジメント』ぎょうせい,18-19.
水本徳明(2002).「教育経営における地域概念の検討」日本教育経営学会紀要 44,2-11.
文部科学省(2015).「論点整理 4．学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策」,(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364319.htm,2020/10/4 閲覧)
渡邉巧(2017).「日米における社会科教師教育研究の発展と課題―研究対象として教師教育を捉える―」社会科教育論叢 50,91-100.
Schein, E. H., (1985) *Organization culture and leadership*. Jossey-Bass. （清水紀彦・浜田幸雄訳『組織文化とリーダーシップ』ダイヤモンド社,2012）
Hatch, M. J., and Schultz, M. (1997). Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing*, 31(5/6), 356-365. https://doi.org/10.1108/eb060636
Hofstede, G. (1980). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). McGraw-Hill Education. （万成博・安藤文四郎『経営文化の国際比較：多国籍企業の中の国民性』産業能率大学出版部，１９８４年）
Kuramoto, T. and Associates., (2014). *Lesson study and curriculum management in Japan: Focusing on action research.* Fukuro Publisher.
OECD-CERI,(1983). *Framework for School Improvement*. Memco 29th Sept,7.
Sergiovanni, T. J., (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.

学校改善研究紀要 2021: 64-72

実践報告

児童の市民性(Citizenship)を醸成するコミュニティ・スクールの活用

井出　和宏
愛媛大学大学院生　g201002u@mails.cc.ehime-u.ac.jp

要約：学校が抱える問題は，複雑化・困難化しており，教職員だけでの対応は困難を極める。この現状の改善ツールの一つとして，全国でコミュニティ・スクールの役割が期待されている。筆者の勤務校は，市内でいち早く学校運営協議会制度を導入し，「児童の市民性育成」を掲げたものの，運用の仕方について模索してきている。そこで，本研究では，児童・保護者・教職員・地域住民それぞれの実態を精査し，分析結果に基づいた実践を行うこととした。

実態の分析結果と合わせて，近隣校の実態を学校運営協議会へ報告することで当事者意識が醸成され，熟議の中から，実態に即しており，地域住民と学校の思いが一致した地域協働活動が生まれた。コロナ禍の影響下ではあったが，教職員の地域へ対する意識が改善されるとともに，児童の市民性醸成の土壌が確立された。

本研究の過程や成果は，掲げるビジョンが異なったとしても，今後コミュニティ・スクール導入が予定されている他校の導入期において汎用可能で有効な手法であると考える。

キーワード
コミュニティ・スクール
学校運営協議会
市民性
地域協働推進主任

1．はじめに

現在，学校では，いじめや非行行為等の問題行動の発生，不登校児童生徒数や特別支援学級・特別支援学校に在籍する児童生徒数等の増加等，多様な児童生徒への対応が必要な状況となっている。また，少子化による教職員数の減少，様々な保護者や地域への対応，教職員の多忙化と長時間労働等，学校が抱える問題は，複雑化・困難化しており，教職員だけで対応することが，質的，量的両面において，難しくなってきている。

このような学校の現状を改善するツールとして導入が進められている一つが，コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）（以下，「C ・S 」）である。文部科学省によると，C ・S は，「学校と地域住民等が力を合わせて学校の運営に取り組むことが可能となる『地域とともにある学校』への転換を図るための有効な仕組み」であり，「学校運営に地域の声を積極的に生かし，地域と一体となって特色ある学校づくりを進めていくことができ」[1)]るとしている。2000 年に教育改革国民会議で提案されて以来，少しずつ設置が進み，2017 年に地域教育行政の組織及び運営に関する法律の改正（学校運営協議会の設置の努力義務化やその役割の充実など）により，設置数は飛躍的に伸びた。A 県も例外ではなく，2019 年4 月現在の設置率は 19.6%であり，勤務校のあるB 市でも3 校が指定を受け，その1 校として勤務校C 校もC ・S としてのスタートを切った。（2020 年7 月現在の設置率は 25.4%）

B 市は，人口約 16 万人の地方都市で，昭和 60 年前後をピークに人口減少が続いており，日本創生会議

の提唱する「消滅可能性都市」[2)]に該当している。B 市の地場産業にも外国人労働者が増加し，それに伴い，外国籍の児童も増加傾向である。他方，風光明媚な土地柄で，豊かな文化，歴史遺産，日本有数の地場産業等の魅力も多い。そこで，今こそ，本市を支え，盛り上げる人材，つまり，児童の市民性の育成が目指されると考えた。

学校運営協議会を設置し，C ・S としてのシステムを整え，校長のリーダーシップの下，「児童の市民性の育成」という大きなビジョンを掲げた。しかし，どのように運用すれば効果的であるのか，C 校にとって有効なC ・S の運用方法とはどのようなものか，はっきりしないままでの開始であった。2019 年4 月現在，B 市内にはC ・S はなく，参考となる取組はない。全国のC ・S 先進校の事例を精査すると，各地域・各校それぞれ独特の取組があり，どれかを取り入れ，同じ取組をしたとしても，必ずしもC 校にとって有効であるとは断言できない。

そこで，本研究では，C 校にとってどのような運営が有効であるのか，児童・保護者・教職員・地域住民それぞれの立場から迫り，実態を基にした実践を行うことを目的とする。その過程や成果を，今後C ・S 導入が予定されている他校に汎用できるのではないかと考えた。

２．研究課題

本研究では，以下の研究課題を設定し，これらの実践を通して研究目的の達成に迫る。

研究課題1 ：C 校の児童・保護者・教職員の実態を多面的に探り，データを基に学校運営協議会で熟議を行うことにより，有効な提案が創出されるのではないか。

研究課題2 ：学校運営協議会の提案を基に，「地域協働推進主任」として地域協働活動を中心にカリキュラム・マネジメントを行い，実践することにより，効果的に児童の市民性が醸成され，家庭や地域への影響が広まるのではないか。

３．研究の背景

小玉（2015）は，シティズンシップ教育は「民主主義社会を担う市民を育てる教育」としている。つまり，シティズンシップ（市民性）とは，民主主義社会を担う市民の育成ということになる。しかし，マーシャル（1950，岩崎・中村訳（1993））が指摘しているように，シティズンシップは，その都度の社会のあり方によって変化するものであり，一概に規定できるものではない。そのため，シティズンシップ教育は，イギリスにおける公教育への導入やアメリカでのサービス・ラーニング等，世界各国に広がってはいるものの，その定義や実施方法は様々である。[3)]日本における先行実践例は，お茶の水大学附属小や品川区小中一貫校など，イギリスのシティズンシップ教育を参考にしているものが多く見られる。また，カリキュラム・マネジメントの視点を考え合わせ，イギリスのクリック・レポート[4)]の理論をベースに，地域貢献が教科に始まり教科に終わる，アメリカのサービス・ラーニングの視点を取り入れての実践を行うこととした。クリック・レポートによると，シティズンシップ教育のねらいを，「社会的道徳的責任」・「地域コミュニティへの参加」・「政治的リテラシー」を3 本柱とする「参加型民主主義」の伸長としている。小学校である勤務校の実態を鑑み，それぞれの観点を「問題解決」・「行事参加」・「地域理解」と捉え，実態把握や成果測定の指標として活用する。

佐藤（2017）は，C ・S について，スクール・ガバナンスとソーシャル・キャピタルの両面があると指摘している。パットナム（1993，河田訳（2001））は，ソーシャル・キャピタルには「信頼，規範，ネットワーク」の3 つの構成要素があるとしており，露口（2016b ）は，この視点を参考に，教育におけるつながりを，「ネットワーク」・「互酬性規範」・「信頼」へと発達するプロセスを内包した概念として説明している。露口（2016b ）が指摘しているように，子どもを取り巻くつながりは多岐に渡るが，誰を取り巻くつながりに焦点を当てるかを明確にしておく必要がある。本研究では，地域と子ども・保護者・学校のつながりに焦点を当てて進めていく。

４．研究の方法・内容

(1) 実態把握・調査(2019 年度)

2019 年度は，勤務校C 校の児童･保護者･教職員の実態を多面的に探り，効果的な「児童の市民性」育成についての視座を得るため，児童･保護者･教職員への市民性とソーシャル・キャピタル（つながり）に関するアンケートを実施した。4 年生以上の全児童と全保護者，全教職員を対象に，令和元年6 月と12 月の2 回，質問紙調査により実施した。その際，比較対象として，同じ中学校区の隣接校D 校でも同様のアンケートを実施することとした。D 校は，C 校と同規模の小学校であるが，C ・S 未導入校である。[5]調査項目は，①現在の自分（市民性，ソーシャル・キャピタル，C ・S ）に関する項目について，児童 15 項目・保護者 14 項目・教職員 16 項目，②望ましい市民性に関する項目について，児童 20 項目・保護者 20 項目・教職員 20 項目，③児童の将来に関する項目について，保護者 20 項目・教職員 20 項目である。各項目とも「非常にあてはまる（4 ）」～「全くあてはまらない（1 ）」の4 件法と自由記述とした。

また，地域や学校運営協議会の実態を明らかにするために，令和元年8 月～9 月，関係者へのインタビュー調査を実施した。教育行政関係者としてB 市教育委員会学校教育課長補佐，地域行政関係者としてC 校区公民館長，学校関係者を代表してC 校校長，地域の各種団体連絡協議会長でもあるC 校学校運営協議会長，保護者代表としてC 校P T A 会長である。インタビューは個別に実施し，①現在の学校と地域の連携，②C ・S への関わり方，③学校と地域の理想的な連携，④C ・S としての学校に期待すること，⑤C 校児童（B 市児童）に期待することの5 点について聞き取りを行った。

(2) 実践研究(2019～2020 年度)

2019 年度は，年間5 回計画されている学校運営協議会のうち，第3 回と第5 回の協議会へのアクションリサーチを行った。実態把握のためのアンケート結果，分析を委員で共有することにより，熟議に見通しと具体性をもたせることを狙いとした。

2020 年度は，新設した「地域協働推進主任」として研究に取り組んだ。学校運営協議会へのアクションリサーチを継続しつつ，児童・保護者への直接介入を行った。地域協働活動においてカリキュラム・マネジメントを行い，活動のビジョンを明確にすることで，児童への直接介入とした。保護者には，C ・S に関する様々な情報や活動を，広報誌（コミスク新聞）や各種メディアを利用して，広報・啓発を行った。

５．実践結果

(1) 実態把握調査の分析

1) 児童・保護者・教職員の実態（アンケート調査より①）

児童について，まず市民性に関する6 項目 [6]の平均値は，介入校C 校 3.13（標準偏差 0.61，n=152），非介入校D 校 3.52（標準偏差 0.45，n=169）であった。全体的にD 校に比べ，C 校の値が低い傾向が見られた。特に，行事等への参加，地域への貢献意欲，貢献行動がD 校に比べ [7]，低いことが分かった。肯定的な回答の児童が少ないことに合わせ，否定的な回答（まったく思わない）の児童が一定数存在することが影響していると考えられる。ソーシャル・キャピタル（つながり）に関する8 項目 [8]の平均値は，介入校C 校 3.18（標準偏差 0.63，n=152），非介入校D 校 3.47（標準偏差 0.45，n=169）であった。特に，地域の方との活動実績・活動意欲で，市民性と同様の傾向を示した。児童については，各項目について意識の高い層を伸ばす手立てとともに，意識の低い層への支援が必要であることが明らかとなった。

保護者について，市民性に関する6 項目の平均値は，C 校 2.78（標準偏差 0.52，n=163，回収率 74.8%），D 校 2.82（標準偏差 0.53，n=152，回収率 71.0%），ソーシャル・キャピタル（つながり）に関する8 項目 [9]の平均値は，C 校 2.64（標準偏差 0.59），D 校 2.70（標準偏差 0.54）であり，大きな差は見られなかった。地域への愛着や子どもの教育についての相談の項目がD 校に比べ，若干数値が高くなっている。

この部分を広げていければ，保護者が地域の人との活動に充実感を味わうことにつながり，児童の変化にもつながるのではないかと考える。

教職員について，市民性に関する6 項目の平均値は，C 校 2.97（標準偏差 0.47，n=17），D 校 3.43（標準偏差 0.37，n=20），ソーシャル・キャピタル（つながり）に関する 10 項目 [10]の平均値は，C 校 2.56（標準偏差 0.44），D 校 2.92（標準偏差 0.35）であり，非介入校との差が，三者の中で最も大きくなった。特に，地域行事への参加や地域からの支援認識の項目が目立った。

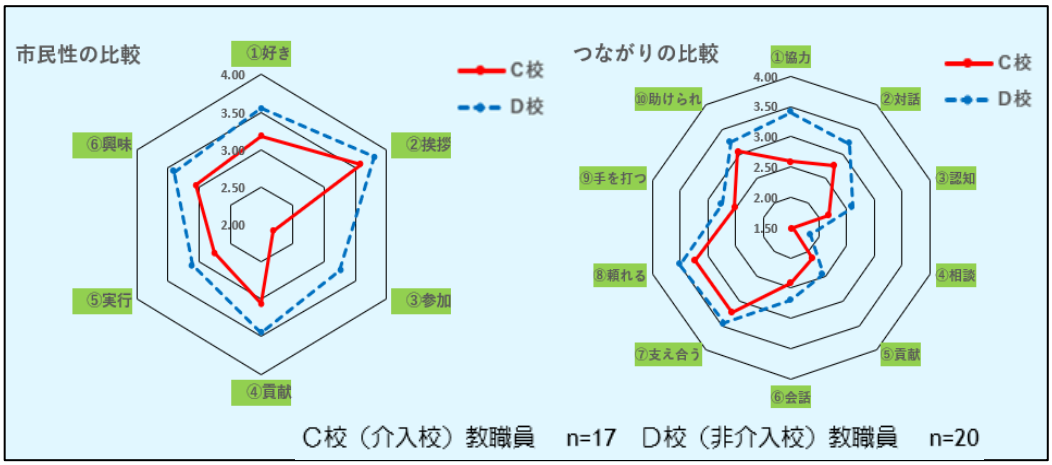


図 1.　市民性・つながりについての教職員アンケート結果（第 1 回）

両校の現任校在職年数を比較すると，在職年数1 ～2 年の割合が，D 校では 38.1%に対し，C 校は，63.7%と約 1.7 倍となっており，両校の差を生みだす一因と考えられる。C ・S の取組により，在校年数の違いを埋めることができれば，現在の学校が抱える教職員の年齢構成の歪さを補う大きなツールとなる。

また，保護者と教職員のC ・S 認知に関する項目は，C 校保護者が 2.07（標準偏差 1.04），D 校保護者が 1.64（標準偏差 0.80）となっており，C 校については指定を受けたことによる啓発の効果が一定程度表れているが，必ずしも十分な認知とは言えない。教職員についてもC 校 2.47（標準偏差 0.80），D 校 2.25(標準偏差 0.64)となっており，保護者と同傾向となっている。C ・S に関する情報を発信する機会をさらに増やすことにより，地域総ぐるみで子育てをしているというお互い様感や地域とのつながりの実感につながり，ひいては地域活性化をもたらすのではないかと考える。

2）望ましい市民性の定義（アンケート調査より②）

C 校にとっての望ましい市民性を探るため，児童・保護者・教職員の思うよりよい市民 [11]についての上位 5 項目を比較した。三者に共通する項目は，「B 市をよくしたい」と「B 市を誇りに思う」であった。この 2 項目について，肯定的に答えた三者それぞれについて，他の項目との関連では，「伝統」・「美化」に関する項目との強い相関が確認できた。また，上位項目を整理すると，「問題解決の心情面」[12]に関する項目が多い。問題解決の心情面と行動面には，強い相関が見られた。つまり，問題解決に関する行動を実践することにより，より心情面も高まり，特に，「伝統」・「美化」に関する問題解決行動を行うことが，より効果的に理想とする市民性に近づくと考えられる。心情面と行動面の相関については，「地域理解」・「行事参加」の各項目にも同じ傾向が見られた。

3）地域・学校運営協議会の実態（インタビュー調査より）

インタビュー調査からは，C 校とC 校を取り巻く現状から今後の方向性が明らかとなった。1 点目は，「熟議の有効性」である。今までの経験から，地域連携には自信をもっている反面，それぞれの立場の違いを感じており，十分な共通理解ができていないことが伺えた。学校教育に関係する全ての関係者が当事者意識を持ち（校長，館長，P 会長），それぞれの思いを出し合うべきである（協議会長，館長，P 会長）と

考えている。学校運営協議会において熟議を設定し，回数を重ねることでそれぞれの役割やできることがビジュアル化し，当事者意識の醸成につながると感じた。2 点目は，「つなぐ・つなげる」である。地域の中心である公民館と学校が隣接している（協議会長，館長）という地域連携にとっての強みがある半面，十分生かされていないことが明らかになった。また，新しい取組を行うことで関係者の負担増加も懸念されている（校長，館長）。公民館に地域コーディネーター的役割を任せ，既存の公民館のネットワーク・各種団体間のネットワークを活用し，各種学校（学年）行事の精選を行うことで，強みを生かした連携になるのではないかと考える。インタビュー全体を通して，C 校には，C ・S としての素地・雰囲気が備わっていることが明確となった。

(2) 実践研究

1) 学校運営協議会におけるアクションリサーチ

2019 年度は，年間5 回実施した学校運営協議会のうち，第3 回と第5 回に積極的に関与し，アクションリサーチを行った。第3 回学校運営協議会では，非介入校D 校との比較を中心に第1 回アンケート(2019.6 実施)結果を報告した。今まで学校や児童の現状や課題を教職員以外の関係者に開示する場合，漠然とした文章表記で行うことが多かったが，今回は数値で示すことにした。本校の強みと弱みや児童・保護者・教職員の意識や思いが明らかになり，協議会委員の当事者意識の醸成につながった。第5 回学校運営協議会では，2019.6 と 2019.11 実施の2 回のアンケート結果の比較を示し，一年間の成果・反省の見える化とともに，次年度の取組についての提案を行った。働き方改革の側面を鑑み，一年間の取組の効果や本校の三者のもつ意識に添った既存の地域活動への児童の参加を提案したが，多くの意見をいただき，大幅な修正を求められることとなった。コミュニティ・スクールとしての利点の一つである，学校では得にくい地域住民目線の課題を解決するための視点を取り入れることで，持続可能で，かつ児童の市民性育成に効果的な活動に変えることができた。

2020 年度は，管理職とは異なる地域協働推進主任というポジションを新設[13]し，校内の地域コーディネーターとして参画した。地域連携活動(市民性向上プロジェクト活動)の企画・推進を中心とする地域協働の推進をリードするとともに，学校運営協議会における熟議のファシリテーターとして活性化を図った。

2) 活動案の計画，実践(市民性向上プロジェクト活動)

学校運営協議会での検討を重ねる中で，老人クラブ会長でもある委員からの提案があり，老人クラブとの共催で，地域の歴史遺産の清掃を行うこととなった。この提案には，地域に残る歴史遺産を伝承したいという委員の強い思いが背景にあることが，後日明らかとなった。つまり，学校側の思い(市民性育成)だけでなく，地域の隠れていた思いを組み入れた活動となった。実際の活動は，コロナ禍のため，老人クラブからの出席は少なく，また，暑さもあり，清掃活動は，あまり多くは行わなかった。しかし，地域の歴史を知ってもらいたいという委員の思いから，たくさん説明していただいた。子どもたちも熱心に活動し，耳を傾け，あっという間の約2 時間であった。この活動の様子は，本校のホームページで発信するするとともに，地元ケーブルテレビや新聞でも取り上げられた。日頃本校に直接関与していない地域住民にもC ・S をP R する絶好の機会となった。

図2．　市民性向上プロジェクト活動

6．考察

実践研究を通しての市民性・つながり（ソーシャル・キャピタル）に対する意識の変化は図3 ～図5 の通りである。

まず，児童については，介入校・非介入校とも時間の経過とともに意識が下がるという傾向があった。非介入校はこの傾向が引き続き起こっているのに対し，介入校では，僅かではあるが，上昇している。微増だが，コロナ禍の影響下にあることを考えると，成果であろう。児童の市民性醸成の土壌が形成されているといえる。これは，市民性向上プロジェクトに直接関与した学年（第5 学年）とそれ以外の学年の平均値を比較することでより明らかになる（図4 ）。直接活動を行った学年の伸びに対し，その他の学年は，昨年度までと同じ傾向が表れている。これは，つながりの各項目のおいても同様の結果が示された。コロナ禍の影響により，最小限の活動しか実施できなかったことが，十分な市民性やつながりの伸びにつながらなかったと考えられる。

教職員については，管理職とは別に，地域協働推進主任が地域協働活動や学校運営協議会を見える形で参画・牽引することにより，市民性・つながりとも，平均値の上昇が見られた。校内での地域コーディネーター的な役割を担う人材の影響の大きさが明らかとなった（図5 ）。

保護者については，介入校・非介入校とも数値は下がった。しかし，下降幅は非介入校と比べ，なだらかであった。教職員の意識が変わった後に，児童の姿が変わってから保護者の意識に影響が出ることを考え合わせると，取組を継続することで，数値が改善されることが期待できる。

図6 に示した通り，介入校におけるC ・S 認知度については，取組により教職員の理解が進んだ。また，メディア等を活用した啓発活動に力を入れたため，地域や保護者の理解も進んでいると考える教職員が増えた。しかし，保護者の理解・認知度は決して大きな伸びを示しているわけではない。更なる実績作り，啓発の継続とともに，新たな一手を打つ必要がある。非介入校の結果を考えると，今後は，単独の学校で取り組み，啓発するのではなく，もう少し広い視野が求められ，そのこと

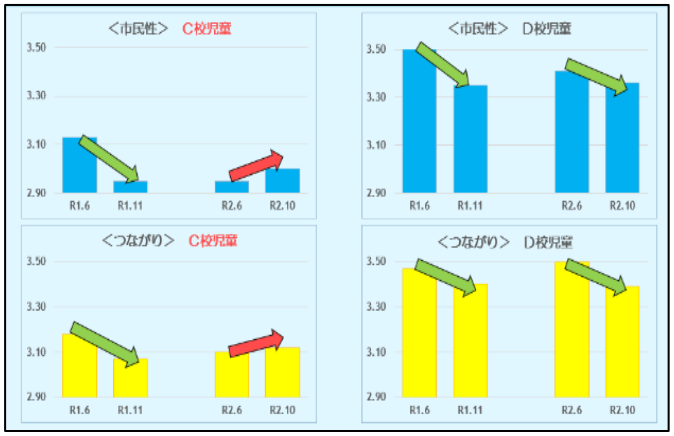


図3 ． 市民性・つながりの変化（児童）

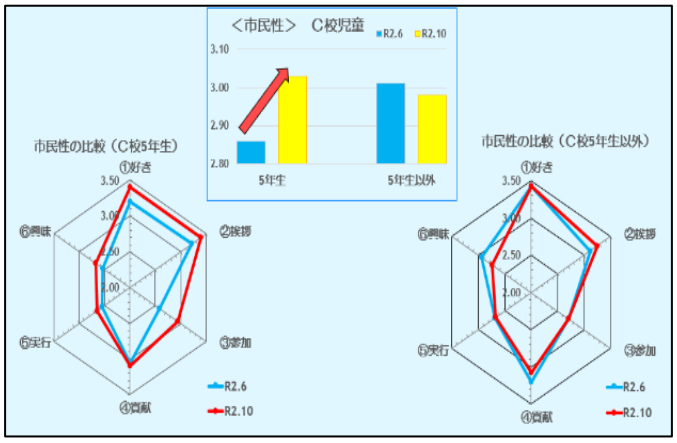


図4 ． 市民性の変化（C 校第5 学年）

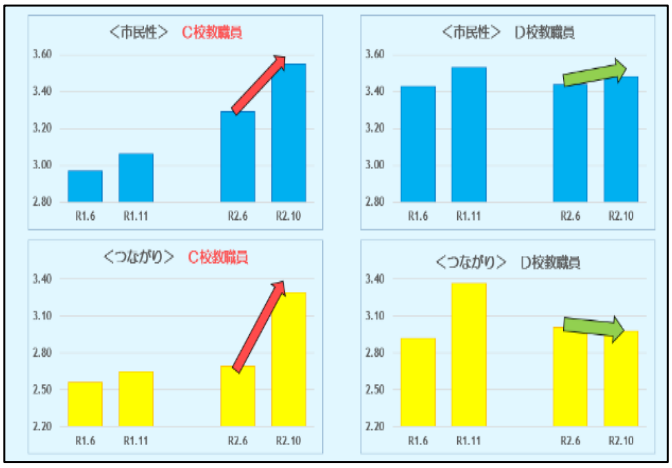


図5 ． 市民性・つながりの変化（教職員）

により広義の市民性醸成につながるのではないかと考える。

7．結語

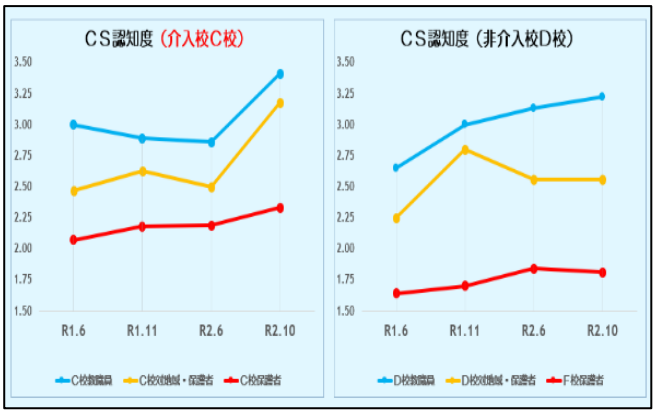


図6．C・S 認知度，理解度の変化

児童の市民性の育成を目指し，C・S の効果的な運用方法について探ってきた。まず，児童・保護者・教職員にアンケート調査を行い，三者の考えや意識について明らかにした。それぞれの結果を比較検討し，共通項を探ることで，取り組むべき方向性が明確になった。また，それらのデータを学校運営協議会で示すことにより具体的な活動案が提案されるきっかけとなった。学校運営協議会では，自校のデータだけではなく，近隣校(比較対象校)のものを合わせて提示することにより，委員各自の当事者意識の向上にもつながった。また，熟議で提案された活動を行うことにより，教職員の意識向上や児童の市民性の醸成，特に直接関与した学年の市民性向上につながった。つまり，アンケートやインタビューによる実態把握・分析を行い，近隣校との比較を含むデータに基づいた熟議，活動の企画・運営という一連の流れを行うことが，より効果的なC・S の運用につながる。特に，C・S 導入期の効果は顕著であると考えられる。

また，激務である教頭以外に学校運営協議会や地域協働活動を牽引する人員を確保することが大変有用であった。地域に詳しく，地域住民と積極的なコミュニケーションをとることができる人材を育成・活用することが，安定的なC・S につながる。

持続可能なC・S にするための課題も明らかとなった。学校は毎年人事異動により人員が入れ替わる。つまり，その都度実態は変化する。定期的なアンケート調査を行う必要があるが，そのためには，校内外に人員を確保する必要がある。改めて，地域コーディネーターの重要性を痛感した。また，継続的なC・S の認知度向上も必要である。情報を発信し続け，広く知ってもらうことが必要で，そこからソーシャル・キャピタル（つながり）の醸成が始まる。しかし，そのために，特設の活動を毎年行うのでは組織が疲弊してしまう。カリキュラム・マネジメントを積極的に行い，効果的な活動を授業の一環として行うことで，初めて持続可能になる。最後に，安定的な活動には，費用が必要になる。具体的な方法は今後の運営協議会での議論が待たれる。

C・S は，今後も増加していくことが予想される。本研究では，導入期におけるC・S の方向性を探る視座を得ることができた。これから導入していく学校にとって順調な滑り出しの一助となれば幸いである。

註

1) 文部科学省「学校と地域でつくる学びの未来」<https://manabi-mirai.mext.go.jp/torikumi/chiiki-akko/cs.html>2020 年 11 月 23 日アクセス
2) 日本創生会議によると，2010 年から 2040 年にかけて，20～39 歳の若年女性人口(人口の再生力)が 5 割以下に減少する市区町村で，全体の 49.8%が当てはまる。日本創生会議 (2014)「ストップ少子化 ・地方 元気 戦略」<http://www.policycouncil.jp/>2020 年 11 月 23 日アクセス
3) 嶺井明子（2007）『世界のシティズンシップ教育-グローバル時代の国民／市民形成-』東信堂では，アジア，北米・オセアニア，旧ソ連諸国等におけるシティズンシップ教育が紹介されている。
4) 1998 年に公表されたイギリスのシティズンシップ諮問委員会の最終報告書「シティズンシップ教育と学校における民主主義の教授」。委員会の議長を務めたバーナード・クリックにちなんで，「クリック・レポート」と呼ばれている。この報告書を受けて，2002 年からイギリスでは 12 ～16 歳までの中等教育において「シティズンシップ」という教科が必修化された。
5) D 校は，合併後にB 市立小学校となった。合併前は旧町内唯一の小学校であり，C・S ではないが，地域連携活動が

盛んな学校である。

6) 質問項目は，「1 自分が住んでいる地域（勤務地）は好きだ。2 登下校の時など地域の方へ元気に挨拶している。3 地域の行事に進んで参加している。4 地域の役に立ちたいと思う。5 日頃から地域のために自分にできること積極的に行うようにしている。6 地域の歴史や行事に興味がある。」の 6 項目である。保護者，教職員も質問項目は同じである。

7) 非介入校D 校との比較については，各項目の数値を上回ることを目的と考えるのではなくて，同地区・同規模校としての比較対象と捉えた。

8) 児童への質問項目は，「1 地域の人と，学校の中でいっしょに活動することがある。2 地域のスポーツ団体や文化団体でがんばっている。3 友達の家族には，いろいろとお世話になっている。4 地域の人と，地域や学校でいっしょに活動したいと思う。5 地域のお年寄りの人からお世話になっていると思う。6 今住んでいる地域をよりよい地域にしたいと思う。7 今住んでいる地域に貢献できるような大人になりたい。 8 地域の人は信用できる人だと思う。9 今住んでいる地域にずっと住みたいと思う。」の 9 項目である。

9) 保護者への質問項目は，「1 近所の人は，ほとんど知っている。2 近所の人と対話する機会がある。3 近所の人に，助けられたと思うことがある。4 近所の人とは，助け合い支え合う関係にあると実感している。5 近所の人は，ここぞという時に頼れる存在である。6 子どもの教育について，地域の人に相談することがある。7 地域行事では，地域の人と一緒に活動することで，充実感を味わうことがある。8 保護者と地域の人が協力することで，学校はさらによくなると思う。」の 8 項目である。

10) 教職員への質問項目は，「1 地域住民に授業支援等で，授業に協力してもらうことがある。2 地域住民と積極的に対話するように心掛けている。3 学校に来ている地域住民の顔と名前が分かる。4 地域住民からの相談を受けることが多い。5 自分は地域住民の願いの実現のために貢献していると思う。6 学校に来ている地域住民と，挨拶の他に会話を交わしている。7 学校と地域は支え合う関係にあると実感している。8 地域住民は，ここぞという時に頼れる存在である。9 地域からの信頼を積み上げるために，積極的に手をうっている。10 地域住民に助けられたと思うことがある。」の 10 項目である。

11) 児童には，「B 市をよくするためにどのような大人になるとよいか」，保護者・教職員には，「よいB 市民とはどのようなものか」という問い方をしている。質問項目は，「1B 市の歴史をよく知っている大人，2B 市の文化をよく知っている大人，3B 市の自然をよく知っている大人，4B 市の歴史が好きな大人，5B 市の文化が好きな大人，6B 市の自然が好きな大人，7B 市の祭りに参加する大人，8 公民館の行事に参加する大人，9 市民清掃に参加する大人，10 市のボランティア活動に参加する大人，11B 市の人と仲よくする大人，12B 市の祭りに興味がある大人，13B 市を美しくしようとする大人，14B 市を盛り上げる大人，15B 市に住む大人，16B 市の伝統を守る大人，17B 市のことをいつも考えている大人，18B 市を大切にしようとする（守ろうとする）大人，19B 市のことをよくしたいと思う大人，20B 市を誇り（自慢）に思う大人」の 20 項目とした。

12) バーナード・クリック提唱の市民性3 本柱(政治リテラシー・地域コミュニティへの参加・社会的道徳的責任)をそれぞれ，地域理解・行事参加・問題解決と捉えることとし，それぞれを行動面と心情面に分けて考えることとした。よりよい市民についての質問項目（註(11)参照）について，質問項目1 ，２，３ を地域理解・行動，質問項目４，５，６ を地域理解・心情， 質問項目7 ，８，９，10，11 を行事参加・行動，質問項目 12，13 を行事参加・心情， 質問項目 14，15，16，17 を問題解決・行動，質問項目 18，19，20 を問題解決・心情の6 分類し，分析を行った。

13) 地域協働推進主任は，筆者が提案し，企画委員会での了承を得て校務分掌に位置付けられた主任である。

謝辞

教職大学院での学びと本研究を許可していただいた勤務校の校長先生には深く御礼申し上げます。また，協力校の校長先生はじめ，調査等に協力いただいた多くの先生方と勤務校の学校運営協議会関係者の皆様にも御礼申し上げます。最後に，様々な角度からご教示いただき，知見を広げてくださった教授の皆様に感謝申し上げます。

参考文献

稲葉陽二・大森隆・近藤克則・宮田加久子・矢野聡・吉野諒三(2011). 『ソーシャル・キャピタルのフロンティアーその到達点と可能性－』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.
貝ノ瀬滋(2017).『図説コミュニティ・スクール入門』一藝社.
春日市教育委員会・春日市立小中学校(2014).『コミュニティ・スクールの底力－共育基盤形成9 年の軌跡：「必要」から「必然」へ－』北大路書房.
金子郁容・鈴木寛・渋谷恭子(2000).『コミュニティ・スクール構想　学校を変革するために』岩波書店.
唐木清志(2008).『子どもの社会参加と社会科教育－日本型サービス・ラーニングの構想－』東洋館出版社.
唐木清志・岡田泰孝・杉浦真理・川中大輔(2015).『シティズンシップ教育で創る学校の未来』東洋館出版社.
クリック，B　関口正司(訳)（2011）.『シティズンシップ教育論－政治哲学と市民－』法政大学出版局
倉本哲男(2010).「アクションリサーチの教育実践への活用論」 藤原文雄・露口健司・武井敦史(編)『学校組織調査法－デザイン・方法・技法 』学事出版　171－184.
小玉重夫（2015）.「民主主義のバージョンアップを目指して」 唐木清志・岡田泰孝・杉浦真理・川中大輔(監)日本シティズンシップ教育フォーラム(編)『シティズンシップ教育で創る学校の未来』東洋館出版社 1-2.
佐藤晴雄(2010).『コミュニティ・スクールの研究－学校運営協議会の成果と課題－』風間書房.
佐藤晴雄(2016).『コミュニティ・スクール「地域とともにある学校づくり」の実現のために」エイデル研究所.
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.
露口健司(2016a).『「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(2016b).『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(2019).『ソーシャル・キャピタルで解く教育問題』 ジダイ社.
パットナム，R　柴内康文(訳) (2017).『われらの子ども－米国における機会格差の拡大－』創元社
マーシャル，T，H・ボットモア，T.岩崎信彦・中村健吾（訳）(1993). 『シティズンシップと社会的階級－近現代を総括するマニフェスト』法律文化社
嶺井明子(2007).『世界のシティズンシップ教育－グローバル時代の国民／市民形成－』東信堂.
森保之(2012).「学校と家庭・地域の三者が共に進めるコミュニティ・スクールの実践的研究(Ⅰ)－「立ち上げ期」における取組の実際－」『福岡教育大学紀要』， 61， 125－138
文部科学省(2018).『コミュニティ・スクール 2018～地域とともにある学校づくりを目指して～』
文部科学省(2019).『地域学校協働活動－地域と学校でつくる学びの未来－』

学校改善研究紀要 2021: 73-88

実践報告

校内研修で教員育成指標を活用した実践事例研究
－OSAKA 教職スタンダードの効果的な活用方法の構築をめざして－

木村　憲太郎
大阪府小学校教諭・大阪教育大学連合教職大学院修了生　xgyxp001@outlook.jp

要約：各都道府県や政令指定都市等によって教員育成指標が策定されている。そのため，内容はそれぞれ異なる。そこで都道府県や政令指定都市等ごとに教員の資質能力を効率よく向上させる教員育成指標の活用方法を構築する必要がある。本研究は，大阪府の教員育成指標(OSAKA 教職スタンダード)の効果的な活用方法を構築することを目的とし，その目的を達成するために事例校の校内研修でOSAKA 教職スタンダードを活用した実践事例を検討し，キャリアステージが向上する教員には，どのような特徴があるのだろうかという研究課題の解明を行った。その結果，「学ぶモチベーションが高い」「OSAKA 教職スタンダードのキャリアステージやその内容に関する意識が高い」という 2 つの特徴が確認された。さらに，教員研修計画に示されている募集型の研修に教員が申込・参加できるよう，キャリアステージの自己評価をさせる時期が重要であること等が示唆された。

キーワード
教員育成指標
OSAKA 教職スタンダード
校内研修
教師教育
実践事例研究

1．はじめに

(1) 背景

社会・経済のグローバル化，情報通信技術の急速な発展，少子高齢化の進展等，社会を取り巻く環境が大きく急激に変化している。複雑化・困難化した課題に対応するため，「コミュニティ・スクール(学校運営協議会を設置した学校)」が設置され(下條 2020,p.67), 組織外の人材や資源を活用する「チームとしての学校」が求められている。それと同時に人材育成が推進され，組織として個々の教員の資質能力向上を図っていくことも求められている。これまで教員として不易とされてきた資質能力は，使命感や責任感，教育的愛情，教科や教職に関する専門的知識，実践的指導力，総合的人間力，コミュニケーション能力等である。教員個人に求められる資質能力の種類等は多く，田中(2017,p.69)は「学校現場で必要とされる資質・能力を挙げればきりがない。」と述べている。近年，「学び続ける教員」という言葉が教員の資質能力向上に関するキーワードとして強調されるようになった。田川(2016,p.57)が「大規模な社会変化への対応が必要であり，そのために教員の学びが必要だというロジックは，従来の研修で行われていることをみても目新しいものではない。」と述べていることを踏まえると，「教員が学び続けなければ学校現場の様々な課題に対応できない。」という考えは現代に限定したものではないといえる。

教員の資質能力を向上させる手段の1 つとして校内研修が挙げられる。校内研修の内容に研究授業(事後

討議会を含む)が位置付けられている。日本の教師は「総合職」「何でも屋さん」と言われ，多忙化が進んでいる。その影響を受けて研究授業が形骸化しており，活性化する手立てを策定することが求められる(姫野 2012,p.158)。そのため，校内研修や研究授業に関する研究は多くなされている(例えば，姫野 2012; 村山 2012; 石上 2012; 小林 2013; 浦野・南部 2017; 前田・浅田 2019 等)。

鈴木ほか(2019,p.80)は，教職経験年数が豊富な教員から日常的に教育的財産(実践的な知識や指導技術等)を継承するためには OJT の活用が重要であると述べている。しかし，大量退職・大量採用の影響を受けて教員の経験年数の均衡が崩れている。学年に複数の学級が存在する小学校(中・大規模校)では，同学年の担任教員が存在し，相談・協力体制があるのに対し，小規模校では個業化傾向が強く，中・大規模校より OJT が機能しにくいといえる。久我(2010,p.141)が「経験年数が豊富な教員は省察的思考を暗黙知の中で展開し，無自覚のうちに指導行動に結びつけていること」「その省察課程は暗黙知となり，伝達可能な言語化が困難」と述べていることから，経験年数豊富な教員が持つ教育的財産を言語化，つまり「形式知」にすることは難しいといえる。

2015 年(平成 27 年)中央教育審議会(以下，中教審と略記)答申 [1]は，教員の資質能力向上は我が国の最重要課題であり，世界の潮流であることを踏まえ，「教職生涯にわたる職能成長を支える制度設計の構築」として「教員育成指標」が必要であると提言した。そして，各都道府県や政令指定都市等(以下，地域と表記)で教員の資質能力のスタンダード化＝「指標化」「基準化」を推し進めた(子安 2017,p.38)。そして，教員の養成段階と採用・研修段階の一体性を確保する「教員育成指標」が策定されるようになった(詳細は次節)。

教員育成指標の具体的な活用の方法を独立行政法人教職員支援機構(2019)は，「大学での活用」「教育委員会での活用」「学校での活用」であると説明している(表 1.1)。また，独立行政法人教職員支援機構は，教員育成指標の「周知・理解」「活用」「対応した研修効果把握」が課題であることも示している。筆者は事例校において教員育成指標が周知徹底されていないことを認識しており，教員育成指標を学校現場で常態化 [2]させることをめざした実践が必要であると考えた。

表 1.1.教員育成指標の具体的な活用の方法 (独立行政法人教職員支援機構 2019 をもとに筆者作成)

活用場所・場面	内　容
大学での活用	「指標」で示された資質能力を身に付けるように授業のねらいを改善する取組みを行う。
教育委員会での活用 (採用)	面接や模擬授業での観点として検討させる。
教育委員会での活用 (センター等)	・年度当初の目標を設定する際に，指標を基に自己を振り返って目標を立てさせる。 ・自分の目標達成状況を確認して研修を受講させる。
学校での活用 (校内研修)	中堅・ベテラン教諭が，校内研修組織づくりや運営等，若手教諭への助言活動を行うことで， 「指標」に示された指導力，企画・推進力を養う「場」とする。

(2) 教員育成指標策定の経緯と先行研究

教員研修の計画的実施は以前から行われてきたが，教員の大量退職・大量採用に伴う教員の若年化に対応して，管理職を含めた人材育成が課題であった。そこで，中教審(2015,pp.14-18)は「教員が日々の業務で様々な対応に追われる中においても自己研鑽に取り組み，学び続けるモチベーションを維持しつつスキルアップを図ることができるよう，教員の主体的な学びが適正に評価され，その学びによって得られた能力や専門性の成果が見える形で実感できる取組やそのための制度構築を進めていくことが急務であること」「教員のキャリアステージに応じた学びや成長を支えていくため，養成・研修を計画・実施する際の基軸となる教員の育成指標を教育委員会と大学等が協働して作成するなど，連携強化を図る具体的な制度を構築することが必要であること」を踏まえ，「教職課程に在籍する学生や現職教員の両方にとって，教職キャリア全体を俯瞰しつつ，現在自らが位置する段階において身に付けるべき資質や能力の具体的な目標となり，かつ，教員一人

一人がそれぞれの段階に応じて更に高度な段階を目指し，効果的・継続的な学習に結びつけることが可能となる体系的な指標が必要である。」とし，教員の養成段階と採用・研修段階の一体性を確保する「教員育成指標」を策定するために，関係法令の改正等を提言した。

これを受け，教育公務員特例法が一部改正され，2016 年(平成 28 年)11 月 28 日に公布された。改正法では新たな時代に対応した質の高い教員の確保や資質の向上をめざして，公立の小学校等の校長及び教員の任命権者は，指針を参酌し，その地域の実情に応じ，当該校長及び教員の職責，経験及び適性に応じて向上を図るべき資質に関する指標を定めることを法制化し，地域ごとに教員育成指標の策定を義務づけた。その後，文部科学省[3)]は 2017 年(平成 29 年)3 月 31 日に「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」(以下，指針と略記)を示した。これらにより，全国的に教員育成協議会が組織され，2018 年 3 月までにすべての都道府県で教員育成指標の策定が終了している(鈴木 2019,p.94)。

中教審が答申を出して以降，教員育成指標の策定に関する研究が行われてきた。さらに，教員育成指標が策定されてからは，各地域において教員育成指標の役割や内容または活用等に関する研究が行われてきた。それらの研究を整理する。

教員育成指標の策定に関する研究として，先導的な取り組みから教員育成指標の策定の特徴と課題を示した研究(古川 2018)，教員の養成・採用・研修の一体的な改革の基盤となる教員指標モデルの開発に関する研究(礒部 2018)，全国の都道府県等が策定した教員育成指標を踏まえた教員養成・採用・研修の関係性の構築の在り方を検討した研究(鈴木 2019)がある。その一方，策定に批判的な研究もある。油布(2016,p.29)は海外でも「育成指標」に該当する「教員スタンダード」を策定している国は多く，その策定には教員の自律性や主体性が可能な限り取り込まれているが，日本は国・行政が牽引していることを指摘する。さらに，浜田(2017,p.49)は教職の他律性の強化に向かっているのではないかと懸念している。

策定されてからは，都道府県等の教員育成指標同士を比較する研究(津村 2020)やキャリアステージまたはその内容に着目した研究(市川ほか 2018; 椛島 2020)，教員育成指標の問題や果たす機能と限界に関する研究(浜田 2017; 子安 2017; 櫻井ほか 2019 等)，スタンダード化が女性教員のキャリア形成に与える影響に関する研究(木村ほか 2019)，教員育成指標に示されている語句を分析した研究(大杉 2020)等がなされている。油布が述べるように教員育成指標の策定は，国・行政が牽引していることは否定できず，櫻井ほか(2019,p.87)が「最終ステージにおける卓越化という点で教員育成指標に限界がある」「資質能力の積み上げ型職能成長モデルを採用しているため，入職時の多様性を反映することが困難」と主張するように，まだまだ完全なものが策定されているとは言えないのが現状である。そのため，津村の研究のように，他の地域同士の教員育成指標を比較する研究等を通して，今後も教員育成指標は改善されていくべきである。このことは，指針(p.8)にも「様々な状況の変化に応じて不断の見直しを図る」「定期的に指標を更新する」と示されている。

教員育成指標の策定に関して，教職課程をもつ大学と教育委員会が内容を調整する制度として「教員育成協議会」が創立された。教員育成指標は養成と採用を接続する機能を持っており，そのため，大学に関する教員育成指標の研究が多くなされている(例えば，仙波 2018; 中溝 2019; 中西 2019; 田仲ほか 2019; 新藤ほか 2020 等)。

教育公務員特例法第 22 条の 4 において，教員育成指標は教員研修計画と関連付けられていることから，各地域の教育委員会は策定された教員育成指標を踏まえ，体系的な教員研修計画を策定し研修を実施している。そのため，教育委員会等の研修に関する教員育成指標の研究も行われている。例えば，教員育成指標を自己の職能成長についての手がかりとするために研修等の在り方を提案することを目的とした研究(竹本ほか 2018)，教職研修センターの立場から教員育成指標の効果的な活用についての研究(谷口ほか 2017; 渡邊 2019)，研修を行う側として教員育成指標を学校現場に根付かせる実践報告(木村ほか 2018)等である。

以上のことから教職課程がある大学や教育委員会が，教員免許取得を希望している学生や法定研修等に参加した教員に教員育成指標の存在を伝えたり，その内容を確認させたりしていることが確認できる。事例校が位置する大阪府[4)]においては，大阪府教員等育成指標(以下，OSAKA 教職スタンダードと表記)が策定さ

れている。子安(2017,p.43)が「教員育成指標をどの程度どう利用するのか確定しているわけではなく，利用の仕方に基本的課題がある。」と指摘するように，教員育成指標の内容は地域によって異なるため，地域ごとに教員の資質能力を効率よく向上させる教員育成指標の活用方法も異なることが予想される。大阪府は全国に先駆けて教員育成指標を策定しているにも関わらず，学校現場で OSAKA 教職スタンダードを活用した研究や実践報告は管見の限りなされていない。したがって，学校現場おいて教員の資質能力を効率よく向上させるために，OSAKA 教職スタンダードをどのように活用すれば良いのかが議論されおらず，OSAKA 教職スタンダードの効果的な活用方法が構築されているとは言い切れない。そこで OSAKA 教職スタンダードの効果的な活用方法を構築するためには，大阪府の学校現場において OSAKA 教職スタンダードを活用した実践事例研究等を蓄積していく必要があると考えた。

（3）研究の目的

本研究の目的は，教員の資質能力を効率よく向上させる OSAKA 教職スタンダードの活用方法を構築することである。その目的を達成するために，事例校の校内研修で OSAKA 教職スタンダードを活用した実践事例を検討し，次の研究課題(Research Question)を解明することにした。

RQ:キャリアステージが向上する教員には，どのような特徴があるのだろうか。

まず初めに，OSAKA 教職スタンダードの概要と本研究における資質能力向上に関する概念を明示しておく。OSAKA 教職スタンダードは，学校種(公立の小学校・中学校・高等学校・支援学校・幼稚園等)を越えた共通のものであり，全ての教員等(校長・教頭・首席・教諭・養護教諭等)に関するものである。求められる 5 つの資質能力「Ⅰ 教員への情熱と教職員に求められる基礎的素養」「Ⅱ 社会人としての基礎的素養」「Ⅲ 学校組織の一員としての行動力や企画力，調整力」「Ⅳ 子どもたちを伸ばすことができる授業力，教科の指導力」「Ⅴ 子どもの自尊感情を高め，集団づくりなどを指導する力」を，それぞれ 3 項目に細分化し，合計 15 項目で構成されている(資料 1)。また，キャリアステージは 5 段階で構成されており，第 0 期は採用時(教員養成期における到達目標)，第 1 期は初任期，第 2 期はミドルリーダーとしての発展期，第 3 期はミドルリーダーとしての深化期，第 4 期はキャリアの成熟期である。各地域の教員育成指標の中には，教職経験年数等によってキャリアステージを分類しているところもあるが，OSAKA 教職スタンダードは教職経験年数ではなく，求められる資質能力をキャリアパス(経験や職責)に応じて分類されている。大阪府教育委員会(2018)によると OSAKA 教職スタンダードの活用の仕方は，第 1 に教員は各項目における現在の自分の位置を確かめることとされている。具体的には，各項目におけるキャリアステージの内容を確認し，自分は何期であるかを自己評価するということである。そうすることで，自分の資質能力のバランスや不足する資質能力を確認することができる。つまり教員が現在の自分の力を客観的に分析することで，ビジョンを持つことができるということである。第 2 にすべての教員が計画的に研修を受講できるよう作成されている教員研修計画を参考に，自分が不足するまたは高めたい項目・キャリア(資質能力)に応じて，研修に申込むこととされている。木村ほか(2018,p.42)が実際に基本研修の初回時には教員育成指標を参加者に説明し，教員として必要な資質能力を意識しながら今後の研修に取り組むことを確認しているように，大阪府においても初任者研修や中堅教諭等資質向上研修の冒頭等で指導主事等が OSAKA 教職スタンダードを説明している。しかし，1 度紹介されただけでは，職能に応じた課題や見直しができず，教育活動の質の向上に結びつかない(鈴木 2019,p.105)。そこで，最低でも年間数回は教員にキャリアステージやその内容を確認させ，自己評価させる機会が必要であると考えた。年間数回，キャリアステージを自己評価させると，前回と同様のキャリアステージであると判断する教員もいれば，前回よりも上のキャリアステージになったと判断する教員もいる。自己評価であるためキャリアステージが向上したと判断した教員の資質能力が必ずしも向上したとは断定できないが，本研究では「キャリアステージが向上した教員＝資質能力が向上した教員」と定めることにした。

２．方法・結果

(1) 事例校・対象

事例校は，大阪府下に位置する筆者の勤務校(以下，A 小学校と表記)である。A 小学校は全学年単学級(6 学級)の小規模校である。加えて支援学級が 3 学級あり，担任団は 9 名の教員で構成されている(2019 年度)。A 小学校は，2017 年 9 月より幼小施設一体型連携校としてのモデル事業を実施してきた。そのため，校長が園長を兼任し，小学校敷地内に幼稚園が設置されている。

A 小学校では少子化が進み，2015 年度より全学年単学級となった。学級数の減少に伴い，教員数も減少していった。担任は学年部(低学年・中学年・高学年)で取組む行事等以外は，他の教員と相談する機会が少なく，授業計画や教材研究等も一人で行っている状況であった。また，担任には空き時間と言われる専科教員等が授業を行っている時間もほぼなく，教員同士が互いの授業を見合う機会も無くなった。教員が法定研修以外の研修(府や市の募集型の研修等)に参加したくても，学級や授業を他の教員に任せにくく，研修に申込・参加しにくい状況であった。そのような状況下において校長は，教員の資質能力向上を図る校内研修(校内研究を含む)を重要視していた。そこで校長と研究主任(筆者)が協働し，研究推進委員会の年間計画を立てた。表 2.1 は，研究推進委員会が 2019 年度に計画・実施した校内研修の一覧である。A 小学校では，共同研究のテーマに沿う公開授業を「研究授業」，テーマに沿わないものを「公開授業」と定めている。2019 年度は次年度以降の共同研究のテーマを探る 1 年としていたため研究授業を計画せず，公開授業(その後の討議会を含む)を 2 回実施した。

表 2.1.A 小学校の研究推進委員会が計画・実施した校内研修の一覧(2019 年度)

回	日程	担当	内容等
1	5 月 29 日	共同研究(算数科)	テーマ「興味関心を引き出す問題掲示の仕方」
2	6 月 26 日	指導力育成	公開授業(ルーブリックの活用についての提案)≪授業者は教員 K≫
3	7 月 10 日	共同研究(算数科)	各学年部による教材・教具の確認と不足備品の購入
4	7 月 21 日	指導力育成	テーマ「特別の教科道徳について」
5	8 月 29 日	学力向上	全国学力・学習状況調査の結果分析
6	9 月　2 日	指導力育成	教育課程研修会報告会
7	11 月　6 日	指導力育成	公開授業(2 年生における外国語活動の提案) ≪授業者は教員 C≫
8	11 月 25 日	共同研究(算数科)	テーマ「図を使える子どもを育てていくために」
9	1 月 15 日	指導力育成	テーマ「板書・ノート指導」
10	1 月 29 日	指導力育成	テーマ「プログラミング・外国語」
11	2 月 26 日	研究主任	研究全体会

A 小学校はおおむね月に 1 回程度校内研究・校内研修を実施している。しかし，小規模校のため教員数が少なく，「OJT が機能しにくい」「教員の資質能力向上は個人任せになりがちである」と判断した。そこで A 小学校の教員たちを対象とした。対象の詳細は表 2.2 の通りである。大阪府教育委員会は，ベテラン・中堅・若手の定義付けをしておらず，本研究においては便宜上，ベテラン教員を「教職経験年数が 20 年以上」，中堅教員を「教職経験年数 10 年以上 20 年未満」，若手教員を「教職経験年数 10 年未満」と定義した。すると，A 小学校の教員は，ベテラン教員は 2 名，中堅教員は 6 名(筆者を含む)，若手教員は 3 名に分類された。

表 2.2.対象の詳細(2019 年 4 月)

教員	学年・学級	年齢	教職経験年数 (講師経験含む)	A 小学校 勤務年数	分類
A	こども支援 Co	50 代	33 年目	1 年目	ベテラン
B	1 年担任	30 代	18 年目	3 年目	中堅
C	2 年担任	40 代	20 年目	1 年目	ベテラン
D	3 年担任	40 代	17 年目	2 年目	中堅
E	4 年担任	40 代	14 年目	1 年目	中堅
F	5 年担任	30 代	10 年目	4 年目	中堅
G	6 年担任	20 代	3 年目	3 年目	若手
H	支援学級担任	30 代	8 年目	4 年目	若手
I	支援学級担任	20 代	5 年目	2 年目	若手
J	支援学級担任	30 代	11 年目	1 年目	中堅
K	少人数指導(筆者)	30 代	15 年目	9 年目	中堅

※教員 K は，筆者のため対象としない。

（2）実践期間・内容

実践期間は，2019 年 4 月から 2020 年 3 月の1 年間である。筆者の校務分掌は，研究推進委員会を総括する研究主任であった。そこで筆者は，研究推進委員会が計画・実施する校内研修で OSAKA 教職スタンダードを活用することにした。研究推進委員会には，共同研究，指導力育成，学力向上等の校務分掌が位置付けられていた。これらの校務分掌は授業に関するものであることから，筆者は教員に OSAKA 教職スタンダードの 5 つの領域のうち，領域「Ⅳ 子どもたちを伸ばすことができる授業力，教科の指導力」のキャリアステージを自己評価させた。その限定した領域を細分化した 3 項目は，「10 授業を構想する力」「11 授業を展開する力」「12 授業を評価する力」であり，大阪府教育委員会(2018,p,9)はその 3 つの力を次の通り説明している。

≪10 授業を構想する力≫
学習内容のねらいを明確にして，子どもの実態に即した創意工夫した学習指導案等を作成できる力
≪11 授業を展開する力≫
子どもの発達の段階や認知特性，習熟度に応じて，子どもの力を伸ばせるような授業を展開できる力
≪12 授業を評価する力≫
評価の観点を理解し，授業評価シートや授業改善シート等を活用して授業を評価し，改善していける力

また，OSAKA 教職スタンダードには，それぞれのキャリステージごとに教員に求められる資質能力の内容が示され，キャリアステージは第 0 期から第 4 期までの 5 段階で構成されている。第0 期は教職に就く前の準備段階であり大学側が捉えるものであるが，対象の中に第1 期の初任期にも満たないと自己評価するものが存在する可能性があったため，第 0 期から第 4 期を提示することとした。しかし，「第 3 期になり始めた」と「もう少しで第 4 期になりそうな第 3 期」と同じ第 3 期でも幅があると考え，第 0 期から第 4 期をそれぞれ 2 分割し，全部で 10 段階のキャリアステージとした。

筆者は教員のキャリアステージを向上させるためには，OSAKA 教職スタンダードのキャリステージやその内容を確認し自己評価させる機会が年間 3 回必要であると判断した。そして，表 2.1 に示す 6 月 26 日・11 月 25 日・2 月 26 日の校内研修の終盤にその時間を設けた。実践は，領域「Ⅳ 子どもたちを伸ばすことができる授業力，教科の指導力」に限定し，他の領域は対象外としたため，大阪府教育委員会(2018,pp.22-25)が示す自己評価シートを活用しないことにした。

6 月の校内研修の終盤，筆者は教員に OSAKA 教職スタンダードについて主に次の 4 点を説明した。

①子どもの様々な課題に対応できるようになるために資質能力を高めなければならないこと。
②OSAKA 教職スタンダードは，各項目での現在の自分の位置を確認できるツールであること。
③ベテラン教員であれば，すべての項目において第 4 期であることが望ましいこと。
④不足するまたは高めたい項目に応じ，大阪府教育センター等の募集型の研修に申込むことができること。

その後，筆者は領域「Ⅳ 子どもたちを伸ばすことができる授業力，教科の指導力」に関する印刷物を配付し，その内容を教員に確認させた(資料 2)。そして，筆者は教員に各項目で現在の自分が位置すると思うキャリアステージを自己評価させ，今後の研修や自己研鑽等において，キャリアステージを向上させることができるように努めることを伝えた。11 月と 2 月に実施した校内研修においても，筆者は 6 月と同様の印刷物を教員に配付し，キャリアステージを自己評価させた。

(3) 調査方法と結果

1) キャリアステージの調査と結果

OSAKA 教職スタンダードの領域「Ⅳ 子どもたちを伸ばすことができる授業力・教科の指導力」において，教員が自己評価したキャリアステージ(6 月・11 月・2 月)を調査した。そして，6 月と 2 月に自己評価したキャリアステージの差(例えば，6 月は第 2 期，2 月は第 2.5 期であると判断した場合，差は 0.5 期である。)を整理すると，表 2.3 のようになった。

表 2.3.自己評価したキャリアステージの結果と 6 月と 2 月に自己評価したキャリアステージの差

項目	調査時期	教　員									
	6月と2月の差	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
授業を構想する力	6 月	2	2	2.5	3	2	1.5	1	0.5	1	2
	11 月	2	2	3	3	2.5	2	1	0.5	1	2.5
	2 月	2	2	3.5	3	2.5	2	1.5	1	1	2.5
	差	0	0	1	0	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0.5
授業を展開する力	6 月	2	2	2	3.5	2	0.5	1	1	1	2
	11 月	2	2	2.5	3.5	2.5	1	1	1	1	2
	2 月	2	2	3	3.5	2.5	1.5	1.5	1.5	1	2.5
	差	0	0	1	0	0.5	1	0.5	0.5	0	0.5
授業を評価する力	6 月	2	2	2	3	2	2	1.5	0.5	1.5	2
	11 月	2	2	2.5	3	2.5	2.5	1.5	0.5	1.5	2.5
	2 月	2	2	3	3	2.5	2.5	2	0.5	1.5	2.5
	差	0	0	1	0	0.5	0.5	0.5	0	0	0.5

その結果から，向上したと判断したキャリアステージの項目数と 6 月と 2 月のキャリアステージの差の 3 項目合計を整理すると表 2.4 のようになった。

表 2.4.向上したと判断したキャリアステージの項目数と 6 月と 2 月のキャリアステージの差の 3 項目合計

教員	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
向上したと判断したキャリアステージの項目数	なし	なし	3 項目	なし	3 項目	3 項目	3 項目	2 項目	なし	3 項目
6 月と 2 月のキャリアステージの差の 3 項目合計	0	0	3 期	0	1.5 期	2.5 期	1.5 期	1 期	0	1.5 期

6 月と 2 月に教員が自己評価したキャリアステージの差を確認すると，キャリアステージやその内容をもとに，3 項目とも向上したと判断した教員は 5 名(C・E・F・G・J)，2 項目向上したと判断した教員は 1 名(H)，向上したキャリアステージの項目がないと判断した教員は 4 名(A・B・D・I)であることがわかった。3 項目とも向上したと判断した 5 名のうち，6 月と 2 月のキャリアステージの差の 3 項目合計を確認すると，合計 3 期は 1 名(C)，合計 2.5 期は 1 名(F)，合計 1.5 期は 3 名(E・G・J)，合計 1 期は 1 名(H)であることがわかった。

2）OSAKA 教職スタンダードに関する質問紙調査と結果

2 月の校内研修の後，キャリアステージの変容の要因を調査するために，質問紙調査を実施した(表 2.5)。質問項目は，「①OSAKA 教職スタンダードを以前から知っていたかどうか，②過去にキャリアステージの自己評価を行った回数，③キャリアステージの変容の要因(または変容しなかった理由)，④キャリアステージやその内容を日々どの程度意識していたか，⑤今後どのようになりたいか」である。質問項目①②④の回答結果と教員をベテラン・中堅・若手に分類したものを整理すると，表 2.6 のようになった。また，質問項目③の自由記述の回答結果と向上したと判断したキャリアステージの項目数を整理すると表 2.7，質問項目⑤の自由記述の回答結果を整理すると表 2.8 のようになった。

表 2.5.OSAKA 教職スタンダードに関する質問紙調査の詳細

質問項目	選択肢等
①OSAKA 教職スタンダードを以前から知っていましたか。	知っていた ・ 知らなかった
②自己評価したのは初めてですか。	初めて ・ 過去に(　　)回
③キャリアステージの変容の要因(または変容しなかった理由)は何ですか。	自由記述
④OSAKA 教職スタンダードのキャリアステージやその内容を日々どの程度意識していましたか。	毎日 ・ ときどき ・少し ・全然
⑤今後どのようになりたいと思いましたか。	自由記述

表 2.6.OSAKA 教職スタンダードに関する質問紙調査の結果と向上したと判断したキャリアステージの項目数

教員 / 質問項目等 / 分類	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
	ベテラン	中堅	ベテラン	中堅	中堅	中堅	若手	若手	若手	中堅
①OSAKA 教職スタンダードを以前から知っていましたか。	×	×	×	○	○	○	○	×	○	○
②自己評価したのは初めてですか。	初めて	初めて	初めて	初めて	過去に1 回	初めて	初めて	初めて	過去に1 回	初めて
④OSAKA 教職スタンダードのキャリアステージやその内容を日々どの程度意識していましたか。	全然	少し	少し	全然	ときどき	ときどき	少し	少し	少し	ときどき
向上したと判断したキャリアステージの項目数	なし	なし	3 項目	なし	3 項目	3 項目	1 項目	2 項目	なし	3 項目

表 2.7.向上したと判断したキャリアステージの項目数と質問項目③「キャリアステージの変容の要因(または変容しなかった理由)は何ですか。」の結果

教員	向上したと判断したキャリアステージの項目数	要因(理由)
A	なし	授業をしない1 年間だったので。
B	なし	経験年数と共にスキルは上がってきているとは思うが，この1 年では変化があるか判断できない。
C	3 項目	外国語の研究授業を行ったり，幼小連携の授業を公開したりしたことで，構想する力・展開する力などが向上したと考えられる。
D	なし	学校で起こる日々の対応に追われて，教材研究に対する個人内の優先順位が下の方にあったことです。
E	3 項目	OSAKA 教職スタンダードの内容を意識する機会を持つことができたから。
F	3 項目	自分の現在のステージ(あくまでも自己評価ですが)を意識することができ，少しでも向上しようという意欲が持てたから。
G	1 項目	小教研(市内の小学校教育研究会 算数部)で研究授業の授業者になり，(年間通して)指導案検討会や討議会にも積極的に参加したため。
H	2 項目	夏休みに特別支援の免許を取るために研修に参加した。
I	なし	よく考えて授業に向かうようにしていますが，できるようになったという実感はあまり得にくいです。1 回1 回の授業や子どもとの話を大切にしていくしかないと思いますので，来年もこれは続けていきたいです。
J	3 項目	他の先生の授業を見せてもらった。

表 2.8.質問項目⑤「今後どのようになりたいと思いましたか。」の結果

教員	回　答　結　果
A	少しでもできることを増やしたいと思います。それがステージアップにつながるかと思います。
B	経験年数が少ない先生に助言していけるようにしたい。
C	今後も学び続けて，第 4 期であるキャリアの成熟期をめざしたい。
D	特に現状を維持できたらと思いますが。
E	キャリステージの内容を意識することでさらに向上できる。
F	10 年研を終えたので，ミドルリーダーとしての成長をとげたいと思います。
G	2 校目に行くころには，ミドルリーダーとして活躍できるようにしたいです。
H	どのキャリアステージでも 0.5 上げられるようにがんばります。
I	とりあえず本気で子どもに接することができるようになりたいです。
J	気軽に相談する。子どもの話をみんなでできるような職場づくりをする。

質問項目①「OSAKA 教職スタンダードを以前から知っていましたか。」の回答結果から，ベテラン教員に分類される 2 名(A・C)は，6 月に筆者が OSAKA 教職スタンダードを示すまでその存在を知らなかったこと，中堅教員に分類される 6 名のうち 5 名は知っていたこと，若手教員に分類される 2 名のうち 1 名は知っていたことが確認できた。また，質問項目②「自己評価をしたのは，初めてですか。」の回答結果から，教員の大半が初めてであることが確認できた。さらに，6 月・11 月・2 月の校内研修で OSAKA 教職スタンダードを活用し，継続的にキャリアステージの自己評価をさせてきたが，質問項目④「OSAKA 教職スタンダードのキャリアステージやその内容を日々どの程度意識していましたか。」の回答結果を整理すると，毎日0 名，ときどき4 名，少し5 名，全然2 名と意識が低い傾向であることがわかった。

向上したと判断したキャリアステージの項目が 1 つ以上である教員 6 名のその要因を整理すると，研究授業の授業者になったこと，外部や校内での学びがあったこと，OSAKA 教職スタンダードやキャリアステージの内容を意識したこと等であることがわかった。反対に向上した項目がなかったと判断した教員のその理由を整理すると，1 年では変化があるか判断できないことや多忙であること等であることがわかった。質問項目⑤「今後どのようになりたいと思いましたか。」の回答結果から，大半の教員がキャリアステージの向上させることやミドルリーダーを意識すること等，前向きな考えであることがわかった。一方，教員 D のように現状維持

を望んでいる教員が存在することもわかった。

3．考察

(1) キャリアステージの変容の要因等に関する考察

キャリアステージが向上したと判断した教員は 6 名であった。教員 C の要因は公開授業の授業者になったこと，教員G の要因は研究授業の授業者になったことである。また，教員 H の要因は，特別支援学校教員免許状取得を希望し，大学に通っていたことである。教員 C・G とも自らが立候補して授業者となったこと，教員Hも自らの希望で大学に通っていたことから，RQ「キャリアステージが向上する教員には，どのような特徴があるのだろうか。」に対し，「学ぶモチベーションが高い」特徴があるといえる。また，教員 E・F の要因は OSAKA 教職スタンダードやキャリステージの内容を意識したことであり，これらのことから RQ に対し，「OSAKA 教職スタンダードのキャリアステージやその内容に関する意識が高い」特徴があるといえる。

反対に，キャリアステージが向上しなかったと判断した教員は 4 名であった。向上しなかった理由の 1 つは，キャリアステージを向上させることは 1 年間という期間では無理があるということである。教員 I が「来年もこれは続けていきたいです。」と回答しているように，次年度以降も OSAKA 教職スタンダードを継続して活用していく必要があるといえる。もう 1 つの理由は，学校現場の多忙化である。A 小学校の教員は児童・保護者対応・学級事務等に追われ，年々教材研究や自己研鑽に割く時間が減少していると筆者は認識している。特にキャリアステージが 3 項目とも向上しなかったと判断した教員 D は生徒指導主担を担当しており，放課後等において児童の指導や保護者対応に追われていることがしばしば見受けられ，教材研究や自己研鑽の時間を確保することが難しかったことが予想される。また，A 小学校は大阪府教育センター等の募集型の研修にも申込・参加できにくい状況であったことを筆者は認識している。今後，業務改善や学校組織体制の改編，行事の見直し等を行っていかなければならないと考えられる。

(2) 意識に関する考察

キャリアステージの調査結果より，向上したキャリアステージの項目が 1 つ以上あると判断した教員は 6 名であった。質問④「OSAKA 教職スタンダードのキャリアステージやその内容を日々どの程度意識していましたか。」について，その 6 名の回答結果を整理すると，毎日0 名，ときどき 3 名，少し 3 名，全然 0 名であった。「ときどき」に回答した教員は 3 名であり，その 3 名ともキャリアステージが 3 項目向上したと判断している。一方，向上したキャリアステージの項目がないと判断した教員は 4 名であった。その 4 名の質問④の回答結果を整理すると，毎日0 名，ときどき 0 名，少し2 名，全然2 名であった。このことから，OSAKA 教職スタンダードのキャリアステージやその内容に関する意識が高い教員の方が，意識が低い教員よりもキャリアステージを向上させやすいと示唆できる。

以上のことから RQ に対し，「OSAKA 教職スタンダードのキャリアステージやその内容に関する意識が高い」特徴があるといえる。故に OSAKA 教職スタンダードに関する意識を高めさせるまたは高い意識を維持させるための対策や取組みを講じる必要がある。

(3) 年代別に関する考察

本研究においては便宜上，ベテラン教員を「教職経験年数が 20 年以上」，中堅教員を「教職経験年数 10 年以上 20 年未満」，若手教員を「教職経験年数 10 年未満」と定義付けた。A 小学校のベテラン教員は 2 名(A・C)であった。教員 C は向上したキャリアステージが 3 項目(合計 3 期)と判断した教員であり，今後について「学び続けて，第 4 期であるキャリアの成熟期をめざしたい。」と回答している。一方，教員 A の校務分掌は「こども支援コーディネーター」であり，授業をエスケープした子どもの対応等が主業務であったため，教員 A は授業をしない 1 年間であった。そのことが理由で，向上したキャリアステージの項目がないと判断している。このベテラン教員 2 名の結果から，ベテラン教員に OSAKA 教職スタンダードを活用させるこ

とでキャリアステージが向上しやすいとは判断できない。

中堅教員は 5 名(B・D・E・F・J)である。向上したキャリアステージが 3 項目と判断した教員は 3 名(E・F・J)であり，教員 E は合計 1.5 期，教員 F は合計 2.5 期，教員 J は合計 1.5 期向上したと判断している。若手教員は 3 名(G・H・I)であり，教員 G は 3 項目(合計 1.5 期)，教員 H は 2 項目(合計 1 期)向上したと判断している。人数や 3 項目合計の視点で考えると，中堅教員・若手教員に OSAKA 教職スタンダードを活用させることでキャリアステージを向上させやすいと判断できない。

以上のことから RQ に対し，年代に関する特徴，つまりどの年代の教員に OSAKA 教職スタンダードを活用させると，キャリアステージが向上しやすいのかは不明である。

(4) 総合考察

本研究の目的は，教員の資質能力を効率よく向上させる OSAKA 教職スタンダードの活用方法を構築することであった。この目的を達成するために，「キャリアステージが向上する教員には，どのような特徴があるのだろうか。」という研究課題の解明を試みた。実践事例を検討した結果，キャリアステージが向上する教員には，「学ぶモチベーションが高い」「OSAKA 教職スタンダードのキャリアステージやその内容に関して意識が高い」特徴があることがわかった。反対にキャリアステージが向上しない教員には，「学ぶモチベーションが低い」特徴があるとは断定できないが，「OSAKA 教職スタンダードのキャリアステージやその内容を意識していないまたは意識が低い」ことがわかった。これら 2 つの特徴には，資質能力を向上させる相乗効果があると考えられる(図 3.1)。その理由を説明する。キャリアステージを自己評価させ OSAKA 教職スタンダードに関する意識を教員に持たせることができれば，その教員はキャリアステージを向上させようと何かしらのアクションを起こす。アクションとは，例えば自主的に研修に参加する回数を増やしたり，書籍を購入したりすること等である。アクションを起こさない場合，キャリアステージが向上しにくいと考えると，アクションを起こす教員の方がキャリアステージを向上させやすい。学ぶモチベーションが常に高い教員は自主的にアクションを起こし続け，資質能力(キャリアステージ)を向上させていく(OSAKA 教職スタンダードに関する意識も高くなる)と考えたからである。OSAKA 教職スタンダードが策定される以前は，教員に求められる資質能力の多くは「暗黙知」で受け継がれてきた。策定されたことにより，教員の資質能力が「言語化」された。「言語化」つまり「視覚的」に資質能力のビジョンを捉えることができるようになったことで，相乗効果が得られやすくなったと考えられる。以上のことから，教員の資質能力を効率よく向上させるためには，OSAKA 教職スタンダードに関する意識を持たせつつ，学ぶモチベーションを持たせるスパイラル的な活用方法が効果的であると考えた。

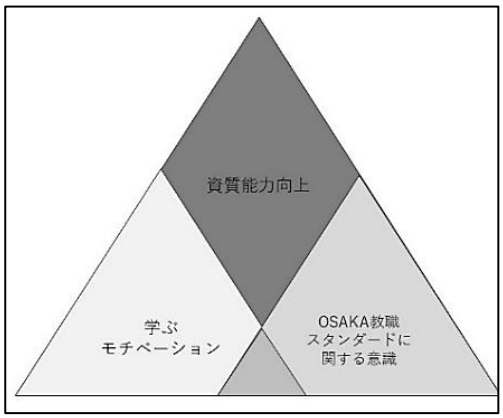


図 3.1.資質能力を向上させる相乗効果(筆者作成)

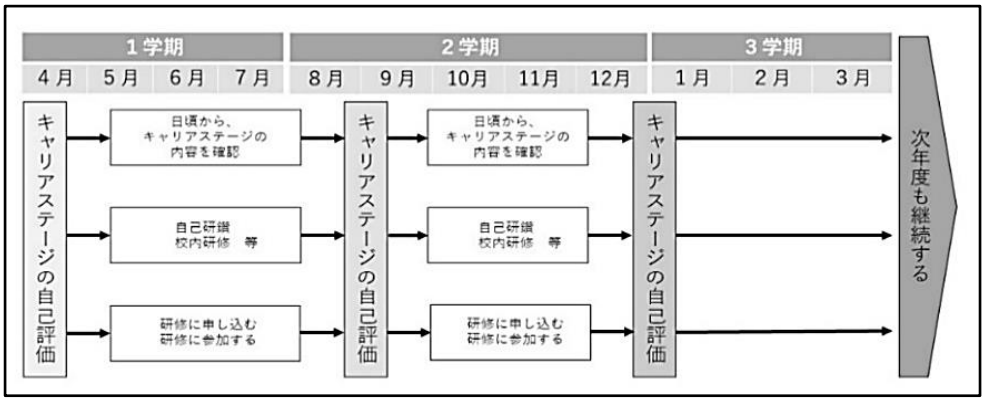


図 3.2.OSAKA 教職スタンダードの効果的な活用方法(筆者作成)

そこで，図 3.2 に示す OSAKA 教職スタンダードの活用方法が効果的であると結論付けたい。キャリアステージを自己評価させる回数は，本実践と同じく年間 3 回が妥当であると判断した。しかし，学期に 1 回ではなく，自己評価させる時期が重要である。大阪府教員研修計画に示されている大阪府教育センターの募集型の研修の申込はおおむね 1 学期ないし 9 月頃に行われる。そのため，研修申込の締め切り前に自己評価させる機会を設ける必要がある。そのためには，まず研究主任と管理職が協働し，校内研修等の計画を立てる。そして，4 月に校内研修を計画・実施する。OSAKA 教職スタンダードと大阪府教育委員会が示す自己評価シートを活用し，各教員にキャリアステージの自己評価をさせる。そのとき，今年度中の短期的な目標や次年度以降の中・長期の見通し等も自己評価シートに記入させる。そして，教員研修計画を確認させ，自分が不足するまたは高めたい資質能力に沿った研修への申込・参加を促す。次に，8 月または 9 月に校内研修を計画・実施し，再度キャリアステージの自己評価をさせる。その目的は，4 月に記入した自己評価シートの内容を再確認させ，資質能力を向上させる意識を高めるまたは維持させることである。そして，2 学期も1 学期と同様に進める。そして，1 月頃に校内研修を計画・実施する。その目的は，今年度の成果と課題や次年度に向けての思いを整理させ，次年度へつなげさせるためである。このとき自己評価シートを保存，つまりファイリングさせることも重要である。

また，OSAKA 教職スタンダードのキャリアステージやその内容を日々意識させる必要があるため，職員室等の教員の目が行きやすいところに OSAKA 教職スタンダードを掲示しておきたい。キャリアステージの内容を確認する時間がなくても，OSAKA 教職スタンダードが目に入ることで意識を維持させることができると考えられる。高い意識があれば，自分の実践を省察し，教材研究等に力を入れる教員が存在するようになると考えている。さらに，A 小学校で「学ぶモチベーションが高い教員」が増えれば，学校全体が学習する組織となり，研修への申込・参加や外部団体の研修会への参加等も増える。また，OJT も活性化する。このような好循環にするためにも，管理職とミドルリーダー等が連携し，校内研修の内容をより充実したものにする必要がある。さらに，教材研究をしたり自己研鑽に努めたりすることができる時間を確保することができるよう，業務や雑務等を減らすことをめざした学校組織体制の改編や行事の見直し等を行っていく必要がある。

事例校は小規模小学校であり，教員数が少なく限られたサンプルであることから，直ちに一般化することはできないものの，中・大規模小学校や他校種(中学校・高等学校・支援学校等)において OSAKA 教職スタンダードを活用するにあたり有益な視座になると考えている。また，実践期間が 1 年間と限定的であり，より効果的な活用方法を構築していく余地がある。

４．結語

本研究では，事例校の校内研修で OSAKA 教職スタンダードを活用した実践事例を検討した。本実践において，次のことが課題となる。事例校の研究推進員会が計画・実施する校内研修において OSAKA 教職スタンダードを活用したため，領域を限定しキャリアステージを自己評価させた。仮にすべての領域に関してキャリアステージを自己評価させていれば，その他の領域において自分の不足するまたは高めたい資質能力や項目を自己認識できた教員も存在したと考えられる。また，松木(2017)によると，教員育成指標は押し付けられるものではなく，教員が自己の職能成長について思いをめぐらせ，将来設計するときの手がかりとなるものである。本実践は校内研修(年間 3 回)で OSAKA 教職スタンダードを活用し，キャリアステージを自己評価させた。そのため，校内研修だから仕方ないという考えを持った教員が存在した可能性がある。また，実践期間は 1 年間と短く，事例校において OSAKA 教職スタンダードが常態化しているとは言えない。そのため，今後も継続した実践が必要である。

最後に，図 3.2 に示した流れは次年度以降も自己評価で行うことを想定している。キャリアステージの評価を自己評価でなく，教員同士で行う相互評価や管理職と行う管理職評価にすることや教職員評価システムと結び付けることで，さらに教員の資質能力を効率よく向上させることができるとも考えられる。今後このような実践・検証を行い，より効果的な教員育成指標の活用方法を明らかにしていきたい。また，OSAKA 教職ス

タンダードを中・大規模小学校や他校種(中学校・高等学校・支援学校等)において活用する実践，大阪府以外の地域において教員育成指標を活用した実践の事例研究を行っていきたい。

註

1) 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)』
(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf) 2020.5.25
2) 教員育成指標が学校現場で常態化している状態とは，教員に周知徹底がなされ，教員一人ひとりが教員育成指標を活用していることが当たり前の状態を意味する。
3) 文部科学省 (2017).『公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針』
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/__icsFiles/afieldfile/2017/02/03/1381789_01_1.pdf) 2020.7.6
4) 大阪府教育委員会 (2018).『大阪府教員等研修計画－未来を拓く教育をめざして－』
本実践は 2019 年度に行われ，上記の大阪府教員等育成研修計画の中に示されている教員育成指標(OSAKA 教職スタンダード)を活用した。2020 年度の改訂に伴いウェブページがアップデートされ，上記の大阪府教員等研修計画は現在確認できない。改訂版は下記に示す。
大阪府教育委員会 (2020).『大阪府教員等研修計画－未来を拓く教育をめざして－』
(http://www.pref.osaka.lg.jp/attach/6350/00356353/0_R20331kensyukeikaku.pdf) 2020.7.6

参考文献

石上靖芳 (2012).「小学校における校内授業研究が教師の力量形成に及ぼす影響」『学校教育研究』27,38-51.
礒部年晃 (2018).「学び続ける教員の育成を目指した教員育成指標モデルの開発に関する研究」『福岡教育大学紀要』67,257-268.
市川紀史・竹本石樹・下鶴志美 (2018).「「教員育成指標」を活用した成長機会の分析－教員採用 10 年間の成長機会と管理職が行うべき支援に関する一考察－」『浜松学院大学教職センター紀要』7,89-100.
浦野弘・南部昌敏 (2017).「授業実践力の向上を目指した校内研修の活性化に関する研究 ： 校内授業研修を成功に導いた事例を通して」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』39,115-125.
大杉昭英 (2020).「育成指標と研修計画の検討－学校を取り巻く今日的課題を踏まえて－」『学校改善研究紀要』2,1-10.
椛島政彦 (2020).「長野県教員育成指標を基にしたミドルリーダーの役割:校内研修の企画・運営の実践を通して」『令和元年度信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻(教職大学院)実践研究報告書抄録集』,33-36.
木村育恵・跡部千慧・河野銀子・田口久美子・池上徹・高野良子・村上郷子・井上いずみ (2019).「教員育成スタンダード化政策の課題－女性教員のキャリア形成に着目して－」『北海道教育大学紀要 教育科学編』70(1),53-62.
木村花栄・伊藤裕貴・小島真弓・齋藤友則・福田朋子・福田浩之・森田史生(教職研修センター教員研修課) (2018).「学び続ける教員を支えるための研修－教員育成指標を活かした研修にするために－」『福井県教育総合研究所研究紀要』124,34-43.
久我直人 (2010).「学級経営における教師の『省察的思考』の抽出に関する研究－臨界事象法(Critical Incident Method)を用いて－」『鳴門教育大学研究紀要』25.141-157.
小林克樹 (2013).「校内研修における教師の協働が研修意欲に与える効果に関する事例研究」『教育実践研究』23,301-306.
子安潤 (2017).「教育委員会による教員指標の 「スタンダード化」の問題」『日本教師教育学会年報』26,38-45.
櫻井直輝・阿内春生・佐久間邦友 (2019).「教員育成指標にみるキャリアステージ区分の態様に関する研究」『国立教育政策研究所紀要』148,75-88.
下條満代 (2020).「教育課題解決のためのコミュニティ・スクールの現状と課題」『Journal of Inclusive Education』8(0),67-81.
新藤慶・佐藤浩一・田村充 (2020).「群馬大学教職大学院修了生の「教員としての資質」の現状と課題－教員育成指標をふ

まえた勤務校管理職への調査に基づいてー」『群馬大学教育実践研究』37,239-254.
鈴木久米男 (2019).「教員及び学校管理職の資質としての指標の策定と養成・採用・研修との関係」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』18,93-107.
鈴木義幸・鈴木久米男・多田英史 (2019).「教員の研修に対する意識と育成指標をふまえた研修推進シート開発について」『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』3,79-89.
仙波圭子 (2018).「教員育成指標において養成段階に求められる授業力ー教職課程コアカリキュラム「教科の指導法」との関連からー」『女子栄養大学教職課程センター年報』3,15-23.
田川隆博 (2016).「「学び続ける教員」についての論点ー二つの中教審答申の検討からー」『名古屋文理大学紀要』17,55-58.
竹本石樹・勘米良祐太・太田正義・原田年康・市川紀史・下鶴志美 (2018).「「教員育成指標」を活用するための養成・研修の在り方に関する研究ー「教員の成長過程に関する調査」の分析を通してー」『浜松学院大学教職センター紀要』7,1-14.
田仲誠祐・佐藤学・鎌田信・細川和仁・秋元卓也 (2019).「教員育成指標に基づくアンケート調査による小学校初任者教員に関する一考察」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』41,69-74.
田中保樹 (2017).「これからの教職を考えるー教員として求められる資質・能力の育成を通してー」『北里大学教職課程センター教育研究』3,61-72.
谷口恵美・西尾昭宏・森田史生・伊藤裕貴・柴田朱美・八田玲子(教職研修センター教員研修課) (2017).「新たな教員研修のさらなる充実を目指してーライフステージに応じた研修の在り方を考える一」『福井県教育総合研究所研究紀要』123,23-37.
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向上についてー学び合い，高め合う教員育成コミュニティの構築に向けてー(答申)』
(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf) 2020.5.25
津村敏雄 (2020).「教員育成指標の研究ー関東地方一都六県に焦点を当ててー」『東洋学園大学教職課程年報』2,39-51.
独立行政法人教職員支援機構 (2019).『育成指標策定の現状と課題』
(https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/2019/10/__icsFiles/afieldfile/2019/10/03/1421821-5.pdf) 2020.4.30
中西修一 (2019).「教職科目「教職入門」の指導のあり方についてーチームとしての学校及び教員等育成指標との関連についてー」『近畿大学教育論叢』31(1),197-205.
中溝茂雄 (2019).「神戸市立小学校の理科教育における教員養成・資質向上の現状と課題　若手教員の育成，研修システムについて考える」『教職課程・実習支援センター研究年報』2,203-217.
浜田博文 (2017).「ガバナンス改革における教職の位置と「教員育成指標」をめぐる問題」『日本教師教育学会年報』26,46-50.
姫野完治 (2012).「校内授業研究を推進する学校組織と教師文化に関する研究(1)」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』34,157-167.
古川治 (2018).「教育育成指標策定に関する研究ー先行事例を通してみる教育行政と大学の連携ー」『甲南大学教職教育センター年報・研究報告書』,21-36.
前田菜摘・浅田匡 (2019).「学校研究としての校内研修の若手教師の変容に対する機能　小学校教師への1 年間の追跡的インタビューの分析から」『教師学研究』22,13-23.
松木健一 (2017).「教員需要の減少と教師の高度化・専門職化のはざまのなかで」日本教師教育学会編著『どうなる日本の教員養成』.学文社,10-22.
村山功 (2012).「成果の蓄積する「課題駆動型」校内研修の提案」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』20,213-222.
文部科学省 (2017).『公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針』
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/__icsFiles/afieldfile/2017/02/03/1381789_01_1.pdf) 2020.7.6
油布佐和子 (2016).「教員養成の動向と課題ー中教審答申第 184 号を中心としてー」『音楽教育学』46(1),25-30.
渡邊直美 (2019).「「教職課程コアカリキュラム」作成の意義と教員育成の今日的課題」『日本教科教育学会誌』41(4),69-73.

資料1 .OSAKA 教職スタンダードの領域と項目

領域	項目
Ⅰ 教育への情熱と教育者にふさわしい基礎的素養	1 人権尊重の精神
	2 危機管理能力
	3 学び続ける力
Ⅱ 社会人としての基礎的素養	4 課題解決能力
	5 法令遵守の態度
	6 事務能力
Ⅲ 学校組織一員としての行動力や企画力，調整力	7 協働して取り組むことができる力
	8 ネットワークを構築する力
	9 マネジメントする力
Ⅳ 子どもを伸ばすことができる授業力，教科の指導力	10 授業を構想する力
	11 授業を展開する力
	12 授業を評価する力
Ⅴ 子どもの自尊感情を高め，集団づくりなどを指導する力	13 子どもを理解し一人ひとりを指導する力
	14 集団づくりを指導できる力
	15 子どもを集団づくりの中でエンパワーできる指導力

資料 2.OSAKA 教職スタンダードの領域「Ⅳ 子どもたちを伸ばすことができる授業力，教科の指導力」の内容

資質・能力 ＼ キャリアステージ			第0 期	第1 期	第2 期	第3 期	第4 期
			採用時	初任期	ミドルリーダー 発展期	ミドルリーダー 深化期	キャリアの成熟期
Ⅳ 子どもたちを伸ばすことができる授業力，教科の指導力	10	授業を構想する力	学習指導要領を理解する	子ども主体の 学習指導案を作成する	創意工夫をした 学習指導案を作成する	他の教員に授業の構想について助言ができる	研究体制を整え， 組織的な取組みを進める
			○学習指導要領解説を熟読し，学習指導や自立活動の在り方を理解して，授業のイメージをもつことができる。	○学習指導要領に基づいた子ども主体の学習指導案を作成することができる。 ○教材を理解し，ねらいを明確にした単元の指導と評価の計画を立てるとともに，基礎基本の定着を図り，知識を活用する力[思考力・判断力・表現力等]を育む学習指導案を作成できる。 ○学級の子どもの実態に応じて，板書計画や発問の仕方など，ユニバーサルデザインの観点に基づいた学習指導案を作成することができる。	○教材を深く理解し，子どもの発達の段階や認知特性，習熟度に応じて創意工夫を凝らした授業を計画することができる。 ○学習活動の流れの中で必要となる支援の内容を想定した学習指導案を作成することができる。 ○経験の少ない教員の指導案づくりについて助言することができる。	○他の教員が授業を計画する際に授業の構想について助言することができる。 ○他の教員に対して単元の指導と評価の計画や評価規準について助言することができる。 ○他の教員に対して個に応じた指導内容や支援方法について助言することができる。	○教員の授業を観て指導・助言するとともに，授業改善に向けての組織的な取組みを進め，目標達成のための研究体制を整えることができる。 ○障がい特性や発達の課題等を踏まえるなど，子ども一人ひとりの状況や課題に応じた学習指導について，具体的な指導・助言を行うことができる。
	11	授業を展開する力	授業に必要な基本的な スキルを身に付ける	基本的な授業スキルを 実践に活かす	子どもの実態に応じた 授業展開ができる	授業展開について 助言ができる	個々の教職員の実態を 把握し，意欲を引き出す
			○授業を活性化するためのコミュニケーションスキル[聴く・話す・伝え方等]を身に付けている。	○授業を行うための適切なスキル[説明・指示・板書・発問等]を身に付け，子どもの状況を把握しながら，単元や本時の目標を明確にし，授業を実践できる。 ○ユニバーサルデザインの観点に基づいて，すべての子どもにとってわかりやすい授業を実践できる。	○子どもの発達の段階や認知特性，習熟度に応じた授業を展開することができる。 ○積極的に授業を公開するとともに経験の少ない教員に授業展開について助言することができる。 ○チームティーチング(T・T)の授業を自分がリードして行うことができる。	○学校内外の模範として，研究[公開]授業ができる。 ○授業の展開について，個に応じた指導方法・支援方法を他の教員に具体的に助言することができる。 ○チームティーチング(T・T)の教員の授業内での役割について適切に指示・助言ができる。	○教員個々の実態を把握し，授業改善に向けて適切に指導・助言するとともに教員の意欲を引き出すことができる。
	12	授業を評価する力	授業評価とは何かを知る	様々な方法を用いて 自分の授業を振り返る	授業改善を推進する	授業評価力を 身に付けている	授業改善のための体制を構築する
			○授業改善のために，目標に準拠した評価，指導と評価の一体化の意義を理解している。	○授業評価シート等を活用して授業の振り返りを行うことができる。 ○他の教員の授業を観て自分の授業改善に努めることができる。	○自分の授業を客観的かつ謙虚に振り返り，他の教員の良いところを取り入れて積極的に授業改善ができる。 ○研究討議会等で，他の教員の授業について，積極的に自分の意見を言うことができる。	○授業参観のポイント[授業改善シート等]を分析したり，校内研究体制の推進を図ることができる。 ○研究討議会を進行したり，他の教員の授業を分析し，助言する力を身に付けている。	○教員個々の授業を適切に指導・助言することができる。 ○授業改善のための体制を構築し，具体的な取組みを示すことができる。

学校改善研究紀要 2021: 89-99

実践報告

コミュニティ・スクールの可能性：
導入効果の検証と具体的実践を通して

宝本　将
愛媛大学大学院生　takaramoto42195@yahoo.ne.jp

要約：愛媛県A市では，4 年間をかけてコミュニティ・スクール（以下ＣＳ）が全市立小・中学校に導入された。本研究では，教職員と生徒の意識調査を行い，その導入効果を導入期間による差と，1 年間の変化の2 つの視点から検証した。検証の結果，業務改善（地域コーディネーターの活用），ＣＳに対する理解の深化，広い意味での学力向上，生徒の愛郷心の醸成などの効果が見られた。その検証結果を踏まえ「ＣＳと働き方改革」「ＣＳとカリキュラム・マネジメント」「生徒主体の地域連携」「つながりが生む効果」という4 つの視点から，具体的実践を通して，今後あるべきＣＳの姿を提案する。ＣＳは地域ともにある学校づくりに欠かせない仕組みである。導入したばかりで手探り状態の学校現場ではあるが，本研究が今後のＣＳとしての学校経営の一助になれば幸いである。

キーワード
コミュニティ・スクール
業務改善
地域コーディネーター
カリキュラム・マネジメント
愛郷心

１．研究の目的

新学習指導要領の理念である「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて，地域と学校の連携・協働体制の構築が進んでいる。その中で大きな役割を期待されているのがコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度，以下ＣＳ）である。

設置が努力義務化（地方教育行政の組織及び運営に関する法律第四十七条の五.H29.4）されたこともあり，ＣＳの設置は全国的に大きく進んでいる。しかしながら，その効果の検証は十分になされているとは言い難く，システムの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ている。

上記のような背景から，本研究の目的は，Ａ市（全小・中学校でＣＳが導入）において，ＣＳ導入の成果や課題を検証し，勤務校における具体的実践を通して，ＣＳがもたらす教育効果やそのあるべき姿を見いだそうとするものである。

２．研究の方法

(1) 教職員意識調査

Ａ市におけるＣＳ導入の成果や課題を検証するために全教職員対象に意識調査を行った。意識調査は 33 問（地域連携・協働意識，情報・目標の共有，組織・理解，カリマネ，学力向上，多忙感解消・業務改善の6 カテゴリーに分類）で構成し，「4 とてもよくはてはまる～1 全くあてはまらない」の4 件法で実施した。
調査結果を，次の2 つの視点から分析し，ＣＳ導入の効果を検証した。

1 つ目の視点は，1 回目調査（Ｒ１ .6 ）と3 回目調査（Ｒ２ .8 ）の比較による1 年間の数値の変化からの分析である。

２つ目の視点は，教職員をＣＳ導入時期によりＡ群（H29.4 導入），Ｂ群（H31.4 導入），Ｃ群（Ｒ２.４）の3 グループに分けてのＣＳ導入期間による差からの分析である。

１回目（Ｒ１.６）ｎ＝428　２回目（Ｒ１.11）ｎ＝146（抽出）　３回目（Ｒ２.８）ｎ＝423 属性：校長8 ％，教頭7 ％，主幹教諭1 ％，教諭 71％，養護教諭6 ％，講師その他7 ％

(2) 生徒意識調査

ＣＳがもたらす生徒への効果を明らかにするために，抽出した3 中学校の3 年生を対象に意識調査を行った。質問項目は全国学力・学習状況調査の質問紙調査から 11 問を抜粋して実施した。1 回目調査（Ｒ１.４）と2 回目調査（Ｒ１.４）の比較から分かる同一集団の変化と，1 回目調査（Ｒ１.４）と3 回目調査（Ｒ２.５）の比較から分かる異集団・同一時期での変化の2 つの視点から分析を行った。

１回目（H31.4）ｎ＝280　２回目（Ｒ１.12）ｎ＝270　３回目（Ｒ２.５）ｎ＝244

３．ＣＳ導入効果の検証

(1) 教職員意識調査結果及び分析

1) 1 年間の変化から見る CS 導入の効果

右の表1 は，各カテゴリーの平均値の比較である。すべてのカテゴリーで，数値が伸びており，全体的に見て，ＣＳ導入による効果を教職員が感じていることが分かる。

では，具体的にどのような内容で効果が見られたのか，平均値の差の大きかった上位 10 項目を，差の大きかった順に並べ，効果量を求めたのが表2 である。

まず，質問 32「外部との連絡や調整の負担や多忙感が減っていると感るか」と質問 39「コミュニティ・スクールは業務改善につながるか」に注目したい。ＣＳがもたらす業務改善の効果を教職員が感じていることが分かる。

表1　教職員意識調査概要（カテゴリー別）

カテゴリー	R1.6 (n=428)	R2.8 (n=423)
地域連携・協働意識	3.16	3.21
情報・目標の共有	2.98	3.05
組織・理解	2.88	3.06
カリマネ	2.52	2.59
学力向上	2.80	2.92
多忙感解消・業務改善	2.49	2.67

表 2 平均値の差の大きかった上位 10 問とその効果量

質問番号	質問内容	R1.6（n=428）		R2.8（n=423）		平均値の差	効果量	カテゴリー
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	**：p<0.01		
質問32	あなたは、外部との連絡や調整の負担や多忙感が減っていると感じますか。	2.12	0.67	2.47	0.79	0.35 **	0.48	多忙感・業務改善
質問39	あなたは、コミュニティ・スクールは業務改善につながると思いますか。	2.52	0.74	2.87	0.73	0.35 **	0.48	多忙感・業務改善
質問11	あなたは、コミュニティ・スクールについて理解できていますか。	2.79	0.60	3.09	0.57	0.30 **	0.51	組織・理解
質問13	あなたは、今までにコミュニティ・スクールに関する研修（校内研修含む）の機会がありましたか。	2.83	0.77	3.07	0.65	0.24 **	0.34	組織・理解
質問31	あなたは、コミュニティ・スクールは学力向上につながると思いますか。	2.73	0.65	2.96	0.61	0.23 **	0.37	学力向上
質問34	あなたは、公務時間外の諸会議への参加での負担や多忙感が減っていると感じますか。	2.00	0.69	2.20	0.72	0.20 **	0.28	カリマネ
質問27	あなたは（学校）は、授業の補助や補充学習に、地域（の人材）を活用していますか。	2.42	0.81	2.62	0.88	0.20 **	0.24	多忙感・業務改善
質問12	保護者・地域は、コミュニティ・スクールについて理解できていると思いますか。	2.29	0.56	2.48	0.58	0.19 **	0.33	組織・理解
質問15	保護者・地域は、学校運営協議会で話し合われた内容を知っていると思いますか。	2.37	0.65	2.54	0.61	0.17 **	0.27	組織・理解
質問20	学校は、参観日などで教育活動を積極的に公開していると思いますか。	3.35	0.53	3.18	0.58	−0.17 **	−0.31	情報・目標の共有

次に，質問 11，13，12，15 などの伸びからＣＳという仕組みの理解が学校・保護者・地域ともに進んでいることが分かる。仕組みの理解が不十分では，効果的な運用も期待できない。ＣＳを導入することで，理解も進んでいると言える。逆に言うと「食わず嫌い」で導入しなければ，理解も進みにくいと言えるかもしれない。

3 点目に，質問 31，27 の学力向上，カリマネカテゴリーの質問でも効果が見て取れる。ＣＳが導入されることで，地域人材の活用が進み，学びの質が高まったと考えられる。

2）CS 導入期間から見る CS 導入の効果

続いて，ＣＳ導入期間による差を見てみる。下の図1 と図2 は，ＣＳ４年目のＡ群，２年目のＢ群，今年度から導入のＣ群の各カテゴリーの平均値を表したものである。

ＣＳ導入が進み，活動が軌道に乗っていくほど，どのカテゴリーでも数値が上がっていることが分かる。ＣＳの効果は一朝一夕で現れるものではなく，長い期間をかけて学校と地域との信頼関係を積み重ねていくことが必要不可欠である。

また，昨年度と今年度を比べると，コロナ禍の影響で，活動がほとんどできていないＣ群と，コロナ禍の中でもＣＳの仕組みが出来上がっていたＡ群の差がより広がっていることが分かる。このことは，信頼に支えられたＣＳの仕組みは，予測できない事態にも柔軟に対応できる学校づくりにつながるものであることを示唆している。

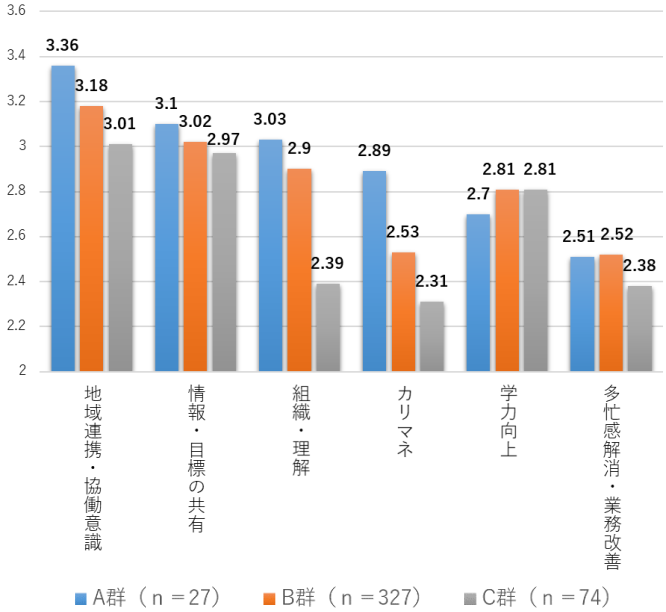


図1　ＣＳ導入期間別 各カテゴリーの平均値（R1.6）

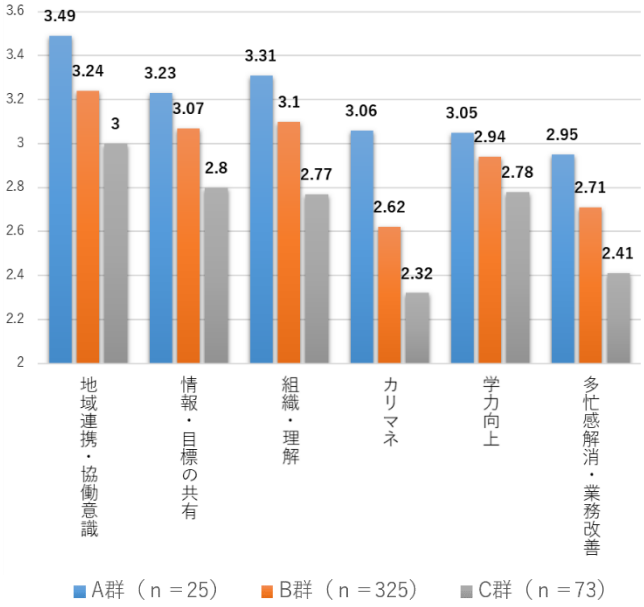


図 2 ＣＳ導入期間別 各カテゴリーの平均値（R2.8）

次の表3 は，ＣＳ導入期間による差の大きい質問項目を差の大きい順に上位8 項目を表したものである。質問 27「地域人材の活用」や質問 21「地域・保護者の協力」，質問 26「地域貢献の活動」などで大きな差が見られる。ＣＳを導入することで地域学校協働活動も進み，地域との「つながり」を生かした教育活動が増加していることが分かる。また，質問 33「保護者対応の負担感軽減」にも注目したい。ＣＳ導入で，地域・保護者とのつながりが強まり，信頼関係が築かれ，その結果として保護者対応の負担感も減っていると考えられる。

表3　ＣＳ導入期間による差の大きい質問 上位8 項目

質問番号	質問内容	各群の平均値			各群間の差			全体（n=423）	
		Ａ群（n＝25）	Ｂ群（n＝325）	Ｃ群（n＝73）	Ａ群とＣ群	Ａ群とＢ群	Ｂ群とＣ群	平均値	標準偏差
質問27	あなたは（学校）は、授業の補助や補充学習に、地域（の人材）を活用していますか	3.32	2.66	2.21	1.11	0.66	0.45	2.62	0.88
質問33	あなたは、保護者対応（クレーム対応）の負担や多忙感が減っていると感じますか	2.80	2.22	1.90	0.90	0.58	0.32	2.20	0.75
質問21	保護者や地域の方は、学校行事やPTA活動などに協力的ですか	3.76	3.38	2.96	0.80	0.38	0.42	3.33	0.56
質問26	あなたは、地域に貢献・還元する授業や教育活動を実施しましたか	2.92	2.43	2.18	0.74	0.49	0.25	2.42	0.77
質問12	保護者・地域は、コミュニティ・スクールについて理解できていると思いますか	2.92	2.51	2.19	0.73	0.41	0.32	2.48	0.58
質問36	勤務校は、管理職のリーダーシップのもと、学校運営協議会の組織的な運営がされていますか	3.64	3.42	2.92	0.72	0.22	0.50	3.34	0.65
質問37	勤務校は、教職員同士での連携・協働の意識が高いですか	3.52	3.39	2.84	0.68	0.13	0.55	3.30	0.65
質問17	学校（あなた）は、児童生徒の諸活動を地域に対して、積極的に紹介していますか。（たより・HP等）	3.32	3.15	2.68	0.64	0.17	0.47	3.08	0.75

(2) 生徒意識調査調査結果及び分析

下の表4 は，生徒意識調査の結果である。1 回目と2 回目の比較で，同一集団の変化，1 回目と3 回目の調査の比較で，異なる集団の同時期での変化が見て取れる。数値は「当てはまる」もしくは「どちからといえば当てはまる」と答えた割合（肯定率）である。

表4　生徒意識調査の結果

質問番号	質問内容	肯定率			肯定率の変化	
		１回目 H31.4 (n=280)	２回目 R1.12 (n=270)	３回目 R2.5 (n=244)	１回目↓２回目	１回目↓３回目
質問１	自分には良いところがあると思いますか。	70.7	75.5	80.4	4.8	9.7
質問２	先生は，あなたのよいところを認めてくれていると思いますか。	77.8	86.3	90.5	8.5	12.7
質問３	将来の夢や目標を持っていますか。	76.9	74.7	71.3	−2.2	−5.6
質問４	ものごとを最後までやり遂げて，うれしかったことがありますか。	93.2	94.8	95.5	1.6	2.3
質問５	難しいことでも，失敗を恐れないで挑戦していますか。	67.2	83.6	77.9	16.4	10.7
質問６	学校の規則を守っていますか。	93.9	96.3	95.5	2.4	1.6
質問７	人が困っているときは，進んで助けていますか。	90.3	94.1	88.6	3.8	−1.7
質問８	人の役に立つ人間になりたいと思いますか。	94.9	93	93.5	−1.9	−1.4
質問９	今住んでいる地域の行事に参加していますか。	61.4	71.6	61.1	10.2	−0.3
質問10	地域や社会をよくするために何をすべきか考えることがありますか。	46.8	72.1	63.1	25.3	16.3
質問11	日本やあなたが住んでいる地域のことについて，外国の人にもっと知ってもらいたいと思いますか。	68.8	76.9	69.1	8.1	0.3
質問12	生徒の間で話し合う活動を通じて，自分の考えを深めたり，広げたりすることができていると思いますか。	68.2	81.8	73.6	13.6	5.4
質問13	授業で学んだことを，ほかの学習に生かしていますか。	73.3	81.9	79.4	8.6	6.1
質問14	総合的な学習の時間では，自分で課題を立てて情報を集め整理して，調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいると思いますか。	64.2	81	70.5	16.8	6.3
質問15	授業では，課題の解決に向けて，自分で考え，自分から取り組んでいたと思いますか。	71.6	81.1	74.2	9.5	2.6

双方の比較ともに向上している項目が多いが，中でも注目は質問 10「地域や社会をよくするために何をすべきか考えることがあるか」である。「愛郷心」とも言えるこの項目の伸びはＣＳ の大きな効果，成果といえる。また，質問5 「挑戦意欲」や質問1 「自己肯定感」などが伸びていることも，地域とのつながりが生み出した効果の1つと言える。

４．具体的実践とＣＳ の可能性

(1) CS と働き方改革

表2 にあるように，教職員意識調査で，質問 39「ＣＳ は業務改善につながると思うか」の平均値が 0.35 伸びている。そして，業務改善の具体的内容として意識調査で現れてきているのが、下の図3 で示されている質問 32「外部との連絡や調整の負担の軽減」である。Ｒ１ 年度とＲ２ 年度では，約2 倍の教職員が肯定的な回答をしている。「ＣＳ になることで外部との連絡や調整の手間が増える」という一部の声も聞こえる中でのこの結果の原因の1 つとして，Ａ市において大きな役割を果たしているのが「地域コーディネーター」の存在，活躍である。

右下の図4 の下のグラフは，Ｒ２ 年度調査で質問 32 を肯定的に回答した教職員，否定的に回答した教職員に分け，そのそれぞれが質問 40「地域コーディネーター配置により，地域連携に関する取組が円滑に進んだか」について，どう回答したかを示すものである。質問 32 に肯定的な回答をしている教職員は，質問 40 の肯定率 97%という結果である。この結果からＡ市において，ＣＳ 導入に合わせて，各校に配置された地域コーディネーターが，その名前のとおり「地域と学校をつなぐ」という部分でしっかり機能していることが分かる。

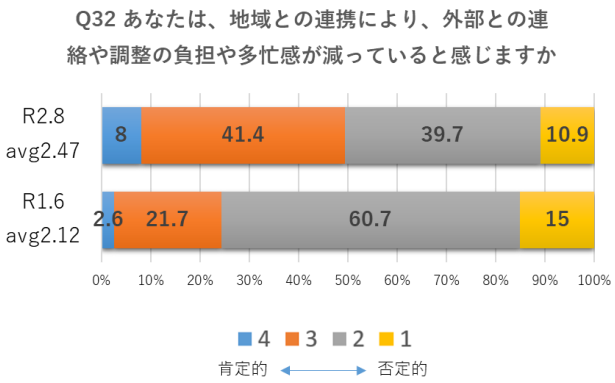


図3　質問 32 の回答結果

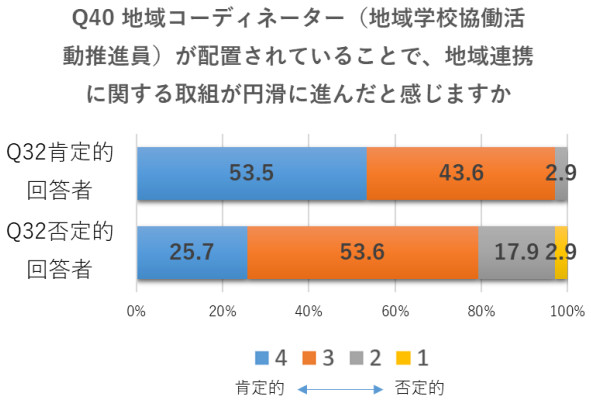


図4　質問 40 の質問 32 回答傾向別結果

次に，質問 40「地域コーディネーターの効果」をx 軸に，質問 39「ＣＳ が業務改善につながると思うか」をy 軸に学校ごとの平均値をプロットしたものが図5 である。両者には相関があり（r ＝0.68），特に職場体験学習などの活躍の場が明確になりつつある中学校での効果が大きいことが分かる。しかしながら，点の散らばりは大きく，各校ごとの差が大きいのが現状である。地域コーディネーターをいかに有効に使えるか，学校のマネジメント力も問われている。下記の自由記述に見られるような課題を感じている教職員もおり，地域コーディネーターに関しては，勤務時間や待遇面など行政面での課題も散見されることを付け加えておく。

○地域コーディネーター設置は不可欠であるが，配当時間が限られているため，地域連携をさらに充実させようとすると教員に負担がかかることになる。（勤務時間の確保が必要である。）

○地域コーディネーターとなりうる人材の確保（選定），及び育成

○地域コーディネーター等がどこまで学校の教育活動に関して，共通理解や内容理解などをしていくか。職員ではないので，職員会に参加することはないが，内容が分かっていないと地域につなぐことが難しいのではないか。学校サイドの発案になるとかえって学校の負担が増える。

○地域コーディネーターの待遇面の改善が必要である。（給与等）

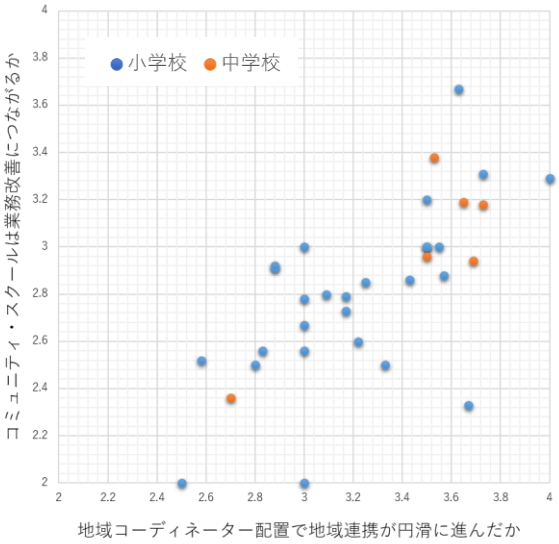


図5　質問 39 と質問 40 の相関図

しかしながら，地域コーディネーターの働きで，先生方の負担感が減っていることは間違いが無く，ＣＳがもたらす働き方改革の1 つであると言える。実践例として，勤務校における地域コーディネーターの活動を以下に挙げる。

まず，地域住民が講師を務める放課後自主学習の運営（図6 左）である。コーディネーターが講師の日程調整をはじめ，運営全般を行っている。続いて，支援ボランティアの確保，依頼業務である。図6 中は，生徒の奉仕活動に合わせてコーディネーターが声を掛けた地域ボランティアが通学路の草刈りをしている様子である。

最後に，地域・保護者への広報・啓発活動である。本校では地域の回覧版という形で，「学校運営協議会だより」（図6 右）をコーディネーターが作成，配布している。

コーディネーターが効果的に働ける第一歩は「ビジョンの共有」である。勤務校ではコーディネーターの机も職員室にあり，常時教職員と意見交換をすることができる。チーム学校の一員として，コーディネーターが働きやすい環境を作っていくことで，コーディネーターも本来の創造的な仕事が可能となる。

つながり

吉田中学校学校運営協議会だより

令和２年７月１７日

学校教育目標

豊かな心を持ち、たくましく実践する生徒の育成

～地域に根差し、地域に学び、地域とともにある吉田中学校を目指して～

今年度から、宇和島市の全小・中学校において『コミュニティ・スクール（ＣＳ）』が導入されました。導入することで、学校・家庭・地域がより持続可能な形で**つながり**、地域と連携・協働した教育活動を充実させることを目指しています。

◎コミュニティ・スクール（ＣＳ）とは

・学校運営協議会を設置している学校のこと。

◎学校運営協議会とは

・委員である地域住民や保護者等が、学校運営に関して話し合う場のこと。

・学校教育目標や教育方針を共有することにより、地域と一体となって特色ある学校づくりを進めていくことができる仕組み。

第１回学校運営協議会

７月１５日（水）、　第１回学校運営協議会を行いました。今回は、運営計画の説明のほか、「学校の教育目標の実現に向けて」という議題では、生徒会本部の生徒から、昨年度の主な地域貢献ボランティア活動や生徒総会についての報告をしました。その後、「吉田町をきれいにする」「行事を通して笑顔を届ける」という二つのテーマについて委員の皆さんにアイデアを求め、グループに分かれて熱議を行いました。また、毎年恒例の地域清掃活動クリーン吉田（７／２２）、リサイクル資源回収（８／１６）についての話合いも行いました。短い時間でしたが、多くの意見が活発に飛び交い、

図6　地域コーディネーターの活動例

(2) CS とカリキュラム・マネジメント

表2 にあるように教職員意識調査で，質問 31「ＣＳは学力向上につながるか」という質問で平均値が 0.23 伸びている。ここでは，テストの点数という狭い意味での学力だけではなく，地域の力によって学びの質が高まるといった広い意味でのとらえ方が必要である。そして，その結果につながった要因として図7 で表される質問 27「地

域人材の活用」が考えられる。肯定率が 15%ほど伸びており，授業や補充学習での地域人材の活用が進んでいることが分かる。

しかし，少し違う視点からこの質問 27 を見てみると課題が見えてくる。Ｒ２ .8 調査の平均値は 2.62 であるが，標準偏差が 0.88（表2 ）と散らばりが大きい。また，図8 は各校ごとの平均値の度数分布の様子である。これらから学校間の差が大きいことが分かる。

その差を生み出しているものが「カリキュラム・マネジメント」の差であると考える。思いつきのような協力依頼ではなく，地域と学校でビジョンを共有した上で，計画を練り合い，絶えず省察を加えながら地域連携が実施できているか，ということが大切である。

ＣＳ４ 年目となる勤務校であるが，地域連携活動を行おうとするあまり，地域連携活動を「やること」自体が目的となってしまい，突発的な企画や，勤務時間外の活動などの回数も増え，教職員の負担感も高まるという弊害が見られた。そこで今年度は，総合的な学習の時間を地域連携の効果的な場面ととらえ，全体計画の再構成を行った。右下の図9 は一部を抜粋したものである。3 年間の学びのつながりも意識し，テーマを1 年「地域を知る」2 年「地域に学ぶ」3 年「地域の未来」と設定した。身に付けるべき資質・能力に立ち返り，ねらいを明確にした上で，必要な地域連携活動を教育課程内に配置するようにした。それを教職員や学校運営協議会で共有し，コーディネーターを活用しながら実践につなげている。なお，学校運営協議会の委員も，学校の活動とつながりを考慮して人選している。

例えば，1 年生は，地域を知るということで，基礎講座として「ふるさと探訪」と名付けた町内巡りを行った。運営協議会の委員も務める地域の方と一緒に企画し，講師の調整や資料作成など協力して行った。活動後には，評価と省察を行い，よりねらいに迫っていく教育活動につなげていくことを目指した。「カリキュラム・マネジメント」を行う上で、このサイクルをつくることが欠かせない視点である。

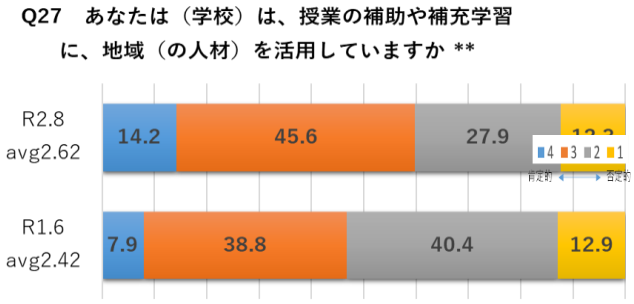


図7　質問 27 の回答結果

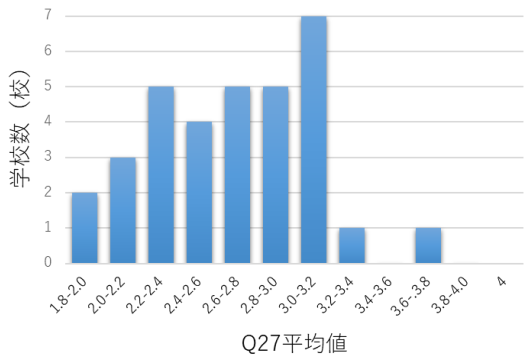


図8　質問 27 平均値 学校数の分布

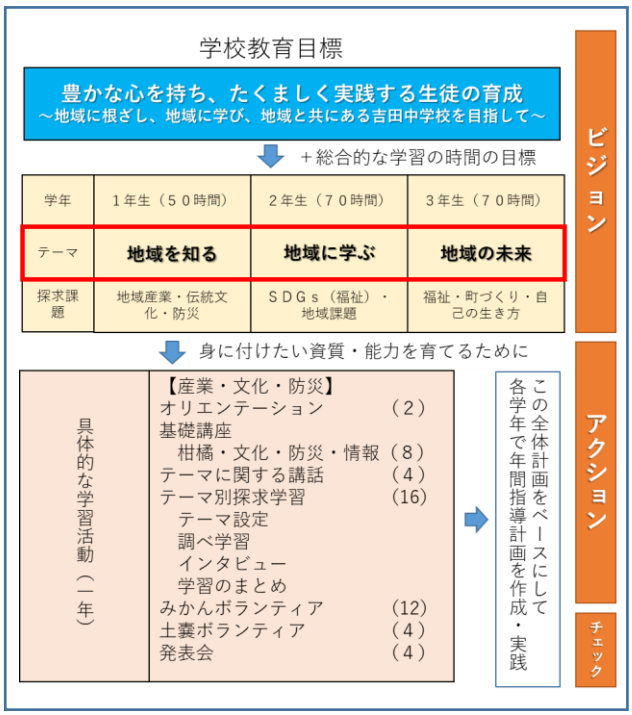


図9　総合的な学習の時間「全体企画」（抜粋）

(3) 生徒主体の地域連携

3 つ目に「生徒主体の地域連携」という視点である。これから生徒の成長につながるＣＳとしていくためには，この視点がとても重要である。右の図 10 は，中学3 年生に聞いた「地域や社会をよくするために何をすべきか考えることがありますか」という質問の結果である。「愛郷心」と表現をするが，同一集団で約 25%，異集団の同時期調査で約 16% 上昇している。この伸びはＣＳの大きな効果と言える。

その効果を考える際に重要な要素が質問 26「地域に貢献する活動を実施したか」である。しかしながら，図 11 の結果だけを見ると，この1年間で大きな変化は見られない。そこで，この質問を中学校教職員だけで示してみると図 12 のようになる。

「当てはまらない」が増えているのはコロナ禍の影響が大きいと思われるが，「当てはまる」と回答した教職員は倍増，肯定率は約9 % 増加している。このように地域貢献活動の増加もＣＳ導入の効果といえる。ＣＳとなり，地域学校協働活動を進めていく上では，地域と学校が相互の利点を見いだせる関係となることが大切である。特に中学校段階では，生徒が主体となり，地域に関わり，貢献していく地域連携を行っていくことが求められる。

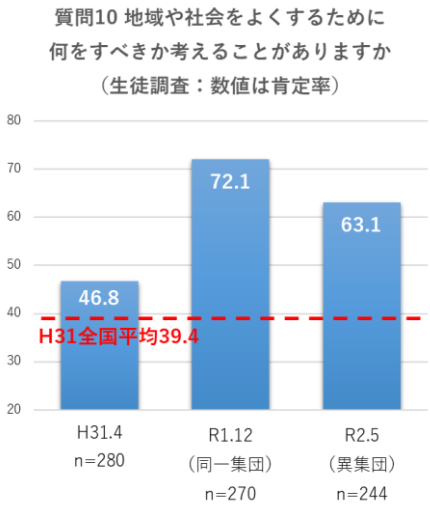


図 10　質問 10 の回答結果

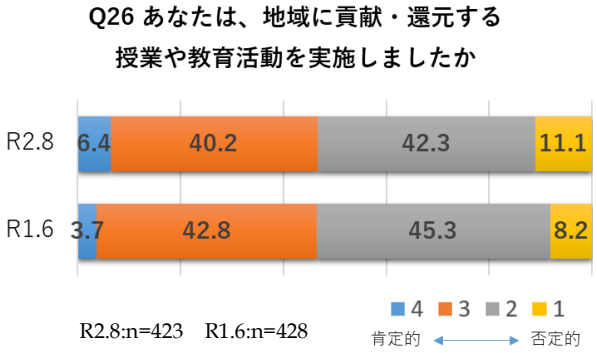


図 11　質問 26 の回答結果（全体）

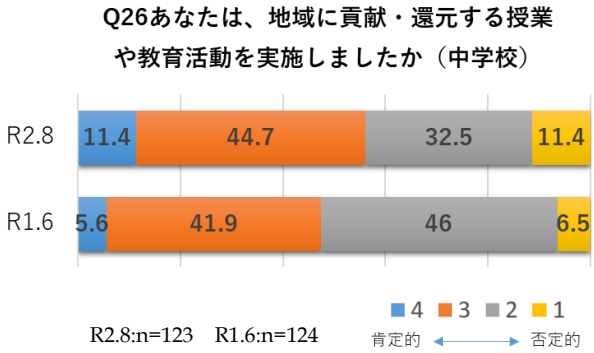


図 12　質問 26 の回答結果（中学校）

勤務校では，これまでのＣＳとしての活動の成果もあり，先ほどの質問 10「地域や社会をよくするために何をすべきか考えることがありますか」に，全校で 73.7%もの生徒が肯定的に答えている。その思いを出発点として，生徒総会での議題を「地域と共にあるＡ中を目指して」に設定し，自分たちに何ができるか，生徒たちが議論を行った。出された意見は「町をきれいにする」という清掃活動の案と，「行事で笑顔を届けたい」という案であった。（図 13）そして，生徒総会で出された案を，生徒自らが学校運営協議会の場で提案し，委員の方と一緒に熟議を行い，提案内容の具現化を図った。（図 14）

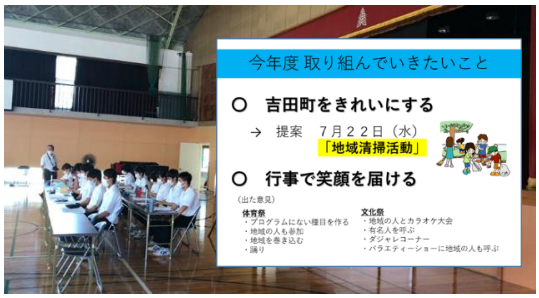


図 13　生徒総会

図 14　学校運営協議会での生徒提案と熟議

結果として，実現したのが下の図 15 の「吉中クリーン隊」の取組である。地域にちらしを配り，清掃活動や手伝いなどを行った。できることは限られていたが，地域の方と交流しながら活動し，感謝の言葉をもらった生徒たちは，役に立てたという満足感を感じていた。

図 16 は，その一連の活動に関わった運営協議会委員の公民館主事からいただいた感想である。ＣＳという仕組みは，学校と地域のつながりを強める仕組みである。そのつながりの真ん中に生徒がいることで，委員の方もより本気に，主体的に関われるようになる。支援してもらうばかりの地域連携でなく，「児童や生徒が地域にどう関わるのか」，そこを意識して，ＣＳ運営を進めていかなければならない。そして，そのような生徒主体のＣＳによって「地域づくりの核」としての学校が実現する。

図 15　クリーン隊の取組

第１回学校運営協議会に参加して

〇〇公民館主事　〇〇〇〇

先日，学校運営協議会に出席させていただき，学校側の考えている内容を伺い，先生，生徒さんの「地域のお役に立ちたい」気持ちがすごく伝わりました。

私も公民館という立場から，どう学校側の思いに応えることができるか，いろいろ考えておりました。（中略）公民館もどんどん活用してください。

私も学生時代，生徒会役員をやったことがありますが，地域との関わりは，体育祭時に近所へ挨拶回りをしたぐらいで，このような大人の委員と一緒の会で検討協議をした経験はありませんでした。なので，生徒会役員も加わっての話合いだったのが正直びっくりでした。

地域のお役に立ちたい生徒の思いを，大人側が都合の良いお手伝いとして考えるのではなく，「地域（大人）側がどう子ども（生徒）たちを育てていくのか」その視点を大事にこれからの検討協議に臨みたいと思います。

図 16　公民館主事からの手紙

(4)「つながり」が生む効果

最後に，地域との「つながり」が生む効果について考察する。図 17～19 は生徒への質問のうちの特徴的な3問の結果である。注目したいのは，質問1　(図 17)「自分には良いところがあると思いますか」，いわゆる自己肯定感の伸びである。もう一つは質問5　(図 18)「難しいことでも，失敗を恐れないで挑戦していていますか」という挑戦意欲の伸びである。ＣＳとなり，地域の大人との関わりが増え，褒められたり，背中を押されたりする経験が増えたことがこの結果に影響していると考えられる。直接的な因果関係の証明は難しいが，ＣＳの二次的な効果であると考えられる。

また，質問3　(図 19)「将来の夢や目標を持っていますか」の減少にも注目したい。災害やコロナ禍により，大人や地域が，未来に明るい展望を持てない姿を生徒に見せていなかっただろうか。「つながる」ということは，マイナスの部分も生徒に影響することを忘れずにいなければならない。

ＣＳの成功，つまり生徒の成長につながるＣＳの実現には，明るい未来を語れる大人，地域の存在が必要不可欠である。そのような大人や地域との「つながり」によって，生徒は大きく成長する。そのような大人，地域，そしてそれを生かせるＣＳを目指したいと思う。

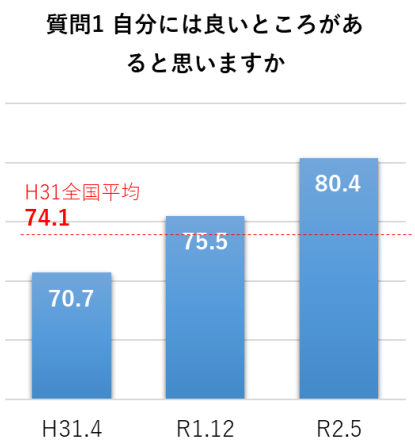


図 17　質問1 の回答（肯定率）

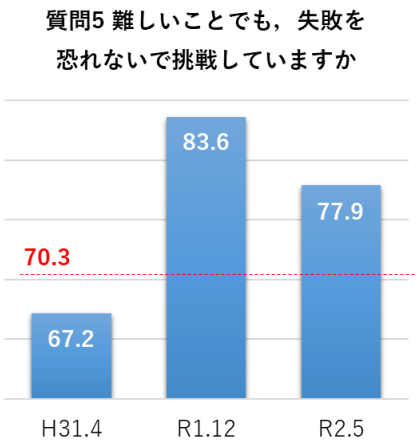


図 18　質問5 の回答（肯定率）

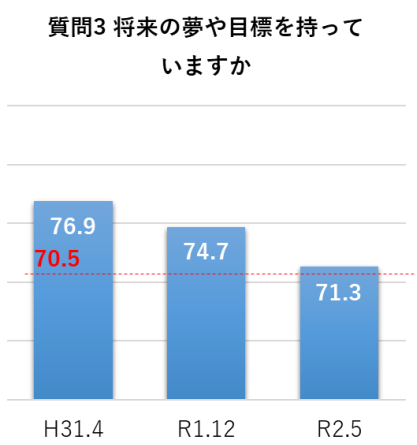


図 19　質問3 の回答（肯定率）

5．まとめ

ＣＳ導入により見られた効果と，今後のＣＳ運営に向けて目指すべき姿，克服すべき課題をまとめて，結びとしたい。

まず，ＣＳ導入は業務改善面の効果が認められる。鍵となるのは「地域コーディネーター」の存在である。学校には地域と学校をつなぐコーディネーターが機能する組織作りが求められる。また，同時に条件面など行政からのサポートも必要である。

次に，ＣＳ導入により，地域とのつながりを生かした教育活動や地域学校協働活動が進んでおり，導入の効果と言える。ただし，その運用に当たっては，地域といかにつながっていくかビジョンを描けていることが大切である。地域を巻き込んだカリキュラム・マネジメントを進める必要がある。

そして，生徒の「愛郷心」が育っている。ＣＳ導入の大きな効果である。その思いを生かし，特に中学校段階においては，地域からの支援活動にとどまらず，生徒が主体となり地域と関わっていくことが大切である。生徒を真ん中に据えたＣＳであることが，大人や地域を変え，最終的に生徒の成長につながる。

ＣＳ導入で，地域の大人と積極的に「つながる」ことで，生徒の学びが広がり，その経験が自己肯定感や挑戦意欲の向上につながっている。そこには生徒を育む地域，大人の存在が必要不可欠である。生徒たちにとって，魅力的な大人，誇れる地域でありたい。

謝辞

本研究に御協力いただいた関係諸機関の皆様に御礼申し上げます。また，本研究の実施を承諾いただいたA市教育委員会をはじめ，調査・研究に御協力いただいたA市の先生方に感謝申し上げます。

参考文献

貝ノ瀬滋（2010）.小・中一貫コミュニティ・スクールのつくりかた 株式会社ポプラ社
木村直人（2019）.未来の学校づくり 学事出版株式会社
小西哲也・當山清実（2018）.「コミュニティ・ スクールにおける学校支援のあり方に関する一考察」兵庫教育大学研究紀要第 52 巻 101-106
佐藤春雄（2016）.コミュニティ・スクール エイデル研究所
志水宏吉・若槻健（2017）.「つながり」を生かした学校づくり 東洋館出版社

露口健司（2015）.学力向上と信頼構築 ぎょうせい
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
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
中室牧子・津川友介（2017）.「原因と結果」の経済学 ダイヤモンド社
長友義彦・静屋智・池田廣司・前原隆志（2018）.「コミュニティ・スクールの効果と課題」山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第 46 号 127-136
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
広瀬省吾（2019）.「コミュニティ・スクール設置準備期の研究」福岡教育大学大学院教職実践専攻年報第9 号 281-288

学校改善研究紀要 2021: 100-114

実践報告

ＣＳとカリキュラム・マネジメント
―光り輝け城南プライドー

山本　浅幸
愛媛県宇和島市立城南中学校　asayuki0230@gmail.com

要約：消滅可能性都市に指定された宇和島市は，少子高齢化に伴う担い手不足による地域産業の衰退や地域の伝承文化の消滅が危惧されている。その中で，よりよい学校教育がよりよい社会を創るという目標のもと，新学習指導要領が完全実施となる。その切り札となるのが，コミュニティ・スクールとカリキュラム・マネジメントである。

カリキュラム・マネジメントの責任者である校長は，学校の強みと弱みについて教職員と共通理解しながら，グランドデザインを示し，総合的な学習の時間を中心としたカリキュラムづくりを行った。

さらに，学校運営協議会で学校経営方針を基に，総合的な学習の時間を柱とした学習活動への協力を依頼する中，学校運営協議会委員のそれぞれの強みを生かした協力体制が整えられ，新しい取組が次々と生まれた。

本稿では，コミュニティ・スクールを導入し，カリキュラム・マネジメントの充実を図ることで，生徒の郷土愛の醸成や課題に立ち向かう力の向上につながった実践例を紹介する。

キーワード
コミュニティ・スクール
カリキュラム・マネジメント
グランドデザイン
総合的な学習の時間
郷土愛の醸成

１．城南中学校の概要

宇和島市は，愛媛県の西南部に位置している。城南中学校は，昭和 22 年の学校創立以来，城西中学校，九島中学校（昭和 45 年），宇和海中学校（平成 27 年）など周辺部の中学校を統合したため，12 の小学校区があったが，閉校や休校措置により，現在は8 つの小学校区から生徒が入学している（図 1）。また，半島部や島しょ部の生徒のための寮も併設している。城南中学校は，宇和島市の中心部に位置し，校区には，足摺宇和海国立公園を始めとした豊かな自然，重要歴史的景観に指定された遊子水荷浦の段畑（図2 ）に代表される多様な文化，現存十二天守の宇和島城を中心とした城下町などの古い歴史，水産業・農業・商工業・観光業等の宇和島の基盤となる産業があるなど，豊かな地域資源に恵まれている。

宇和島市は，かつては愛媛県南予の産業の要所としての役割を果たしてきたが，近年は若者の流出，人口減少，少子高齢化，産業の低迷，後継者不足など様々な課題を抱えており，地域の活性化，雇用の創出などによる魅力ある街づくり，持続可能な社会や産業づくりが急務となっている。

図1 ．校区の概要（赤　閉校　緑　休校）

図2．遊子水荷浦の段畑（重要文化的景観）

また，人口減少により，地域の伝統文化，地域の祭りの継承が難しいこともあり，地域の伝統行事を取りやめる地域も目立ち始めている。このような状況もあり，地域の次代を担う後継者としての期待が中学生に注がれている。

令和2 年度の生徒数（226 名）は，平成元年度（1,018 名）に比べ，78%も減少しており，部活動を始め，様々な教育活動において学校の勢いがなくなっている。生徒は，地域活動や行事に参加する経験が乏しく，地域の良さを知らない生徒が多い。地域活動や行事への参加を通して，地域の良さを知り，郷土愛を育成することも大きな課題となっている。加えて，平成 27 年度の宇和海中学校の統合から日が浅く，旧宇和海中学校区住民からは，地域の学校としての愛着が弱いなど，本校の特有の課題がある。

２．総合的な学習の時間を中心としたカリキュラム・マネジメント

（1 ）コミュニティ・スクールのスタート

平成 30 年，宇和島市では民間人として初めての登用となった金瀬聡教育長が，次の経営ビジョンの中でコミュニティ・スクールの導入を示し，平成 30 年 12 月の教育委員会規則の改正により平成 31 年から，各学校の希望により学校運営協議会が発足することとなった。

【3 つの変化と 4 つの方向性】
1　今後の社会の大きな変化
　①　少子高齢化・人口減少社会
　②　第4 次産業革命による超スマート社会(Society5.0）の到来
　③　人生 100 年時代の到来
2　変化を踏まえた取組の方向性
　①　愛郷心の醸成(シビック・プライド)
　②　変化する社会を見据えた「生きる力」，学力・資質の育成(21 世紀型能力)
　③　学校・家庭・地域との連携（コミュニティ・スクール）
　④　働き方改革（チャレンジに向けた余力・やりがい・いきがいの創出）

愛媛県では，コミュニティ・スクールの導入が遅れたものの，宇和島市では，文部科学省ＣＳマイスターで宇和島市立吉田中学校長（当時）の西村久仁夫氏を中心に，コミュニティ・スクールの導入に向けて小・中学校長会の政策課題として研修を重ね，準備を行っていた。

城南中学校では，令和元年度から学校運営協議会をスタートした。委員は，12 小学校区から自治会長や公民館長，小学校長，ＰＴＡ関係者や学校評議員，ＳＳＷなど計 21 人で構成した。

（2 ）城南中学校運営協議会の開催と学校経営方針の承認

4 月1 日の年度初めの職員会でのワークショップ（図3 ）を基に，ＳＷＯＴ分析を行った。

○　城南中学校の支援的要因と強み（◇　地域について　◆　生徒について）
　◇　校区が広く，多様な職種があり，働く姿が見える。
　◇　多様な価値観や意見があり，特色ある学校づくりへの可能性が高い。
　◇　子どもに関心があり，何でも連絡していただける。

図3．ワークショップの様子

◇　宇和島の中心となる地域に暮らし，誇りをもっている。
◆　元気で明るい生徒が多い。
◆　人懐っこい。
◆　自己主張がしっかりしている。
◆　エネルギーと社交性があり，行事での爆発力がある。

○　城南中学校の阻害的要因と弱みから（◇　地域について
◆　生徒について）
◇　校区が広く，地域の様子が分かりにくい。
◇　地域によって意識に差がある。
◇　ＰＴＣ活動（保護者，教職員，生徒の奉仕活動）の参加率が下がっている。
◇　正しくない情報を元に連絡してくることがある。
◆　学校行事や部活動の練習で手を抜くことがある。
◆　あいさつが弱い。
◆　できるのに進んでしない。
◆　けじめがつきにくい部分がある。

ＳＷＯＴ分析を基に，二つの基本的な方策を考えた。

一つ目は，城南中学校の支援的要因と強みを生かし，豊かで多様な地域とそこで生活する地域の人々との関わりを深め，自信と誇りをもち，可能性に挑戦する生徒を育成するために，総合的な学習の時間の充実を図る。

二つ目は，城南中学校の阻害的要因と弱みを踏まえ，豊かな感性を備え，他者を尊重する生徒や郷土愛をもち社会のために貢献する生徒を育成するために，城南中学校運営協議会の協力の下，ボランティアや地域活動，学校行事など生徒活動の活性化を図る。

第１回城南中学校運営協議会で，よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという観点から，「夢をもって，社会の中で生き生きと働くことのできる人の育成」を学校運営協議会の目標とし，次の学校経営方針（図４）が了解された。

○　城南中学校運営協議会の目標
夢をもって，社会の中で生き生きと働くことのできる人の育成
・　宇和島で働き，地元を元気にできる人
・　いずれ宇和島にUターンし，宇和島に新しい風を吹き込める人
・　他の地域で働いていても，いつも宇和島を愛し，宇和島を応援できる人

○　学校教育目標
自立と共生の力を持つ生徒の育成
・　自立の力とは（身に付けさせたい資質・能力）
①　自分の考えや気持ちを表現し，伝える力
②　物事の本質を見抜き，広い視野で客観的に判断する力
③　問題解決のために，自ら考え，見通しをもち，行動する力
④　何事もポジティブに捉える力
⑤　プロセスや結果を振り返り，修正や改善する力
・　共生の力とは（身に付けさせたい資質・能力）

① お互いの人権を尊敬する力
② 多様な価値を認める力
③ 互いの個性を尊重する力
④ 社会の形成者としての自覚をもち，他と協調しながら自ら進んで行動する力
⑤ 社会的・経済的に公正な社会を築こうとする力

○ 合言葉
「光り輝け，城南プライド」

○ 目指す子供像
1 自信と誇りをもち，可能性に挑戦する。
2 豊かな感性をもち，他者を尊重する。
3 郷土愛をもち，社会のために貢献する。

○ 5 つの重点目標
1 生徒活動の活性化
2 総合的な学習の時間の充実
3 主体的・対話的で深い学びの創造
4 言語技術教育の推進
5 学校運営協議会の円滑な導入

図 4. 城南中学校グランドデザイン

（3 ）総合的な学習の時間を柱としたカリキュラム・マネジメント

新学習指導要領では，教育活動の質を向上させ，学習の効果の最大化を図るために，カリキュラム・マネジメントの確立が重視されている。新学習指導要領の完全実施に向けて，次の理由により，総合的な学習の時間を中心にカリキュラム・マネジメントの確立に向けた実践研究を行った。

○ 本校の生徒の課題解決に向けて取り組みやすい。
○ 地域資源が活用しやすい。
○ 教科等の関連が付けやすい。
○ 社会の要請に応じた教育活動を作りやすい。

特に，総合的な学習の時間の取組を通して，人口減少に伴う地域文化の継承といった課題の克服や，地域に生徒や学校運営協議会が関わることによる地域のにぎわいの創出，生徒活動の活性化，郷土愛の醸成が図られると考えた。そこで，各学年の目標と内容を次のように設定した。

第1 学年
目標 光り輝け！ 城南プライド「12‘Colors」宇和島の自然，歴史，文化，産業を知る。
内容 地域の自然や文化，歴史を知り，自分の生活との関わりを考えるとともに，その魅力を発信する。

第2 学年
目標 「市民生活学」宇和島の諸課題を学び，宇和島の暮らしを知る。

内容　主権者教育，環境教育，人権教育，福祉教育，防災教育を柱に，様々な体験的な活動を通して，地域社会と自分自身のとの関係性に注目し，自分の生き方について考える。

第3 学年

目標　「ＵＷＡＪＩ ＭＡジョブチャレンジ U-15」宇和島の仕事を体験し，宇和島で生きることのよさを知る。

内容　5 日間の職場体験や職業についての探究活動に主体的に取り組み，働くことの社会的な意義や自分の役割，自己の将来の生き方を考える。

（4 ）社会に開かれた教育課程

城南中学校運営協議会で，総合的な学習の時間の目標や内容を説明し意見交換を行う中で，地域学習のおすすめの場所，地域の人材，地域の課題，地域のイベントなどの紹介を各委員から受け，年間計画や授業計画に反映することができた。また，委員自ら講師になっていただき，学校のねらいに即した幅広い授業を行うことができた。

学校・家庭・地域連携推進事業により地域コーディネーターが設置された。地域コーディネーターは，前任校（城東中学校）で学年主任を最後に退職された方に，城東中学校との兼務という形でお願いした。地域コーディネーターは，学年主任の経験を生かし，地域学習の講師との連絡調整，社会福祉協議会等との連携，職場体験学習の受け入れ先の確保など，各学年の計画に沿ってコーディネートを行う他，城南中学校運営協議会の開催や記録，地域コーディネーターだよりによる広報活動を行った。

図5．1 年総合全体計画

3 ．各学年の取組

（1 ）第1 学年の取組　光り輝け！ 城南プライド「12'Colors」（図 5）

生徒を，出身小学校を基本に7 つの講座に分け，インターネットや文献，ガイドブック，家族や地域の有識者への聞き取りなどを通して，地域の自然や文化，歴史，産業などにさまざまな視点から考え，地域課題や地域の取組について調べることとした。

このような事前学習を基に，10 月には講座ごとに地域を訪れて地域探究学習を実施した。生徒自身が体験してみたい内容を中心に据え，1 日掛けてじっくり体験できる活動を事前に話合わせた。体験活動の講師は，城南中学校運営協議会の地域コーディネーターを活用した。地域コーディネーターは，生徒の希望や状況に応じた講師を探し，連絡調整を行った。今年度のカリキュラム・マネジメントについて，城南中学校運営協議会で説明し理解を得ていたことで，講師の中には，地元に詳しい学校運営協議会の委員や市議会議員，それらの委員の紹介で講師を引き受けてくれた方もいた。「九島講座サイクリング要所巡り」，「日振島講座マグロ餌やり体験」，「石応の防災への挑戦体験」など各講座で魅力的な活動を実施することができた。

① 遊子・結出・蒋淵講座の取組

遊子地域には，昭和 36 年以降，持続可能な海づくりを提唱し，捕る漁業から育てる漁業（養殖業）への転換を図り，見事にそのシステムを構築した古谷和夫氏の存在があった。古谷氏は，遊子の漁協が破綻した後に漁協の代表となり，多くの苦難を乗り越えながら，未来まで続く持続可能な養殖業を作り上げた人物である。調べ学習では古谷氏のルーツを探る遊子地域探検を実施した。

遊子地域のイワシ漁が不漁になり漁業が破綻したこと，漁協の人たちが協力して古谷氏の教えを守ろうとしていること，婦人会がＥＭ石鹸で海の汚染を防ぐ活動を続けていること，海の水質が悪化し魚が取れなくなったときの保障として，段々畑を守ってきたことなどを知ることができた。古谷氏の思いが地域住民の心に刻まれ，受け継がれていることを体験的に学ぶことができた。

地元出身の生徒は，家庭が養殖業に従事していてもこのことをあまり知らなかった。しかし，この体験をきっかけに，古谷氏のおかげで遊子地域の漁業が存続できているということを実感した様子であった。

② 劇「いのちなる海」

平成 31 年2 月に亡くなった古谷氏の功績を，このまま地域に埋もれさせることはできないと考え，その生涯の活躍を，劇「いのちなる海」として制作することとした。生徒や教師が協力して調べたことや著書などを基に，古谷氏の功績をストーリー化したのち，劇の脚本を作成した。劇の練習は授業内だけでなく，休日の部活動終了後や夏休み中にも行った。

③ 坊ちゃん劇場アウトリーチ事業の活用（※ 坊ちゃん劇場 愛媛県東温市にある地域拠点型劇場）

「本物体験」を実現するために，劇の演出には坊ちゃん劇場のアウトリーチ事業を活用した。坊ちゃん劇場の役者さんから，ワークショップ（図 6）で心を前に開く方法を教わったり，演じ方やセリフの表現の仕方を学んだりした。また，実際の劇中の動きについて手や足の位置や目線の使い方，セリフを発する向きなどを教わった。生徒の中には心を開いてセリフを伝える表現の仕方を身に付け，豊かな表現力を発揮できる者も出てきた。また，幕間ごとに生徒の責任者を置き，セリフの読み合わせや動きの練習などに主体的に取り組めるようにした。生徒の中には，セリフの言い回しを変えたり，より動きが見えやすいように立ち位置を工夫したりする者も現れた。また，大きな声で全体を鼓舞し，雰囲気を盛り上げることができるようになった。

図6．プロによる立ち位置の指導

④ 城南祭（文化祭）での上演

城南祭では，全ての学年が学習の成果を報告した。1 年生は，7 つの講座で調べた内容を，用紙や映像などにまとめて展示した。また，劇「いのちなる海」はステージで全校生徒や観客の前で上演することになった。劇の上演については，事前にポスターを作り，広報活動を行い，遊子地域の方々や古谷氏の家族の方にも案内状を送付した。劇に出演する生徒は初めのうちはとても緊張していたが，観客に古谷氏の功績をしっかりと知ってもらいたいという強い思いをもち，全力で演じることができた。

⑤ 遊子小学校での劇の上演

城南祭（文化祭）での上演後，2 度目は本校の小学生体験入学で，そして，3 度目は遊子小学校の体育館で，魚食推進事業の一環として，地域の方々や小学生を招いて上演することとなった。公民館からの依頼ではあったが，もともとは城南祭の上演を見て感銘を受けられた方が，地域での上演を熱望したことがきっかけであった。生

徒は，再度忙しくなることにとまどいながらも，しっかりとニーズに応え，更に良いものを演じようという気持ちになっていった。

上演後，地域の方々からは，涙を流しながら感謝の言葉をいただくこともあった。生徒の感想からも生徒の成長や劇の公演の成果を実感することができた。また，新聞記事への掲載，テレビ番組での紹介，地域の方からの感謝の手紙の送付などもあり，地域の魅力発信や地域の活性化の目的を一部達成することができた。

遊子地区は平成 26 年度をもって地元の宇和海中学校が閉校し，城南中学校と統合した。地元の出身の中学生が，母校の小学校を離れても地域のことを思い，成長して戻ってきたことが地域の方々にとってはとても嬉しかったようである。劇の公演の後は，古谷氏の戦友たちが涙を流しながら拍手をしていた。

図7 ． 遊子地区での公演

⑥　ＡＲ機能を使ったアプリでの発信

学習の最終的なゴールと定めた「ＡＲ機能を使ったアプリ」での発信のために，７ つの講座で調べた内容をスライドショーや映像に加工し，生徒の紹介音声を付けて電子データとしてまとめた。それらを学年で制作したリーフレット「うわじま・まちあるき」（図8 ）にまとめ，タブレット端末やスマホ等でＱＲコードを読み取って見られるようにしたものを，各家庭や公民館，小学校や関係者等に配付した。

社会に開かれた教育課程，主体的・対話的で深い学びの実践事例として，学校に来校された方や，連携をしていただく事業所などにも配付し，学習の成果の発信を行った。

図8 ． リーフレット「うわじま・まちあるき」（表・裏）

（2 ）第2 学年の取組　光り輝け！ 城南プライド「市民生活学」（図9 ）

市民生活学は，「宇和島で暮らす」という視点から，生活者としての5 つの内容（主権者教育，環境教育，人権教育，福祉教育，防災教育）を関連付けながら学習する。生徒は，様々な体験的な活動を通して，地域社会と自分自身のとの関係性に注目し，自分の生き方について考え，社会の一員としてよりよい社会づくりの担い手になることをねらいとしている。主権者教育では，市議会議員の上田冨久氏，防災教育では，NPO 法人うわじまグランマの松島陽子氏が講師になるなど，学校運営協議会委員に多くの支援をいただいた。

① 主権者教育

主権者教育は，中学生では3 年生の社会科（公民分野）と関連して，議会制度などの学習を行う。しかし，12 月には 2 年生が立候補する生徒会長選挙があるため，2 年生で民主主義の仕組みや議会制度などを学習することに意味がある。3 年生での学習の素地づくりと位置付け，議会制度の仕組みについて社会科教員による簡単な事前学習を第 1 次として行った。

9 月定例議会（一般質問）の傍聴を第2 次の学習に位置付け行った。理事者と議員との激しい論戦を初めて見聞きし，民主主義の厳しい一面を実感することができた。

図9 ． 2 年総合全体計画

校区内には9 人の市議会議員がおり，議員としての仕事を聞く会を第3 次（図 10）として行った。各グループ学習では，宇和島の未来を創るために，それぞれの思いを聞くことができ，意見交換をする中で街づくりに対する意識の高揚が図られた。

生徒の感想

市議会議員の方から直接お話を聞くのは初めてなので初めの方は少し緊張しましたが，分かりやすく話をしていただいたので，よく理解することができました。学校にエアコンをつける話などもしていただいたそうで，僕たち学生のことも考えてくれているのだなと思いました。議員の仕事は大変な仕事だと思いますが，やりがいのある仕事でもあるなと思いました。私も，自分の意見をしっかりと言えるような人になりたいです。

図 10. 武田元介議員による講話

② 環境教育

環境教育は，沖の島自然保護活動（以下　はまゆう保護活動）を柱に実施してきた。はまゆう保護活動は，平成 27 年度統合した宇和海中学校生徒会が，絶滅の危機に瀕した沖の島のはまゆう保護活動を受け継ぎ 43 年間継続してきた自然保護活動である。

宇和海に浮かぶ沖の島へ，2 隻の渡船をチャーターし約 1 時間かけて移動した。途中船酔いする者もいたが，宇和海の自然を満喫することができた。40 名の生徒は，学校で育てたはまゆうの苗やハマオモトヨトウムシの駆除用具，水，海浜清掃用具を手に持ち予定通りの活動を行った。

開会行事では，愛唱歌「はまゆうの花」（作詞　米田倫子　作曲　イルカ）を歌い，意識の高揚を図った。特に，愛媛大学教職員大学院の城戸茂教授から，はまゆうの保護活動に対し励ましの言葉をいただいた。現在，東京書籍愛媛県中学校道徳地域資料で公開されている道徳教材「はまゆうのバトン」は，本校の活動を基に城戸教授が作成されたもので，本校の道徳の年間指導計画に位置付け，活用している。

また，音楽科でも，愛唱歌「はまゆうの花」の歌唱指導を行い，合唱コンクールでの全校合唱曲として親しんでいる。

はまゆう保護活動は，愛媛県「三浦保」愛基金公募事業の助成を受けており，本年度は保護活動の周知・啓発を行うため，パネル制作（図 11）にも取り組んだ。今後数年かけてパネル制作を行い，パネル展を行うこととしている。

図 11.　はまゆう保護活動のパネル

③　人権教育

人権教育は，例年 11 月の人権強化月間に，道徳，学級活動を中心に集中人権学習を行っている。宇和島市人権教育協議会の支援をいただき，岡山県の長島愛生園でのフィールドワークに参加した。人権委員会が中心であったが，学習した内容を人権参観日の人権集会で発表し，ハンセン病差別問題についての認識を深めるとともに，保護者への啓発を行うことができた。

④　福祉教育

福祉教育は，宇和島市社会福祉協議会と連携を行い，第1 次として，宇和島市の福祉の現状や課題，これからの福祉政策について講話していただき，福祉に対する関心を高めた。第2 次は，車いすや，アイマスクを用いての体験活動，実際に福祉の職場で役立つスキルについて学んだ。

第3 次は，講座別に体験したことや調べたことをまとめ，各講座の発表会を行い講座別の体験を共有した。

「音訳」の本楽しんで

宇和島・城南中生が録音挑戦

宇和島市文京町の城南中学校でこのほど、2年生を対象にした福祉学習があり、「視覚障がい講座」に参加した17人が、視覚からの情報を得ることが難しい人のために活字を音声データ化して提供する「音訳」に挑戦した。

福祉学習は総合的な学習の時間の一環で、市社会福祉協議会の協力を得て12日に実施。同講座では、南予視覚障害者協会や地元のボランティア団体「音声訳グループささなみの会」の会員が講師を務めた。

ささなみの会メンバーは活動の原動力について「視覚に障害がある方に少しでも本を読む楽しさを知ってもらいたいという気持ち」と語り、生徒たちは真剣に聞き入った。

生徒は、音訳では書かれている内容を正確に理解し、自分の解釈や感情を入れずに読むことが必要と教わった。ヘッドセットマイクを装着して録音用のパソコンに向かい、一人ずつ声を吹き込んだ。口をしっかり開け、同音異義語に注意するなどのポイントを意識しながら、詩人・相田みつをさんの詩などを音訳していった。

集中力を高めて録音を終えた生徒たちは、ほっとした表情。自分たちの声を再生し、はにかんだ表情を見せながら達成感を味わった。講師らは「音訳は中学生の皆さんにもできる社会貢献。機会があればこれからもボランティアに挑戦してほしい」と呼び掛けていた。（中田佐知子）

パソコンにつないだ録音マイクに向かって全員で声を吹き込む城南中生ら

図 12.　令和元年 12 月 23 日　愛媛新聞

その後，音声グループ「さざなみの会」と協力して，本校の道徳教材「はまゆうのバトン」などを音訳録音し，宇和島市立図書館「パフィオ　UWAJIMA 」に寄贈するなどの取組に発展した（図 12）。

⑤　防災教育

防災教育は，本校の特色ある教育活動の一つに位置付けている。それは，6 校 1 園南海トラフ地震津波合同避難訓練の中核校となっているからである。本校の位置する文京町周辺には，幼稚園・小学校・中等教育学校・高等学校が隣接しており，南海トラフ地震における避難行動の状況が発生すると，約 3,400 名の生徒・教職員が一度に避難行動を起こし混乱をきたす恐れのあることから，愛媛県，宇和島市，愛媛大学，消防署，警察署等の協力の下，6 校1 園南海トラフ地震津波合同避難訓練を行っている。

土のう袋にエール

JAえひめ南 3000枚を提供

宇和島市の小・中学生
被災農家へ言葉と絵

愛媛県宇和島市では、水害対策に活用する土のう袋に小・中学生が絵や応援の言葉を描き、昨年7月の西日本豪雨で被災した農家に届ける活動が広がっている。JAえひめ南みかんボランティアセンターが各校に土のう袋3000枚を配布し、市内34校の協力で進める。

7月上旬、市立城南中学校2年生の市民生活学の授業で、防災講習をした同市のNPO法人が「被災地で奮闘する農家やボランティアを元気づけてほしい」と話したことがきっかけ。同校の山本徳幸校長が「生徒に西日本豪雨災害のことを忘れないでほしい。土のう袋でエールを送ろう」と市内の各校に呼び掛けた。

復興を願う小・中学生らが休み時間や自宅に持ち帰るなどして思い思いに描くのが特徴だ。同センターには、心のこもった力作が贈られている。

同校2年生の山口莉乃さん（14）は「頑張って作業をしている農家やボランティアの人に笑顔になってもらえるよう、思いを込めて描いた」と話した。（愛媛・みなみ）

メッセージが描かれた土のう袋を手にする中学生（愛媛県宇和島市で）

図 13.　令和元年 9 月 17 日　日本農業新聞

2 年生においては，第1 次として，防災マップの確認を行う。自分が生活している地域の防災マップを確認し，危険個所の確認や，避難経路等について知る。第2 次として，テーマごと（西日本豪雨，東日本大震災，南海地震，避難経路・場所，防災グッズ，事前復興計画，東日本大震災の復興，災害ボランティア，津波の仕組み）に分かれて調べ学習を行い，生徒が主体となって防災について調べ学習を行う。第3 次として，4 時間，宇和島市危機管理課，西日本豪雨災害の被災者，NPO 法人のボランティア，市立宇和島病院関係者からの講話を聴き，防災を身近な問題として捉えさせる学習を行った。NPO 法人うわじまグランマの松島氏から「夏休み中に，全国から宇和島に豪雨災害の支援に来ていただける。その際に使う土のう袋に，皆さんからのメッセージがあると，本当に元気になるのです。」という言葉を受けて，土のう袋にメッセージを入れてみかんボランティアセンターに送る活動を行った。宇和島市内の小・中学校にも働きかけ，約 3,000 枚の土のう袋を届ける活動に広がった（図 13）。

（3 ）第3 学年の取組　光り輝け！ 城南プライド「UWAJIMA ジョブチャレンジ U-15」

愛媛県教育委員会の「えひめジョブチャレンジ U-15」事業を受け，平成3 0 年度から5 日間の職場体験学習を実施することとなった。宇和島市では，「UWAJIMA ジョブチャレンジ U-15」として，市内6 校をモデル校とし，連携を図りながら研究推進をおこなった。本校では，「宇和島の産業を具体的に学びその魅力を感じ取る」「宇和島の様々な企業を知り，その魅力を感じる」「宇和島で働く人の姿から，適切な勤労観，職業観を身に付ける」「宇和島に対する愛着を感じる」の4 つの目標を基に，8 つのステップに分け総合的な学習の時間を構成した（図 14）。

①　「君たちはどう生きるか？ 」（2 時間）

宇和島市では，UWAJIMA ジョブチャレンジ U-15 の開始に当たり，職場体験学習に参加する宇和島市の中学生が一堂に会し，事業のねらいや支援していただく人たちの願い，地域の期待を聞いたり，参加する他校の生徒の考えを聞いたりすることで，本事業への参加意欲を高め，充実した取組になるよう，UWAJIMA ジョブチャレンジ U-15 スタートセッションを平成 30 年度から開催している。

本校でも，職場体験学習のスタートに位置付け，生徒同士による積極的な意見交換ができるよう生徒による実行委員会を設置し，会の運営や進行も行うなど生徒の主体性を育むことができた。

座談会では，青年会議所の代表者，地元の起業家，地域おこし協力隊，県外在住の弁護士など，夢をもって，

社会の中で生き生きと働いている人たちから，仕事の楽しみや苦労，中学生に向けたメッセージを送っていただいた。

② 「地元を元気に! 」(2 時間)

本校の学校運営協議会委員であり，宇和島信用金庫でコミュニティ誌を作成している川尻純慈氏をお招きし，宇和島のよさや宇和島で頑張っている人，また，コミュニティ誌を発刊する意義などについての学習を行い，宇和島のよさに目を向ける学習を行った。

③ 「地元で仕事づくり!!」(2 時間)

本校校区で，スジアオノリ養殖などを手掛けるスリーラインズを起業した山内満子氏をお招きし，起業に対する思い，地域活動の中で自分自身が変容してきたこと，地元のよさを学習した。漁協女性部長の就任とキッチンカーの購入から商品開発の苦労など全国で注目された事業展開や，現代的な自給自足の生活を目指していること，ラッキーと思うと，次々とラッキーなことが起こるなど，前向きに生きる山内氏の姿から，「やる気になれば何でもできる」という思いを共有することができた。

④ 「地元の戦略は? 」(2 時間)

本校の卒業生であり，宇和島市役所商工観光課に勤務する村上将司氏をお招きし，宇和島市の戦略について学習した。「ミマキガーデン」や「コモテラス」などの過疎地域での地域おこしや外国人観光客誘致等，様々なお話を聞き，行政の役割についての学習を行った。「商工観光課の仕事で楽しかったことは何ですか? 」「当たり前を疑問に思うことで得られるものは何ですか? 」「仕事をするに当たって大切にしていることは何ですか? 」など，たくさんの質問がでるなど主体的な学びができた。

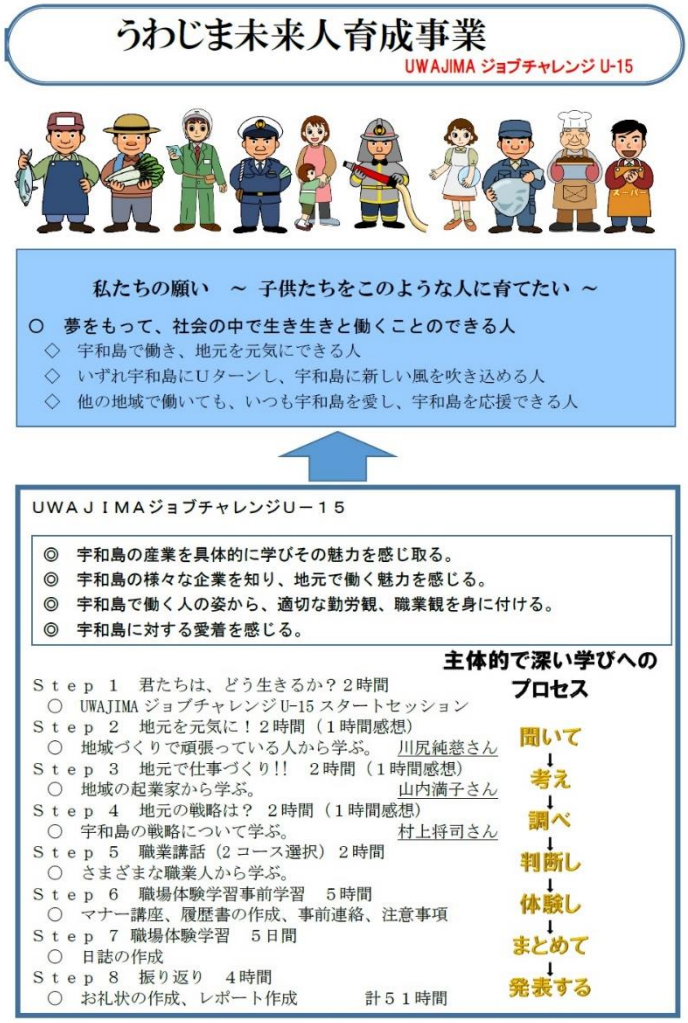


図 14. 3 年総合全体計画

⑤ 職業講話（2 時間）

本校の校区で働く様々な業種の7 名の講師をお招きして，職業講話を行った。道の駅支配人，パティシエ，じゃこ天製造業者，みかんソムリエ，介護施設経営者，鯛養殖業者，スポーツジムインストラクターの中から，生徒の興味に応じて1 人2 つの講座を受講できるよう構成した。講師の選定については，学校運営協議会の委員から紹介していただいた。

学校運営協議会の委員であり，PTA 会長の梶原永裕氏からは，漁業経営の難しさと喜びについて丁寧にお話しいただいた。道の駅「きさいや広場」支店長の松廣大士氏からは，道の駅の魅力づくり，運営方針，営業についてお話しいただいた。みかんソムリエの二宮新治氏は，みかんの生産からミカンジュースの製造，販売についてお話しいただいた。製品開発の工夫や苦労話の他，実際にそれぞれの製品につ

図 15. 職業講話　みかんソムリエ

いて味比べなどの体験もさせていただいた（図 15）。

当日は，城南中学校学校運営協議会も並行して行われ，委員の皆さんに UWAJIMA ジョブチャレンジ U-15 事業の様子を参観していただいた。

⑥　職場体験学習事前学習（5 時間）

1 学期間の学習を通して，職場体験先を決定させ，マナー講座や履歴書作成体験学習，事前連絡などの講座を行うなど，職場体験学習の準備を行った。職場体験学習先には，地域コーディネーターが各事業所を訪問し，各事業所の注意事項，学校の計画など連絡調整を行った。

図 16. 愛媛県警宇和島署

⑦　職場体験学習（30 時間）

美容，飲食，製造，小売，保育，介護公共施設，病院，自動車の 8 業種，34 事業所へ，5 日間 99 名の生徒が参加した。体調を崩す生徒もなく，目的を達成できた（図 16）。

⑧　振り返り（4 時間）

お礼状のやポスターを作成し各学級で発表会を行った後，城南祭でポスター展示を行った。

5．成果と課題

（1 ）城南中学校学校運営協議会

城南中学校学校運営協議会の1 年目としては試行錯誤の取組であったが，コミュニティ・スクールに対しての理解が得られ，カリキュラムづくりにおいては委員の協力を得ることができた。

図 17. グループ別熟議

第3 回学校運営協議会の熟議（図 17）では，祭礼の参加や伝統文化の継承，子ども食堂への協力など，学校に対する要望が出された。子ども食堂への協力は，生活人権委員会が中心となり，ボランティア活動の活性化につながった。石応地区の盆供養「扇子踊り」は，少子化により継続が難しい状態であったが，本校の他地域に住む生徒が自主的参加し，継続することができた。このような祭礼への参加を始め，小学校の運動会にも積極的に参加できるようになった。これらの生徒の活動は，ボランティアスピリットアワード（プルデンシャル生命保険，ジブラルタ生命保険，プルデンシャル・ジブラルタ・フィナンシャル保険生命，日本教育新聞主催）で，令和元年度コミュニティ賞を受賞するなど高い評価を受けた。

また，20 年間途絶えている伝統芸能「伊達お槍振り」については，令和2 年度の総合的な学習の時間で実施するよう年間計画に取り入れることとした。

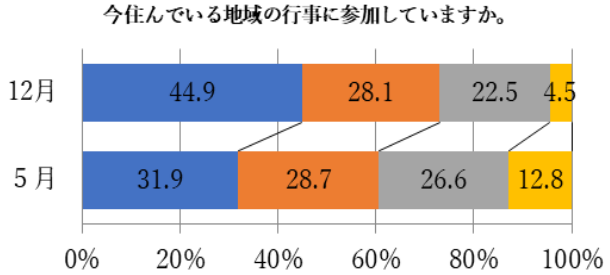
（2 ）生徒アンケートの考察

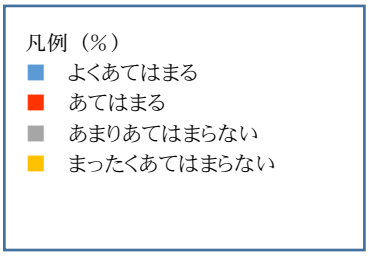
全国学力・学習状況調査生徒質問紙調査の中から，郷土愛の醸成に関わる質問と課題に向かっていく力をピックアップし，3 年生（対象　96 名）を対象に 5 月と 12 月にアンケート調査を行った。

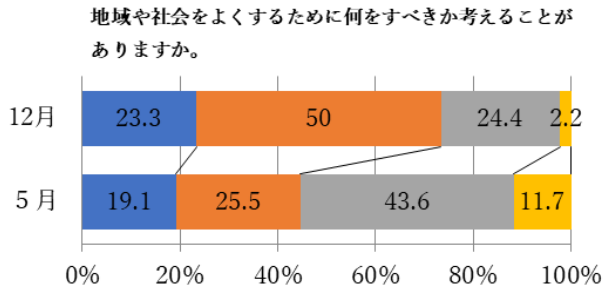
○　郷土愛の醸成にかかわる調査

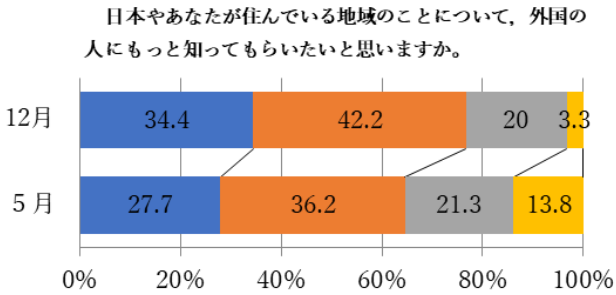
12 月調査結果の肯定率（「よく当てはまる」「当てはまる」と答えた割合の和）は，5 月調査に比べ「今住んでいる地域に参加していますか。」は 12.4%，「地域や社会をよくするために何をすべきか考えることがありますか」は 28.7%，「日本やあなたが住んでいる地域のことについて，外国の人にもっと知ってもらいたいと思いますか」は 12.7%といずれも増加している。地域学習や地域行事へ参加し，地域住民と触れ合う中で，地域の良さを知り郷土

に対する愛着が深まったと考えられる。



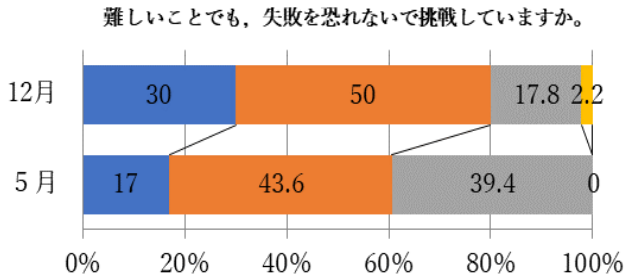


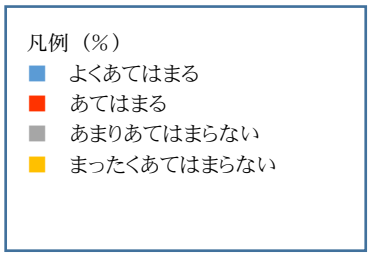


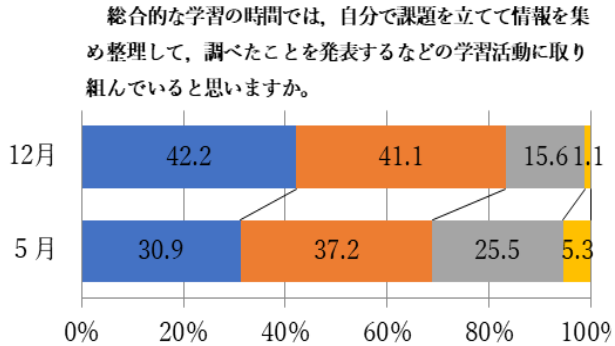


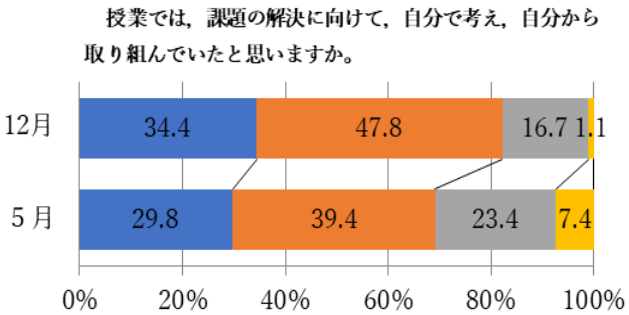
○　課題に向かっていく力

12 月調査結果の肯定率は，5 月調査に比べ「難しいことでも，失敗をおそれないで挑戦していますか。」は 19.4%「総合的な学習の時間では，自分で課題を立てて情報を集め整理して，調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいると思いますか。」は 15.2%，「授業では，課題解決に向けて，自分で考え，自分から取り組んでいたと思いますか。」は 13.0%と，いずれも増加した。総合的な学習の時間の学習を通じて，地域課題を自分の課題として認識したり，地域の中で様々な課題に立ち向かう大人の姿を知ったりすることで，挑戦することや協働することの大切さを学び，課題に向かっていく力が向上したと考えられる。









（3 ）各学年の振り返り

各学年部で，1 年間の取組を通しての成果と課題を確認し，次年度の改善点を話し合い，次年度の年間指導計

画づくりを行った。（◇成果について　◆課題について　◎改善点について）

第1 学年

◇　取組自体は非常に良いものであった。地域のことを学んだり，多くの人材を活用したりして，地域の方にも喜んでいただいた。

◇　地域コーディネーターの役割は大きかった。大変ありがたい。

◆　道徳の時間の年間指導計画では，もともと関連した内容の学習が示されているので，意図的に生徒に伝えながら学習させれば良かった。

◆　公民館主事さんとの連携がもっと必要ではないだろうか。

◎　教科等との関連を整理し，年間指導計画を整えて，見通しをもって取り組む必要がある。地域コーディネーターを活用し公民館や自治会との連携について強化を図る。また，伊達お槍振りの復活など，伝統芸能の学習を位置付ける。

第2 学年

◇　市会議員さんとの交流は，理想を言えば公民を学び選挙できる年齢に近くなる3 年で実施した方が良かったと思うが，せっかく始めた取組なので継続していきたい。

◇　内容としては，今年の取組で良かった。

◆　防災学習では，ポスター展示で発表を終わらせるのではなく，ポスターセッションでの発表会を行ったり，防災袋の中身を考えて，実際にそれを作ったりするなど，「何か」を残せると更に良かった。

◎　防災袋については学校でそろえて購入し，防災袋の中身を考えたり防災グッズを考えたりする活動を取り入れる。また，福祉学習では，講師の方に何かお返しできる活動を取り入れる。

第3 学年

◇　ジョブカフェの「シゴト☆ジブン発見カード」は，とても良かった。

◇　職業講話の内容が良かった。

◆　5 日間の職場体験学習は市内3 校の実施日が重なっており，事業所の負担を考え，調整が必要と思う。

◆　起業家から学ぶ等の3 時間の講座は，中学生の前で話すことが初めての方もおられ，事前にこちらのニーズを伝えておけば良かった。

◎　職場体験学習以外で，地域の協力をいただき産業祭や夜市での物品販売など，起業体験をさせる。また，地域の会社調べを行い，それぞれの会社の特徴や戦略を学ぶ学習を取り入れる。

（4 ）おわりに

「光り輝け! 城南プライド」の合い言葉のもと，総合的な学習の時間を柱としたカリキュラム・マネジメントを学校運営協議会の理解と支援を受け実施してきた。各学年主任のリーダーシップにより，学年部の教員がそれぞれの能力を発揮することで，豊かな取組を創造することができた。また，教頭や教務主任の調整力により，円滑に学校運営を進めていたことも評価しなければならない。さらに，地域コーディネーターが，教員時代に培ってきた経験をもとに，カリキュラム・マネジメントに関わってくれたことが，各学年主任の負担感を軽減させ，活動の充実にもつながったと考える。

一方，本年度はコミュニティ・スクール 1 年目の年であり，ＰＴＡ総会や第2 ブロック会議（公民館長・主事の合同研修会）などの機会を得て啓発は心掛けていたものの，保護者や地域の理解はまだまだ十分なものではなかった。今後も継続的な啓発を行っていく必要がある。一部ではあるがコミュニティ・スクールに理解を示し協働体制を整えていただいている地域もできてきた。各学年の反省を基に総合的な学習の時間の年間計画の改善や地域との連携の強化を図りながら，継続性をもった取組に発展させなければならない。

本発表後，これまでに経験したことのない新型コロナウイルス感染症による学校経営の危機が全国を襲った。本

校においては，2 月中旬に校内の対応方針を作成し，2 週間の臨時休業措置に対応できるよう各教科で家庭学習の準備に取り掛かることとしていた。

2 月 27 日の夕刻から PTA 評議委員会を開催し，1 年間の反省と次年度の計画，学校の新型コロナウイルス感染症対策を協議し，全ての議案を了解していただいた。その直後，安倍首相による全国臨時休業のニュースを知ることとなった。コロナ禍の中で，城南中学校学校運営協議会の底力と学校のカリキュラム・マネジメント能力が試される 1 年が，ここからスタートすることとなる。コロナ禍における2 年目の城南中学校学校運営協議会とカリキュラム・マネジメントの取組など，後日機会があれば発表したいと考えている。

参考文献

古谷和夫（2000）『いのちなる海～相互扶助の道を求めて～』佐川印刷
中村英利子（2007）『海と真珠と段々畑』アトラス出版

JOURNAL OF SCHOOL IMPROVEMENT AND LEADERSHIP
2021: 115-125

ARTICLE

Educational Reform Movement in Egypt towards 2030 Vision:
Learning from History to Incorporate New Education

Yasmine S. G. Mostafa
University of Fukui ymostafa@u-fukui.ac.jp

ABSTRACT : Teaching as a career in Egypt has not been very inviting for many because of its low status as brought by socio-economic factors like low salaries, limited resources for professional development, overpopulated classrooms, among others. Such realities led to the spread of unqualified teachers. As a result, there was a deterioration of the quality of education as a whole. For decades, the teacher has been the center of the educational process in the classroom. The teacher acts as the sole source of knowledge; teachers provide information for students to absorb and memorize. In this one-way method approach of learning, students' roles were limited to receiving information to do well in tests. It is common for students to forget the 'learning' after the test. This system lacks a sense of productivity, critical thinking and information literacy which are crucial components of the next century skills. In order to reconstruct the current situation and aim for a better future, Egypt has developed a new Sustainable Development Strategy (SDS): Egypt Vision 2030. This strategic reform focuses on developing three main national dimensions; one of which is the "Social Dimension" that comprises education, health and justice sectors. The education sector has realized the need to address the problems of the old transmission of knowledge style of teaching. Egypt Vision 2030 embraces the transactional approach in education which promotes knowledge-creation, creativity and critical thinking. Hence, Egypt has started its transformation journey towards a new system of education called "Education 2.0" from the academic year 2018-2019, where students are the center of the learning process, and the learning content will be linked to the needs of the society.

Crucial to the reform of the Egyptian educational system is the establishment of 'Egypt-Japan Schools' (EJS). These pioneer schools adhere to the new Egyptian national curriculum while incorporating the Japanese method of whole-school and whole-child learning known as "Tokkatsu". In relation to this, the Egypt-Japan Education Partnership (EJEP) has been established between Egypt and Japan in 2016 to address the lack of teacher preparation for the new approach, especially with tokkatsu. Through this partnership of over a period of four years, Egyptian teachers will attend a four-week professional development training program at the University of Fukui, Department of Professional Development of Teachers. This training program aims at raising the capacity of teachers needed to develop new teaching methods, and to become reflective practitioners. The first two batches of the training were held from January to February of 2019, and the third batch was in June through to July 2019.

This qualitative reflective research focuses on two critical things: the historical dimension on the background of Egyptian Education System that led to 'Education 2.0 towards 2030 Vision', and the new direction of teacher professional development and student learning to realize the direction of Egypt aiming at educating children capable of building their future and adapting to changing society.

KEYWORDS
Education2.0
Tokkatsu
EJEP
EJS
Professional Learning

1. Introduction on the Background of Education over the Past Decades

1.1. History of the Start of Education

Education in Egypt has not been always in its worst shape. The history of the start of education in Egypt goes back to thousands of years ago to the age of the Pharos when ancient Egyptians prospered in many fields; for example, medicine, engineering, science, astronomy, etc. Writing and documentation was initiated in Egypt when the Pharos decided to document everything on the walls of the temples in Egypt and the papyrus. During the era between 1805-1848, the system of education had witnessed major reforms where schools like current schools were established. Egyptian scientists were dispatched to Europe to convey modern sciences to the west. However, during the 20th century, Egypt underwent rapid changes in the field of Education as a result of many domestic and international wars.

Education has always been free over ages. However, in the 20th century before the Egyptian revolution in 1952, only few of the elites were eligible for free education, leaving the majority of the people to pay a large amount of money to learn. As a result, only those who could afford would join schools for education. In 1962, late president 'Gamal Abdel Nasser' announced the change of the constitution, and declared that education became free from Elementary stage to University stage.

1.2. Deterioration of the Quality of Education

Till the early 70's, free education was considered one of the revolution's major accomplishments. Women started to receive a great deal of education, after a long time of men-centered education. Although the quality of education and its effectiveness were not given great attention at the time, education was still linked to the needs of the society. By late 70's, education at public schools started to fall behind as a result of several internal factors, opening space for private lessons and cram schools to take part in the process of education. The government's attention was spotted onto the private sector and investing in it, which has led to the start of private schools. In this atmosphere, quality of education and development of public schools were neglected, or even "Forgotten".

The past 40 years have witnessed the worst era in the history of education in Egypt. Since the 1980's, the quality of education started to decline rapidly. Free education became pro forma on the outside with no concrete essence on the inside. This situation created a fertile atmosphere for private lessons and cram schools to evolve more. Moreover, the teacher's salary was considered very low compared to other occupations, which soon became a crucial issue. By the early 90's, private and international schools spread all over the country, attracting both teachers and students by offering better education, more advanced facilities and higher salaries for teachers. As a result, over 58% of students relied on private lessons and cram schools. Absence from schools increased, and students would only study to pass the tests (Almasry Alyoum electronic journal, 2017).

2. Investigating Reasons behind Deterioration of Education

For decades, development of public education in schools in Egypt has been neglected. Big class sizes, and lack of teacher's professional learning and development (PLD) programs have been major factors behind the deterioration of public schools which led private schools and international schools to prevail. The teacher has been the center of the education process, cramming the information into the student's mind through transmission mode, where students became mere receivers of information in the classroom. This kind of mentality lacks a sense of productivity and critical thinking; the 21st-century skills which

are key factors for children to be able to adapt to the changing society they live in.

2.1. Low Social Status of Teachers in Egypt

Teaching as a profession in Egypt has not been very tempting, recently. Several factors and reasons are behind this.

A) The grades needed to join the faculty of education are lower than other faculties, e.g. medicine, engineering, pharmacy, dentistry, foreign languages, economics and political sciences, etc. (see table 1) (Alyoum Alsabe' electronic journal, 2017).

Table 1. The required grades to enter university courses

Faculty	Medicine	Engineering	Pharmacy	Dentistry	Foreign Languages	Economics and Political Sciences	Education
Total (410)	403	388	398	399	391	395.5	Below 374

In Egypt, the grades one achieves in high school decide the university, and moreover, the faculty they can join. Therefore, more than learning itself, memorizing for the test became the ultimate goal for everybody to do better in the exams. Challenges became very high and the third year of high school became a nightmare for students and parents as well. Parents have to enroll their children in cram schools and pay a vast amount of money for private lessons for children to be able to join the high-ranked universities and faculties. These high-ranked universities and faculties surpassed others in their high reputation, and this produced a fearful outcome on the society. In a society where people are judged by grades and faculties not by qualifications and skills, students tend to join high-ranked faculties just for the sake of reputation and not because this is what they want to learn. As a result, the faculties shown in table 1 became highly competitive, and in high demand. It has been taken for granted that those who join such faculties are those who are smarter and more intelligent and are expected to have a bright future with a decent and stable profession. On the other hand, those who join low-ranked faculties, such as Education and Law, are known to have achieved less in their exams, regardless of their interest, skills and intelligence. However, it is not always necessary that those who join such faculties have gained lower grades in high school tests, but it has become a prejudice in the society.

B) Lack of professional learning development and necessary training for teachers. Professor Mahmoud Alnaqa, professor of curriculum and pedagogy at Ain Shams University, Egypt says that education field in Egypt is not supported by the necessary professional development training; as number of graduates are increasing on one side, but schools and instructors are not well qualified to carry out this mission on the other side. As a specialized profession like doctors and lawyers, graduates of faculty of Education would receive an educational training after graduation to practice teaching and acquire the necessary skills as teachers (Alahram electronic journal, 2016). However, in 1998, this educational training was cancelled which has led unqualified people to sneak unprofessionally into that field. It became possible for anyone to become a teacher regardless of his/her major. As a result, education lost professionalism, and quality of education deteriorated to its worst (Alwafd electronic journal, 2019).

C) Low salary which does not guarantee a decent life for teachers. A teacher salary in public school is

considered very low compared to other professions. As a result, teachers would look for a second job or reply on private lessons and cram schools to support the needs of their families. This had severe consequences on the performance of teachers and consequently on students in schools. It had limited teachers' opportunities for professional development and personal capacity building. Hence, leading to poor practice and declined performance in public schools.

2.2. High Capacity of Students in Classes

After Egypt's revolution in 1952, late president 'Gamal Abdel Nasser' made changes to the constitution and proclaimed education free for everyone in 1962. By this, it became possible for everyone to receive education for free in public schools. By the increase in population in the 1980's and 1990's, the demand for education increased, too, but the situation had changed. Schools' capacities became limited compared to the number of students admitted. Furthermore, due to internal and external factors, development of education and public schools was given the least attention, hence the problem started to inflate. Teachers faced a large number of students in a very compact space without humane facilities nor proper professional development training. Students sit on the floor at the door side or stand at the back because the classroom does not fit all of them, the teacher explains and transmits the information, and students write in their notebooks behind the teacher. In an atmosphere where both students and teachers suffered, an atmosphere that hindered the development of any communication between students and students, and students and teachers, education became a hard mission and teachers lost interest in any kind of development of their own practice. With this deterioration in the quality of education, the government promoted the establishment of private and international schools as part of the domain political and economic situation at the time. Private schools offered more advanced school facilities, higher salaries for teachers and better quality of education which gave them priority over public schools. Moreover, qualified teachers were accepted in private schools, leaving public schools with nothing but poor quality of education and less qualified teachers. Education became a burden on both sides. Parents whose children go to private school pay a large amount of school fees, while parents who cannot afford private schools had to engage their children in private lessons to compensate for the poor quality of education they receive in public schools. All these factors led to the deterioration of the quality of education over the years.

3. Consequences of Lack of Educational Development and Its Impact on Egypt's International Ranking in Education

As a result of the above-mentioned reasons, Egypt came in the least rank in most of the international educational ranking standards. According to Egypt's Ministry of Education, in 2014-2015, Egypt was ranked 141 out of 140 (out of the ranking) **in the quality of elementary education** ("Alyoum Alsabe' journal", 2017). Moreover, based on the reports and statistics from the Central Agency for Public Mobilization and Statistics, the rate of illiteracy was 25%, the rate of dropout was 7.4%, and the rate of those who do not go to schools was 26.8%. Same reports stated that over 55% of the dropouts are due to social reasons, for example, poverty etc. ("Masry Alyom", 2018). On the other hand, studies showed that graduates are not able to read and write properly (Alahram electronic journal, 2016). As a result, based on TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) 2015 and PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2016 results, Egypt ranked at the bottom of the participating countries. More than half of the students did not meet the low benchmark in international learning assessment (UNICEF Egypt). The results showed that Egyptian students came in 49 out of 50 (grade 4 reading), 38 out of 39 (grade 8 science), 34 out of 39 (grade 8 mathematics).

The above data shows where Egypt belongs within international ranking. Egypt came out of ranking in elementary education due to the lack of professional development training for teachers over decades, and the neglect of curriculum development. Elementary education is the base where children learn how to think, communicate and interact with each other. Children should be able to think on their own and learn how to solve any problem they face either by themselves or by collaborating with their friends. It is the role of the teacher to create a learning atmosphere for children and to promote children's active participation in the classroom. However, as mentioned above, without the necessary professional development training that enhances a teacher's capacity and ability to create new methodologies of teaching and to support the self-learning of students, quality of education will continue to decline.

4. Egypt's Vision 2030 Towards Educational Reform

Realizing how critical the situation is, and aiming for a better future for all, a concrete transformation in the fundamental organization of education was needed in order to overcome the uninviting atmosphere of teaching and to create possibilities for a better quality of education.

4.1. Sustainable Development Strategy (SDS): Egypt Vision 2030

In order to reconstruct the current situation and improve the quality of lives and welfare in a more prosperous life, Egypt has planned and developed a sustainable development strategy (SDS): Egypt Vision 2030 since 2014. SDS focuses on three main national integrated pillars. The **Social Dimension** that comprises Social Justice, Health, Education and Training, and Culture; the **Environmental Dimension** that comprises Environment, and Urban Development; and the **Economic Dimension** that comprises Economic Development, Energy, Knowledge, Innovation and Scientific Research, and Transparency and Efficiency of Governmental Institutions.

In this dimension, Egypt has developed a long-term plan that aims at improving the whole organization of education from elementary stage to university stage. In this long-term plan, the government guarantees a high quality of education and training system for all without discrimination within an efficient, sustainable and flexible institutional framework. Moreover, the curriculum has been

developed in a way that promotes cultivating skills and competencies of students and trainees, and empowering them with the recent technology. This will help create a learning atmosphere that enhances creativity and self-learning of students. The new curriculum focuses on developing a proud, creative, responsible and competitive citizen who accepts diversity and differences (SDS: Egypt Vision 2030).

This innovative strategy is expected to renovate the fossilized old-fashioned learning methods that have been followed for tens (10s) of years. The curriculum has been transformed from content-based into competency-based where the concept of continuous learning, not memorizing, is the goal. Teachers will be provided with the necessary professional development training to enhance their capacities in order to be able to deliver the new curriculum using new methodologies. As well, the new curriculum will contribute to creating a new learning atmosphere for students to think creatively and learn to work independently.

4.2. New Education System "Education 2.0"

Egypt Vision 2030 embraces the transactional approach in education which promotes knowledge-creation, creativity and critical thinking. In order to achieve the above targeted goals, the education sector has realized the need to address the problems of the old transmission of knowledge style of teaching. Therefore, Egypt has started its transformation journey towards a new system of education called "Education 2.0 (EDU 2.0)" where students are the center of the learning process, and the learning content will be linked to the needs of the society. EDU 2.0 has been developed to transform the public education system that had been neglected for tens of years in order to raise children capable of building the society. EDU 2.0 has been put into practice since the academic year 2018-2019 on Kindergarten 1, Kindergarten 2 and grade 1 primary students and will continue till 2030. It has been developed to deliver a new curriculum that is relevant to the challenges of the 21st century, and that will bring back learning to the classroom.

The new EDU 2.0 carries some distinctive features that distinguish it from the old system of education. The following table (table 2) summarizes the new modifications that have been applied to the new EDU 2.0.

Table 2. Comparison between old and new systems

Old System	New System "Education 2.0"
• Teacher-centered teaching	Student-centered teaching
• Content-based	Competency-based
• Learning for exams	Learning for life
• Subject-based learning	Multi-disciplinary learning

The curriculum of the new education system "EDU 2.0" focuses on the student and the new learning methodologies that make the student the center of the learning process instead of being a mere receiver of information. The teacher will facilitate the learning process of the student and provide support when needed. This will bring back the learning atmosphere to the classroom, raise student's curiosity and inquiry spirit, and develop their learning skills. Moreover, the old system was based on delivering certain contents to the students regardless of their level of understanding. As a result, the majority would memorize for the test and forget everything when the exam is finished. The new EDU 2.0 is designed to

cultivate students' skills and competency by promoting project-based learning and problem-solving activities that enhance student's abilities to search and inquire independently and collaboratively with their peers. Students will engage in active learning to be able to become effective members in the society, and not only to pass the exams. The project-based learning will promote multi-disciplinary learning that will integrate different subjects in a more comprehensive fashion.

4.3. Expectations by 2030 After Implementing the New Education 2.0

As previously mentioned, Egypt came out of ranking in the quality of elementary education in 2014-2015. After implementing the new education system EDU 2.0 that has already been applied from the academic year 2018-2019, Egypt will be expected to regain its power and position in education, and rank within the first 30 countries in the world by 2030. Illiteracy rate (15-35 years old) will be expected to decrease from 28% (current) to 7% (2030). School dropouts for the age 18 and under will decline from 6% (current) to 1% (2030), and the number of accredited pre-university educational institutions will increase from 4.60% (current) to 60% (2030).

5. Educational Reform Movement and Professional Development Training of Teachers

5.1. Conclusion of Egypt-Japan Education Partnership "EJEP"

As mentioned in 2.1, students in Egypt choose the university and the faculty they will join based on their achievement in high school third grade. As a result, schools from early stages have become a challenging place and studying became the ultimate goal for students. Such an atmosphere puts students, teachers and parents as well under great pressure, and limit or even more demolish opportunities to nourish social skills like sociality, cooperation and harmony, and discipline in students. These skills are needed for students to interact with each other and survive in a changing society.

After his visit to Japan in 2016, Egypt's President Abdel-Fattah El-Sisi expressed his admiration towards Japan's education system. As a result, President El-Sisi and Shinzo Abe, Prime Minister of Japan, concluded their joint partnership on education: Egypt-Japan Education Partnership "EJEP" in Feb. 2016. The two leaders placed a high priority on the cooperation in the area of education including early childhood, basic, technical and higher education as well as scientific research technology and innovation. Both parties aim to nurture human resources by cultivating capacities of teachers in the field of education in order to be able to address and deliver the new education system EDU 2.0 by using new techniques and methods. The new system converts schools from studying places to learning places where students engage in activities that will develop their learning skills as well as their social skills.

5.2. Establishment of Egypt Japan Schools (EJS)

During his visit to Japan, Egypt's President Abdel-Fattah El-Sisi visited different Japanese schools and observed the daily school life of students. He was impressed by the Japanese system of education that focuses not only on learning but also on morals and human aspects. Japan's schools create a suitable environment for students to interact and collaborate with each other on a daily basis. The Japanese curriculum includes a variety of activities in different forms all with the same goal; which is raising student's capacities through independent and collaborative work. President El-Sisi was inspired by the whole system of education in Japan that involves students not only in the learning process but also in many aspects of life within school life, for example, cleaning and lunch preparation.

As a concrete step towards realizing a substantial reform in the field of education, Egypt, supported

by JICA, established Egypt Japan Schools (EJS) in 2017 for Early Childhood and Basic Education. These schools deliver the new Egyptian national curriculum Education 2.0 while incorporating the Japanese concept of whole-school and whole-child learning through special activities, which are known in Japan as "Tokkatsu". The implementation of tokkatsu contributes to the development of the social, mental, physical and academic skills of Egyptian children in order to be effective members in the society and be able to build their own future.

The government of Egypt established the first 35 schools of EJS in the academic year 2018-2019, and distributed them in different cities and prefectures around Egypt. In the academic year 2019-2020, the number of newly opened EJS reached 41 schools in 24 prefectures, and 2 more schools were expected to open by 2020-2021 to become a total of 43 schools. The government of Egypt announced at the beginning of this project that the goal is to establish 200 ESJ around Egypt in the next few years.

5.3. EJEP as a Professional Development Training Platform

As previously mentioned in 5.1, and in order to realize a fundamental reform in the system of education, the Egypt-Japan Education Partnership (EJEP) was established between Egypt and Japan in 2016. It is a partnership that aims to cultivate and nurture human resources by providing the essential professional development training for teachers and administrators to build their capacities and enhance their skills to be able to deliver the new education system and cope with the new challenges. Through this partnership of over a period of four years, 680 Egyptian teachers and principals will attend a four-week professional development training program at the University of Fukui, Department of Professional Development of Teachers. This training program aims at raising the capacity of teachers to develop new teaching methods, and to become reflective practitioners with focus on tokkatsu and Reflective Lesson Study. In this training program, trainees visit many schools in two or three prefectures including Fukui prefecture and observe different subject classes as well as tokkatsu classes, for example students' union (Gakkyu Kai or Jidou Kai) and students' guidance (Gakkyu Shidou). Their main focus is on tokkatsu which is the domain tool for raising independent, responsible and respective students; and how it is implemented in all subjects and in the daily school life of students. The first batch of the training was held from January to February 2019, the second batch was in June through to July 2019, and the third batch was held from January to February 2020[1].

6. Challenges Teachers Face in EJS While Implementing Tokkatsu

As mentioned before, EJS are schools that deliver the new national curriculum Education 2.0 while implementing the Japanese tokkatsu in education and school life. The idea of establishing Japanese schools was widely accepted by the majority of Egyptian parents; as Japan has always been admired by all Egyptians. However, the concept of tokkatsu was very vague and very unknown to parents and this has led to misunderstanding and conflicts between EJS administrations and parents. Moreover, teachers faced many challenges and problems while implementing tokkatsu in subject classes. As a part of the training program, University of Fukui asks prospective trainees to write a report covering their current practice and situation in their respective schools in order to share the situation and prepare for the training based on their needs. Below are some of the challenges raised by teachers and principals of the first two batched in the reports they submitted to the University of Fukui prior to the training.

Comments from Teachers Reports:

1. The majority of the parents are uncooperative and do not want to play a role in school life.
2. Many parents strongly reject the idea of their children cleaning the school.
3. Parents expect too much from school and do not support their children in the learning process. In other words, learning is the school's sole responsibility.
4. Some teachers are still strained by the principals' decisions, which give them a very limited space to develop new approaches.
5. Curriculum is condensed, and this leads to more focus on teaching than activities.
6. Limited resources and lack of financial aid.
7. There is still a gap between the aimed tokkatsu in Egypt, and the tokkatsu implemented in Japan.

From the teachers' comments, we understand that parents did not enroll their children in EJS based on full understanding of tokkatsu and acceptance of its concept. Parents were only attracted by the idea of enrolling their children in Japanese schools without comprehending the whole new concept of tokkatsu and its implementation on themselves and their children. Most houses and schools are cleaned by maids, hence, the idea of having children clean the school was faced by rejection and complaints. In Japan, parents voluntarily play a big role in school life. For example, watching over children when they commute to school, participating in school events, participating in cleaning the school, etc. On the other hand, parents in Egypt do not play any role in schools, not because they do not want to, but because this is the culture in Egypt and this is how the Egyptians were all raised. Therefore, most of the new ideas either in learning or in school life were faced by complaints from parents.

Such problems were very common mostly within teachers and principals of the first batch; since EJS had just started before the training program started. Teachers and principals were also unaware of the concept and goal of tokkatsu and how it is implemented in school life. They were introduced to very few activities before receiving the training in Japan, therefore, they could not cope with the challenges they faced. However, after attending the training program in Japan, experiencing tokkatsu in different schools, and sharing their experiences and practices with each other and with Japanese staff members, the meaning of tokkatsu became clearer for them and they were able to handle some of the problems they faced before coming to Japan. During the follow-up visit by University of Fukui, they shared their new approaches and practices, and discussed how they dealt with some challenges. For example, some of them started by educating the parents and explaining to them the concept of tokkatsu to eliminate misunderstanding and to earn parents' cooperation in school life. Some started new projects inspired by what they saw in Japan and applied it within what the Egyptian context permits.

7. Prospects for Future Research

This paper discussed the history of education in Egypt and the social circumstances behind the initiation of the reform of education, and the start of a new era in the development of education and educators. EJEP and EJS are considered a part of an essential movement towards realizing Egypt Vision 2030. The author is a member of the executive team of the EJEP professional development training program in Fukui University, and this paper is the start of an ongoing research on creating a sustainable professional development training and establishing communities of practice in EJS.

Notes:

1. The fourth batch was scheduled in June-July 2020, however, due to the novel Corona virus it has been postponed.

References:

1. Education 2.0 Egypt
   (www.unicef.org/egypt/education)
2. Ministry of Education in Egypt
   (www.moe.gov.eg/)
3. Egypt Vision 2030
   (cabinet.gov.eg/e371_8e49/GovernmentStrategy/pages/egypt%E2%80%99svision2030.aspx)
4. Sustainable Development Strategy: Egypt's Vision 2030 and Planning Reform
   (sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15262El-Megharbell,%20Egypt%20NSDS%2020150527.pdf)
5. 独立行政法人国際協力機構（JICA） (2017) 『エジプト・アラブ共和国　エジプト日本学校（EJS）普及に向けた情報収集・確認調査ファイナルレポート』インテムコンサルティング株式会社
6. TIMMS & PIRLS International Study Center
   (timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/?s=egypt
7. Education 2.0 UNICEF Egypt
   (www.unicef.org/egypt/education)
8. Alahram Electronic Newspaper (2016), (Faculty of Education, Graduates' Issue, and Professional Development of Teachers) (كلية التربية ..وأزمة الخريجين وتدريب وتأهيل المعلمين)
   (www.ahram.org.eg/NewsQ/550561.aspx)
   (currently cited in masress Electronic Newspaper) (www.masress.com/ahram/1550561)
9. Alwafd Electronic Newspaper (2019) (Faculty of Education Regaining Power. Initiation of Education Reform) (رد الاعتبار لكليات التربية ..بداية إصلاح منظومة التعليم)
   alwafd.news/%D8%AA%D8%AD%D9%82%D9%8A%D9%82%D8%A7%D8%AA-%D9%88%D8%AD%D9%80%D9%88%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA/2484913-%D8%B1%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B9%D8%AA%D8%A8%D8%A7%D8%B1-%D9%84%D9%83%D9%84%D9%8A%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D8%A8%D8%AF%D8%A7%D9%8A%D8%A9-%D8%A5%D8%B5%D9%84%D8%A7%D8%AD-%D9%85%D9%86%D8%B8%D9%88%D9%85%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85
10. Alyoum Alsabe' Electronic Newspaper (2017) (Ministry of Education: Egypt Rises to 134 in International Challenge Index) (التعليم: صعود مصر إلى المركز ١٣٤ في مؤشرات التنافسية العالمية)
   www.youm7.com/story/2017/1/3/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%B5%D8%B9%D9%88%D8%AF-%D9%85%D8%B5%D8%B1-%D8%A5%D9%84%D9%89-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B1%D9%83%D8%B2-134-%D9%81%D9%89-%D9%85%D8%A4%D8%B4%D8%B1%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%86%D8%A7%D9%81%D8%B3%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%8A%D8%A9/3039088
11. Alyoum Alsabe' Electronic Newspaper (2018) (Free Education in Egypt. Before Taha Hussein and Nasser. Guaranteed to Egyptians by 1923 Constitution) (مجانية التعليم في مصر ..قبل طه حسين وناصر دستور ٢٣ كفله للمصريين)
   www.youm7.com/story/2018/1/12/%D9%85%D8%AC%D8%A7%D9%86%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D9%81%D9%89-%D9%85%D8%B5%D8%B1-%D9%82%D8%A8%D9%84-%D8%B7%D9%87-%D8%AD%D8%B3%D9%8A%D9%86-%D9%88%D9%86%D8%A7%D8%B5%D8%B1-%D8%

AF%D8%B3%D8%AA%D9%88%D8%B1-23/3598402

12. Almasry Alyoum Electronic Newspaper (2017) (History of Education: from “Free Education” to “Private Lessons”) ("تاريخ التعليم ..من "المجانية "لـ"الدروس الخصوصية)
www.almasryalyoum.com/news/details/1238215

13. Alyoum Alsabe’ Electronic Newspaper (2017) (Results of the First Round of University Classification for Admission in 2017)("نتيجة تنسيق المرحلة الأولى ٢٠١٧ للقبول بالجامعات على "اليوم السابع)
www.youm7.com/story/2017/7/23/%D9%86%D8%AA%D9%8A%D8%AC%D8%A9-%D8%AA%D9%86%D8%B3%D9%8A%D9%82-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B1%D8%AD%D9%84%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%88%D9%84%D9%89-2017-%D9%84%D9%84%D9%82%D8%A8%D9%88%D9%84-%D8%A8%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A7%D8%AA-%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%A7%D9%84%D9%8A%D9%88%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B3%D8%A7%D8%A8%D8%B9/3336619

14. モスタファ ・ヤスミーン，半原芳子（2018）「エジプトの教員養成・教員研修の現状と課題」『教師教育研究』11，pp. 29-35.