On Line Journal
Since 2019

ISSN 2436-5009

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 5 March 2023

J-SIRA
The Japan School Improvement Research Association

学校改善研究紀要
Volume 5　March 2023

CONTENTS

特集論文

1　教員を取り巻く信頼関係に対するネットワーク規模効果と空間共有効果
露口　健司（愛媛大学）

14　初任教諭の３年間縦断的データでのメンタルヘルスに関する探索的分析
－抑うつと働きがい,幸福感からなるメンタルヘルス３因子に注目して－
高木　亮（美作大学）
田中　修敬（就実大学）
黒田　慎太郎（就実こども園）
露口　健司（愛媛大学）

26　困難を抱える子どもの学びへの参加を促す ICT 活用
－教員インタビューによる一試論－
柏木　智子（立命館大学）

実践研究論文

41　学び続ける教員像の確立に向けた研修体系表の提案と研修プログラムの検証
－愛知教育大学教員研修連絡協議会の概算プロジェクトを通して－
磯部　征尊（愛知教育大学）
伊藤　大輔（秋田県立大学）
倉本　哲男（静岡文化芸術大学）

実践報告

56　双方向性を高めるコミュニティ・スクールの実践
－コーディネーターの立場から見えてきたもの－
印南 友統（愛媛県新居浜市立金栄小学校）

67　デジタルウェルビーイングを高める指導実践
－1 人 1 台端末導入の現状と課題－
入澤　勝利（愛媛県大洲市立喜多小学校）

78　組織構造の確立と効果的な教育実践
－多部制・単位制・定時制課程 学校の組織構造と兵庫県立西脇北高等学校の実践報告－
隈本　優一（兵庫県立社高等学校）

98　若年層教員の幸福感を高めるオーダーメイド型働き方改革
森　卓也（愛媛大学教職大学院修了生）

108　子どものウェルビーイングを高める研修開発プログラム
－成長し続けるチームとしての学校を目指して－
岡山　ひとみ（愛媛県東温市立上林小学校）

120　サーベイ・フィードバックを活用した若年教員の人材育成
高瀬　浩介（愛媛県伊予市郡中小学校）

130　子どもが育つ学校経営の一考察
－ストレングス視点による承認･勇気づけを重視した取組－
田中　満（滋賀県大津市立中央小学校）

143　教員の新たな学びのコミュニティと職能向上
－研修の自律を促すプログラム開発と効果の波－
髙橋　葉子（愛媛大学教職大学院）

153　小中一貫教育における組織文化の効果的な構築
－企業文化を支える「ウェイ」に注目して－
山端 真司（神戸市立義務教育学校港島学園後期課程）

ブックレビュー

163　荻野亮吾著『地域社会のつくり方―社会関係資本の醸成に向けた教育学からのアプローチ』（勁草書房 2022）
柏木　智子（立命館大学）

166　鈴木悠太著『学校改革の理論-アメリカ教育学の追求-」（勁草書房 2022）
倉本　哲男（静岡文化芸術大学）

学校改善研究紀要 2023: 1-13

特集論文

教員を取り巻く信頼関係に対するネットワーク規模効果と空間共有効果

露口健司
愛媛大学大学院　tsuyuguchi.kenji.mg@ehime-u.ac.jp

要約：【目的】本研究の目的は，教員を取り巻く信頼関係を，ネットワーク規模効果（学校規模・担当児童生徒数）と空間共有効果（時間外勤務時間・在校年数）の視点から解明することである。【方法】調査は，A 県教育委員会主催の教職員業務改善事業の一環として 2021 年 11 月に WEB アンケート方式で実施された。調査対象は，A 県内の公立小中学校 398 校（小学校 270 校・中学校 128 校）に勤務する教職員 7,808 人である。4,664 人からの回答が得られており，回収率は 59.7%であった。分析対象は教諭に限定している（N=3,212）。【結果考察】学校規模は，児童生徒信頼，保護者信頼，同僚信頼，管理職信頼に対して負の効果を及ぼしていた。また，在校年数は，児童生徒信頼，保護者信頼，同僚信頼に対して正の効果を及ぼしていた。特に在校年数 5 年以上の効果が顕著であった。信頼関係の醸成において，ネットワークの規模が持つ負の効果を，在校年数という年度レベルでの空間共有の効果で相殺する可能性が示された。

キーワード
信頼関係
教員信頼
組織的信頼
ネットワーク
空間共有

1．問題

本研究の目的は，教員を取り巻く信頼関係を，ネットワーク規模効果と空間共有効果の視点から解明することである。学校において教員が豊かな信頼関係[1]の中で職務を遂行することは，ウェルビーイングの実現において極めて重要な価値を持つ。教員を取り巻く信頼関係には，児童生徒，保護者，同僚，管理職の 4 次元があり，教員信頼（faculty trust）や組織的信頼（organizational trust/collective trust）等の名称で包括的に表現されている（e.g., Forsyth et al. 2011; Goddard et al.2001; Hoy & Kupersmith 1985; Hoy & Tschannen-Moran 1999; Maele & Houtte 2009; Smith et al. 2001; 露口 2020 ; Van Houtte 2006）。教員信頼／組織的信頼は，社会的経済的要因をコントロールしてもなお、学力向上に影響を及ぼすことが検証されている（Bryk & Schneider 2002; Goddard et al. 2009）。この他，各信頼関係の次元には，児童生徒や教員に対して様々な効果を及ぼすことが確認されている。たとえば，教員と児童との信頼関係が醸成されている学級では，児童の学習意欲が高く、学習意欲の格差が縮小する効果が認められている（露口 2016a）。教員には主観的幸福感の高まりが認められている（露口 2020）。保護者との信頼関係が醸成されている学校では，職務ストレッサーの抑制を媒介して，教員バーンアウトが抑制されている（露口 2016b）。また，保護者との信頼関係を認知する教員は自己効力感も高いとする傾向がパス解析によって確認されている（露口 2012）。教員の主観的幸福感の高まりも確認されている（露口 2020）。同僚との信頼関係は，専門職の学習共同体の醸成やそれに伴う授業改善を促進する（Supovitz et al. 2010; Tschannen-Moran 2009）。また，抑鬱傾向を抑止し，ワーク・エンゲイジメントの向上を促進する（露口 2020）。校長との信頼関係は，教員の職務モチベーションを高める（Tarter & Hoy 1988）。また，同僚信頼と同様に，抑鬱傾向を抑止し，ワーク・エンゲイジメントの向上を促進する（露口 2020）。このように、教員を取り巻く信頼関係は，教員の自己効力感，職務モチベーション，ワーク・エンゲイジメント，及び主観的幸福感を向上させ，バーンアウトや抑うつ傾向

を抑止する等，教員個人に多様な効果を出現させる。また，児童生徒の学力・学習意欲向上（格差抑制）等、教員を取り巻く信頼関係は子どもの成長に直接的に効果を与えている。これらの先行研究の結果を踏まえると，教員を取り巻く信頼関係の醸成は，学校改善において最も優先度が高い事案であるといえる。

信頼関係の効果については，このように多数の研究が報告されている。しかし，信頼関係の決定要因についての研究は，それほど多くはない。先行研究では，学校種に着目した調査研究が報告されている。たとえば，宗教系私立学校の方が公立学校に比べて教員を取り巻く信頼醸成の状況が良好であることが確認されている（Maele & Houtte 2009)。この影響関係には，親の社会階層や児童生徒の性別構成（女子児童生徒比率）の影響が介在している（Bryk & Schneider, 2002; Goddard et al., 2001; Van Houtte, 2007, 2009）。また，教員の性別による影響，教員の学歴及び経験年数等も信頼関係に影響を与える可能性が示唆されている（e.g., Bryk & Schneider, 2002; Van Houtte, 2007)。

本研究では，以上の変数の影響を考慮しつつ，教員を取り巻く信頼関係に影響を及ぼす要因の解明において，以下の 2 点に着目した仮説検証を実施する。

ひとつは，ネットワーク規模効果である。学校組織における信頼関係は，教員個人と教員集団，教員個人と児童生徒集団のように，個人対集団の形態をとる局面が多い。したがって，信頼関係の程度は，教員を取り巻くネットワークの規模によって影響を受けることが予測される。学校組織内における教員数と児童生徒数が増えることで教員相互の信頼関係が低下し，また，教員と生徒集団との信頼関係も低下するネットワーク規模の負の効果が先行研究において指摘されている（Bryk & Schneider, 2002; Lee & Loeb, 2000）。こうした学校規模の効果は，日本の学校においても出現するのではないだろうか（仮説 1）。また，教員と児童生徒集団の信頼関係では，学校規模のみならず，担当児童生徒数においてもネットワーク規模の負の効果が出現するのではないだろうか（仮説 2）。

もうひとつは，空間共有効果である。信頼関係の醸成においては，空間共有の程度に着目すべきとする視点が，ソーシャル・キャピタル研究（埴淵 2018; 須田 2020 等）より示唆されている。これらの研究は，地域や家庭において長期にわたって時間・空間を共有することが，ソーシャル・キャピタルの指標となりうるかを検討した研究である。空間（時間）共有の視点は，教員を取り巻く信頼関係の決定要因を探究する上で極めて重要である。教員の学校での滞在時間や勤務校での在校年数が，教員を取り巻く信頼関係に影響を及ぼしている可能性がある。学校に長時間滞在し，空間（時間）を共有することで，特に同僚や管理職との信頼関係が高まるのではないだろうか（仮説 3）。また，児童生徒・保護者・同僚・管理職らと，同じ学校で空間（時間）を共有することで，信頼関係が高まるのではないだろうか（仮説 4）。本研究では，以上提示した 4 つの仮説を，以下の方法において検証する。

２．方法

（1）対象と手続き

調査は，A 県教育委員会主催の教職員業務改善事業の一環として実施された。調査対象は，A 県内の公立小中学校 398 校（小学校 270 校・中学校 128 校）に勤務する教職員 7,808 人である。4,664 人からの回答が得られており，回収率は 59.7%であった。調査は，WEB アンケート方式によって 2021 年 11 月に実施された。A 県教育委員会より回答 URL/QR コードを，教育事務所・市町村教育委員会経由で学校に送信し，各教職員個別に回答する方式を採用した。WEB アンケートによるデータ収集は，A 県教育委員会の個人情報保護規程並びに愛媛大学調査倫理規程に合致した手続きで実施され，データベース作成やデータクレンジング等の加工作業はデータサイエンスに実績を持つ民間業者が実施した。本研究は，教職員業務改善事業の調査によって収集された行政管理データ（administrative data）の二次分析として位置づけられる。なお，分析対象は教諭（再任用フルタイムを含む）に限定している（N=3,212）。

（2）測定とデータ

信頼関係: 調査時点での児童生徒，保護者，同僚，管理職との信頼関係の程度についての主観的評価を求めた。

尺度は「極めて脆弱（0 点）」から「極めて強力（10 点）」までの 11 件法を採用した。分析にあたっては，6 点をカットオフポイントとして，各信頼関係変数において 7 点以上を高信頼（1），6 点以下を低信頼（0）の二値変数を生成した[2]。

学校規模: 「6 学級未満（1）」「6～11 学級（2）」「12～18 学級（3）」「19～24 学級（4）」「25～30 学級（5）」「31 学級以上（6）」の 6 カテゴリーを生成した。特別支援学級は除いている。

担当児童生徒数:「担当無し（0）」「1～8 人（1）」「9～16 人（2）」「17～24 人（3）」「25～32 人（4）」「33 人以上（5）」の 6 カテゴリーを生成した。

時間外勤務時間：月あたりの在校等時間について，「0～45 未満」「45 以上 ～60 未満」「60 以上～80 未満」「80 以上～100 未満」「100 以上」からの選択を求めた。

在校年数: 勤務校在校年数についての回答を求めた。分析においては，1 年目～7 年目以上までの 7 カテゴリーを生成した。

統制変数: 性別，最終学歴，学校段階，教職経験年数の 4 変数を設定した。性別については「男性教員（1）」「女性教員（0）」のダミー変数を生成した。最終学歴について「大卒以下（1）」「修士課程修了（2）」「教職大学院修了（3）」のカテゴリー変数を生成した。勤務校の学校段階として「小学校（1）」「中学校（0）」のダミー変数を生成した。教職経験年数は，「1 年目（1）」「2～5 年目（2）」「6～10 年目（3）」「11～20 年目（4）」「21～30 年目（5）」「31 年以上（6）」からの選択を求めた。

3．分析結果

（1）記述統計量

本研究において使用する変数の記述統計量は表 1 に示す通りである。6 個の二値変数，6 個のカテゴリカル変数を使用する。二値化した信頼変数の度数分布（0=低信頼，1=高信頼）は，児童生徒信頼（41.5%, 58.5%），保護者信頼（59.7%, 40.3%），同僚信頼（38.0%, 62.0%），管理職信頼（40.6%, 59.4%）であった。

（2）ロジスティック回帰分析

上記の仮説 1～4 を検証するために，児童生徒・保護者・同僚・管理職との信頼関係の二値変数（7 点以上=1, 6 点以下=0）を被説明変数，個人特性変数（男性教員ダミー，小学校勤務ダミー，最終学歴，教職経験年数），ネットワーク規模変数（学校規模，担当児童生徒数），空間共有変数（時間外勤務時間，在校年数）を説明変数とする 4 回のロジスティック回帰分析を実施した。分析結果は以下の通りである。

1) 児童生徒信頼

児童生徒信頼に対して，学校規模は負の影響を及ぼしていた。6 学級未満を参照基準とした場合，12-18 学級（Exp(B)=0.679, 95%CI: 0.482-0.957）, 19-24 学級（Exp(B)=0.636, 95%CI: 0.440-0.919）, 25-30 学級（Exp(B)=0.662, 95%CI: 0.448-0.979）であり，学校規模が 12 学級を超えたあたりから，信頼高群に所属する確率が 0.6 倍程度に減少している。したがって，仮説 1 は支持されたといえる。

一方，担当児童生徒数については，0 人を参照基準とした場合，1-8 人（Exp(B)=1.562, 95%CI: 1.228-1.986），17-24 人（Exp(B)=1.435, 95%CI: 1.069-1.927），25-32 人（Exp(B)=1.369, 95%CI: 1.101-1.703），33 人以上（Exp(B)=1.456, 95%CI: 1.103-1.921）であり，学級担任として児童生徒の指導を担当することで生まれる密な交流が高信頼群への所属に影響を与えることが確認されている。ただし，担当児童生徒の数が増加しても，高信頼群への所属率に大きな変化はない（Exp(B)は 1.4 倍前後で安定）。児童生徒信頼に対しては，学校内のネットワーク規模の拡大が負の影響を及ぼすが，学級内のネットワーク規模の拡大はほとんど影響を及ぼさないことが確認された。仮説 2 は支持されなかった。

空間共有の影響について，時間外勤務時間の影響は認められていない。教員の学校での滞在時間は児童生徒信頼との間に関連性がない。仮説 3 は支持されなかった。

児童生徒信頼に対して在校年数が正の影響を及ぼしていた。1 年目を参照基準とした場合，2 年目（Exp(B)=1.282, 95%CI: 1.042-1.576）, 3 年目 (Exp(B)=1.385, 95%CI: 1.101-1.743) , 5 年目 (Exp(B)=1.766, 95%CI: 1.270-2.456)，6 年目（Exp(B)=1.735, 95%CI: 1.212-2.483）であり，在校年数 5 年目以上での効果が顕著であった。したがって，仮説 4 は支持されたといえる。

表 1　記述統計量

	N	Min.	Max.	M	SD
児童生徒信頼	3039	0.000	1.000	0.585	0.494
保護者信頼	3032	0.000	1.000	0.403	0.491
同僚信頼	3212	0.000	1.000	0.620	0.485
管理職信頼	3212	0.000	1.000	0.594	0.491
男性教員ダミー	3209	0.000	1.000	0.419	0.493
小学校勤務ダミー	3202	0.000	1.000	0.660	0.474
	%	N			
最終学歴: 大卒以下	90.0	2890			
最終学歴: 修士課程	7.3	235			
最終学歴: 教職大学院修了	2.6	85			
教職経験年数: 1 年目	5.9	189			
教職経験年数: 2-5 年以上	19.4	622			
教職経験年数: 6-10 年	9.6	307			
教職経験年数: 11-20 年	14.4	461			
教職経験年数: 21-30 年	22.1	710			
教職経験年数: 31 年以上	28.7	920			
担当児童生徒数: 0 人	34.7	1116			
担当児童生徒数: 1-8 人以上	14.5	468			
担当児童生徒数: 9-16 人	4.4	141			
担当児童生徒数: 17-24 人	9.1	294			
担当児童生徒数: 25-32 人	26.4	849			
担当児童生徒数: 33 人以上	10.8	349			
学校規模: 6 学級未満	6.1	197			
学校規模: 6-11 学級	29.4	946			
学校規模: 12-18 学級	30.9	993			
学校規模: 19-24 学級	17.3	555			
学校規模: 25-30 学級	11.5	369			
学校規模: 31 学級以上	4.9	157			
時間外勤務時間:　0-45	37.6	1211			
時間外勤務時間: 45-60	29.8	959			
時間外勤務時間: 60-80	21.4	690			
時間外勤務時間: 80-100	8.0	256			
時間外勤務時間: 100 以上	3.1	101			
在校年数: 1 年目	31.9	1025			
在校年数: 2 年目	24.6	792			
在校年数: 3 年目	17.2	554			
在校年数: 4 年目	9.4	303			
在校年数: 5 年目	6.8	218			
在校年数: 6 年目	5.3	169			
在校年数: 7 年目以上	4.8	153			

表 2　児童生徒信頼を被説明変数とするロジスティック回帰分析の結果

				Exp(B)95%信頼区間	
	B	SE	Exp(B)	下限	上限
【個人特性変数】					
男性教員ダミー	0.230**	0.081	1.258	1.073	1.475
小学校勤務ダミー	0.320	0.348	1.377	0.696	2.725
最終学歴: 修士課程（ref. 大卒以下）	0.216	0.143	1.241	0.937	1.644
最終学歴: 教職大学院（ref. 大卒以下）	0.773**	0.256	2.166	1.312	3.574
教職経験年数: 2-5 年以上（ref. 1 年目）	0.247	0.188	1.280	0.886	1.851
教職経験年数: 6-10 年（ref. 1 年目）	0.179	0.207	1.195	0.797	1.794
教職経験年数: 11-20 年（ref. 1 年目）	0.145	0.196	1.156	0.787	1.699
教職経験年数: 21-30 年（ref. 1 年目）	0.173	0.189	1.189	0.820	1.724
教職経験年数: 31 年以上（ref. 1 年目）	0.322	0.188	1.381	0.955	1.995
【ネットワーク規模変数】					
学校規模: 6-11 学級（ref.6 学級未満）	-0.005	0.171	0.995	0.711	1.392
学校規模: 12-18 学級（ref.6 学級未満）	-0.387*	0.175	0.679	0.482	0.957
学校規模: 19-24 学級（ref.6 学級未満）	-0.453*	0.188	0.636	0.440	0.919
学校規模: 25-30 学級（ref.6 学級未満）	-0.412*	0.199	0.662	0.448	0.979
学校規模: 31 学級以上（ref.6 学級未満）	-0.358	0.239	0.699	0.438	1.117
担当児童生徒数: 1-8 人以上（ref. 0 人）	0.446**	0.123	1.562	1.228	1.986
担当児童生徒数: 9-16 人（ref. 0 人）	0.262	0.202	1.299	0.874	1.932
担当児童生徒数: 17-24 人（ref. 0 人）	0.361*	0.150	1.435	1.069	1.927
担当児童生徒数: 25-32 人（ref. 0 人）	0.314**	0.111	1.369	1.101	1.703
担当児童生徒数: 33 人以上（ref. 0 人）	0.376**	0.141	1.456	1.103	1.921
【空間共有変数】					
時間外勤務時間: 45-60（ref. 0-45）	0.068	0.095	1.070	0.888	1.291
時間外勤務時間: 60-80（ref. 0-45）	-0.092	0.106	0.912	0.741	1.123
時間外勤務時間: 80-100（ref. 0-45）	-0.167	0.152	0.846	0.629	1.139
時間外勤務時間: 100 以上（ref. 0-45）	-0.331	0.220	0.718	0.467	1.105
在校年数: 2 年目（ref.1 年目）	0.248*	0.105	1.282	1.042	1.576
在校年数: 3 年目（ref.1 年目）	0.326**	0.117	1.385	1.101	1.743
在校年数: 4 年目（ref.1 年目）	0.150	0.144	1.161	0.876	1.540
在校年数: 5 年目（ref.1 年目）	0.569**	0.168	1.766	1.270	2.456
在校年数: 6 年目（ref.1 年目）	0.551**	0.183	1.735	1.212	2.483
在校年数: 7 年目以上（ref.1 年目）	0.162	0.185	1.175	0.817	1.691
定数	-0.465	0.397	0.628		
-2LL			3989.029		
Cox-Snell R^2			.031		
NagelkerkeR^2			.042		

Notes. N=3,011. * p<.05, ** p<.01.

表 3　保護者信頼を被説明変数とするロジスティック回帰分析の結果

				Exp(B)95％信頼区間	
	B	SE	Exp(B)	下限	上限
【個人特性変数】					
男性教員ダミー	0.218**	0.082	1.243	1.058	1.461
小学校勤務ダミー	0.637	0.383	1.891	0.893	4.002
最終学歴: 修士課程（ref. 大卒以下）	0.122	0.145	1.130	0.850	1.502
最終学歴: 教職大学院（ref. 大卒以下）	0.852**	0.238	2.343	1.468	3.740
教職経験年数: 2-5 年以上（ref. 1 年目）	0.177	0.221	1.194	0.775	1.839
教職経験年数: 6-10 年（ref. 1 年目）	0.352	0.238	1.422	0.892	2.267
教職経験年数: 11-20 年（ref. 1 年目）	0.487*	0.226	1.627	1.045	2.533
教職経験年数: 21-30 年（ref. 1 年目）	0.816**	0.219	2.262	1.474	3.471
教職経験年数: 31 年以上（ref. 1 年目）	0.877**	0.217	2.405	1.571	3.682
【ネットワーク規模変数】					
学校規模: 6-11 学級（ref.6 学級未満）	-0.083	0.169	0.921	0.661	1.281
学校規模: 12-18 学級（ref.6 学級未満）	-0.452**	0.174	0.636	0.452	0.895
学校規模: 19-24 学級（ref.6 学級未満）	-0.390*	0.188	0.677	0.468	0.979
学校規模: 25-30 学級（ref.6 学級未満）	-0.438*	0.200	0.646	0.436	0.955
学校規模: 31 学級以上（ref.6 学級未満）	-0.392	0.240	0.676	0.422	1.082
担当児童生徒数: 1-8 人以上（ref. 0 人）	0.484**	0.121	1.622	1.280	2.055
担当児童生徒数: 9-16 人（ref. 0 人）	-0.136	0.200	0.873	0.590	1.291
担当児童生徒数: 17-24 人（ref. 0 人）	-0.126	0.153	0.881	0.653	1.189
担当児童生徒数: 25-32 人（ref. 0 人）	-0.239*	0.115	0.788	0.629	0.987
担当児童生徒数: 33 人以上（ref. 0 人）	-0.214	0.146	0.807	0.606	1.075
【空間共有変数】					
時間外勤務時間: 45-60（ref. 0-45）	-0.067	0.097	0.936	0.774	1.131
時間外勤務時間: 60-80（ref. 0-45）	0.074	0.109	1.077	0.870	1.332
時間外勤務時間: 80-100（ref. 0-45）	0.137	0.158	1.147	0.842	1.563
時間外勤務時間: 100 以上（ref. 0-45）	-0.024	0.231	0.976	0.621	1.534
在校年数: 2 年目（ref.1 年目）	0.285**	0.109	1.330	1.074	1.647
在校年数: 3 年目（ref.1 年目）	0.322**	0.119	1.380	1.093	1.743
在校年数: 4 年目（ref.1 年目）	0.227	0.149	1.255	0.938	1.679
在校年数: 5 年目（ref.1 年目）	0.414*	0.164	1.513	1.097	2.087
在校年数: 6 年目（ref.1 年目）	0.371*	0.179	1.450	1.020	2.059
在校年数: 7 年目以上（ref.1 年目）	0.073	0.190	1.076	0.741	1.562
定数	-1.614**	0.440	0.199		
-2LL			3849.231		
Cox-Snell R^2			.065		
NagelkerkeR^2			.088		

Notes. N=3,004. * p<.05, ** p<.01.

表 4　同僚信頼を被説明変数とするロジスティック回帰分析の結果

	B	SE	Exp(B)	Exp(B)95％信頼区間 下限	Exp(B)95％信頼区間 上限
【個人特性変数】					
男性教員ダミー	0.196*	0.080	1.217	1.039	1.424
小学校勤務ダミー	0.481	0.350	1.618	0.815	3.211
最終学歴: 修士課程（ref. 大卒以下）	0.141	0.148	1.152	0.861	1.540
最終学歴: 教職大学院（ref. 大卒以下）	0.121	0.240	1.128	0.705	1.805
教職経験年数: 2-5 年以上（ref. 1 年目）	0.313	0.181	1.367	0.959	1.949
教職経験年数: 6-10 年（ref. 1 年目）	0.196	0.198	1.217	0.825	1.794
教職経験年数: 11-20 年（ref. 1 年目）	0.229	0.189	1.258	0.868	1.822
教職経験年数: 21-30 年（ref. 1 年目）	0.570**	0.183	1.769	1.235	2.533
教職経験年数: 31 年以上（ref. 1 年目）	0.710**	0.181	2.035	1.427	2.902
【ネットワーク規模変数】					
学校規模: 6-11 学級（ref.6 学級未満）	-0.089	0.172	0.915	0.653	1.282
学校規模: 12-18 学級（ref.6 学級未満）	-0.497**	0.176	0.608	0.431	0.858
学校規模: 19-24 学級（ref.6 学級未満）	-0.642**	0.188	0.526	0.364	0.761
学校規模: 25-30 学級（ref.6 学級未満）	-0.638**	0.198	0.528	0.358	0.779
学校規模: 31 学級以上（ref.6 学級未満）	-0.831**	0.236	0.435	0.274	0.692
担当児童生徒数: 1-8 人以上（ref. 0 人）	-0.056	0.118	0.945	0.750	1.192
担当児童生徒数: 9-16 人（ref. 0 人）	0.105	0.204	1.111	0.745	1.656
担当児童生徒数: 17-24 人（ref. 0 人）	0.303*	0.150	1.355	1.009	1.819
担当児童生徒数: 25-32 人（ref. 0 人）	0.450**	0.110	1.569	1.266	1.945
担当児童生徒数: 33 人以上（ref. 0 人）	0.271	0.139	1.312	0.998	1.724
【空間共有変数】					
時間外勤務時間: 45-60（ref. 0-45）	0.121	0.095	1.129	0.937	1.359
時間外勤務時間: 60-80（ref. 0-45）	-0.057	0.106	0.944	0.768	1.162
時間外勤務時間: 80-100（ref. 0-45）	-0.151	0.152	0.860	0.639	1.158
時間外勤務時間: 100 以上（ref. 0-45）	-0.726**	0.218	0.484	0.316	0.742
在校年数: 2 年目（ref.1 年目）	0.069	0.104	1.071	0.874	1.314
在校年数: 3 年目（ref.1 年目）	0.119	0.115	1.126	0.899	1.411
在校年数: 4 年目（ref.1 年目）	0.127	0.143	1.136	0.858	1.504
在校年数: 5 年目（ref.1 年目）	0.246	0.164	1.279	0.928	1.764
在校年数: 6 年目（ref.1 年目）	0.446*	0.188	1.562	1.082	2.257
在校年数: 7 年目以上（ref.1 年目）	0.393*	0.193	1.482	1.014	2.165
定数	-0.374	0.397	0.688		
-2LL			4116.863		
Cox-Snell R^2			.035		
NagelkerkeR^2			.047		

Notes. N=3,182. * p<.05, ** p<.01.

表 5　管理職信頼を被説明変数とするロジスティック回帰分析の結果

				Exp(B)95%信頼区間	
	B	SE	Exp(B)	下限	上限
【個人特性変数】					
男性教員ダミー	0.566**	0.080	1.761	1.504	2.061
小学校勤務ダミー	0.723*	0.352	2.061	1.034	4.109
最終学歴: 修士課程（ref. 大卒以下）	0.228	0.150	1.256	0.936	1.685
最終学歴: 教職大学院（ref. 大卒以下）	0.116	0.240	1.123	0.701	1.799
教職経験年数: 2-5 年以上（ref. 1 年目）	0.238	0.182	1.268	0.888	1.811
教職経験年数: 6-10 年（ref. 1 年目）	0.306	0.199	1.358	0.919	2.007
教職経験年数: 11-20 年（ref. 1 年目）	0.339	0.190	1.404	0.967	2.037
教職経験年数: 21-30 年（ref. 1 年目）	0.509**	0.184	1.664	1.161	2.385
教職経験年数: 31 年以上（ref. 1 年目）	0.632**	0.182	1.881	1.318	2.686
【ネットワーク規模変数】					
学校規模: 6-11 学級（ref.6 学級未満）	-0.308	0.175	0.735	0.522	1.035
学校規模: 12-18 学級（ref.6 学級未満）	-0.535**	0.178	0.586	0.413	0.831
学校規模: 19-24 学級（ref.6 学級未満）	-0.743**	0.191	0.476	0.327	0.691
学校規模: 25-30 学級（ref.6 学級未満）	-0.646**	0.201	0.524	0.354	0.777
学校規模: 31 学級以上（ref.6 学級未満）	-0.737**	0.239	0.479	0.300	0.764
担当児童生徒数: 1-8 人以上（ref. 0 人）	-0.286*	0.118	0.751	0.596	0.947
担当児童生徒数: 9-16 人（ref. 0 人）	-0.020	0.202	0.980	0.659	1.457
担当児童生徒数: 17-24 人（ref. 0 人）	0.006	0.148	1.006	0.753	1.344
担当児童生徒数: 25-32 人（ref. 0 人）	0.020	0.108	1.020	0.826	1.260
担当児童生徒数: 33 人以上（ref. 0 人）	-0.096	0.138	0.908	0.693	1.191
【空間共有変数】					
時間外勤務時間: 45-60（ref. 0-45）	-0.025	0.094	0.975	0.811	1.172
時間外勤務時間: 60-80（ref. 0-45）	-0.128	0.106	0.880	0.716	1.082
時間外勤務時間: 80-100（ref. 0-45）	-0.334**	0.151	0.716	0.533	0.962
時間外勤務時間: 100 以上（ref. 0-45）	-0.861**	0.221	0.423	0.274	0.652
在校年数: 2 年目（ref.1 年目）	0.037	0.104	1.037	0.845	1.273
在校年数: 3 年目（ref.1 年目）	0.127	0.115	1.136	0.906	1.424
在校年数: 4 年目（ref.1 年目）	-0.014	0.142	0.986	0.747	1.301
在校年数: 5 年目（ref.1 年目）	0.182	0.161	1.199	0.874	1.646
在校年数: 6 年目（ref.1 年目）	0.028	0.178	1.028	0.726	1.456
在校年数: 7 年目以上（ref.1 年目）	0.213	0.189	1.237	0.855	1.790
定数	-0.410	0.399	0.664		
-2LL			4147.527		
Cox-Snell R^2			.047		
NagelkerkeR^2			.064		

Notes. N=3,182. * p<.05, ** p<.01.

2) 保護者信頼

保護者信頼に対しては，学校規模の負の効果が確認されている。6 学級未満を参照基準とした場合，12-18 学級（Exp(B)=0.636, 95%CI: 0.452-0.895），19-24 学級（Exp(B)=0.677, 95%CI: 0.468-0.979），25-30 学級（Exp(B)=0.646, 95%CI: 0.436-0.955）でり，児童生徒信頼と同様に，12 学級を超えることで，高信頼群への所属率が 0.6 倍程度に減少する傾向が示されている。仮説 1 は支持されたといえる。

担当児童生徒数については，0 人を参照基準として 1-8 人（Exp(B)=1.622, 95%CI: 1.280-2.055）において正の効果が認められている。極少人数学級であれば，保護者との信頼は良好となりやすい。しかし，9-16 人を超えると符号は負となり，25-32 人（Exp(B)=0.788, 95%CI: 0.629-0.987）では有意な負の影響となっている。担当児童生徒数が増えることで，保護者との信頼構築は困難になるとする結果が示されている。よって，仮説 2 は支持されたといえる。

空間共有の影響について，時間外勤務時間の影響は認められていない。教員の学校での滞在時間は保護者信頼との間に関連性がない。仮説 3 は支持されなかった。

在校年数については，1 年目を参照基準とした場合，2 年目（Exp(B)=1.330, 95%CI: 1.074-1.647），3 年目（Exp(B)=1.380, 95%CI: 1.093-1.743），5 年目（Exp(B)=1.513, 95%CI: 1.097-2.087），6 年目（Exp(B)=1.450, 95%CI: 1.020-2.059）であり，在校年数の増加による効果が認められている。したがって，仮説 4 は支持されたといえる。

3) 同僚信頼

同僚信頼に対して，学校規模は負の効果を及ぼしている。6 学級未満を参照基準とした場合，12-18 学級（Exp(B)=0.608, 95%CI: 0.431-0.858），19-24 学級（Exp(B)=0.526, 95%CI: 0.364-0.761），25-30 学級（Exp(B)=0.528, 95%CI: 0.358-0.779），31 学級以上（Exp(B)=0.435, 95%CI: 0.274-0.692）であり，学校規模の拡大とともに高信頼群への所属率は低下傾向にある。仮説 1 は支持されたといえる。

担当児童生徒数については，0 人を参照基準とした場合に，17-24 人（Exp(B)=1.355, 95%CI: 1.009-1.819），25-32 人（Exp(B)=1.569, 95%CI: 1.266-1.945）において，高信頼群への所属率が高い。学級担任をもっていない教員よりも，学級担任でありなおかつ 17-32 名程度の児童生徒を担当している教員において，高信頼群への所属率が高い。この結果は，担当児童生徒数が増えると同僚信頼は低下するという仮説とは異なる傾向であり，仮説 2 は支持されなかった。

同僚信頼では，空間共有変数の負の効果が確認されている。時間外勤務時間 0-45 時間を参照基準とした場合，100 時間以上（Exp(B)=0.484, 95%CI: 0.316-0.742）において，高信頼群への所属率が 0.5 倍程度に低下している。学校での空間共有時間が信頼醸成に効果があるとする仮説とは逆の結果であり，仮説 3 は支持されなかった。

一方，在校年数については，顕著な正の効果が認められている。1 年目を参照基準とした場合，6 年目（Exp(B)=1.562, 95%CI: 1.082-2.257），7 年目（Exp(B)=1.482, 95%CI: 1.014-2.165）において，高信頼群への所属率が 1.5 倍程度に増加している。したがって，仮説 4 は支持されたといえる。

4）管理職信頼

管理職信頼に対して，学校規模は負の効果を及ぼしている。6 学級未満を参照基準とした場合，12-18 学級（Exp(B)=0.586, 95%CI: 0.413-0.831），19-24 学級（Exp(B)=0.476, 95%CI: 0.327-0.691），25-30 学級（Exp(B)=0.524, 95%CI: 0.354-0.777），31 学級以上（Exp(B)=0.479，95%CI: 0.300-0.764）であり，12 学級を超えるあたりから管理職信頼の低下傾向が確認されている。したがって，仮説 1 は支持されたといえる。

担当児童生徒数については，0 人を参照基準とした場合に，1-8 人（Exp(B)=0.751, 95%CI: 0.596-0.947）において高信頼群への所属に対する抑制効果が認められているが，それ以外のカテゴリーでは関連性が認められていない。担当児童生徒数の増加が，管理職信頼に影響を及ぼしているとはいえず，したがって，仮説 2 は支持されなかった。

管理職信頼では，空間共有変数の負の効果が確認されている。時間外勤務時間 0-45 時間を参照基準とした場合，80 時間以上（Exp(B)=0.716, 95%CI: 0.533-0.962），100 時間以上（Exp(B)=0.484, 95%CI: 0.316-0.742）にお

いて，高信頼群への所属率が低下している。学校で共有する時間の長さが信頼醸成に効果があるとする仮説とは逆の結果であり，仮説 3 は支持されなかった。

管理職信頼に対しては，在校年数の効果は認められていない。教員が 5-6 年間勤務したとしても，信頼を結ぶ対象の管理職が 2-3 年で異動するため，在校年数の効果が現れにくい。したがって，仮説 4 は支持されなかった。

４．考察

本研究では，信頼関係の醸成に係る 4 つの仮説について，児童生徒信頼，保護者信頼，同僚信頼，及び管理職信頼ごとに検証を実施した。仮説検証の結果は表 6 の一覧に示す通りである。

仮説 1 は，信頼関係に対して学校規模が負の効果を及ぼすとする仮説であり，児童生徒信頼，保護者信頼，同僚信頼，管理職信頼のすべてにおいて仮説は支持されている。先行研究の結果（Bryk & Schneider, 2002; Lee & Loeb, 2000）とも一致している。大規模校では，対人ネットワーク数が多いため，十分に情報が得られていない（他者理解ができていない）者との関係を想定した結果，信頼得点が若干低下していると考えられる。

仮説 2 は，信頼関係に対して，担当児童生徒数が負の効果を及ぼすとする仮説であり，同僚信頼のみ仮説が支持された。同僚信頼に正の効果を及ぼす学級規模は 17-32 名の学級であり，1 学年複数学級の可能性が高い。同僚との信頼関係に対して学級規模が影響を及ぼす現象は，担当している児童生徒の数というよりも，同学年に日常的に協働する同僚がいることによって生起するものと考えられる。

仮説 3 は，信頼関係に対して学校での空間共有が正の効果を及ぼすとする仮説であり，仮説は支持されておらず，正の効果ではなく負の効果が確認された。時間外勤務時間が長い教員は，同僚や管理職との信頼関係の評価が低い傾向が確認された。学校での滞在時間が長くとも，信頼関係の醸成にはつながらず，逆に長時間勤務の現状不満が同僚や管理職に向かっている可能性がある。また，この点にはついては，逆の因果関係によって構成されている可能性もある。すなわち，同僚や管理職との信頼関係が醸成できていない教員が，個人で職務を遂行し，勤務時間が長くなっているとする解釈も可能である。いずれの因果関係の方向性を採用したとしても，月あたり 80 時間を超える時間外勤務時間の状況は信頼関係の視点からはポジティブなものとはいえない。

仮説 4 は，信頼関係に対して年度レベルでの空間共有が正の効果を及ぼすとする仮説であり，児童生徒信頼，保護者信頼，同僚信頼において仮説は支持された。児童生徒信頼と保護者信頼については 5 年以上，同僚信頼については 6 年以上の勤務で，信頼関係の評価が上昇している。在校年数が長くなることで，多様な他者についての情報を得て，他者理解が深まるものと解釈できる。これが，信頼関係を高く評価する主たる理由であると考えられる。管理職信頼については，教員が信頼を結ぶ相手が 2～3 年の短期間で異動するため，教員の在校年数の長さと関連しないものと解釈できる。

信頼関係に対しては，教員の属性の効果もいくつか確認されている。たとえば，児童生徒信頼に対しては男性教員，教職大学院出身において有意な効果が確認された。保護者信頼に対しては，男性教員，教職大学院出身，教職経験年数 11 年以上において有意な効果が確認された。保護者との信頼関係の醸成においては，10 年以上の教職キャリアの蓄積が有効であるといえる。同僚信頼に対しては男性教員，教職経験年数 21 年目以上において有意な効果が確認されている。管理職信頼に対しては，男性教員，小学校勤務，教職経験年数 21 年目以上において有意な効果が確認されている。同僚や管理職との信頼関係の醸成においては，20 年以上の教職キャリアの蓄積の効果が認められている。

表 6　仮説検証結果一覧

	ネットワーク規模効果		空間共有効果	
	学校規模	担当児童生徒数	時間外勤務時間	在校年数
児童生徒信頼	負の効果	－	－	正の効果
保護者信頼	負の効果	－	－	正の効果
同僚信頼	負の効果	正の効果	負の効果	正の効果
管理職信頼	負の効果	－	負の効果	－

5．実践的示唆

本研究において，もっとも着目すべき結果は，信頼関係に対する学校規模の負の効果と，在校年数の正の効果であろう。この 2 変数は，教員を取り巻く複数次元の信頼関係において有意な効果が認められた。こうした結果を踏まえると，規模が大きい学校では，原則として，5～6 年以上の勤務が信頼関係の視点に立てば有効であるとの示唆が提供できる。規模が大きい学校において，原則 2～3 年程度の短期間での異動サイクルをとると，信頼関係の醸成が不十分となり，期待した教育効果が得られない可能性がある。

また，長時間勤務が同僚信頼と管理職信頼に負の効果を及ぼす点にも留意が必要である。本研究の仮説 3 は，働き方改革開始前の世界観，すなわち，多くの同僚の長時間勤務状態を仮定して設定されている。しかし，多くの同僚の勤務時間が縮減される中で相変わらず長時間勤務状態にある教員は，同僚や管理職との信頼関係が低調であるとする結果が得られている。長時間勤務で空間・時間を共有することで信頼関係が醸成されるとする仮定は崩れているといえる。同僚教員の平均的な勤務時間が縮減する中での長時間勤務は，精神的健康状態のみならず，周囲との信頼関係にもダメージを及ぼす可能性が示唆されている。

6．限界

最後に，本研究の限界と今後の展望についていくつか言及しておきたい。

第 1 は，信頼関係の測定についてである。本研究では，教員を取り巻く関係者との信頼関係を，教員の主観的評価によって 1 項目で測定している。調査の実現性を優先した措置ではあるが，信頼性と妥当性の観点において課題は多い。また，児童生徒との信頼関係といった場合に，何を想起して回答しているのかが不明であること。信頼関係を行動・態度・感情等のいずれの次元において回答者が理解しているのかも不明である。測定方法の再開発が求められる。

第 2 は，信頼関係を二値変数として情報量を削いでいる点である。実践レベルにおいて，信頼は「ある」「ない」の二元論で語られることが多く，そうした日常言説を重視した上での措置である。カットオフポイント設定の工夫は行っているが，それでもなお 11 件法尺度に比べると相当量の情報が削除されている。

第 3 は，説明量が小さい点である。各分析モデルにおける疑似決定係数は，児童生徒信頼 3.1%～4.2%，保護者信頼 6.5%～8.8%，同僚信頼 3.5%～4.7%，管理職信頼 4.7%～6.4%であり，信頼関係の一部しか説明できていない。この点を踏まえた上で，結果の解釈を行う必要がある。

第 4 は，因果推論ができていな点である。たとえば，時間外勤務時間と信頼関係については，因果的効果の検証が必要であるが，本研究では対応できていない。現在，パネルデータとしてデータの蓄積を行っており，今後の対応は可能な状況にある。

7．結語

本研究の目的は，教員を取り巻く信頼関係を，ネットワーク規模効果（学校規模・担当児童生徒数）と空間共有効果（時間外勤務時間・在校年数）の視点から解明することであった。学校規模は，児童生徒信頼，保護者信頼，同僚信頼，管理職信頼に対して負の効果を及ぼしていた。また，在校年数は，児童生徒信頼，保護者信頼，同僚信頼に対して正の効果を及ぼしていた。特に 5 年目以上の効果が顕著であった。信頼関係の醸成においては，ネットワークの規模が持つ負の効果を，在校年数という年度レベルでの空間共有の効果で相殺することの可能性が示された。これは人事配置措置における重要な実践的示唆であるといえる。また，教員の長時間勤務は，今や有効な空間共有要因とはなっておらず，同僚や管理職との信頼を崩す可能性が示唆された。ただし，この点については今後の因果的効果の検証をまつ必要がある。

註

1) 信頼とは，「信用可能な他者・集団・組織の言葉・行為・約束に対する一般的な期待」（Hoffman et al. 1994: 485）を意味する。学校という場で勤務する教員を取り巻く信頼は，「一般化信頼」ではなく，関係の対象者が特定される「特定化信頼」に相当する。また，学校では，相手への一方向的な信頼の程度を意味する「信頼性」よりも，たとえば，教員による児童生徒への信頼，児童生徒による教員への信頼の双方向性を含む「信頼関係」がより重要である。この場合の信頼関係には，個人対個人（教員と児童生徒個人），個人対集団（教員と児童生徒集団），集団対集団（教員集団と児童生徒集団）等の組み合わせが想定される。このように，教員を取り巻く他者・集団・組織との信頼関係の構造は複雑であり，測定は困難である。たとえば，本研究では，教員個人と児童生徒集団との信頼関係を測定する場合，教員は主観的評価によって双方向のおよその信頼関係を回答（0-10 の 11 件法）している。簡便であり，他の信頼関係次元（保護者・同僚・管理職）との相対化が可能となる利点はある。ただし，双方向の関係を一方の主観で評価し得るものだろうか。その関係は，感情・態度・行為のどの次元を意識して回答しているのか。信頼関係の対象である児童生徒集団を回答者である教員はどのようなものとしてイメージしているのか等，検討すべき課題は多い。教員を取り巻く信頼の測定には，20 項目を超える尺度も開発されているが，こうした質問数をもった調査は，現在の日本において実施は困難である。まずは，調査の実現性を重視した上で，簡便な測定方法を採用し，信頼の測定に対する関係者の関心と理解が高まることで，より精緻な尺度に今後切り替えていく方法を採りたい。

2) 二値変数の生成においては，情報量の縮減を少しでも緩和するために，カットオフポイントの設定に配慮する必要がある。本研究では，ROC 分析（Youden index）を実施することでより適切なカットオフポイントの設定を試みている。状態変数として，抑鬱症状と主観的幸福感を用いた分析を実施した結果，抑鬱症状（K6 の 24 段階尺度で 10 点以上を症状有りと仮定）のカットオフポンイトは児童生徒が 5 点であり，保護者・同僚・管理職はいずれも 6 点であった。また，主観的幸福感（11 段階尺度で 4 点未満を不調と仮定）を用いた分析では，いずれの信頼関係次元もカットオフポイントは 6 点であった。そこで，信頼関係次元の得点が 7 点以上の者を，精神的に安定して信頼関係が醸成されている状態と解釈し，信頼関係の高群として設定した。

謝辞

調査にご協力頂きました教育員会並びに教職員の皆様に心より感謝申し上げたい。本研究は，JSPS 科研費 JP20H01683 の助成を受けたものである。

参考文献

埴淵知哉 (2018).『社会関係資本の地域分析』ナカナシヤ出版.

須田光郎 (2020).「ソーシャルキャピタルの客観的計測: 時間を用いた計測方法の検討」『政経研究』56(4), 89-120.

露口健司 (2012).『学校組織の信頼』大学教育出版.

露口健司 (2016a).「学級における『つながり』は学習意欲の格差を抑制できるか」露口健司編著『「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, 49-60.

露口健司 (2016b).「学区と地域が教師に与える影響」高木亮・北神正行編著『教師のメンタルヘルスとキャリア』ナカニシヤ出版，128-142.

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.

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement.* NY: Russell Sage.

Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. NY: Teacher College Press.

Goddard, R.D., Salloum, S.J., & Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement: Evidence from Michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311.

Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal, 102,* 3-17.

Hoffman, J.S., Sabo, D., Bliss, J., & Hoy, W.K. (1994). Building a culture of trust. *Journal of School Leadership*, 4, 484-501.

Hoy, W. K., & Kupersmith, W. J. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and Psychological Research, 5,* 1-10.

Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership, 9,* 184-208.

Lee, V. E., & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal, 37,* 3-31.

Smith, P., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Organizational health of high schools and dimensions of faculty trust. *Journal of School Leadership, 11,* 135-151.

Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56

Tarter, C. J., & Hoy, W. K. (1988). The context of trust: Teachers and principal. *The High School Journal*, 72(1), 17-24.

Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust., *Educational Administration Quarterly*, 45(2). 217-247.

Van Houtte, M. (2006). School type and academic culture: Evidence for the differentiation polarization theory. *Journal of Curriculum Studies, 38,* 273-292.

Van Houtte, M. (2007). Exploring teacher trust in technical/vocational secondary schools: Male teachers' preference for girls. *Teaching and Teacher Education, 23,* 826-839.

Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2009). Faculty trust and organizational school characteristics: An exploration across secondary schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 556-589.

学校改善研究紀要 2023: 14-25

特集論文

初任教諭の３年間縦断的データでのメンタルヘルスに関する探索的分析
―抑うつと働きがい,幸福感からなるメンタルヘルス３因子に注目して―

高木　亮[a]　田中修敬[b]　黒田慎太郎[c]　露口健司[d]
[a]美作大学　takagi@mimasaka.ac.jp
[b]就実大学　osanori_tanaka@shujitsu.ac.jp
[c]就実こども園　s-k.0810@shujitsu.ac.jp
[d]愛媛大学　tsuyuguchi.kenji.mg@ehime-u.ac.jp

要約：　本誌特集論文1 に引き続き,本稿では初任教諭 63 人分の3 年にわたる個人が紐づけされた縦断的データ(パネルデータ)の分析を行う。本稿では 63 人分の初任教諭について探索的分析を行い，“メンタルヘルスとは何か？”についての基礎的議論を行いたい。

抑うつとウエル・ビーイング,主観的幸福感をメンタルヘルス3 因子として定義する。その3 因子の高群の出現率を確認した。その上でこの3 因子がもつそれぞれの意義を議論した。

つづいて,時系列の変数間の相関を月と学期,年度に分けて検討した。その上で,初年度初月と初年度合計,二年度合計,3 年度合計からなる四時点のウエル・ビーイング3 因子と環境・社会5 因子の因果モデルを重回帰分析で検討した。結果として横断的データの多い先行研究の諸知見とはまた異なる結果と議論を行っている。特にメンタルヘルスでは幸福感の積極的な影響力が確認された。

キーワード
初任教諭
メンタルヘルス
抑うつ
ワーク・エンゲイジメント
主観的幸福感
勤務時間
社会関係資本
パネル・データ

１．課題と目的

本誌特集論文 1.の露口(2023).に引き続き,現職教職員の個人が紐づけされた3 年間の縦断的データ(パネルデータ)の検討を行う。本稿の課題は初任教諭(当初 63 人,終了時 56 人)の分析を通して,“メンタルヘルスとは何なのか？”に着目し探索的分析と議論を試みる。すでに露口(2023).がデータ収集の構成について議論しているように本データは1 項目の主観的幸福感(以下「幸福感」)と6 項目の抑うつ,9 項目のワーク・エンゲイジメントを測定している。これらを“メンタルヘルスの構成概念”として位置づける。また,勤務時間と“初任者に身に付けてほしい力”に関する 30 の質問項目,さらに同僚と管理職,保護者,地域社会に関する社会関係資本変数として信頼感など多様な質問項目も活用する。

2 点の研究目的を設定する。第一の目的は教職のメンタルヘルスをめぐる変数についてどのような構造にまとめることが現実的であるかを考え,各々の性質を探索する。時系列で信頼性を検討するとともに,初任者(第三執筆者)であり教職研修担当経験者(第二執筆者)が執筆に加わることで内容的妥当性と基準関連妥当性についても考えたい。また,データ上理由不明であるが 63 名のうち7 名の回答記録が停止者(以下「回答不明者」)[1)]の回答特性も検討する。

第二の目的は個人が紐づけされた縦断的データを初年度初月から三年目の3 月に至る 34 カ月分のデータ推移として相関係数や重回帰分析での探索的検討を行うことである。本研究が扱うような個人が紐づけされた縦断的データは収集が大変困難で希少である。先行の教師のメンタルヘルスやストレスに関する研究の多くは横断的データ(クロスセクションデータ)という一度の調査で原因と結果を仮定的に検討する手法を取らざるを得なかった。そのため図1 のようにメンタルヘルスやストレス反応を結果・目的変数に設定し,ストレッサーやストレス促進・抑制要因(原因諸変数)を説明変数に設定せざるを得なかった。

本稿では縦断的な分析が可能となったため従来ストレス要因群とされた諸変数とメンタルヘルスに関する諸変数についてそれぞれ時間的に前を説明変数に,後を目的変数に添えた議論が可能となる(図1)。なお,多様な変数間の関係はまずは慎重に“相関係数”として扱い議論を積み上げたい。

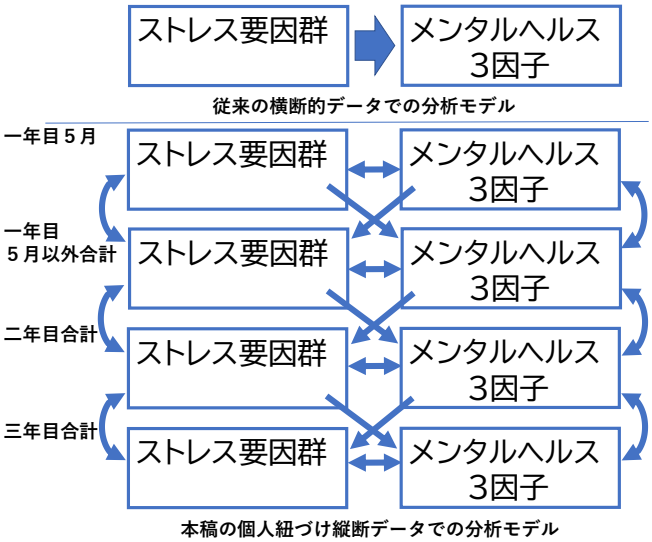


図１　横断的分析モデル(上)と本稿分析モデル(下)

２．方法と結果

データの構成については本誌の露口(2023).と同一である。第一,二,三執筆者は本データを収集した自治体等の利害関係者ではない。第三者として提供されたデータと条件の中で分析と探索的考察を行う。

(1) メンタルヘルス3 因子高群の構成状況の分析

メンタルヘルスに関する幸福感の1 項目と抑うつの6 項目,ワーク・エンゲイジメントの9 項目についてまず合計 16 項目で探索的因子分析 (最尤解,プロマックス回転)を行った。結果として3 因子解で 16 項目いずれも,もとの尺度通りの3 因子構成を採用することとした。そのため,以後の分析ではメンタルヘルスを3 因子として検討を行う。

まず,メンタルヘルス3 因子の変数の時系列推移や特長を確認したい。横断的データながら回答者数が 4,664 人と多く母集団ともいうべき小中学校教職員の同一尺度の得点分布上位 25% 高群に最も近くなる得点区分 [2)]を高群と扱う(表 1)。初任教諭 63 人と,その中で途中回答不明となった者7 人,母集団ともいうべき小・中教職員の年間1 度のメンタルヘルス3 因子の高群構成比率を表1 に表す [1)]。小中学校教職員と比べ初任教諭 63 人ののべ合計出現率で高ワーク・エンゲイジメント回答が少なく,高抑うつ回答が多く,高幸福感が低いことが分かる。回答不明者7 人ののべ数は初任教諭と比べてさらに高ワーク・エンゲイジメントが出現しにくく,高抑うつが多い。しかし,高幸福感回答は初任教諭全体の数字よりは大きいことが分かる。

		高W.E. 38点以上	高抑うつ※ 13点以上	高幸福 8点以上
初任教諭63人	のべ月実数	326	878	317
	出現率	15.8%	42.6%	15.4%
初任教諭のうち 回答不明教諭7人	のべ月実数	5	88	39
	出現率	3.1%	55.3%	24.5%
【参考】小中学校教職員	出現率	22.9%	25.2%	32.6%

表1　メンタルヘルス3 因子高群ののべ出現率

次に,メンタルヘルス3 因子の高群と個人ごとの3 因子の高群・非高群の重なり状況

を整理し,出現率を算出したものを年間(表2)と各月(表 3)に表し変化を捉えたい。表2 については初任教諭がほぼ 20 代より構成されるであろうことを想定し,小中学校教職員データの同様の実数・出現率を各年代ごとに算出し参考として付記しておく。

		高幸 高うつ 高WE	高幸 非うつ 非WE	高幸 高うつ 非WE	非幸 高うつ 非WE	非幸 高うつ 高WE	非幸 非うつ 高WE	高幸 非うつ 高WE	非幸 非うつ 非WE
同期採用 教師63人	初年度のべ月実数	0	72	3	119	4	65	47	382
	二年度のべ月実数	1	79	8	98	1	63	45	446
	三年度のべ月実数	0	28	6	92	5	67	28	403
	初年度出現率	0.0%	10.4%	0.4%	17.2%	0.6%	9.4%	6.8%	55.2%
	二年度出現率	0.1%	10.7%	1.1%	13.2%	0.1%	8.5%	6.1%	60.2%
	三年度出現率	0.0%	4.5%	1.0%	14.6%	0.8%	10.7%	4.5%	64.1%
回答不明 教師7人	のべ月数	0	31	3	85	0	0	5	35
	出現率	0.0%	19.5%	1.9%	53.5%	0.0%	0.0%	3.1%	22.0%
【参考】 小中学校教 職員4664人	20代出現率	1.0%	14.4%	0.9%	26.7%	1.4%	5.9%	9.1%	40.6%
	30代出現率	1.0%	14.5%	1.6%	24.8%	1.8%	5.6%	11.5%	39.2%
	40代出現率	0.5%	17.5%	1.9%	20.4%	1.9%	6.1%	14.3%	37.4%
	50代出現率	0.7%	17.0%	1.3%	19.8%	1.9%	5.8%	15.7%	37.7%
	60代出現率	0.3%	15.9%	0.3%	10.8%	2.7%	9.5%	23.3%	37.2%

表2　初任者3 年間のメンタルヘルス3 因子上位約 16%構成群の構成比率

表2 を見れば初任教諭は3 年間で徐々に幸福感も抑うつもワーク・エンゲイジメントも高くはない者(「非幸非うつ非 WE」)が増えていくことが分かる。また,小中学校教職員 20 代と比べれば幸福感のみが高い群(「高幸非うつ非 WE」)と抑うつのみが高い群(「非幸高うつ非 WE」)は出現率が低いことが分かる。

一方,回答不明者7 名では抑うつのみが高い群の出現率が 53.5%と特に高いが,幸福感のみ高い群の出現

	回答数	高幸福		高抑うつ		高WE		高幸 高うつ 高WE		高幸 非うつ 非WE		高幸 高うつ 非WE		非幸 高うつ 非WE		非幸 高うつ 高WE		非幸 非うつ 高WE		高幸 非うつ 高WE		非幸 非うつ 非WE	
初年度5月	63	12	19.0%	32	50.8%	16	25.4%	2	3.2%	4	6.3%	2	3.2%	24	38.1%	4	6.3%	6	9.5%	4	6.3%	17	27.0%
初年度6月	63	8	12.7%	33	52.4%	14	22.2%	0	0.0%	2	3.2%	1	1.6%	29	46.0%	3	4.8%	6	9.5%	5	7.9%	17	27.0%
初年度7月	63	9	14.3%	34	54.0%	13	20.6%	0	0.0%	3	4.8%	1	1.6%	30	47.6%	3	4.8%	5	7.9%	5	7.9%	16	25.4%
初年度8月	63	27	42.9%	20	31.7%	9	14.3%	0	0.0%	19	30.2%	2	3.2%	18	28.6%	0	0.0%	3	4.8%	6	9.5%	15	23.8%
初年度9月	63	7	11.1%	29	46.0%	13	20.6%	0	0.0%	2	3.2%	1	1.6%	27	42.9%	1	1.6%	8	12.7%	4	6.3%	20	31.7%
初年度10月	63	10	15.9%	31	49.2%	11	17.5%	0	0.0%	5	7.9%	1	1.6%	30	47.6%	0	0.0%	7	11.1%	4	6.3%	16	25.4%
初年度11月	63	5	7.9%	30	47.6%	8	12.7%	0	0.0%	3	4.8%	0	0.0%	29	46.0%	1	1.6%	5	7.9%	2	3.2%	23	36.5%
初年度12月	62	7	11.3%	30	48.4%	6	9.7%	0	0.0%	5	8.1%	0	0.0%	30	48.4%	0	0.0%	4	6.5%	2	3.2%	21	33.9%
初年度1月	63	12	19.0%	32	50.8%	9	14.3%	1	1.6%	5	7.9%	1	1.6%	30	47.6%	0	0.0%	3	4.8%	5	7.9%	18	28.6%
初年度2月	63	6	9.5%	31	49.2%	7	11.1%	0	0.0%	3	4.8%	2	3.2%	27	42.9%	2	3.2%	4	6.3%	1	1.6%	24	38.1%
初年度3月	63	19	30.2%	29	46.0%	10	15.9%	1	1.6%	12	19.0%	1	1.6%	26	41.3%	1	1.6%	3	4.8%	5	7.9%	14	22.2%
二年度4月	62	11	17.7%	26	41.9%	9	14.5%	0	0.0%	5	8.1%	2	3.2%	24	38.7%	0	0.0%	5	8.1%	4	6.5%	22	35.5%
二年度5月	62	8	12.9%	29	46.8%	9	14.5%	0	0.0%	3	4.8%	2	3.2%	27	43.5%	0	0.0%	6	9.7%	3	4.8%	21	33.9%
二年度6月	62	11	17.7%	27	43.5%	12	19.4%	0	0.0%	5	8.1%	2	3.2%	23	37.1%	2	3.2%	6	9.7%	4	6.5%	20	32.3%
二年度7月	62	12	19.4%	23	37.1%	10	16.1%	0	0.0%	5	8.1%	2	3.2%	21	33.9%	0	0.0%	5	8.1%	5	8.1%	24	38.7%
二年度8月	62	24	38.7%	21	33.9%	8	12.9%	0	0.0%	15	24.2%	6	9.7%	15	24.2%	0	0.0%	5	8.1%	3	4.8%	18	29.0%
二年度9月	62	9	14.5%	23	37.1%	9	14.5%	0	0.0%	5	8.1%	1	1.6%	22	35.5%	0	0.0%	6	9.7%	3	4.8%	25	40.3%
二年度10月	62	9	14.5%	29	46.8%	8	12.9%	0	0.0%	2	3.2%	3	4.8%	26	41.9%	0	0.0%	4	6.5%	4	6.5%	23	37.1%
二年度11月	62	8	12.9%	28	45.2%	8	12.9%	0	0.0%	2	3.2%	2	3.2%	26	41.9%	0	0.0%	4	6.5%	4	6.5%	24	38.7%
二年度12月	61	10	16.4%	26	42.6%	10	16.4%	1	1.6%	4	6.6%	1	1.6%	24	39.3%	0	0.0%	5	8.2%	4	6.6%	22	36.1%
二年度1月	62	8	12.9%	25	40.3%	7	11.3%	0	0.0%	3	4.8%	2	3.2%	23	37.1%	0	0.0%	4	6.5%	3	4.8%	27	43.5%
二年度2月	61	11	18.0%	26	42.6%	12	19.7%	1	1.6%	3	4.9%	1	1.6%	24	39.3%	0	0.0%	5	8.2%	6	9.8%	21	34.4%
二年度3月	61	12	19.7%	20	32.8%	8	13.1%	0	0.0%	8	13.1%	3	4.9%	16	26.2%	1	1.6%	6	9.8%	1	1.6%	26	42.6%
三年度5月	60	4	6.7%	24	40.0%	10	16.7%	0	0.0%	1	1.7%	1	1.7%	21	35.0%	2	3.3%	6	10.0%	2	3.3%	27	45.0%
三年度6月	60	6	10.0%	23	38.3%	10	16.7%	0	0.0%	4	6.7%	0	0.0%	20	33.3%	3	5.0%	5	8.3%	2	3.3%	26	43.3%
三年度7月	58	8	13.8%	21	36.2%	10	17.2%	0	0.0%	3	5.2%	2	3.4%	18	31.0%	1	1.7%	6	10.3%	3	5.2%	25	43.1%
三年度8月	58	15	25.9%	25	43.1%	10	17.2%	0	0.0%	9	15.5%	2	3.4%	23	39.7%	0	0.0%	6	10.3%	4	6.9%	14	24.1%
三年度9月	57	3	5.3%	24	42.1%	10	17.5%	0	0.0%	1	1.8%	0	0.0%	23	40.4%	1	1.8%	7	12.3%	2	3.5%	23	40.4%
三年度10月	56	2	3.6%	21	37.5%	9	16.1%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.8%	19	33.9%	1	1.8%	7	12.5%	1	1.8%	27	48.2%
三年度11月	56	3	5.4%	23	41.1%	8	14.3%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.8%	21	37.5%	1	1.8%	5	8.9%	2	3.6%	26	46.4%
三年度12月	56	4	7.1%	20	35.7%	8	14.3%	0	0.0%	2	3.6%	1	1.8%	19	33.9%	0	0.0%	7	12.5%	1	1.8%	26	46.4%
三年度1月	56	6	10.7%	22	39.3%	8	14.3%	0	0.0%	0	0.0%	2	3.6%	20	35.7%	0	0.0%	4	7.1%	4	7.1%	26	46.4%
三年度2月	56	5	8.9%	22	39.3%	9	16.1%	0	0.0%	1	1.8%	1	1.8%	21	37.5%	0	0.0%	6	10.7%	3	5.4%	24	42.9%
三年度3月	56	6	10.7%	19	33.9%	8	14.3%	0	0.0%	1	1.8%	1	1.8%	18	32.1%	0	0.0%	4	7.1%	4	7.1%	28	50.0%

表3　メンタルヘルス3 因子高群の出現率と構成比率の時系列推移

因子Ⅰ〈教育活動〉			
(14)どのようにすれば、子どもたちの活動が能率よく進められるか知っている。	0.75	-0.07	0.16
(15)正しく発問をする力がある。	0.74	0.09	0.34
(13)授業方法・教具についての知識や技術を持っている。	0.69	-0.10	0.07
(11)授業では、子どもに分かりやすい教え方ができる。	0.69	0.06	0.17
(18)学級内のコミュニケーションを活発にし、よりよい決定を作り出すことができている。	0.69	0.08	0.27
(17)まとまりのあるクラスをつくる自信がある。	0.67	0.12	0.39
(19)子どもたちと一緒に学級のルールを作ることができる。	0.60	0.15	0.17
(20)問題のある子どもに授業を妨害させないようにすることができる。	0.60	0.08	0.28
(12)分かりやすく、正確に板書している。	0.59	0.08	0.11
(16)授業で教えた内容に対する子どもたちの理解を推測することができる。	0.58	-0.01	0.22
(24)校外の研修で得た知見を、教育活動で活用している。	0.49	0.21	0.34
因子Ⅱ〈チーム・研修〉			
(29)校内の同学年部は、互いに専門性を高め合うチームである。	0.15	0.91	0.26
(28)校内の同学年部は、互いに敬意をもち、個々の工夫を認め合うチームである。	-0.06	0.80	0.42
(26)校内の同学年部は、思いやりあふれる学年チームである。	-0.06	0.67	0.30
(27)校内の学年部は、新たな実践に積極的に取り組むチームである。	0.24	0.64	0.43
(30)校内の同学年部は、厳しい規律をもったチームである。	-0.05	0.52	0.20
(22)校外での研修では、3年目の仲間と積極的に対話している。	0.08	0.47	0.17
(21)研修を目的意識をもって受講している。	0.17	0.46	0.34
因子Ⅲ〈社会性〉			
(6)悩みや困ったことが生じた場合には、先輩教員や管理職に相談している。	0.22	0.33	0.78
(7)分からないことは進んで質問し、確かめている。	0.23	0.41	0.73
(8)問題は一人で抱え込まず、先輩教員や管理職の協力を得て解決を図っている。	0.21	0.24	0.73
(9)よい情報だけでなく悪い情報についても、報告・連絡・相談をしている。	0.42	0.26	0.63
(3)教職への情熱をもち、公平かつ愛情をもって児童生徒に接している。	0.37	0.16	0.54
(5)先輩教員の意見を聞くなどして、自己省察し、指導力の向上を図っている。	-0.09	0.20	0.48
因子に属さない項目			
(1)時と場に応じた言葉遣いができている。	0.01	-0.03	-0.04
(2)他の教師への授業や指導の参観・観察に努め、自己の指導に生かしている。	0.24	0.05	0.31
(4)よいものや必要なものを学ぼうとする意欲と謙虚さをもっている。	0.16	0.16	0.38
(10)校務分掌について理解し、事項の役割を遂行するとともに同僚と協力して取り組んでいる。	0.30	0.12	-0.05
(23)他の3年目教員は、自分が困ったときに支援してくれる。	0.09	0.39	0.07
(25)教育センターの指導主事は、適切な助言やヒントを与えてくれる。	欠番		
因子間相関	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ
因子Ⅰ〈教育活動〉	1.00	0.14	0.30
因子Ⅱ〈チーム・研修〉	0.14	1.00	0.72
因子Ⅲ〈社会性〉	0.30	0.72	1.00

表 5　独自作成質問項目群の因子構造(最尤解,プロマックス回転)

率も 19.5%と高いことが分かる。

表3 の各月の時系列推移を確認したい。この表より回答不明者の回答が途切れた時期が把握できる。3 年とも 8 月に高幸福感の回答が増え,初年度と二年度で抑うつが徐々に下がっていることが確認できる。一方で高ワーク・エンゲイジメント出現率は最初の月には 25%程度もあるものの,初年度と二年度の冬には 10%ぐらいまで下がり,毎年度末に 15%前後に落ち着く傾向が確認できる。どうも初任教諭という時期がストレスフルで感じにくく,高ワーク・エンゲイジメント自覚者も自信を失う体験なのかもしれない。

(2) 取り組み努力と社会環境の5 要因とメンタルヘルス3 因子の縦断的分析(相関係数)

図1 に示した相関や因果を検討する前に,独自作成の 30 項目についての因子構造を検討する。因子数ごとに固有値が1 以上であり因子パターン係数 0.4 以上の項目を因子の構成項目として位置づける。一つの因子に3 項目以上の項目であること,できるだけ因子に属さない項目を少なくすることを意識して因子分析(最尤解,プロマックス回転)を行った。3 因子解を採用し,それぞれ〈教育活動〉と〈チーム・研修〉,〈社会性〉

翌年との相関	幸福感	抑うつ	W.E.	勤務時間	4つの信頼	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ
初年度5月と二年度4月	0.18	0.46	0.64	0.29	0.33	0.50	0.35	0.40
二年度4月と三年度5月	0.34	0.46	0.69	0.22	0.54	0.62	0.65	0.72
翌々年との相関	幸福感	抑うつ	W.E.	勤務時間	4つの信頼	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ
初年度5月と三年度5月	0.25	0.35	0.62	0.05	0.46	0.50	0.41	0.56

表 6　年初ごとの各変数の推移に関する相関

		幸福感	抑うつ	W.E.	勤務時間	4つの信頼	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ
初年度	一学期と二学期	0.43	0.63	0.76	0.53	0.62	0.59	0.61	0.54
	二学期と三学期	0.40	0.79	0.83	0.53	0.71	0.71	0.70	0.78
	三学期と翌一学期	0.28	0.64	0.69	0.52	0.35	0.53	0.45	0.66
二年度	一学期と二学期	0.61	0.67	0.87	0.43	0.47	0.60	0.67	0.71
	二学期と三学期	0.65	0.78	0.84	0.60	0.85	0.84	0.82	0.79
	三学期と翌一学期	0.51	0.75	0.76	0.49	0.62	0.81	0.68	0.79
三年度	一学期と二学期	0.54	0.85	0.81	0.53	0.73	0.73	0.78	0.77
	二学期と三学期	0.74	0.83	0.91	0.66	0.86	0.79	0.79	0.70

表７　学期ごとの各変数の推移に関する相関

と因子名を命名した(表 5)。この3 因子に勤務時間と4 つの信頼関係を合わせて取組・環境5 要因とする。

次いで,メンタルヘルス3 因子と勤務時間,4 つの信頼感の合計,3 つのそれぞれの変数の時系列の相関係数[3)]を記す(表 6,7,8)。

それぞれ直近の年間(表6)と学期(表7),月(表8)の間における同一因子の相関係数が比較的高ければ固定的な性質が強く,相関が高くなければ時期や経験,個々の経験等により変動の余地が大きいと理解できる。

メンタルヘルス3 因子での抑うつとワーク・エンゲイジメントが学期と各月間の強い正の相関だが,抑うつについては年度で見た場合は中程度に強い相関になる。これは回答不明者という特に抑うつが高かった属性群が回答記録からいなくなったことで概ね説明ができるもので,抑うつの高さの実態は表6 の相関係数よりも変

			幸福感	抑うつ	W.E.	勤務時間	４つの信頼	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ
初年度	１学期	初年度５月と６月	0.68	0.76	0.84	0.62	0.73	0.81	0.68	0.66
		初年度６月と７月	0.46	0.81	0.87	0.67	0.78	0.79	0.64	0.78
		初年度７月と８月	0.10	0.76	0.85	0.38	0.76	0.84	0.78	0.77
		初年度８月と９月	0.46	0.86	0.88	0.34	0.71	0.80	0.75	0.71
	２学期	初年度９月と10月	0.61	0.79	0.90	0.57	0.71	0.80	0.65	0.60
		初年度10月と11月	0.41	0.78	0.87	0.47	0.67	0.65	0.68	0.70
		初年度11月と12月	0.68	0.69	0.79	0.74	0.72	0.57	0.49	0.40
		初年度12月と１月	0.75	0.89	0.92	0.76	0.71	0.81	0.78	0.83
	３学期	初年度１月と２月	0.63	0.84	0.92	0.74	0.69	0.78	0.82	0.86
		初年度２月と３月	0.63	0.92	0.93	0.81	0.82	0.91	0.97	0.92
		初年度３月と翌４月	0.39	0.66	0.67	0.37	0.26	0.54	0.47	0.65
二年度	１学期	二年度４月と５月	0.66	0.81	0.89	0.59	0.68	0.83	0.82	0.79
		二年度５月と６月	0.69	0.88	0.91	0.78	0.80	0.80	0.76	0.71
		二年度６月と７月	0.78	0.92	0.89	0.77	0.88	0.89	0.86	0.89
		二年度７月と８月	0.58	0.81	0.87	0.22	0.86	0.80	0.85	0.82
		二年度８月と９月	0.50	0.85	0.87	0.30	0.89	0.75	0.79	0.79
	２学期	二年度９月と10月	0.52	0.85	0.95	0.76	0.90	0.85	0.85	0.90
		二年度10月と11月	0.77	0.90	0.95	0.75	0.82	0.91	0.87	0.84
		二年度11月と12月	0.71	0.89	0.87	0.76	0.83	0.86	0.95	0.83
		二年度12月と１月	0.70	0.83	0.87	0.77	0.88	0.88	0.90	0.74
	３学期	二年度１月と２月	0.76	0.90	0.89	0.79	0.91	0.92	0.89	0.85
		二年度２月と３月	0.66	0.89	0.88	0.37	0.90	0.83	0.88	0.83
		二年度３月と翌４月	0.47	0.73	0.76	0.41	0.55	0.70	0.60	0.69
三年度	１学期	三年度５月と６月	0.70	0.89	0.83	0.59	0.77	0.88	0.87	0.91
		三年度６月と７月	0.65	0.87	0.93	0.82	0.87	0.86	0.85	0.89
		三年度７月と８月	0.73	0.91	0.93	0.49	0.88	0.84	0.87	0.90
		三年度８月と９月	0.61	0.89	0.88	0.34	0.86	0.76	0.84	0.82
	２学期	三年度９月と10月	0.72	0.85	0.86	0.75	0.82	0.86	0.85	0.80
		三年度10月と11月	0.78	0.91	0.86	0.78	0.59	0.84	0.84	0.87
		三年度11月と12月	0.77	0.91	0.93	0.75	0.69	0.90	0.88	0.91
		三年度12月と１月	0.82	0.89	0.92	0.84	0.93	0.84	0.87	0.88
	３学期	三年度１月と２月	0.67	0.87	0.94	0.82	0.67	0.90	0.84	0.86
		三年度１月と３月	0.59	0.92	0.94	0.84	0.73	0.81	0.87	0.85

表８　各回答月の変数推移に関する相関

表 9　年度ごとの各変数に関する相関

		18年度									19年度									20年度								
		W.E.	抑うつ	幸福感	勤務	4信頼	因Ⅰ	因Ⅱ	因Ⅲ	W.E.	抑うつ	幸福感	勤務	4信頼	因Ⅰ	因Ⅱ	因Ⅲ	W.E.	抑うつ	幸福感	勤務	4信頼	因Ⅰ	因Ⅱ	因Ⅲ
18年度	ワークエンゲイジメント	1.00	-0.50	0.69	-0.19	0.52	0.45	0.41	0.46	0.83	-0.24	0.08	-0.09	0.16	0.27	0.14	0.22	0.76	-0.17	0.09	-0.02	0.18	0.27	0.16	0.27
	抑うつ（K6）	-0.50	1.00	-0.56	0.11	-0.35	-0.30	-0.21	-0.35	-0.43	0.76	-0.18	0.03	0.00	-0.15	-0.08	-0.17	-0.32	0.71	-0.28	0.01	-0.13	-0.27	-0.14	-0.30
	主観的幸福感	0.69	-0.56	1.00	-0.24	0.68	0.37	0.50	0.62	0.54	-0.23	0.39	-0.20	0.24	0.16	0.26	0.34	0.55	-0.30	0.48	-0.12	0.34	0.25	0.24	0.42
	超過勤務時間	-0.19	0.11	-0.24	1.00	-0.12	-0.12	-0.21	-0.20	-0.19	0.09	-0.15	0.66	-0.16	-0.13	-0.17	-0.22	-0.28	0.11	-0.05	0.39	-0.06	-0.14	-0.10	-0.13
	4種の信頼合計	0.52	-0.35	0.68	-0.12	1.00	0.58	0.57	0.69	0.37	-0.17	0.17	-0.03	0.50	0.37	0.23	0.36	0.38	-0.23	0.19	0.08	0.53	0.36	0.31	0.45
	因Ⅰ<教育活動>	0.45	-0.30	0.37	-0.12	0.58	1.00	0.33	0.45	0.38	-0.27	0.18	0.03	0.30	0.81	0.16	0.24	0.32	-0.13	0.00	0.11	0.15	0.59	0.12	0.17
	因Ⅱ<チーム・研修>	0.41	-0.21	0.50	-0.21	0.57	0.33	1.00	0.88	0.36	-0.15	0.12	-0.25	0.29	0.30	0.58	0.62	0.42	-0.17	0.13	-0.07	0.37	0.35	0.59	0.60
	因Ⅲ<社会性>	0.46	-0.35	0.62	-0.20	0.69	0.45	0.88	1.00	0.33	-0.21	0.18	-0.13	0.30	0.36	0.51	0.69	0.43	-0.27	0.21	0.01	0.35	0.41	0.53	0.69
19年度	ワークエンゲイジメント	0.83	-0.43	0.54	-0.19	0.37	0.38	0.36	0.33	1.00	-0.41	0.32	-0.14	0.33	0.38	0.34	0.36	0.87	-0.25	0.18	0.02	0.29	0.36	0.30	0.32
	抑うつ（K6）	-0.24	0.76	-0.23	0.09	-0.17	-0.27	-0.15	-0.21	-0.41	1.00	-0.42	0.04	-0.27	-0.29	-0.25	-0.34	-0.27	0.79	-0.27	-0.05	-0.28	-0.34	-0.28	-0.38
	主観的幸福感	0.08	-0.18	0.39	-0.15	0.17	0.18	0.12	0.18	0.32	-0.42	1.00	-0.24	0.61	0.34	0.38	0.44	0.32	-0.31	0.73	-0.09	0.52	0.40	0.35	0.40
	超過勤務時間	-0.09	0.03	-0.20	0.66	-0.03	0.03	-0.25	-0.13	-0.14	0.04	-0.24	1.00	-0.18	0.00	-0.21	-0.19	-0.24	0.14	-0.27	0.67	-0.10	-0.08	-0.17	-0.17
	4種の信頼合計	0.16	0.00	0.24	-0.16	0.50	0.30	0.29	0.30	0.33	-0.27	0.61	-0.18	1.00	0.45	0.51	0.57	0.30	-0.23	0.34	0.12	0.82	0.40	0.53	0.53
	因Ⅰ<教育活動>	0.27	-0.15	0.16	-0.13	0.37	0.81	0.30	0.36	0.38	-0.29	0.34	0.00	0.45	1.00	0.28	0.36	0.29	-0.09	0.06	0.21	0.27	0.80	0.28	0.25
	因Ⅱ<チーム・研修>	0.14	-0.08	0.26	-0.17	0.23	0.16	0.58	0.51	0.34	-0.25	0.38	-0.21	0.51	0.28	1.00	0.91	0.40	-0.21	0.23	0.01	0.40	0.37	0.84	0.78
	因Ⅲ<社会性>	0.22	-0.17	0.34	-0.22	0.36	0.24	0.62	0.69	0.36	-0.34	0.44	-0.19	0.57	0.36	0.91	1.00	0.45	-0.32	0.28	0.06	0.48	0.45	0.80	0.89
20年度	ワークエンゲイジメント	0.76	-0.32	0.55	-0.28	0.36	0.32	0.42	0.43	0.87	-0.27	0.32	-0.24	0.30	0.29	0.40	0.45	1.00	-0.30	0.33	-0.09	0.32	0.38	0.37	0.44
	抑うつ（K6）	-0.17	0.71	-0.30	0.11	-0.23	-0.13	-0.17	-0.27	-0.25	0.79	-0.31	0.14	-0.23	-0.09	-0.21	-0.32	-0.30	1.00	-0.47	0.06	-0.32	-0.24	-0.30	-0.42
	主観的幸福感	0.09	-0.28	0.48	-0.05	0.19	0.00	0.13	0.21	0.18	-0.27	0.73	-0.27	0.34	0.06	0.23	0.28	0.33	-0.47	1.00	-0.31	0.52	0.27	0.33	0.41
	超過勤務時間	-0.02	0.01	-0.12	0.39	0.08	0.11	-0.07	0.01	0.02	-0.05	-0.09	0.67	0.12	0.21	0.01	0.06	-0.09	0.06	-0.37	1.00	0.05	0.14	0.00	0.00
	4種の信頼合計	0.18	-0.13	0.34	-0.06	0.53	0.15	0.37	0.35	0.29	-0.28	0.52	-0.10	0.82	0.27	0.40	0.48	0.32	-0.32	0.52	0.05	1.00	0.41	0.55	0.57
	因Ⅰ<教育活動>	0.27	-0.27	0.25	-0.14	0.36	0.59	0.35	0.41	0.36	-0.34	0.40	-0.08	0.40	0.80	0.37	0.45	0.38	-0.24	0.27	0.14	0.41	1.00	0.45	0.47
	因Ⅱ<チーム・研修>	0.16	-0.14	0.24	-0.10	0.31	0.12	0.59	0.53	0.30	-0.28	0.35	-0.17	0.53	0.28	0.84	0.80	0.37	-0.30	0.33	0.00	0.55	0.45	1.00	0.87
	因Ⅲ<社会性>	0.27	-0.30	0.42	-0.13	0.45	0.17	0.60	0.69	0.32	-0.38	0.40	-0.17	0.53	0.25	0.78	0.89	0.44	-0.42	0.41	0.00	0.57	0.47	0.87	1.00

動の余地が少ないとも推測できる。一方で幸福感の相関は相対的に低く,年単位で見れば弱い正の相関があるか,無相関で流動性が高い因子といえる。幸福感以外のメンタルヘルスは年単位で徐々に改善する感覚が重要であろう。

取組・環境の5 因子については月あたりで見ると,夏休み前後の勤務時間や年度区切りで4 信頼感が弱い相関になる程度で他は総じて相関がかなり強い。つまり学期や年度の区切り以外はこれらの各因子は固定的な性質を持つ。ただ,学期単位では中程度の相関が主となり,年をまたぐと弱い相関と中程度に強い相関が主となる。取組・環境の5 因子は毎月という単位ではなく,学期や年度の区切りで改善・変化を促していくものであるといえそうだ。

(3) 環境・社会的5 要因とメンタルヘルス3 因子の縦断的分析(重回帰分析)

次に,図1 のような3 年間の縦断的な変化過程を検討したい。まず,8 変数年間平均値の時系列に沿った相関係数表を作成した(表 9)。正の相関に下線を入れ,負の相関を斜体で表現した。8 変数とも同一年度間の横断的な相関係数を見ればある程度強い正と負の相関の組み合わせが多いが,年度をまたぐと当該組み合わせの相関も弱くなる。このことは従来蓄積した横断的データで高い影響力を確認したような知見が,縦断的データでは確認できにくいことを示唆する。このような相関係数の留意点を踏まえた上で,図1 で示した二方向に交差する矢印の因果関係を重回帰分析(ステップワイズ法)で検討した（表 10,11)。

表 10 はメンタルヘルス3 因子を目的変数とした重回帰分析である。これは従来のストレス理論でメンタルヘルスに関わる変数が目的変数として定義されてきたものと同様の因果モデルである。回答者数が限られているため有意判定が示されにくい傾向がある[4)]。かし,従来の教師ストレスの先行研究成果と比べて明確な影響過程があまり確認できない点を指摘できる。例外的に有意なものを取り上げると,最初の月の勤務時間の多さは以後の初年度の幸福感に負の影響を与え,因子Ⅲ<社会性>は以後の抑うつを抑制し幸福感を確保する有意な関係が確認できた。

表 11 はメンタルヘルス関連変数が後の取組・環境変数に与える影響過程像である。取組・環境変数は従来の横断的なストレス過程の検討ではストレッサーやストレス抑制要因などとして原因・説明変数に固定されてきた。今回のような縦断的データはメンタルヘルス3 因子を説明変数に,取組・環境変数を目的変数に添えるような“横断

的研究では因果関係が逆”として検討できなかった分析が可能になったのである。まず指摘できる点はワーク・エンゲイジメントも抑うつもその後の取組や環境認知に大きな影響を与えているようには見えない点である。一方で幸福感は4 つの信頼感を高め,因子Ⅱ<チーム・研修>や因子Ⅲ<社会性>を積極的にする有意な影響過程が確認できた。

まず指摘できる点は従来の横断的なストレス・メンタルヘルス研究の“影響力のある説明変数”が縦断的分析では影響力が大きく低下している点である。詳細な分析の工夫の余地があるが,現時点では個人を紐づけた縦断的データで有意さが見られず,横断的データのみで有意である。このことは “横断的データ(個人間変数での仮想的因果検討)で有意で有益”と提示された改善方法が“個人の実の因果関係としては変化の余地の少ない”ことを意味するのかもしれない。一方で,従来の横断的分析では因果モデルの性質上検討されてこなかったメンタルヘルス3 因子が未来に与える影響を分析し,幸福感が想定外に多様で有益な影響力を持つことが示唆された点は特筆しておきたい。

目的変数 後	W.E.合計	抑鬱合計	幸福感
前 説明変数	β値	β値	β値
超過勤務			
初年度初月	−0.10	0.13	−0.24 *
初年度計	−0.13	0.05	−0.12
2年度計	−0.18	0.09	−0.21
4信頼合計			
初年度初月	0.09	0.08	0.14
初年度計	0.17	0.08	0.04
2年度計	0.00	−0.09	0.29 †
因子Ⅰ<教育活動>合計			
初年度初月	0.18	−0.01	−0.12
初年度計	0.26	−0.23	0.10
2年度計	0.17	0.06	−0.12
因子Ⅱ<チーム・研修>合計			
初年度初月	0.19	0.11	0.03
初年度計	0.39	0.13	−0.14
2年度計	−0.06	0.49	−0.21
因子Ⅲ<社会性>合計			
初年度初月	0.25	−0.43 *	0.42 *
初年度計	−0.26	−0.27	0.21
2年度計	0.41	−0.72 *	0.31
定数項(偏回帰係数)			
初年度初月	8.64	23.48 **	2.16
初年度計	5.65	22.96 **	4.62 *
2年度計	1.98	24.85 **	3.92 *
決定係数(R^2)			
初年度初月	0.31 ***	0.14	0.31 ***
初年度計	0.24 **	0.09	0.06
2年度計	0.25 **	0.15	0.19 *

表 10　メンタルヘルスを目的にした重回帰分析

3．総合考察

(1) 初任者にとってのメンタルヘルス3 因子

1) メンタルヘルスを3 因子で測ることの信頼性と妥当性の議論

本稿ではメンタルヘルスの測定変数に標準化された尺度を導入している。そのため因子分析での確認(非掲載)もした上で,“尺度変更不要”と判断し分析を進めた。メンタルヘルス3 因子はいずれも横断的には相関(表 9)を持っていた。とはいえ,得点高群の変化(表 2,3)やモデルの検討(表 10,11)からメンタルヘルス3 因子を独立した変数として学校園の現場や研修に用いることの有益性を指摘できる。加えて,夏休みや年度の区切りの間で回答傾向がある程度変化している(表 8 の「8 月と9 月」や「3 月と翌4 月」で相関係数が低下する状況)など,現実的な学校園・研修の現場の状況を踏まえれば時系列に沿った尺度得点の信頼性・安定性が確保できているといえる。今後の課題としては,可変性のあるこのような時期に,何かメンタルヘルスや職能を前向きにするような介入を企画し学校園と教職キャリアの改善につなげることである。

目的変数 後	超過勤務合計	4信頼合計	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ
前 説明変数	β値	β値	β値	β値	β値
W.E.合計					
初年度初月	0.01	0.09	0.17	0.12	0.31 *
初年度計	0.06	0.04	0.29	−0.04	−0.02
2年度計	0.03	0.10	0.20	0.16	0.13
抑鬱合計					
初年度初月	−0.15	0.02	−0.21	0.14	0.02
初年度計	−0.10	0.19	−0.04	0.08	0.02
2年度計	−0.10	−0.04	−0.14	−0.12	−0.22
幸福感合計					
初年度初月	−0.22	0.54 ***	0.13	0.43 **	0.41 **
初年度計	−0.30	0.32 †	−0.06	0.33 †	0.37 *
2年度計	−0.14	0.46 ***	0.26 †	0.24 †	0.26 †
定数項(偏回帰係数)					
初年度初月	9.52 ***	17.97 ***	25.50 ***	19.55 ***	20.02 ***
初年度計	9.83 ***	18.26 ***	27.51 ***	19.98 ***	21.69 ***
2年度計	8.49 ***	16.69 ***	24.09 ***	20.27 ***	22.75 **
決定係数(R^2) 適合度					
初年度初月	0.04	0.34 ***	0.18 **	0.21 **	0.39 ***
初年度計	0.05	0.08	0.08	0.07	0.12 †
2年度計	0.02	0.28 ***	0.23 ***	0.16 *	0.23 **

表 11　メンタルヘルスを説明にした重回帰分析

さらにメンタルヘルス3 因子を測定することで教職員のキャリア発達や学校園改善に有益とも感じられる結果も見られた。特に幸福感の未来への影響力(表 11)である。幸福感と抑うつ,ワーク・エンゲイジメントはいずれも相互に基準関連妥当性として“解釈しやすい相関”(表 9)を示した。

本稿では高群基準設定上の参考として,小中学校教職員と比較しつつ,初任者さらに初任者の中で回答が停止した者7 名の時系列での推移を確認した。3 年間の初任者は,ほぼ母集団ともいえる 20 代小中学校教職員と比べ,より“抑うつが高くワーク・エンゲイジメントの獲得に苦戦”している (表 2)。初任者である第三執筆者や初任者研修等に携わってきた第二執筆者らの立場からも“新規の職務内容や人間関係への適応が困難な現状を,数値によって理解しやすく示している”内容的妥当性を感じるものであった。

回答不明者群では初任教諭群の中でも特に抑うつが高く,ワーク・エンゲイジメントが高まりにくい。一方,一見意外にも幸福感を特に高く回答する者が多かったが,個々の回答自体を数列として見ていくと“低幸福感”と“高幸福感”を時期的に行ったり来たりするような回答をしていることが理解できる(個人のデータ行列の推移は倫理的留意から図表化を控える。)。これは高ストレス(抑うつ上昇の原因）状態におかれ,仕事への適応感(ワーク・エンゲイジメントの原因)も確保しにくい状態で“なんとかワークライフバランスや自分の気持ちを盛り上げようと楽しさや幸せを強調しようとする”傾向とも解釈できる。これは筆者らの経験上内容的に妥当な文脈である。

2）メンタルヘルス 3 因子を踏まえた初任教諭等への支援課題・可能性

本稿で扱った苦労やリスクを感じる内容は,リアリティショック(宇都・今林 2005; 2006; 2007; 大前 2015; 片山 2019 など)や若手教師の離職率(高木ら 2022)でまとめた内容と概要が重なる。これら先行諸研究は初任者教諭だけを確保した分析がなかなか難しく,大学卒業直後の臨時任用教員も含めた分析になりやすい。本稿の結果は,上記先行研究の指摘する深刻さが縦断的調査による数字でも確認されたともいえる。一方でメンタルヘルスへの明るい議論もできる。人間関係における初任者の効力感は“養成期に比較的高く初任期に最も低くなり,その後に経験の蓄積と共に再び高まっていく”との指摘(例えば,西山 2009).も表3 の高うつ群低下などで数字として確認[5)]できた。“初任の数年間が苦しい時期”という前提をもって本稿での幸福感や職能に関する諸変数を気長に高めていくことが学校園と教職キャリアの改善に有益である。

これらを踏まえれば,メンタルヘルス3 因子は初任者支援の場などで以下のように具体的な提言や教訓の根拠になり得る。比較的変化の余地の少ない個性・特性といえる抑うつやワーク・エンゲイジメントを中長期的に徐々に改善していくことが重要である。抑うつはバーンアウトや厚生労働省ストレスチェックなどにもかかわる健康診断・精神衛生的な指標であり,この数字を自己管理する力こそ初任者教諭の学びであり必要な職能の一つといえる。一方で適応を示すワーク・エンゲイジメントが高いことは“望ましい”一側面を有する。しかし,“ブラック企業的”や“やりがい搾取をされている実感”,“自己実現系ワーカーホリック”的雰囲気が社会から厳しい目で見られる現在“抑うつや幸福感の向上が伴わない,ワーク・エンゲイジメントの向上”は危険であるともいえる[6)]。同時に,幸福感の高さは望ましいことではあるが,回答にブレが大きい者がむしろ支援を必要としている可能性も示唆された。幸福感も徐々に高まるような感覚が重要なのであろう。

（2）初任者のメンタルヘルス3 因子の縦断的分析

1）紐づけされた縦断的データでの分析の特徴

従来,横断的データの教師・保育者対象のストレス研究は環境・取組に関する変数を原因(説明変数)にしつつ,メンタルヘルスに関する変数を結果(目的変数)にする因果モデルの研究知見を蓄積してきた(高木,2018 などを参照)。学校園や研修実践の現場で現実的負担を考えれば,個人が紐づけされた縦断的データの継続的収集は難しい。前例があまりない本データに対し,敢えて探索的な分析として得点上位群の出現率確認や相関係数,重回帰分析で検討を行った。その結果,今回取り上げた8 変数においては同年の横断的な相関(表 9)は高くとも,時系列が離れるなどしていくことで相関が下がることが示された。また,同一尺度の関係においてすらも時系列的に離れるにしたがって相関が低下する。つまり横断的な時系列とは離れた1 年や2 年といった時間単位で成長やリスク増などの変化の余地が生じると解釈できる。このことは,従来の横断的な研究知見の多くに再検討の必要性を示す結果であっ

たともいえる。

特に,重回帰分析での結果(表 10,11)が従来の横断的研究と大きく印象が異なるものである。あわせて抑うつやワーク・エンゲイジメントが時系列で相関が比較的高かった。これはすでに論じたように“改善余地が少ない個人の性質的感覚”であり“変化には年単位の時間間隔を要する”と解釈できる。このように抑うつの高さやワーク・エンゲイジメントの高まりにくさを持つ初任者に短期間で変化や成長を期待することは難しい。では,その代わりとなる職能の形成と発揮を促すような適応支援の個別相談(キャリア・カウンセリング)や研修体系の“クラス分け”を今後考えることも有効かもしれない。

また,横断的データでは因果の固定化ゆえに検討できなかったメンタルヘルスを説明変数にした分析が今回可能となり,幸福感が多様な影響力を持つことも示された(表 11)。幸福感が持続発展可能な職能成長や個人の職業人生(キャリア)発達に前向きな影響力を持つとするデータは管見の限りあまり見当たらず,暗くなりがちなストレス・メンタルヘルス論において大変明るい結果であるといえる。

2)幸福感の概念を詳細に定義する今後の課題

ところで幸福感とは何なのであろうか。本稿データでは「どの程度幸福だと感じていますか」と尋ねている。類例は多様で厚生労働省『ストレスチェック 57 項目』のうちの2 項目は「満足感」を尋ね,OECD での『PISA』や『TALIS』において「Well-being」が「健やかさ・幸福感」との訳とともに導入されている。日本国憲法の教育に関する権利と義務(第 26 条)の背景は第 13 条の幸福追求権に拠ると説明されることが多く,この訳は「Happiness」が用いられる。用語の類似・多様性の一方で訳も混在しており,このあたりの整理が今後の課題であるといえよう。なお,どちらかと言えば「Well-being」が未来の発達や改善に資する前向きな態度などを意識しており,「Happiness」はその都度感じる感覚を意識していると説明されることが多いようだ。第一執筆者はこの点について前者を未来に向けた「充実感」とし,後者をその都度感じる「楽しさ」とする定義(高木・高田 2019)をおいている。

筆者らの経験では教職研修の現場でも“自分は何とかやっていけそうだ”という幸運(Good luck)の自覚や“仕事はしんどいけどやりがいもある”という効力感や充実感(Well-being に近い感覚),“安定した見通しと地方にしては相応の給料をもらっているので幸せ”(Happiness に近い感覚)と思えるような“さまざまな幸せ”の自覚のある初任者が“一時的な睡眠不足や超過勤務,厳しい職場環境諸条件を乗り切ることができそうだ”という論点はよく話題になっていた。

以上を列挙すれば,もともと世界保健機構憲章の健康の定義から生じた Well-being を「健やかさ・幸福感」と日本語訳することに留意も必要な印象がある。“Well-being を日本語にどう訳すのか”であり本稿で有望な説明変数になり得ることが示された“幸福感を英語にどう訳すのか”について丁寧な議論が必要であろう。

(3) 本稿データの分析課題と今後の初任者支援の課題

1)本稿データ分析の限界と今後の分析課題

本稿は多変量解析などの確認的分析ではなく探索的な議論に終始した。本稿では従来の横断的データ分析で説明変数としてメンタルヘルス等への影響力が示されてきた取組・環境変数群がめぼしい影響力を確認できなかった。まず,思いつくのが横断的データより結果の数字としての表れ方が厳しくなりがちな縦断的データでは分析の基本戦略を変える必要があるのかもしれない。例えば,3 年間の教師ごとの子供への学力の影響に関する紐づけされた縦断データの議論では学力・学習方略と非認知能力等でそれぞれ標準偏差の2 ~5 %と 13~16%であり相関もほとんど見られない(伊藤・田端 2022)。この結果や本稿などを踏まえれば,“個人を紐づけた縦断データは平均的な議論の重点を下げ臨床的な個や属性の変動に注目し,より最適な環境を展望する”ことや“横断的データとはまた異なる分析結果の相場値の基準作りを行う”ことなどが課題かもしれない。

他方,本稿が相関や重回帰分析に終始したことが“因果の効果を確認できない”ことの原因であることも考えられる。例えば勤務時間を超過勤務時間として 45 時間や 80 時間という法令上のリスクに注目するようなデータ自体を加工する分析手法を採用することも今後必要な再分析である。同時に縦断的分析に特化した多変量解析として交絡する条件を丁寧に排除するようなパネルデータ分析や,本稿の回答不明者のような特定群とそれ以外の類似条

件の者を取り上げ差の理由となる変数を問うような傾向スコアマッチング法などを試した追加分析でさらに検討を重ねたい。

さらに,本稿は“初任者のメンタルヘルスの大変さ”を強調する議論に終始した。しかしながら,厳密にこの議論は初任教諭も含めた小中学校教職員の全体的平均と比べての“大変さ”なのである。初任者という一属性以外にも学校種や職種・職位,年齢,性別の詳細な分析・比較による議論をさらに積み重ねたうえで初任者と平均化された中でいまだ埋もれている“大変な属性”をより丁寧に議論し続ける必要がある。広く学校園の教職員を支援する際に各属性別の改善支援を論じる必要性の一つが本稿の議論であると理解したい。

2)今後の初任者支援の課題

本稿データはいわゆるコロナ禍以前と現コロナ時代に重なるデータである。コロナ禍の学校園の現場であり職能の在り方はストレスになるような多大な環境変化があった。筆者らからすれば研修もオンライン化などの導入による効率化などで負担軽減になった部分もあるが,信頼(社会関係資本)や幸福感確保などには効果が低そうな方法論に軸が移ったように感じられる。このあたりコロナ禍という特殊事情に着目した再分析とそこから初任者支援を考える課題はさらに追及していきたい。

ところで,本稿データで測定されていないメンタルヘルス規定要因についても推測的議論を行いたい。初任者教諭の信頼感(社会関係資本)やメンタルヘルスに大きく影響しそうな要素として,研修指導体制の環境構造や指導者さらに同じ勤務先ではない同期採用者との関係は大変な影響力があるものと思われる。特に初任者指導教員や研修指導員らは初任者個々人と“合う・合わない”が極端なまでに分かれる。この“支援”と“ストレス”を分けている条件や要素の解明は大変有益なはずである。筆者らの実感として育成指標や指導教員にもとづく指導・研修内容の提出物,義務事項も“立派に育てなければ！”や“先輩の経験・教訓・持っているすべてを吸収して！”,“言ったことができていない！”などの指導側からすれば「熱い思い」が,ギリギリで耐えている初任者にとっての「圧力(ストレス)」になりかねない。本稿の結論に“長い目で見る必要”や“初任教諭の困難さが特に目立つ”,“適度に幸福感を上げる必要”などが示されたがその文脈で初任者の研修や育成への期待は考えることが重要かもしれない。初任者らの研修時の主観的世界観や感想に関する質問が加われば,初任者を支える体制の側の改善点も議論できるはずである。

ここまで論じれば“現場を離れた研修等がストレス”であるような昨今の校外研修を校内研修に振り分けるような議論になりがちであるがこちらも留意を要する。研修体制は採用者である自治体はもとより,教育センター等で大きく異なるし,“保育士”と“幼稚園教諭”,“小中学校教諭”,“養護教諭”といった職種でも研修内容や指導体制もそれぞれ異なる。初任者にとって,内と外のバランスの取れた研修となっているか,初任者の悩み等を語り合える時間や内容が確保されているかなど,ストレスを溜め込まない仕組みも検討が必要であろう。また,幼稚園やこども園,保育所など首長部局直轄の設置園や私立学校園ではさらに初任者や研修の枠組みが複雑化しており初任者の研修や支援を一般論で語り切れない[7)]。本稿のデータは個人内変数の自己評価に注力しているが,例えば初任者が研修内容・体系や支援体制を評価するような項目で,校内研修と校外研修などのそれぞれの初任者支援の価値と負担・留意点を抑え改善の議論がより進むことになるだろう。

註

1) 悉皆研修で回答が停止したということは一般論として,退職か長期休暇(病気休暇や産前後休暇),休職または休業(育児休業や大学院,青年海外協力隊など)を取った者から構成されるはずである(このあたりの制度の整理は森部,2007 がわかりやすい)。参考までに高木ら(2022).の数字を挙げれば 20 代教師の精神疾患による病気休職出現率は多世代とほぼ同程度の 0.6%で 20 代前半の教師の離職率は 2.2%であるが,その他の詳細な全国統計は今のところ見当たらない。

2) 小中教職員データを基に本稿初任教諭データの高抑うつ度を 13 点としている点(表 1 の※)には留意事項がある。小中教職員データの抑うつの回答幅は0 点から5 点の6 件法を採用しており,初任者の抑うつ回答幅は1 点から6 点の6 件法を採用している。小中教職員データは表1 のように7 点以上をもってほぼ上位 25%群を構成できることが確認された。そのため本稿では機械的に7 点に質問項目数6 問分の回答幅のズレを加える「7 (小中基準点)＋6 (質問数)×1 (0 と 1 の回答基準ズレ)」

で 13 点を高抑うつ群の基準得点とした。もっとも回答幅に0 を含むいわゆる比例尺度的な性質を意識したリッカート式回答と本稿の扱った1 から始まる間隔尺度や順序尺度とするこのような扱いは理想的とはいえない。標準化尺度はそれぞれ 11 件法や 13 件法,6 件法が混在するのではあるが,例えばこれを 0 点から 10 点で回答を求めるようなリッカート尺度の共通規格化を図ることが有益かもしれない。

3)第一執筆者が今までの横断的データ分析を行う際のピアソンの相関係数の相場感覚については,相関係数が 0.8 以上で「同一変数の疑い」,0.8 未満 0.6 以上で「強い正の相関」,0.6 未満 0.4 以上で「中程度に強い正の相関」,0.4 未満 0.2 以上で「弱い正の相関」,0.2 未満-0.2 より大きい値で「無相関」,-0.2 以下-0.4 より大きい値で「弱い負の相関」,-0.4 以下-0.6 より大きい値で「中程度に強い負の相関」,-0.6 以下-0.8 より大きい値で「強い負の相関」,-0.8 以下で「逆転した同一変数の疑い」と指導を受けてきた。しかし,これらは別々の個人の回答を相関で検討する際の基準である。寡聞にして同一人物間の時期別回答について相関係数を判断する相場感覚を今後考える必要がある。今後解釈に修正の余地がありうることを踏まえた上で上記の相関係数の相場感覚を用いて本稿を執筆している。

4)本稿では p 値に基づく検定を因果モデルにおける「影響力がある」とする理解の判定に用いた。もっとも周知のように p 値はデータ数により簡単に「有意判定」が示されやすくなる傾向がある。代替する発想に効果量がある。効果量については水本・竹内(2008).を参照した場合,決定係数 0.02 以上で因果モデルとして「影響力がある」と表現することもできるのかもしれない。が,これらは本稿や筆者らに分析能力の限界があるという責任を踏まえた上で今回は p 値に限った議論にとどめている。

5)この辺りは稲葉・林(2015)が参考になる。リッカートスケール自体が厳密には感覚を高低で評価する順序尺度と扱うには限界があり,回答者自身が極端な回答をしやすい属性と中間的な回答をしやすい属性に分かれている点を踏まえる必要がある。調査方法論はいずれの手法を採用するにしろ留意を踏まえた現実的妥協であると理解したい。

6)国際的な職業論のレビューの中で仕事の意味とウエル・ビーイングが重ならない問題が指摘され浦田(2021)は「仕事の意味のダークサイド」(p.73)としてまとめている。仕事を人生の意味の中心に置くことの意義の一方でのリスクの大きさや職場組織が「働くことの実存的意味をコントロール」(p.74)しようとすることには心理的危険性だけでなく倫理的議論も必要となりつつあるようである。なお,筆者らは保育・教育職において当面の具体的な方向性として“健康・健全な範囲での自己実現系ワーカーホリック”(高木ら 2019)を提案している。

7)本データを受領して第三者として分析した第一,二,三執筆者の印象的感想の一つに“初任研等を受けられる若手教師の幸運”を挙げることができる。公立の幼保園の保育者(幼稚園教諭と保育士を合わせた職域)は人事権者が基礎自治体であるため独自の教育センターを設置できる中核市や政令指定都市でない限り研修制度を体系化しにくい。また,私立幼保園や学校の教職員の勤務実態は多様であり正規採用であっても過酷な事例も見聞きしている。さらに採用試験等に合格以前の臨時任用教職員は研修機会も基本的には設定されていないといえる。“病気休暇・教職制度を利用できるとともに研修を通してメンタルヘルスを心配してもらえる”そのような位置づけの教諭以降の立場の“恵まれている制度・体制”は“学校園教職員のブラック論”に対する改善課題はあっても恵まれている要素であると指摘しておきたい。

付記

本稿は科学研究費補助金,基盤研究(B) 20H01683「若年層教員の教職キャリア発達についてのマルチパネルデータ分析」の助成を受けている。

本稿は第四執筆者の仲介により得られた貴重なデータを条件に基づき分析した成果である。自治体名もわからない教職研修の現場と初任者として参加・回答なさった皆様に心から敬意を表します。

本稿は第二執筆者と第三執筆者の問題意識を聞き,第一執筆者が問題意識を確認するような分析を行っている。その上で共著者全員の共同で本論全体を作成している。

引用・参考文献

保坂亨(2008).『“学校を休む”児童生徒の欠席と教員の休職』,学事出版.

稲葉陽二・林文(2015).「リッカートスケールの妥当性の検証」(ソーシャル・キャピタル研究会,於日本大学,発表配布資料)

伊藤寛武・田端紳(2022).「教員付加価値からみた教員の役割について」『日本労働研究雑誌』,740,pp.48-69.

神林寿幸(2017).『公立小・中学校教員の業務負担』大学教育出版

片岡克哉(2019).「若年教職員の職能成長に関するパネルデータ分析」愛媛大学教職大学院 KYOUSYOKU,3 (2021 年 5 月 31 日)

厚生労働省ホームページ 職業ストレス簡易調査票(57 項目)
URL:https://www.mhlw.go.jp/bunya/roudoukijun/anzeneisei12/dl/stress-check_j.pdf (2023 年 2 月 28 日閲覧)

文部科学省(2020).令和元年度公立学校教職員の人事行政状況調査について　1-3.病気休職者の学校種別・性別・職種別・年代別状況(教職員)　(2021 年 5 月 31 日)

水本篤・竹内理(2008).「研究論文における効果量の報告のために」,『関西英語教育学会紀要・英語教育研究』31,pp.57-66.

森部英生(2007).「休暇・休職となった場合の法的対応」『教師のストレス対処ハンドブック』(pp.72-77)　金子書房

文部科学省(2018).学校教員統計調査-調査の概要　文部科学省ホームページ　(2021 年 5 月 31 日)

西山修(2009).『保育者の効力感と自我同一性の形成―領域「人間関係」について』風間書房

大前暁政(2015).「小学校初任者教員の現場適応の困難性と教員養成課程で身に付けるべき教師力の意識に関する研究」『京都文教大学心理社会的支援研究』,6 ,3-20.

曽山いづみ(2014). 「新任小学校教師の経験過程」『教育心理学研究』,64,305-321.

高木亮(2018). 『チーム学校園を構築するための教師ストレス研究』,ナカニシヤ出版

高木亮(2019).「学校園のブラック論と広義のメンタルヘルス」『学校メンタルヘルス』,22(1),147-149.

高木亮・高田純(2019).「教職キャリア発達段階のライフラインによる分析」『学校メンタルヘルス』22(2),pp.231-235.

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

露口健司(2023). 「教員を取り巻く信頼関係に対するネットワーク規模効果と空間共有効果」『学校改善研究紀要 2023』,pp.1-13.

宇都慎一郎・今林俊一 (2005). 「新任教師の心理的発達に関する研究」『鹿児島大学教育学部研究紀要（教育科学編）』,57, 97-122.

宇都慎一郎・今林俊一 (2006). 「初任者教師の心理的発達に関する研究（２）」『鹿児島大学教育学部教育実践紀要』,16,79-90.

宇都慎一郎・今林俊一 (2007). 「初任教師の心理的発達に関する研究（３）」『鹿児島大学教育学部紀要』,58 ,27-44.

学校改善研究紀要 2023: 26-40

特集論文

困難を抱える子どもの学びへの参加を促す ICT 活用

教員インタビューによる一試論

柏木智子
立命館大学　k-tomoko@fc.ritsumei.ac.jp

要約：本研究は、ICT を活用することで、困難を抱える子どもの学びへの参加がどのように促されるのかを明らかにするものである。教員へのインタビュー調査から得られたデータを分析対象とする。調査結果から以下の知見が見出された。一つ目に、ICT を活用することで、困難を抱える子どもたちは、物的・心的準備を整えやすくなり、気後れせずに学習活動に参加できるようになっていた。二つ目に、授業中に内言としての弱い意思表示をしやすくなっていた。三つ目に、子どもたちの固定観念がアンラーニングされ、聞き合いを軸とする対話を通じてケアする関係が子ども間に醸成されつつあった。四つ目に、聞き合いを軸とする対話を通じて思考が深まり、困難を抱える子どもが徐々に明確に意思表示をなしうるようになりつつあった。五つ目に、学び方や力強い学習戦略を支える ICT 活用を通じて、公共的な言葉を用いての意思表示が促進されつつあった。

キーワード
ICT
困難を抱える子ども
学び
参加
ケア

1．問題意識と本研究の目的

本研究は、ICT を活用することで、困難を抱える子どもの学びへの参加がどのように促されるのかを明らかにするものである。本研究で対象とする困難を抱える子どもは、社会経済的に低階層に位置する家庭の子どもをさす。2021 年度より、子どもが 1 人 1 台の端末を使用する教育・学習活動が全国のほとんどの学校で実施されるようになった。その背景には、COVID-19 の広がりの下で、困難を抱える子どもをはじめとして、すべての子どもの認知・社会情緒的スキル・心身の健康・幸福度の低下（UN2020 等）、および困難を抱える子どもとそうではない子ども間のそれらにおける格差の拡大への懸念があった（三菱 UFJ リサーチ＆コンサルティング 2020，OECD2020 等）。格差が拡大する要因として、困難を抱える子ども学習時間の顕著な減少があるとされ、これまで学校がそうした子どもの学びを保障していた点が改めて見直される契機にもなった。そのため、すべての子どもの学びを保障するために GIGA スクール構想の実現が急がれ、ICT 活用のための環境整備が急速に進められることとなった。

ただ、GIGA スクール構想は COVID-19 の広がりよりも前から計画されていたものである。COVID-19 を契機にその実現が前倒しになったものの、ICT 機器の導入はそもそも進められていたところであった。その理由として、「多様な子供たちを誰一人取り残すことなく…略…資質・能力を一層確実に育成」（文部科学省 2020）するためとされ

ており、ここでも取り残される傾向にある困難を抱える子どもに目を向けながら、ICT活用を通じてのすべての子どもの学びの保障がめざされていたと考えられる。これらから、ICT機器は、困難を抱える子どもを念頭に、すべての子どもの学びを保障するために導入されたと言える。

ただし、ICT活用による学びの保障の在り方は、時期によって異なる。2020年度当初の一斉休校中は、非対面のオンラインによる学習機会の保障が中心であった。一斉・個別を問わず、まずは教員と子どもが非対面のオンライン上でやりとりをしたり、教授-学習活動をしたりする方法が採られていた（末冨 2022）。その後、学校が再開されると、各自治体や学校は非対面のオンライン活動を取り入れながらその時々の状況に柔軟に対応しつつ保障を進めてきた。例えば、COVID-19の影響が深刻な場合には、対面と非対面のオンラインを日によって切り替えて教授-学習活動を行ったり、対面授業を行いながらも子どもが自宅等でも学習活動に参加できるように、非対面のオンラインを併用するハイブリッド型の授業を取り入れたりしていた。その後、2021年度に1人1台の端末が子どもに配布されると、そうした非対面のオンラインによる教育・学習機会の確保に加えて、教育・学習活動の中身の充実に目を向けるようになっていった。つまり、ICTをどう活用すれば、学習活動の内容や方法が変わり、子どもの資質・能力を高めうるのかという、学びの質の保障の在り様を問う方向へと推移していったと考えられる。これは、当初の導入計画に則ったものである。

上記を踏まえると、ICT活用による学びの保障には、学びの機会の保障と、その中で資質・能力を高められる学びの質の保障の二種類があると言える。ここには、困難を抱える子どもに焦点をあてると、以下のような問題意識があると思われる。それは、かれらが教室の中で机に座って学習活動には見かけ上参加していても、そこで展開される活動についていけず、不安と恐れと諦めの中で過ごしてなかなか学びを得られず、実質的には参加できていなかったのではないかというものである。この点は、困難を抱える子どもたちが、学校や授業の中で周縁化される傾向にあり、疎外的な経験を強いられていたことを明らかにしたこれまでの研究から指摘されている（西田 2012、武井 2017）。子どもが学習活動から疎外される背景には、一律・一斉体制による同質化を促す学校文化があるとされる（苅谷 2009、武井 2017）。その中で、みなと同じように振る舞えない子どもたちは劣位に置かれる点が示されている。そして、学校がそうした子どもたちに必要不可欠な働きかけを怠ってきたと述べられている（西田 2012）。一方で、これらを解釈した柏木（2020）は、これまでも教員の多くは困難を抱える子どもに対してさまざまな働きかけを行ってきたとする。しかしながら、それら個々の教員の努力が同質化を促す日本の学校文化を変えるところまでに至らなかったことが課題の根本原因であると述べる。そして、同質的な学校文化からケアする学校文化へと変容を促す組織的な仕組みの必要性を指摘する。ケアする学校とは、子どもがありのままの自己を承認され、自身のニーズに応答される中で安心して学びに向かえる学校である。この点に鑑みると、ICT活用による学びの保障として求められているのは、困難を抱える子どもが与えられた学習機会、つまり学習活動の中で安心して過ごせて学びを得られるような、実質的な参加であると思われる。その中では、ICT活用を通じて同質的な文化を変えられるのかどうかが鍵になると考えられる。

そこで、本研究では、困難を抱える子どもの学びへの参加に焦点をあて、それがICT機器のどのような機能によってどのように促進されうるのかを検討する。これまでICT活用の実践事例を紹介する著書は数多く刊行されているものの、困難を抱える子どもに着目し、学びへの参加について論じているものは管見の限り見当たらない。また、佐藤（2020）や鈴木（2016）がデジタル・デバイドの問題を指摘しているところからも、ICT活用においてはその作用について研究を重ね、これまで以上の格差が広がらないよう、あるいは格差を縮小できるよう、困難を抱える子どもがそれを用いてどのように学んでいるのかを示す研究の意義は大きいと思われる。ただ、あらかじめ本研

究の限界を示しておくと、教員のインタビューを主に用いての実証となるため、子どもの学びへの参加が促されているのではないかという教員の認識に留まる結果の提示となるという点である。そのため、一試論として本論を展開する。それでも本研究の成果は、子どもの学びを保障するICT活用の方法についての示唆を示す点で、学校や授業の改善に資するものになりうると考えている。

２．分析の視座

本節では、子どもの参加と社会参加に関する先行研究を読み解き、上記課題の達成に必要な示唆を得る。学びへの子どもの参加を考える上で、社会参加にも目を向ける理由は、子どもの学びは、子ども自身の資質・能力の向上のみならず、民主主義社会の形成にもつながるからである。民主主義社会の形成では、社会参加が重要な概念となっており、学びへの参加を通じて社会に参加する子どもをいかに育てていくのかが学校に課せられた役割の一つでもあるからである。

子どもの参加に関する研究は、子どもの権利条約に示される意見表明権（ハート 2000、勝野・酒井 1999 等）や、学校運営における子どもの参加（平田 2007 等）を論じる中で主に蓄積されてきた。これらでは、子どもの参加を権利の一つとして位置付け、社会参加の一形態として重視する。他方、近年では、ソーシャル・キャピタルに関する研究が蓄積される中で、子どもの有する学校内外でのつながりが、子どもの学力や非認知能力、ウェルビーイングに影響を与える点が解明され、つながりを醸成するための子どもの学習活動等における参加が重視されるようになってきた（志水 2014、露口 2016・2017、柏木 2016 等）。これらでは、子どもの資質・能力を育成するための方法として、子どもの参加を価値付ける。両者ともに、子どもの参加を重視するところに変わりはないが、その意味付けについては異なる側面を有する。

ただ、それらは共通して、以下の二つの課題を指摘する。一つ目は、子どもの参加の質である。前者では、子どもの参加が大人のコントロール下にある抑圧的なものになっていないか、後者では、内向きで排他的なつながりになっていないかを問い、子どもの参加が子どもの意思を解放するものになっているのかどうかに留意する必要があることを指摘する。二つ目は、子どもの参加に社会経済的条件が影響を与え、それが将来の社会参加にも影響を及ぼす点である（上掲書、阿部 2008 等）。つまり、参加の程度に階層間格差が生じる課題である。社会経済的要因が人々の社会参加の程度における格差を生み出す点については、ソーシャル・キャピタル研究で知見が蓄積されている（パットナム 2013）。そして、参加の格差は民主主義社会の危機につながるとされる。これらは、上述した学びへの参加にもかかわる問題点と重なる。困難を抱える子どもが学びに実質的に参加できておらず、その背景に同質的な学校文化があるという問題点である。

これらの二つの課題に関連し、OECD（2016）によると、ほとんどの国で、現居住国生まれでない子どもは投票の意思が弱いとされる一方で、現居住国生まれでない若者の方が青年組織やクラブへの参加率が高い国もあるとされ、社会参加の形態によっては異なる見解を提示しうる点が指摘されている。前者は、投票という公的な意思表明に対して、後者が小規模な半公式・非公式場面での活動になる。諸外国では、多種多様なコミュニティの形成が見られ、人々は身近な関心に応じてそれらに参加することが報告されている（パットナム 2013）。また、猿渡（2015、2017）では、出身家庭および現在の社会経済的階層の高い成人ほどボランティア活動に参加する結果が示されるものの、同時に、経済的な豊かさは参加に直接的な影響を与えず、文化的豊かさが直接的な影響を与える点が解

明されている。そのため、貧困層が身近な文化的活動に参加して経験を重ね、そこから社会参加できるようにするなど、文化的再分配の必要性が提案される。

これらから、若者・成人の社会参加が必ずしも社会経済的要因に規定されるわけではなく、身近な参加の場の存在や自身の文化的豊かさやによって一定程度規定されることが読み取れる。上記文献に基づくと、この場合の文化的豊かさとは、困難を抱える人々がその他の人々と同じような文化を身に付ければ参加をすることができるといった同化を意味するものではないし、同化をしなければ参加が躊躇されるような場でもない。身近な参加の場というのは、たとえば外国ルーツとされる人々が、言葉をはじめとする文化的相違をもちつつもそこにいられる、あるいはいたいと思える場と考えられる。また、文化的豊かさとは、参加のよさを認識し、その中で参加の意欲を高められる、参加のための豊かな経験と言い換えてもよいものと解釈できる。したがって、多様性に寛容な場において、参加の良さを認識し、その中で参加の意欲を高められるような経験を積み重ねることができれば、若者・成人の社会参加は促されるのではないかと考えられる。

これは、子どもの参加の質と格差に関する上記の二つの課題への回答にも連なる。つまり、子どもが多様性に寛容な場や集団の中で、自らの意思が解放される参加の良さを認識し、その中で参加の意欲を高められる経験を積むことが重要であり、それが将来の社会参加の契機になると考えられる。その経験は、上記で述べた学校参加といった学校運営での意思決定場面のみならず、学習活動の中でも積み重ねることが可能であり、後者の方が日々の学校生活の主要な場となる。学習活動の場面での参加というのは、前節で述べた子どもの学びへの参加と合致するものである。したがって、学習活動の中で子どもが学びに参加する経験を積み、それを通じて社会への参加が促されるという図式を導き出すことができる。

ただし、これまでの学校が困難を抱える子どもに疎外的な経験を強いていた点に鑑みると、そうした経験をなしうる学習活動にはなかなかなりえていなかったことがうかがえる。その理由として、前節では、学校には同質性を求める文化がある点を述べた。ここからは、学校が多様性に寛容な場や集団ではなかったために、子どもが参加経験をしにくい状況にあったことが推察される。そのため、前節の言葉を用いると、まずは多様性に寛容なケアする関係の醸成が求められる。一方で、自らの意思の解放については、もう少し議論が必要となる。というのも、それは意思の表出にかかわり、言語の問題が発生するためである。

例えば、バーンスティン（1987＝1985）は、階級によって家庭で主に使用される社会言語コードが異なり、それが学校における子どもの経験や学業達成、および学習参加という関係的資源の規定要因となる点を指摘し、中産階級の子どもの方が学校で成功しやすいと述べる。そして、その背景的要因として、保護者の文化的資源の多寡と質の違いが指摘されている（ブルデュー＆パスロン 1970＝1991、阿部 2014）。したがって、困難を抱える子どもは、自身の生まれと育ちの中で身に付けつつある、自身の歴史的文化的アイデンティティやイデオロギーを有する言語と、学校で使用され、学ぶ言語との間で葛藤を抱えていると言える。さらに、下記の指摘からも、言語はそれほど簡単に身に付けられるものではない点を読み取ることができる。

バフチンは、「ことばのジャンル」（1988）や「権威的な言葉」と「内的説得力のある言葉」（1996）に関する議論を行っている。それらでは、言葉には、年代記、法律の条文から日常会話まで多種多様なヴァリエーション、つまりジャンルがあるとされる。そして、ジャンルの特質に応じたテーマ・構成・スタイルで発話（文章を含む）がなされる。その中でも、学校という場では、「権威的な言葉」と「内的説得力のある言葉」（バフチン 1996）が、教員や教科書の言葉と、子どもの解釈する自分なりの言葉と対比される（植松 2021）。これらは単純に一対一で対比しうるものではないが、これらの言葉間には緊張関係や乖離がある点を理解する必要があるであろう。学習が進む

とともに、子どもは教員や教科書から発される権威的な言葉を自律的に内面化するものの、それは聞き手の自由な解釈を許さないために、子どもは最初のうちはその言葉通りに受け止め、理解しようとするので精一杯になるとされる。その上、「内的説得力のある言葉」は子どもの自己内・仲間内での言葉でもあるため、子どもが、学習内容をそれと結びつけた上で、公共的空間で一定程度の意思疎通をなしうる言葉（以下、公共的な言葉）として用いるに至るには、矢守・船木（2008）が言うように、教員等とのさらなる相互作用が必要になる。さらに、バフチンに影響を受けるジルー（1988＝2014：132）は、生徒が内面化した主観的理解を、聞き手に向けて客体化する文章を書くためには、論理的思考の構成を促し、読者、主題、著者の複雑な関係を調べる力強い学習戦略が必要であるとする。

これらから、権威的な言葉の支配する学校という場では、公共的な言葉に至るまでの言葉をなかなか表出しにくく、かつ、子どもが、特に困難を抱える子どもが公共的な言葉を表出できるようになるまでには、相当な時間と力量が必要となることがわかる。というのも、その過程では、多角的な論理的思考力や自身の状況を意識化して改善するメタ認知力などを活かして自身の解釈を構造化する作業が求められるからである。そのため、日頃から権威的な言葉になじんで解釈を行っている中産階級の子どもの方が、教員や教科書の言葉を理解しやすく、意思表示もしやすくなるのは想像に難くない。それゆえ、そうした子どもは、学習活動への参加も課題達成も成し遂げやすい状況となる。逆に言えば、困難を抱える子どもは、学習活動の中で自身の有する言葉をなかなか出せない上に、なじみの薄い言葉による学習活動をすぐには理解できず、たとえ多少の理解をしてもそれを内的説得力のある言葉に翻訳し、さらに公共的な言葉に近づけて話したり、文章にしたりするのが難しい「言葉の問題」を有しており、結局のところ学習活動ではいずれの言葉も表出できずに周縁化されやすい状態に置かれていると言える[1)]。

以上より、本研究では、言葉の問題と、場における関係性の問題に着目して、課題の解明にアプローチする。上記から見出されるリサーチクエスチョンは以下の通りである。

R.Q.1　：ICT をどう活用することで言葉の問題をどのように乗り越えられるのか

R.Q.1.1-1　：ICT をどう活用することで、何らかの言葉をどのように表出することができるようになるのか。

R.Q.1.1-2　：ICT をどう活用することで、初期段階から発展して公共的な言葉を用いての意思表示をできるようになるのか。

R.Q.2　：ICT をどう活用することでどのようにケアする関係を形成しうるのか。

３．調査の概要

困難を抱える子どもの率が高い学校（就学援助率が 20%程度）、あるいは過疎等の地域的困難を抱える学校を選定し、訪問調査とインタビュー調査を実施した。訪問調査では、授業観察を行った。インタビュー調査は、オンラインと対面を併用し、各学校の管理職や教職員が数名同席するグループインタビューを採用した。インタビュー時間は，それぞれ 1～2 時間程度である。

調査対象校は，小学校 3 校（C 市立 I 小学校：3 回訪問、E 市立 J 小学校：2 回訪問、F 市立 K 小学校：7 回訪問），中学校 2 校（C 市立 L 中学校：1 回訪問，E 市立 M 中学校：1 回訪問）の計 5 校である。インタビュー対象者は， C 市立 I 小学校校長，C 市教育委員会担当課長・指導主事各 1 名，E 市立 J 小学校校長・教頭・担任教諭（6 年）各 1 名，F 市立 K 小学校校長・副校長・教頭各 1 名・担任教諭 10 名，C 市立 L 中学校校長・担任教諭・ICT 推進担当教諭各 1 名，E 市立 M 中学校校長・教頭・研究主任・情報教育担当教諭・

担任教諭各1名である。調査期間は，2021年12月～2022年10月である。授業観察をしたクラスの児童生徒数は、各30～35名であった。なお、インタビュー引用中の括弧（　）内は筆者の補足である。

４．調査の結果

(1) 子どもの学習準備の状況

まず、ICT活用によって、子どもの学習準備にどのような変容が見られるのかについて述べる。学習に向かうための物的準備として、以下の点が語られている。

Ｉ小学校校長：翻訳機能を使って、(外国籍の子どもの）忘れ物がかなり減ったと低学年の担任から聞きました。

翻訳機能によって、外国ルーツの保護者や子どもが、学習のための物的準備をしやすくなった状況を読み取れる。外国ルーツの子ども向けに教員や母語支援者が学校の便り等の翻訳をしていたりするが、その量には限界がある。ICTを活用することで、外国ルーツの保護者や子ども自身が、いつでもどの書類・連絡事項でも翻訳できるようになる。それによって、保護者の子どもへのサポートが行き届くことと子ども自身が準備をしやすくなる両側面から、忘れ物が減るという目に見える成果が表れていると思われる。
次に、一人一台の端末の使用により、子どもにどのような変容が見られつつあるのかについて述べる。

Ｍ中学校研究主任：家庭的な環境が厳しい子は、やっぱり学習に対しても苦手な子がどうしても多いので書くという作業にすごく抵抗があるというか、なかなかいろいろなことを書かないんですよね。ただ，ICTを使ったワークシートとかだと書かなくても打てるので、そういう子たちは、文字を打ってならば意見が言える、言いやすいのかなと感じるところはあります[2)]…略…外国ルーツの子がいるんですけれども、なかなかやっぱり日本語が難しくて…略…ICTを使うと、打ち込めば書かなくても漢字が出てきたり…略…（タブレットを）お守り代わりに使っていて、漢字や計算で苦手だというところのハードルがすごく低くなったなとは感じます。
Ｉ小学校フィールドノーツ：先生「じゃあ、今日はGIGA端末使うよ」子ども「やった．～！」と喜んでいた。私が「どこがいいの？」と聞くと、「好きなように書ける」と答えた。（2022年5月31日）

困難を抱える子どもが、書く作業に苦心している様子をうかがえる。特に、外国ルーツの子どもにとって、日本語を用いての意思表示は、できない自分をさらけ出す状況に自らを置くことを意味する。そのため、子どもは不安になったり、自信や自己アイデンティティを喪失したりする状況に陥るのではないかと思われる。タブレット（端末）が「お守り」と表現されているところから、困難を抱える子どもは、端末を使用すると書く作業での躓きを減らすことができ、不安をやわらげながら、安心した環境の中で学習を進めつつあると思われる。それは「好きなように書ける」と喜んでいた子どもの様子からも見て取れる。その中で、以下のような子どもの姿が見られるという。

M 中学校研究主任：何かを書くとか、何かを計算するというときに、「タブレットを使っていいよ」と言うとすっと進むというか。そこで「やらない」ではなくて、何か書こう、やろうとする姿が見えるなというのは授業中感じているところです…略…家庭的には厳しい子たちが多いんですけれども、頑張ろうとする力は全体的に上がったかなと。

L 中学校担任教諭：思考を深めるっていう点について、そっちの方が ICT の効用が大きいかなと思うんですけど、今まで、ちょっともう難しい、もういいやってなってた子が、やってみようとか、もうちょっと考えてみようとか、参加しようっていう気持ちを持ち始めた…略…みんなも考える、自分も考える、一緒に考えてみようっていうような生徒が増えたかなとは思います。

学習課題に対して「やらない」と諦めたり拒否したりするのではなく、「やろうとする」「頑張ろうとする」姿勢が生まれている点が教員の語りから推察される。また、子ども自身で、あるいは仲間とともに「もうちょっと考えてみよう」「参加しよう」というように、協働で思考を深めようとする粘り強さが見られつつある。

上記から、以下の点を読み取ることができる。子どもは、発話以前に、学習準備の段階で、用いる言語や書くという基本的作業に言葉の問題を抱えている。ICT 活用によって、その問題が改善され、物的・心的な学習準備を整えた上で、気後れせずに安心して学習活動に参加できるようになりつつあると言える。そうした子どもたちは、教員の視点からではあるが、課題に諦めずに取り組む意欲や粘り強さを高めつつあると捉えられていた。それは計算や漢字といった知識習得課題に限らず、子ども一人一人の思考や，「一緒に考えてみよう」というような協働による思考を深めようとする点でも同様である。

(2) 子どもの意思の現れ

本節では、ICT 活用による学習活動の中で、どのように子どもの意思が現れるのかについて述べる。

J 小学校担任教諭：自分の意思を表現するときに、自分の意見を発表しにくい子とか、思っているけどなかなか表現しにくい子の場合ですけれども…略…あなたならばどう思いますかというので色を分けて表現しています…略…すると（色分けをした付箋を一斉表示する）画面でどれくらいの割合だとか、自分はこう思っているけどこの人はこう思っているんだなとか、いろんな意見があるんだなとかいうのがすぐ分かるし、自分の意見も言葉では言えないけど出せます。

画面上でのホワイトボード機能とデジタル付箋紙を使用することで、言葉だけではなく、色で自身の考えを表出しやすくなっている状況が見て取れる。紙でも可能ではあるが、画面の中で一斉表示することで短い時間で仲間の意見を把握し、共有することができる。そして、多様な他者の考えがあることを知る中で、「自分の意見も言葉では言えないけど出せる」と述べられている。また、このような ICT を通じての意思表示の特長について，以下のように語られている。

J 小学校教頭：ICT を使うことによって、もう一つ前の内言というか、まだ思考にならない卵みたいなのがどんどん出てくるんですね。例えば色にしてみる。例えば一言で言ってみる。全員が意思表明をしていることで、内言というか、思考の卵みたいなものがクラスに出てきているんですよね。紙をこうやって机の上に置いてすると

いう授業はよくあったんですけれども、ICT を使うことによって、自分の思考を、今思考にならないところなんだけれども、今ここにしておこうというふうに一応置いてみるという活動は自由にできるんですよね。（画面は）授業中は動いています。だから、色はどんどん動くんですね。結局、強く意思表示をするというわけではなくて、弱い意思表示というんですか、卵の状態がたくさん出てきているので…略…その子が固定的に見られるということがなくなってきたという感じはします。

これらからは，次の二点を読み取ることができる。第一に、ICT 活用によって、子どもたちは内言を表出しやすくなっている点である。内言は思考の卵や弱い意思表示と結びつけて語られており、他者に明確に示される意思までには至らない思考の過程にあるもので「自分の思考を…一応置いてみる」と述べられている。確固とした考えでなくとも、途中段階のそれらを出しやすくし、かつ「授業中は動いています」というように、それらを変更してもよいと子どもが思える活動の中で、全員が意思表示できるようになったとされる。ここから、多様な表現方法を採用しやすい ICT を活用することで、困難を抱える子どもが移ろいゆく内言を弱い意思として表出しやすくなったと推察される。

第二に、内言の表出によって、他者に対する固定的な見方をすることがなくなりつつある点である。画面の中の付箋の色の移り変わりは、一人の人間の中に多様な思考が混在し、移り変わる様相として子どもに示されることとなった。それゆえに、他者を一側面から切り取り、固定して見る見方が覆されたと考えられる。そうした子ども間では，以下のように「聞き合い」が生まれてきているという。

J 小学校教頭：（弱い意思表示の）途中で、その子たちが、何でそこをそう思ったのということが、互いに聞きやすいという状態が生まれてきている。・・・略・・・（〇〇先生のクラスは）教え合いとか学び合いというよりは、聞き合いとか尋ね合いなんですよね。

特に学力が厳しい子どもたちは、何で発表できないかというと、言いたいことはあるし、思っているものはあるんだけれども、結局言葉にならないというところがあると思うんですけれども、子どもたちは，「じゃあ，これってこういうことなの？」とよく言うんですよね。・・・略・・・例えば「1 足す 1 は 2……，2……」「それ，2 でいいですよね」と教師がいったら、もう答えは 2 といったようなものなんですけれども、子どもたちで「だから二つって言いたいの？それとも違うことを言いたいの？」と聞くと、「いや、そうじゃなくて」と言えるんですよね。

ここで、子どもたち同士のケアの関係ができているなといつも思っています。そういうふうな関わり方をすると、私の気持ちも言えるんだという安心感を生んだりとか、その子も逆に、賢い子どもたちが言うとそれが答えみたいになるんですけれども、厳しい子（も）「本当にそれでいいの？」と気軽に聞けるんですよね。苦手な子どもだったり、苦しい子どもだったりが、学力上位の子どもたちのケアによってだんだん立ち上がっていく。その立ち上がっていった子どもたちが、逆に今度は学力上位の子供たちに「本当にそれでいいの？」とお尋ねをしていくことによって、学力上位の子供たちにも相乗効果でよいメンタリティーになる。

J 小学校フィールドノーツ：子どもたちが聞き合うときは、お互いに体を寄せ合い、全身の様子を見ながらやりとりをしている。対話の中で、友達が言う言葉を真似して言ったり、それを繰り返したり、その言葉を使って質問をしたりすることで、徐々に学習言語を使用する場面が増えていっている。

固定的な見方から離れ、移りゆく意見を認識した子どもたちが、「何でそこをそう思ったの」というように、現状での考えの根拠や要点を確かめたり、もう少し違う見解が見出されるのではないかと、相手の意志や意見をより掘り下げたりする他者との対話をしつつある様子がうかがえる。また、対話は、相手の様子を見ながら、身体性を伴いながらなされている。そして、そうした対話が子どもたちの聞き合いや尋ね合いとなり、「言葉にならない」困難を抱える子どもの考えを引き出す機会や場となっていると言える。また、その対話の中では、学習用語が使用されており、困難を抱える子どもが公共的な言葉で発話することも可能となりつつある様子が示されている。

このような関係性の中で、「気持ちを言えるんだという安心感を生んだり」といったように、他者にありのままの自分を受け入れてもらえる安心感が子どもたちの中で高まりつつある様相が述べられていた。また、そうした関係性は、「教師が言ったら、もう答えは 2 と言ったようなものなんですけれども」、「いや、そうじゃなくて」と言えたり、「本当にそれでいいの？」と気軽に聞けたりと述べられているように、教員と子どもの関係よりもよりフラットで思いを出しやすい可能性のあるものと想定されている。そして、それは、J 小学校教頭によると、「子どもたち同士のケアの関係」と称されていた。

さらに、子どもたち同士のケアの関係の中で、困難を抱える子どもたちが「だんだん立ち上がっていく」、つまり、他者との対話を通じて自身の意思を徐々に持てるようになり、学習者として立ち現れつつある点が語られていた。一方で、学力のある子どもたちも、多様な他者との対話を通じて、より深く思考するようになる点が示唆されていた。

このように、教員に代わって子ども間で考えを伝え合う際の懸念事項として、回答や思考を仲間からコントロールされる点を指摘することができる。例えば、学力上位の教える側の子どもがよかれと思い伝えた内容を、教わる側の子どもが何も考えずにそのまま受け止める状況も起こりうる。それに対して、担任は以下のように語る。

J 小学校担任教諭：授業の在り方というか、その人の意見に対してどう思うのかとか、自分はこう思う、もしくは疑問を思うとかいうところを大事にはしているところです。対話とよく言われるんですけれども、やっぱりどれだけ自分をさらけ出しているとか、聞いてもらうとかいうところでは、例えば全体もいいですけれども、小グループで自分の意見をしっかりゆったりと聞いてもらうという時間をつくったり。それで、全体でも共有しようと。

まず、自身の意見を持ったり、他者の意見に対する疑問を持ったりする姿勢、つまり自分の意思が大切にされている。これは、同調圧力を跳ね返し、多様性を認めるための重要な要素である。次に、自分をさらけ出すといったように、子どもがありのままの自分を出しつつ、お互いに認め合う対話を重視する授業づくりがなされている。そのために，聞き合える時間的余裕を作り出す工夫をしている。ICT 活用が子どもの聞き合いを引き出す前提として、教員のこうした考えや働きかけがあると考えられる。

(3) 思考の深まりと明確な意思表示

本節では、前節に加えて、ICT機器のどういった機能が子どもの思考を深め、文章としての意思表示をしやすくさせるのかについて見ていく。

I 小学校校長：(Jamboard で）一つの課題に対してたくさん付箋を書いていくと、友だちの付箋を見て、その子ってそんなことを考えているのかとか、同じ課題に対してそういうことを考えればいいのか、そういうことを書けばいいのかという学びがたくさんあって…略…学び方を学ぶことができます。

K 小学校 2 年担当教諭：意欲の話なんですけども、学習で、あ、こんな勉強の仕方があるんだというのに気づいた子どもたちが、文字が書けないので、じゃあもう文字書けるように自分のノートで書いてみようとか、あと、休み時間にも気になったことを調べてみたりとか、その続きをしてみたいとか、学習の方法が ICT だとたくさん同じフォーマットで同じような事がたくさんできるので学習の仕方が分かって、それを自分の学習につなげていくことができたかなっていうふうには思います。

学習課題を提示されたときに、Jamboard等（クラウド型デジタルホワイトボード）での仲間の考えの共有を通じて、それを模倣しつつ、考え方を学びながら課題を遂行し、学び方を学ぶ点が語られていた。また、そうした子どもが、ICTを活用するとさまざまな学習ツールを用いて同じような学習を自分で繰り返す中で、学習の仕方を理解することが重ねて述べられていた。こうして学び方や学習の仕方を知った子どもたちは、次には文字を書けるように自分のノートで書いてみたり、休み時間に調べたりするなど、学ぶ意欲を高めつつある姿が記されていた。その上で、ICT 活用により、根拠を示しながら他者に意見を伝えようとしつつある子どもの様子が語られた。

K 小学校 5 年生 A 担当教諭：対話が…略…ICT によって活性化された…略…例えば、子どもが発表する時になかなか伝わりにくいようなものを紹介したい、その時にすぐに調べて画像を出して子どもたちに見せる…略…あるいは議論する際に、何かこう根拠となるデータをもっとしっかり持ちたいという時に、そこで情報を集めて議論にすぐに使うことができたりとか、そういう部分で意見交流にうまく活用できる場面があったなというふうに思いました。

対話や議論の際に，仲間にわかりやすく示したり，根拠を提示したりするための材料が ICT によって手に入りやすくなる状況が見て取れる。つまり、ICT を活用すると、論理的に思考し、読者、主題、著者の複雑な関係を調べる力強い学習戦略を実行しやすくなっている様子をうかがうことができる。他者の模倣を通じて学び方を学び、学習戦略を習得しつつある子どもたちは、以下のようなアドバイスとフィードバックを行うようになるという。

I 小学校校長：（オンライン上で表出した自身の意見に対してオンライン上で）感想やアドバイスも書かれることで、さらにそこが足りないのかとか、ここをもっと詳しく書かないと分からないのかとか、相手はそう受けとってしまうのだとか…略…数人の説明を聞くよりも自分の考えをより深めることはできる気はします…略…（ICT を使用すると）45 分間の中で圧倒的な数と量の意見が同時に入ってくるので…略…（紙に書くのが苦手な子どもも）打てばきれいに見せられるし。

K 小学校 6 年担当教諭：今まで作文が苦手だった子が、きちんと自分で文章を書いてっていうことができるようになったのは、一つ大きいと思います。それと、その作文を、ちょうどアプリケーションの中で添削みたいに、お互いに見合ってコメント入れてここうした方がいいよみたいな、6 年生の授業で推敲っていうのがあるので、それにドキュメントを使うと、ここの文章をこんな風にしたらいいよーとか、ここの文章、こっちの方がわかりやすいよっていうのをお互いに入れ合いっこができるんですよね。

K 小学校フィールドノーツ：端末を用いて口頭と書き込みの両方で会話をしている。（2022 年 6 月 9 日）

ICTを通じてのやりとりの中で、子ども同士のフィードバックやアドバイスが多発している状況を読み取れる。口頭でもやりとりをしながら、ICTを通じてのやりとりでは、フィードバックやアドバイスを端末内の記録として残せる。そのため、その後の例えば推敲の場面でそれを参考に用いて作業することが可能となっている。その中で、子どもが自身の不十分な点等を自己認識したり、理解したりすることができ、口頭での発話に加え、他者からの意見を踏まえて文章を書けるようになりつつあるようである。これまでもそうしたやりとりはできていたものの、ICT活用により、子ども同士の対話の量が増えることで思考が促され、公共的な言葉で文章構成をする力が身に付きつつあると考えられる。さらに、書く作業の苦手な子どもも、端末を用いてフィードバックやアドバイスをでき、対話に参加できつつある点については注目すべきであろう。

このように意思表示をできるようになりつつある子どもの日常がどのように変わりつつあるのかについて、以下の語りを取り上げる。

M 中学校研究主任：生活ノートの日記についても、家庭環境が厳しい子は、ほぼほぼ自分の文字ではなくて、打ってきます。ヤングケアラーでもあり…略…手書きになると 1 行…略…打つとなると…略…昨日の日記は 5 行…略…この中で悩みを書いてきたりとかという子は増えているかなという気がします…略…家でむしゃくしゃしたことをだーっと書いてきて、「大変だったね」という一言でもあると、ほっとする…略…スクールカウンセラーとつなげることは結構多いです…略…担任以外でも相談はできるので…略…この子にちょっと話しかけてもらえませんかと頼んで、話してもらったりとかいうことはあります。

困難を抱える子どもが、ICTを活用することによって、悩み事などの思いを教員に伝えやすくなっている。それに対して、教員は対話や他職種との連携の中でケアを行いつつあった。

5．考察

本研究の課題は、困難を抱える子どもの学びへの参加が、ICTを活用することでどのように促進されうるのかを明らかにすることであった。調査結果から、以下の点を見出すことができた。

第一に、ICT を活用することで、困難を抱える子どもたちは、次のように言葉を表出することができつつあった点である（R.Q.1.1-1）。一つ目に、翻訳や文字変換機能により、困難を抱える子どもは、物的・心的準備を整えやすくなり、気後れせずに学習活動に参加できるようになっていた。持ち物の準備や、書くという基本的作業の難しい子どもは、発話の前段階としての言葉の問題を有している。ICT 活用によりそうした問題を軽減することで、子どもが安心して教室にいられるようになり、タイピング等の入力機能と変換機能によって、意思が現れやすくなる物的・心的環境を整えられたと考えられる。その中で、教員インタビューからではあるが、子どもは学びへの意欲や粘り強さを示しつつあった。

二つ目に、回答の一斉表示やクラウド型デジタルホワイトボード上でのデジタル付箋紙機能によって、すべての子どもが、特に困難を抱える子どもが授業中に内言としての弱い意思表示をしやすくなっていた。内言は、正しい文法構造に基づく「完全なことば」（ヴィゴツキー2001：289）としての書き言葉ではなく、省略があり、文法には則らず慣用句に満ちていて、「それを他人に聞こえるようにしたところで、語り手以外の誰にも理解することはできないだろう」（上掲書）とされるものである。通常、幼少期の外言が成長につれて内言に移行し、言葉を発さなくとも

思考できるようになることが発達とされているが、それを公共的な言葉で表現するまでには、第2 節で述べた力強い学習戦略が必要となる。そのため、ヴィゴツキー自身も、そうした状態に至るまでに外言と内言が循環する点を示唆している。

その上で、ジルー（1988）は、ヴィゴツキーの内言、つまりまだ確固としていない弱い意思としての言葉としての声の現れが周縁化された子どものアイデンティティを承認し、学習活動を通して社会に参加していく契機になると述べる。この中で、ジルーは、内言や弱い意志を声として表現しているが、同様の内容をさすものと考えられる。したがって、言葉の問題の克服には、まずは子どもがありのままの思い、つまり内言としての弱い意思を出せる場が重要であり、そのために多様なジャンルの言葉を用いることのできる仕組みが必要となると言える。

ICTを活用した授業では、まず、色等のさまざまな表現方法を採用しやすくなるために、子どもが内言を表しやすくなっていた点が見出された。次に、時間とともに表示されるデジタル付箋の色が変わるため、つまり、授業中の相互作用によって仲間の考えが移り変わっていく様が一斉に表示されるため、誰もが確固とした意思を表示しなくてもよい状態となり、困難を抱える子どもは、まだ明確になっていない弱い意思を出しやすくなっていたと考えられる。

第二に、ICT を活用することで、子どもたちの固定観念がアンラーニングされ、聞き合いを軸とする対話を通じてケアする関係が子ども間に醸成されつつあった点である（R.Q.2）。上記のデジタル付箋の色の移り変わりにより、他者の意思が移り変わる様子を見て、子どもたちは他者への固定的な見方をアンラーンしやすくなっていた。そして、偏見をもたずに、まずは聞き合うという子ども間の対話が促進されつつあった。相手への固定的な見方や偏見を持たずに聞くことはケアの始まりであり、ありのままの他者を承認するための行為となる（ギリガン 1982＝1986）。

その上で、対話の中で互いのニーズに応え合うケアする関係を構築しつつあったと考えられる。聞き合いを軸とする対話は、内言としての弱い意思の表出に伴い、確固とした意見を明確に表現できなくともよく、かつそれらが他者との相互作用によって変わるし、それ自体が学びであると理解したために引き起こされたと現象と考えられる。ギリガン（1982＝1986）は、ケア論から学びについて論じる中で、「学びとは不断の人格の更新である」と述べ、ケアを介護やお世話といった福祉的な観点からではなく、子どもの学びや成長の観点から捉えようとする。つまり、子どもたちは、さまざまに提示される色を通じて多様な他者がおり、加えて、一人の人間の中にも多様な思考が存在し、知や思考や人間としての生が固定的なものではなく、他者との相互作用を通じて不断に更新されることを学びとして認識したと言える。そのために、対話の継続を試み、その対話の中で互いのニーズに応え合うことでケアする関係を構築しつつあったと考えられる。

困難を抱えていない子どものこうした学びは、困難を抱える子どもの周縁化の抑制につながる。具体的には、困難を抱えていない子どもが、困難を抱える子どもの「言葉にならない」思いや考えを聞こうとし、その中で、困難を抱える子どもが、ありのままを聞いてもらい、受け止めてもらえる安心感を高めつつある様相を教員が語っていた点に示される。ただし、それは一方向的なものではなく、困難を抱える子どもの問いかけから、そうではない子どもの思考の深まりが促されているため、双方向の聞き合いと学び合いになっている。ケアする関係は、一方向的なケアではなく、ケアの相互授受を基本とするものであり（ノディングス 1992＝2007）、そうであるからこそ、多様性に寛容な場になりうると思われる。

他方で、その基盤として、子どもがありのままの自分を表出することを促し、その上でお互いの存在を承認し合い、相互のニーズに応じる対話とケアを重視する担任の学級・授業づくりがあった点に留意すべきであろう。ICT活用がケアする関係を促進しうるのは、ケアを重視する教員の学習観や社会観のもとで、そうした学級・授業づく

りがなされているためである。また、子どもたちが、身体性を伴う対話をしていた点が重要であり、ケアする関係の構築には、身体から伝えられる非言語情報を読み取ることも一方で重要になる。

第三に、聞き合いを軸とする対話を通じて思考が深まり、困難を抱える子どもが徐々に明確に意思表示をなしうるようになったり、困難を抱えていない子どもが多様な意見との相互作用による思考を深めつつあった点である（R.Q.1.1-2）。聞き合いの中で、困難を抱える子どもの「言葉にならない」考えが引き出されて対話を続ける中で、問う相手の意思を受け取る形で、学習言語が使用されており、公共的な言葉での発話も可能になりつつあった。バフチン（1988）は、声と声が紡ぎ出す対話が人間の生そのものであり、終わりのない対話の中で思考が続くと述べる。困難を抱える子どもは、聞き合いを通じて、思考を深め、それを通じて徐々に明確な意思を表しつつあったと推察される。

第四に、学び方や力強い学習戦略を支える ICT 活用を通じて、公共的な言葉を用いての意思表示が促進されつつあった点である（R.Q.1.1-2）。回答の一斉表示や意思伝達機能により、まずは仲間の考えを模倣して学び方を理解し、次に論理的思考を構成して力強い学習戦略に則った学びを行い、さらに口頭と端末上での対話を通じて、公共的な言葉で意思表示する力を子どもたちが身に付けつつあったことがうかがわれる。ヴィゴツキー（2001：299-301）は、子どもができることからできないことへと模倣を通じて移行する可能性について論じ、子どもは共同の中では常に自分一人でやるよりも多くの問題を、困難な問題を解くことができると述べる。また、ジルー（2014：136）は、文章を書くということは、考え方を学ぶことを意味すると記す。ICT は、短時間での一斉表示機能により、模倣によって考え方を学ぶことを促しつつ、多方向的な意思伝達機能により、子ども間の対話の中で共同での課題遂行を促進し、公共的な言葉で意思表示をする力の習得に寄与しつつあったと考えられる。その中で、困難を抱える子どももフィードバックやアドバイスに参加できていた。困難を抱える子どもが、根拠をもって仲間とともに論理的思考や批判的思考を行いながら意思表示をすることは、日常生活レベルで経験されるような諸問題に敏感になり、批判的に自分の言葉で話す能力を高めていく状態を意味する。困難を抱える子どもがそうした力を身に付けることで社会を変える参加をすることが可能になる（柏木 2020）。ジルー（2014）は、変革的知識人としての教員は、このような学習経験において主体的な声を生徒に与える必要があると述べており、ICT はそのための授業づくりを行いやすくする道具であると言える。

最後に、対話を促す ICT 活用によって、子どもが困り事を教員に伝えやすくなり、教員がそれに応答していた点について述べたい。子どもの学びを保障する最終的な目的は、子どもの生を保障するところにある。それは単に資質や能力を伸ばして労働者として生きていけるようになる生活保障を意味するのではなく、他者と助け合いながら、互いの尊厳やウェルビーイングを保障できるようになる状態を意味する。その点に鑑みると、言葉の問題を克服しつつ、子どもが援助要求を出せるようになることは非常に重要である。それは、将来的には社会で必要な施策を訴える力にもつながる。子どもの学びへの参加はそのために必要であり、さらなる研究が望まれる。今後の課題は、学びにおける子どもの変容を子ども自身の発話や振り返りで示し、実態を解明することである。

註

1）ケアする社会を構想するならば、公共的な言葉が必要となる空間を減らし、どのような声でも受け止められる空間を増やすことが重要であるものの、言語を共有し、ある程度の意思疎通を図れるようにすることも一方で必要になる。

2）タイピング、ペンや指での書き込み、音声入力などさまざまな入力方法がある。

謝辞

本稿は以下の報告論文を修正したものである。柏木智子「ICT の活用による公正な教育活動の推進と学びの変容」国立教育政策研究所『公正で質の高い教育を目指した ICT 活用の促進条件に関する研究』（「高度情報技術の進展に応じた教育革新に関する研究」中間報告書 2）、2022 年、153-185 頁。

参考文献

阿部彩『子どもの貧困』岩波書店、2008 年。

阿部彩『子どもの貧困Ⅱ』岩波書店、2014 年。

バフチン、ミハイル（新谷敬三郎ら訳）『ことば対話テキスト』新時代社、1988 年。

バフチン、ミハイル（伊東一郎訳）『小説の言葉』平凡社、1996 年。

Bernstein, B (1978) *Class, Codes and Control, Volume3, Towards a theory of educational transmissions 2nd edition,* Routledge & Kegan Paul Ltd. （＝萩原元昭編訳『教育伝達の社会学』明示図書、1985 年）

Bourdieu, P. & Passeron, J.K. *Reproduction: In Education, Society, and Culture*, Bervely Hills: Sage Publications,1970.（＝宮島喬訳『再生産－教育・社会・文化』藤原書店、1991 年）

Gilligan, Carol. *In a Different Voice*, Harvard University Press, 1982（＝岩男寿美子監訳『もうひとつの声』川島書店、1986 年）.

Giroux, H.A. *Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empowerment*, in Educational Theory, Vol.38, No.1, 1988, pp.61-75.

Giroux, H.A. *Teachers as Intellectuals*, Preager, 1988.（＝渡部竜也訳『変革的知識人としての教師』春風社、2014 年）

ハート, R. （木下勇・田中治彦・南博文監修、IPA 日本支部訳）『子どもの参画』萌文社、2000 年。

平田淳『「学校協議会」の教育効果に関する研究』東信堂、2007 年。

苅谷剛彦『教育と平等』中央公論新社、2009 年。

柏木智子「子どもの「つながり」を醸成するカリキュラムマネジメント②」露口健司『「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、2016 年。

柏木智子『子どもの貧困と「ケアする学校」づくり』明石書店、2020 年。

勝野尚行・酒井博世（1999）『現代日本の教育と学校参加』法律文化社。

三菱 UFJ リサーチ＆コンサルティング『新型コロナウイルス感染症によって拡大する教育格差』、2020 年。

文部科学省「GIGA スクール構想の実現へ」2020 年。
（URL：https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_1.pdf）

西田芳正『排除する社会・排除に抗する学校』大阪大学出版会、2012 年。

Noddings, N. *The challenge to Care in schools,* Teachers college, Columbia University, 1992（＝佐藤学訳「学校におけるケアの挑戦」ゆみる出版、2007 年）.

OECD（西村美由紀訳）『OECD 幸福度白書 3』明石書店、2016 年。

OECD『新型コロナウイルス感染症が子供に与える影響に対処する』、2020 年。

Putnam, R. （猪口孝訳）『流動化する民主主義』ミネルヴァ書房、2013 年。

猿渡荘「ボランティア活動への参加をもたらすもの」同志社大学社会学会『評論・社会科学』114、2015 年、35-51 頁。

猿渡荘「ボランティア参加の階層的基盤」『ソシオロジ』62（1）、2017 年、41-59 頁。

佐藤学『第四次産業革命と教育の未来』岩波書店，2021 年。

志水宏吉『「つながり格差」が学力格差を生む』亜紀書房、2014 年。

齋藤純一『公共性』岩波書店、2000 年。

末冨芳『一斉休校－そのとき教育委員会・学校はどう動いたか』明石書店，2022 年。

鈴木大裕『崩壊するアメリカの公教育』岩波書店，2016 年。

武井哲郎『「開かれた学校」の功罪』明石書店、2017 年。

露口健司『ソーシャル・キャピタルと教育』ミネルヴァ書房、2016 年。

露口健司「学校におけるソーシャル・キャピタルと主観的幸福感」『愛媛大学教育学部紀要』64 号、2017 年、171-198 頁。

植松千喜「批判的教育学において教師が子どもの『声』を聴くということ」『異文化間教育』53 号、2021 年、125-142 頁。

United Nations, *The Sustainable Development Goals Report 2020*.

ヴィゴツキー（柴田義松訳）『思考と言語　新訳版』新読書社，2001 年。

矢守克也・船木信江「語り部活動における語り手と聞き手との対話的関係」『質的心理学研究』7 号、2008 年、60-77 頁。

学校改善研究紀要 2023: 41-55

実践研究論文

学び続ける教員像の確立に向けた研修体系表の提案と研修プログラムの検証
愛知教育大学教員研修連絡協議会の概算プロジェクトを通して

磯部征尊 [a]，伊藤大輔 [b]，倉本哲男 [c]
[a] 愛知教育大学　masataka@auecc.aichi-edu.ac.jp
[b] 秋田県立大学　d_itoh@akita-pu.ac.jp
[c] 静岡文化芸術大学　t-kura@suac.ac.jp

要約：本研究では，2 点の研究目的を設定する。一つ目は，愛知教育大学教職大学院関係の各種教員研修の企画趣旨を，事前に作成した指標に基づいて報告すると共に，今後のカリキュラムマネジメント上の改善点を論じるものである。二つ目は，「学び続ける教員像」の実現・充実に向けて，2019～2021 年度における研修内容の効果を検証することである。その結果，一つ目の研究目的に関しては，愛知教育大学教職大学院が作成した指標及び先行研究を踏まえつつ，「教員の経験に応じた研修体系表」を六つの研修種類別に整理した。特に，Ⅱ～Ⅳ段階では，喫緊の教育課題の一つである GIGA スクール構想に対応した研修講座や，SDGs 及び ESD（持続発展教育）推進に関する講座，教員の働き方改革につなげる職場のメンタルヘルス講座等を設定した。二つ目の研究目的については，量的・質的分析の結果から，2019～2021 年度について，「学年経営の進め方」及び「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」のねらいは概ね達成されていることが分かった。

キーワード
学び続ける教員像
教員育成指標
研修体系表
教員研修プログラム
概算プロジェクト

1．はじめに

近年，教職生活の全体を通じて，実践的指導力等を高めると共に，社会の急速な進展の中で，知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから，教員が探究力を持ち，学び続ける存在であることの必要性が指摘され，「学び続ける教員像」の確立が求められている（中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」，2012）。しかし，「大学院段階の教員養成の改革と充実等について（2013）」では，「大学院段階については，国立の教員養成系修士課程において，現職教員の再教育と実践的指導力の養成を目的に掲げてきたにもかかわらず，学校現場での実践力・応用力など教職としての高度の専門性の育成がおろそかになっており，‐中略‐体系的なプログラムを必ずしも提供してこなかった（p.8）。」と指摘されている。そこで，教職大学院の「教職課程改善のモデル」は，「大学院における『理論』の学修と学校における『実践』」を複合し，理論知と実践知の往還による探究的な省察力を育成する体系的な教育課程の確立を求めている。例えば，平成 28 年度日本教職大学院協会研究大会(2016)では，教職大学院の学校実習は，教員としての高度な専門性と課題解決力を養うため，自ら企画・立案したテーマについて学校現場においての体験・経験を省察し，高い専門的自覚に立って客観化し，理論と実践の往還・融合をはたしうるもの，すなわち，探究的実践演習としての性格を重視する，として総括されている。

これらの見解を受ける形で，2016 年の「次世代の学校・地域」創生プラン（馳プラン）の策定及び教育公務員特例法改正，教師教育をめぐる新たな制度策定の動向があった。また，全国的にも各都道府県に教職大学院の設

置が完了し，「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて―国立教員養成大学・学部，大学院，附属学校の改革に関する有識者会議報告書―」(2017)（以下，有識者会議）が指摘するように，我が国の教師教育の高度化は新局面を迎えている。このような動向下における最も注目すべき点は，「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い，高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」（中教審第184 号）を受けての改革プランである。主たる理由は，今日，複雑多義に亘る課題を抱えている学校教育において，その解決を主に担ってきた教員の大量退職に伴い，指導力・指導技術の学校内外での伝達が十分に至っていない課題認識があるからである。

2016 年 11 月，教育公務員特例法（一部改正）の公布により，各自治体は，国が示した一定のガイドラインに沿って「教員育成指標」（以下，指標）を策定することとなった。今後，この「指標」に基づき，研修体制の見直しが進められることとなっている。つまり，教員の養成・採用・研修のキャリアステージに沿った研修が求められるため，教員養成を担う大学の知見も取りいれる形の「協議会」の設置が条件付けられ改革の議論が行われてきた。こうした全国的な動向に鑑み，第1 著者（第3 著者は 2019 年度まで）が勤務する大学では，愛知教育大学教職大学院と愛知県教育委員会，名古屋市教育委員会と連携する「愛知教育大学教員研修連携協議会」を発足させ，2016～2021 年度の6 年間を通じての概算プロジェクトを設定した。概算プロジェクトの目的は，「学び続ける教員像」の確立に向けた研修体制・研修プログラムの実施・充実―教育委員会・大学の連携強化による現職教員の高度化推進―，とし，実践研究と検証を進めてきた。

具体的には，「チーム学校」の視点から，より高度な「中堅教員・管理職研修」及び「教育委員研修」のプログラムの更なる充実を図るため，各種研修効果の実証を進めてきた。次に，広域拠点型教育大学として「中堅教員・管理職研修」「教育委員研修」等のプログラムの実施・充実を図る。最終的には，県内の拠点（教育会館・教育センター・附属学校等）を利用したサテライト構想（図1 ）により，現職教員の高度化を有機的に行っていくことや，各種の教員研修（初任者・若手，特定課題研修等）を再整理し，「教員の育成指標」との対応を図ることを目指している。以上が概算プロジェクトの概要である。

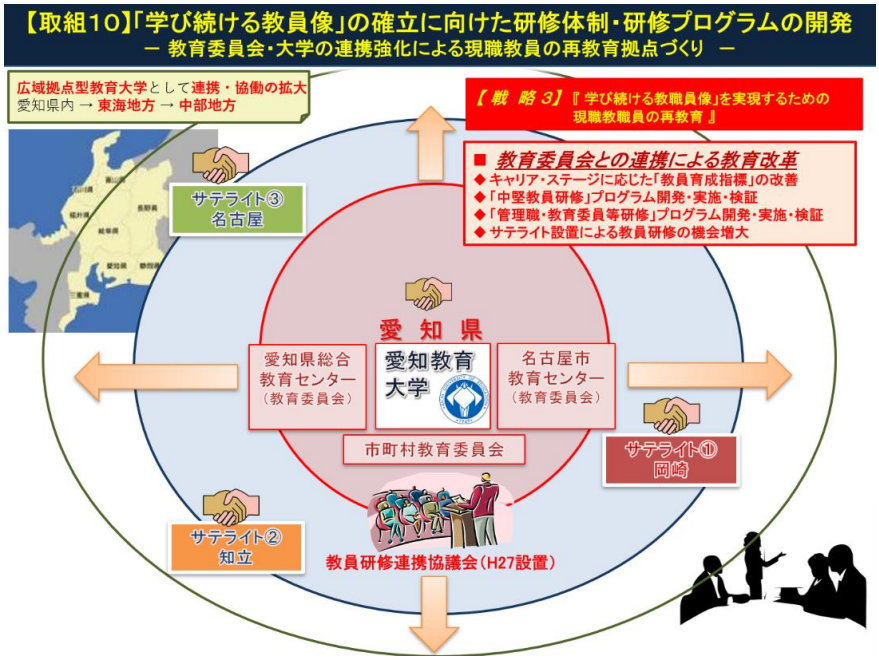


図1 ． 愛知教育大学教職大学院が考える現職教員研修の計画構造

磯部ら（2019）は，2018 年度，「教職員の経験に応じた育成のめあて」に基づく新しい研修プログラムの実践・分析を行った。その結果，現在の中堅教員が学校運営をしっかりと取組むことができるリーダーとして育成することが急務であるため，10 年経験者教員研修そのものを，育成指標と研修体系表に基づく「中堅教員能力向上研修（仮称）」へと位置付ける研修プログラムへの転換が必要であることを指摘した。この点は，芥川（2022）が「教職大学院と連携した学校管理職研修に関して，実際の学校経営において生起する目の前の課題を解決するための力量についての研修の対象（p.55）」がほとんどみられないという指摘への改善策につながると考える。

一方，倉本ら（2020）は，磯部ら（2019）の課題を踏まえ，2019 年度，「教職員の経験に応じた育成のめあて」に基づく新研修プログラムの実践・分析を行った。その後の 2020～2021 年度においても，「学び続ける教員像」の実現・充実のために，愛知教育大学教職大学院と愛知県教育委員会，名古屋市教育委員会が連携しながら，「中堅教員・管理職研修」及び「教育委員研修」のプログラムの更なる充実を図った。しかし，2019 年～2021 年度の3 年間を通じて，各種研修結果に対する検証及びプログラムの再考が十分に行われていない。そこで，本稿では，本研究目的を達成することを踏まえ，以下の2 点の研究目的を設定する。一つ目は，概算プロジェクトの充実・拡大を図るために，愛知教育大学教職大学院関係の各種教員研修（初任者・若手，特定課題研修等）の企画趣旨を，事前に作成した指標に基づいて報告すると共に，今後のカリキュラムマネジメント上の改善点を論じるものである。二つ目は，「学び続ける教員像」の実現・充実に向けて，2019～2021 年度における研修内容の効果を検証することである。

２．研究内容

（1）研究目的１（教員の経験に応じた研修体系表）

諸外国を概観すると，調査対象国の多くの国々において「Instructional Leader」や「Educational Leader」という語句を用いて，学校管理職の資質能力及び専門性の構築が目指されている（倉本 2008，Kuramoto, T. & Associates. 2014）。例えば，アメリカやカナダ（オンタリオ州）での基準では「教育リーダー」や「教育的リーダーシップ」という表現が全面に出されている。そこでは，経営的な能力だけでなく，対人関係を構築する能力やチームを構築する力，変革を促す力など多様な能力が求められてきている。我が国においても，1998 年九州大学大学院「学校改善専修」や，2004 年岡山大学大学院「教育組織マネジメント専攻」を始め，学校管理職の育成方法の開発・検討が進められている。今後も，学校が有する自律性や責任との関係を考慮しつつ，どのような学校管理職の役割が求められ，それらを遂行する上での資質能力やリーダーシップを育成していくのかという点を明確化することが重要である。そこで，本研究では，愛知教育大学教職大学院・愛知県総合教育センター・名古屋市教育センターの共通課題として挙げられた視点，すなわち，研修の「最適化」に着目する。「最適化」とは，受講者の研修ニーズに応じることを前提としつつ，「共同体」の未来予測に基づく「喫緊の教育課題への対応」や「地域に根差す伝統的な教育価値の発掘」等，「共同体」の特性を生かした専門的な研修内容の開発を意味している。つまり，研修における「大学知」の提供が，必ずしも教員養成の高度化に結びつくとは限らない。形骸化した一般的な教員研修には，必然的な限界性がある。教員養成の高度化は，研修内容の「最適化」をもってなされるものと位置付けられるため，教員研修プログラムを生成的に進化し続ける必要がある。愛知教育大学教職大学院においては，これを実現するために，研修受講者(教員)と実施者(教委と大学教員)とで，年数回の連携協議会を行いつつ，「中堅教員・管理職研修」「教育委員研修」等のプログラムの「最適化」を目指して実践研究と検証を進めてきた。本研究では，愛知教育大学教職大学院が作成した指標及び先行研究を踏まえつつ，「教員の経験に応じた研修体系表」を整理した（表 1）。

表 1．養成・採用・研修を通じた不断の資質・専門性の向上を目指す教員経験に応じた研修体系表

<table>
<tr><th rowspan="2">段階
種別</th><th rowspan="2">Ⅰ【養成・採用段階】</th><th rowspan="2">Ⅱ【初任から5 年目】</th><th rowspan="2">Ⅲ【6 ～10 年目研修】</th><th rowspan="2">Ⅳ【中堅段階】</th><th colspan="2">Ⅴ【ベテラン段階】</th></tr>
<tr><th>ベテラン教員</th><th>管理職</th></tr>
<tr><td>基本研修</td><td>・教員養成研修（教員塾）
・新規採用者研修</td><td>◎初任者研修
・2 ～5 年教員研修</td><td>・6 ～11 年経験者研修</td><td>・8 ～15 年経験者研修</td><td>・16～20 年経験者研修
・21～38 年経験者研修</td><td>◎学校管理職研修</td></tr>
<tr><td rowspan="2">職務研修</td><td rowspan="3">愛知教育大学教職大学院のポリシー
＜アドミッションポリシー＞
本学では，平和で豊かな世界の実現に寄与し，幅広く深い教養，人間性及び総合的な判断力を身につけた教員・社会人を育成する責務を負っています。とりわけ今日，教員あるいは社会でリーダーシップをとれる市民の育成にあたっては，基礎的な学力とモラルはもちろんですが，教育や職務への使命感・責任感，人間や社会への理解と愛情，自ら研鑽に努める姿勢が重視されます。このような認識を基底にして，教員養成課程では，子どもを深く理解し，専門的知識や技能と実践的な指導力を併せ持った教員の育成をめざしています。</td><td colspan="4">・特別支援学級担当教員初任者研修　・通級指導担任教員初任者研修</td><td rowspan="2">◎新任教頭・副校長・指導主事研修
◎教頭・副校長・指導主事研修
◎（新任）校長・園長研修
◎統括校長研修
◎教育庁・教育長・教育委員長研修</td></tr>
<tr><td>・高等学校実習教員研修
・公立学校の臨時教員等研修</td><td></td><td>◎中堅教員研修</td><td></td></tr>
<tr><td>専門研修</td><td colspan="4">◎教科別講座（養護教諭・栄養教諭・司書教諭研修も含む）
・学校農園管理講座　・安全教育実技講座
・組織で行う教育相談講座　・いじめ・不登校等の諸問題を考える教育相談講座
・保育技術講座　・G IGA スクール講座（プログラミング講座）
＜e ラーニング講座＞
・職場のメンタルヘルス講座　・小学校理科指導基本講座
・ICT 基礎講座　・効果的なワークショップの方法講座
・キャリア教育推進講座　・小学校英語音声クリニック講座
・学校安全推進講座　・発達障害の理解と支援講座
・SDGs 及び ESD（持続発展教育）推進講座
◎新任主幹教諭研修　◎新任指導教諭研修
◎新任教務主任研修　・進路指導主事研修
・情報推進担当者研修</td><td>・いじめ・虐待・自殺等の児童生徒指導上の緊急な諸問題研修</td></tr>
<tr><td>課題研修</td><td>＜カリキュラムポリシー＞
本学の教育課程では，教養教育を重視し，教員養成課程では，多様な教員養成プログラムを通して，平和な未来を気付く子どもたちの教育を担う優れた教員の養成をめざすことを目的とします。
＜ディプロマポリシー＞
本学に4 年以上在学し，平和な未来を築く子どもたちの教育を担う優れた教員の養成を目的に，主に全学共通教育を通じてなされた共通科目教育と各課程の教育目的に沿って開設された専門教育科目により構成されます。</td><td colspan="4">・幼稚園教育課程講座
・道徳教育講座
・外国人児童生徒教育講座
・県立学校運営講座
・学級づくりに生かす教育相談講座
・エースネット管理講座
・小学校外国語活動講座
・情報モラル指導者養成講座
・学級マネジメント講座</td><td>・チーム学校の推進に関する研修
・コミュニティスクールの推進に関する研修
・学校及び教員の多忙化解消に関する研修
・教員の不祥事等の緊急な諸問題研修
・教員のメンタルヘルスに関する研修</td></tr>
<tr><td>長期研修Ⅰ</td><td rowspan="3">・大学院・教職大学院への入学
・海外日本人学校への赴任や海外留学，青年海外協力隊等への参加</td><td colspan="4">・教育研究リーダー養成研修
・特別支援教育相談長期研修
・教育相談特別研修
・教員特別指導研修</td><td></td></tr>
<tr><td>長期研修Ⅱ</td><td colspan="4">◎大学・大学院・教職大学院等派遣研修
・小・中学校社会体験型教員研修
・国立特別支援教育総合研究所専門研修</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="5">・海外研修派遣</td></tr>
</table>

※◎は，愛知教育大学教職大学院で研修を企画・立案し，実現可能性が高い研修であることを意味する。

表 1 の主たる目的は，学校の適切な運営，特色ある教員活動の推進のための知識・技能等を修得させ，各学校，地域の中核として「学び続ける教員」を育成することである。各研修種別のねらいを以下に示す。

基本研修　：教職経験に応じて体系的，総合的な研修を行い，教育専門職としての資質・向上を図る。
職務研修　：学校経営に関する資質・能力や，職務に応じた職責遂行のために必要な知識・技能等の向上を図る。
専門研修　：学習指導や生徒指導等の実践的な指導力の向上を図る。
課題研修　：職務に関する課題や教育課題に対応できる資質・能力の向上を図る。
長期研修Ⅰ：自ら研究主題を設定し，教育センター等で理論的，実践的な研究を通して研修を行う。
長期研修Ⅱ：企業，大学・大学院・教職大学院等へ派遣し，教育課題や当面する問題についての研修と研究を行う。

表 1 の特徴は，2 点ある。1 点目は，教員養成・採用段階からベテラン教員・管理職段階までの系統性を重視した点である。具体的には，愛知教育大学教職大学院の概算プロジェクトで作成した教員の経験に応じた育成のめあてを照合しつつ，ベテラン段階では，2 種類の段階（ベテラン教員・管理職）を設定し，様々な教員のゴールに対応する研修体系表へと整理した。また，Ⅱ～Ⅳ段階では，喫緊の教育課題の一つである GIGA スクール構想に対応した研修講座や，SDGs 及び ESD（持続発展教育）推進に関する講座，教員の働き方改革につなげる職場のメンタルヘルス講座等を設定した。

2 点目は，各学校の直面している課題や難題に対し，組織的に対応し，総合的かつ自律的な学校の解決力と経営力の向上に寄与できる「学び続ける教員」を育成していく講座を，各段階に応じて適宜系統化した点である。本研究では，表 1 の最適化を高めるために，21 都道府県（北海道，秋田県，山形県，宮城県，福島県，栃木県，千葉県，東京都，長野県，滋賀県，三重県，大阪府，鳥取県，岡山県，広島県，山口県，徳島県，高知県，大分県，熊本県，沖縄県）のキャリアステージを確認・検討した。多くの場合，3 ～5 年目を最初の区切りとしている場合が多い。これは，初任者研修を弾力化し，2 年目・3 年目の研修を位置付けることを意図していることが考えられる。次の区切りで多い年数が 10 年目である。これも，10 年目研修を意識したものであると言える。この時期には，すでに中堅段階及び資質成長期，伸長・充実期と捉える自治体が多く，30 代前半には，中堅教員としての職務が期待されていると推察する。加藤（2011）は，「経験年数に応じた研修体系は，法定研修を含めてすべての都道府県政令市で整備されているが，2 ～3 年目の若手育成と 20 年目以降のベテラン教員の実施状況は，不十分な教育委員会が多い」ことに加え，「主幹教諭や指導教諭の研修は不十分である（p.230）」ことを指摘しており，これらの課題に対して的確に対応するものと言えよう。

(2) 研究目的 2（名古屋市教育センターの研修）

愛知教育大学教職大学院では，名古屋市教育センターと共同した研修プログラムの開発（2018 年度から継続実施）を進めている。愛知教育大学教職大学院が名古屋市教育センターと共同開発した研修プログラムは，全 11 回（11 日）である。対象となる受講者は，幼・小・中・特の 10 年目研修修了教諭・養護教諭・栄養教諭の希望者 30 名とし，教員免許状更新講習代替研修に相当する。初回は，名古屋市教育センターの所長及び研修部長が担当する。2 ～8 回目は，愛知教育大学教職大学院関係者及び他大学の関係者が研修を行う。9 ～11 回目は，各受講者が1 年間の研修内容をまとめた課題研究の準備・発表を行う。2 ～8 回の内，愛知教育大学教職大学院が主担当として行った研修プログラムを表 2 に示す。

表 2 より，愛知教育大学教職大学院が主担当の研修は，計3 回行った。具体的には，マネジメント・人材育成に関する講義・演習として，「カリキュラムマネジメントの活用」「中堅教員としてのリーダーシップとコーチング」を中心に実施した。また，今日的な教育課題として「学級・学年経営の進め方」「授業づくり」等の講義・演習を行った。表 2 の研修は，2020 年度及び 2021 年度も同様に行った。「学級・学年経営の進め方」は，表1 の課題研修の内，「学級マネジメント講座」に該当する。「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」は，専門研修の内，教科別講座の基礎・基本に相当する。どちらの講義も，ⅡからⅤベテラン教員を通して一貫して行うべき

重要な研修内容である。そこで，両講座（2019 年8 月6 日）を担当した第1 著者の研修（2019 年8 月6 日）を本研究の調査対象研修とした。

表 2. 名古屋市教育センターと愛知教育大学教職大学院による共同開発した研修プログラムの一部（2019 年度版）

日時	ねらい	研修名	方法	講師
7 月 24 日（水） 13：00～14：20	カリキュラムマネジメントについて理解し，活用の仕方を考える。	カリキュラムマネジメントの活用	講義・演習	K 教授
7 月 26 日（金） 9 ：00～12：00	リーダーシップとコーチングについて理解し，その活用の仕方を考える。	中堅教員としてのリーダーシップとコーチング	講義・演習	K 教授
8 月6 日（火） 9 ：00～10：20	学級・学年経営について理解を深め，その進め方を考える。	学年経営の進め方	講義・演習	I 准教授
8 月6 日（火） 10：30～12：00	主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業の在り方を考える。	主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり	講義・演習	I 准教授

1）調査時期及び調査対象者

2019 年度における調査時期は，2019 年7 ～8 月である。調査対象教員数（小・中）は，32 名（有効回答数 32 名：100%)である。2020 年の調査時期は，2020 年7 ～8 月である。調査対象教員数（小・中）は，33 名（有効回答数 33 名：100%)である。2021 年の調査時期は，同年7 ～8 月である。調査対象教員数（小・中）は，35 名（有効回答数 35 名：100%)である。

2）研究方法

調査内容及び分析は，講義・演習に関する調査アンケート（市教委の意向に基づく記名式）を作成し，第1 著者が担当した表 2 の調査対象研修後にアンケートを実施する。アンケートの表面では，各講義に共通する項目を 3 項目（研修内容への理解度，職務への活用期待度，満足度）による5 件法での回答と，自由記述を求めた。裏面は，「1 ．研修の到達目標の実現に対する自信の有無（14 項目)」，「2 ．自由記述」から構成される。特に，自由記述では，各講義について気付いたことや感じたことを問い，14 項目以外の自信の有無や各研修に対する要望や意見を引き出すことをねらいとした。なお，量的分析にはフリーの統計ソフト HAD（Ver.16.050)，質的分析にはフリーの計量テキスト分析・テキストマイニングソフトの KH Coder3 をそれぞれ使用した。

3 ．結果と考察

(1) 研究目的 2（2019～2021 年度の比較・検討）

本節では，「学年経営の進め方」及び「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」において，2019～2021 年度の量的分析の結果を述べる。受講者による評価結果について，年度別に肯定群（質問紙 4・5 の回答者数）と否定群（1～3 の回答者数）の母比率不等による二項検定を行った。次に，年度間で各項目の得点に差があるか比較するため Kruskal-Wallis 検定を行った。Kruskal-Wallis 検定を用いた理由は，検定に先立ち実施した Shapiro-Wilk 検定の結果，データの正規性が認められなかったからである。「学年経営の進め方」の結果を表 3 に，「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」の結果を表 4 にそれぞれ示す。

結果をみると，平均値が 4.0 を超えていた。特に，研修内容の理解度・活用期待度・満足度は，極めて高く，二項検定も 1% 水準で有意であり，肯定群の方が多かった。また，Kruskal-Wallis の結果，「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」の項目 1 について 5% 水準で有意差が認められた（表 4 参照)。多重比較（Holm 法）の結果，2019 年度の方が 2020 年度より有意に平均点が高かった。二項検定の結果，肯定の件数が否定よりも有意に多かったが，活用期待度及び満足度は，どちらも平均値が低下傾向にあることから，留意が必要である。主たる要因には，2019 年度の改善点に基づく内容を増やしたことによる研修内容の広がりである。そのため，各内容への理解定着が十分至らないまま，研修を終えてしまった可能性が高い。2022 年度は，関連する研修内容を幾つかのカテゴリーとしてまとめ，伝える内容を絞った研修内容へ改編していく。総括すると項目 1 を除き効果量は

0.4 以上と中程度に近い値であり（水本・竹内 2008），各年度どちらも平均値が 4.0 を超えていることから，全体的には，比較的高い評価が得られていると言えよう。

表 3. 2019～2021 年度における「学年経営の進め方」の評価：二項検定及び Kruskal-Wallis 検定の結果

質　問　内　容	*M*	*SD*	肯定	否定	検定	効果量	KW 検定
1.研修内容（学年経営の進め方）を理解できた	4.516	0.677	30	1	**	0.568	χ^2=0.775
	4.265	1.024	29	5	**	0.453	*p*=0.679, *n.s.*
	4.486	0.742	32	3	**	0.514	-
2.今後，職務に活用が期待できる研修内容だった	4.594	0.712	30	2	**	0.539	χ^2=1.437
	4.706	0.760	33	1	**	0.571	*p*=0.488, *n.s.*
	4.571	0.698	31	4	**	0.486	-
3.全体的に満足できる研修だった	4.688	0.644	31	1	**	0.568	χ^2=0.090
	4.588	0.857	31	3	**	0.512	*p*=0.956, *n.s.*
	4.629	0.770	31	4	**	0.486	-

※上段：2019 年度　中段：2020 年度　下段：2021 年度　検定：二項検定（母比率不等）の結果をそれぞれ示す。

「学年経営の進め方」及び「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」の活用期待度の自己評価について二項検定及び Kruskal-Wallis 検定を行い，肯定・否定の偏りと年度間の比較を試みた。結果を表 5 に示す。平均値に注目すると，項目6 「ユニバーサルデザインの観点に基づく授業の実施」及び項目8 「適切な評価の実施」の二つは，3 年間いずれも 4.0 を下回ったが，他の 12 項目は 4.0 を超えていた。また，年度間の差を検討したところ，項目6 については偏りが1 ％水準有意であり，多重比較（Holm 法）の結果も，2019 年度より 2020，2021 年度の方が高く，改善傾向が示された。項目6 以外について，平均値の増減はあるが，年度間の差は認められなかった。これは，2019 年度の結果を踏まえ，研修内容の見直しを行い，内容の充実を図ったためと考えられる。一方，二項検定の結果も，2019 年度の項目6 と 2020 年度の項目8 を除き，有意に肯定群の回答が多かったことから，研修内容の活用期待度は全体的に高いと言える。さらに，これらの2 項目を除き，効果量も，0.30～0.57 の範囲内（小～中程度）にあった（水本・竹内 2008）。

表 4. 2019～2021 年度における「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」の評価：二項検定及び Kruskal-Wallis 検定の結果

質　問　内　容	*M*	*SD*	肯定	否定	検定	効果量	KW 検定
1.研修内容（主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり）を理解できた	4.688	0.592	30	2	**	0.538	χ^2=7.288
	4.088	1.055	26	8	**	0.365	*p*=0.026*
	4.429	0.770	29	6	**	0.429	20<19
2.今後，職務に活用が期待できる研修内容だった	4.719	0.634	29	3	**	0.506	χ^2=4.186
	4.676	0.768	33	1	**	0.571	*p*=0.123, *n.s.*
	4.429	0.815	30	5	**	0.457	-
3.全体的に満足できる研修だった	4.781	0.553	30	2	**	0.538	χ^2=3.113
	4.588	0.857	31	3	**	0.512	*p*=0.211, *n.s.*
	4.457	0.886	30	5	**	0.457	-

※上段：2019 年度　中段：2020 年度　下段：2021 年度　検定：二項検定（母比率不等）の結果をそれぞれ示す。　* *p*<.05

次に，「学年経営の進め方」及び「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」の質的分析の結果をまとめる。なお，対象となった自由記述の回答率（回答者数／受講者数）と記述量は，2019 年度 93.8%（最小値：0 字　最大値：190 字　中央値：68 字），2020 年度 58.8%（最小値：0　最大値：259 字　中央値：43.5 字），2021 年度 80.0%（最小値：0 字　最大値：260 字　中央値：70 字）であった。「学年経営の進め方」及び「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」の講義・演習後に実施した質問紙の自由記述については，出現頻度 5 回以上の抽出語を表 6 に示した。

表 5. 2019～2021 年度における「学年経営の進め方」及び「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」の活用期待度に関する主観的評価：二項検定及び Kruskal-Wallis 検定の結果

質　問　内　容	*M*	*SD*	肯定	否定	検定	効果量	KW 検定
1.「なかまなビジョン」を参考に，めあてと振り返りを大切にした，なかまとの対話を位置づけた学習を計画することができそうだ	4.438	0.564	31	01	**	0.569	χ^2=1.135
	4.455	0.617	31	02	**	0.539	*p*=0.567,*n.s.*
	4.576	0.561	32	01	**	0.570	-
2.学校教育目標を踏まえ，児童生徒に身に付けさせたい力を明らかにした学習指導案を立案することができそうだ	4.219	0.491	31	01	**	0.569	χ^2=1.728
	4.333	0.645	30	03	**	0.509	*p*=0.422,*n.s.*
	4.394	0.556	32	01	**	0.570	-
3.教材の価値を捉えた上で，児童生徒の実態を踏まえた教材研究を行うことができそうだ	4.281	0.523	31	01	**	0.569	χ^2=0.514
	4.212	0.696	28	05	**	0.449	*p*=0.773,*n.s.*
	4.152	0.667	28	05	**	0.449	-
4. ICT 機器や板書，机間指導等を効果的に生かし，単元のねらいと評価の観点を意識した児童生徒が分かる，楽しい授業を進めることができそうだ	3.875	0.554	25	07	**	0.381	χ^2=2.918
	4.121	0.740	26	07	**	0.388	*p*=0.232,*n.s.*
	3.879	0.650	24	09	**	0.327	-
5.児童生徒一人一人の特性や学習の理解度等を踏まえた，個に応じた指導の充実を図ることができそうだ	3.969	0.474	28	04	**	0.475	χ^2=0.447
	4.030	0.637	27	06	**	0.419	*p*=0.800,*n.s.*
	4.030	0.585	28	05	**	0.449	-
6.ユニバーサルデザインの観点に基づいた授業を積極的に行うことができそうだ	3.406	0.712	14	18	*n.s.*	0.038	χ^2=12.166
	3.970	0.728	24	09	**	0.327	*p*=0.002**
	3.909	0.579	25	07	**	0.381	19<20, 21
7.児童生徒の思考を促す発問を行い，教師の意図した話合いの授業を実現することができそうだ	4.250	0.622	29	03	**	0.506	χ^2=1.853
	4.394	0.609	31	02	**	0.539	*p*=0.396,*n.s.*
	4.394	0.788	31	02	**	0.539	-
8.毎時間，評価規準を設定して授業に臨み，授業の振り返りやノートの記述内容等を基に，適切な評価を実施できそうだ	3.750	0.508	23	09	**	0.319	χ^2=0.860
	3.697	0.847	17	16	*n.s.*	0.115	*p*=0.650,*n.s.*
	3.848	0.667	23	10	**	0.297	-
9.自校や他校の教員の授業を，様々な観点（発問，板書，教材観，学習環境等）から分析・考察することができそうだ。	4.219	0.659	28	04	**	0.475	χ^2=0.884
	4.394	0.556	32	01	**	0.570	*p*=0.643,*n.s.*
	4.303	0.728	28	05	**	0.449	-
10.自校や他校の教員の授業分析から，授業改善に向けたアイデアを考えたり，校内外の研修で的確な指導を行ったりすることができそうだ	4.031	0.740	24	08	**	0.350	χ^2=1.000
	4.212	0.650	29	04	**	0.479	*p*=0.607,*n.s.*
	4.152	0.667	28	05	**	0.449	-
11.児童生徒が互いの立場を尊重し認め合い，一人一人が活躍する場がある学級・学年をつくることができそうだ	4.219	0.491	31	01	**	0.569	χ^2=4.083
	4.455	0.666	30	03	**	0.509	*p*=0.130,*n.s.*
	4.212	0.600	30	03	**	0.509	-
12.児童生徒が，集団生活をする上での一定のルールの意味を理解し守る，規律ある雰囲気の学年をつくることができそうだ	4.281	0.683	28	04	**	0.475	χ^2=2.872
	4.424	0.708	29	04	**	0.479	*p*=0.238,*n.s.*
	4.121	0.740	26	07	**	0.381	-
13.他学年の特性を踏まえて，校内で共通理解を図りながら，個や場に応じた適切な支援をすることができそうだ	4.031	0.695	25	07	**	0.381	χ^2=0.957
	4.212	0.696	28	05	**	0.449	*p*=0.620,*n.s.*
	4.030	0.728	25	08	**	0.358	-
14.I の講義を授業して，ミドルリーダーとして勤務校の学校改善に生かしたいという気持ちが芽生えた	4.625	0.554	31	01	**	0.569	χ^2=5.341
	4.848	0.364	33	00	**	0.600	*p*=0.069†
	4.588	0.557	32	01	**	0.570	-

※上段：2019 年度　中段：2020 年度　下段：2021 年度　検定：二項検定（母比率不等）の結果をそれぞれ示す。　** *p*<.01　† *p*<.10

各年度とも概ね傾向は共通しており，各自の意見や感想の記述に使用される「思う」「感じる」「授業」「自分」などの抽出語が 5 回以上となった。一方，各年度で傾向が異なる語として「学級力」と「四色板書」に注目したい。前者は，2019 年度では 11 回（3 位）であったが，2020 年度で 2 回（28 位），2021 年度では 3 回（25 位）に低下している。後者は，2019 年度では 2 回（42 位），2020 年度で 4 回（13 位），2021 年度では 6 回（7 位）と出現回数が増加傾向にあった。これは，アンケート結果をもとにして，研修内容の説明の仕方や提示資料を 2020～

2021 年度と見直したためと考えられる。さらに，2021 年度の「勉強」は 7 回使用されていたが，主語が「教師」であったものは 6 回，「子供」であったものは 1 回で，多くは「大変勉強になった」「もっと勉強したい」という文意で用いられていた。

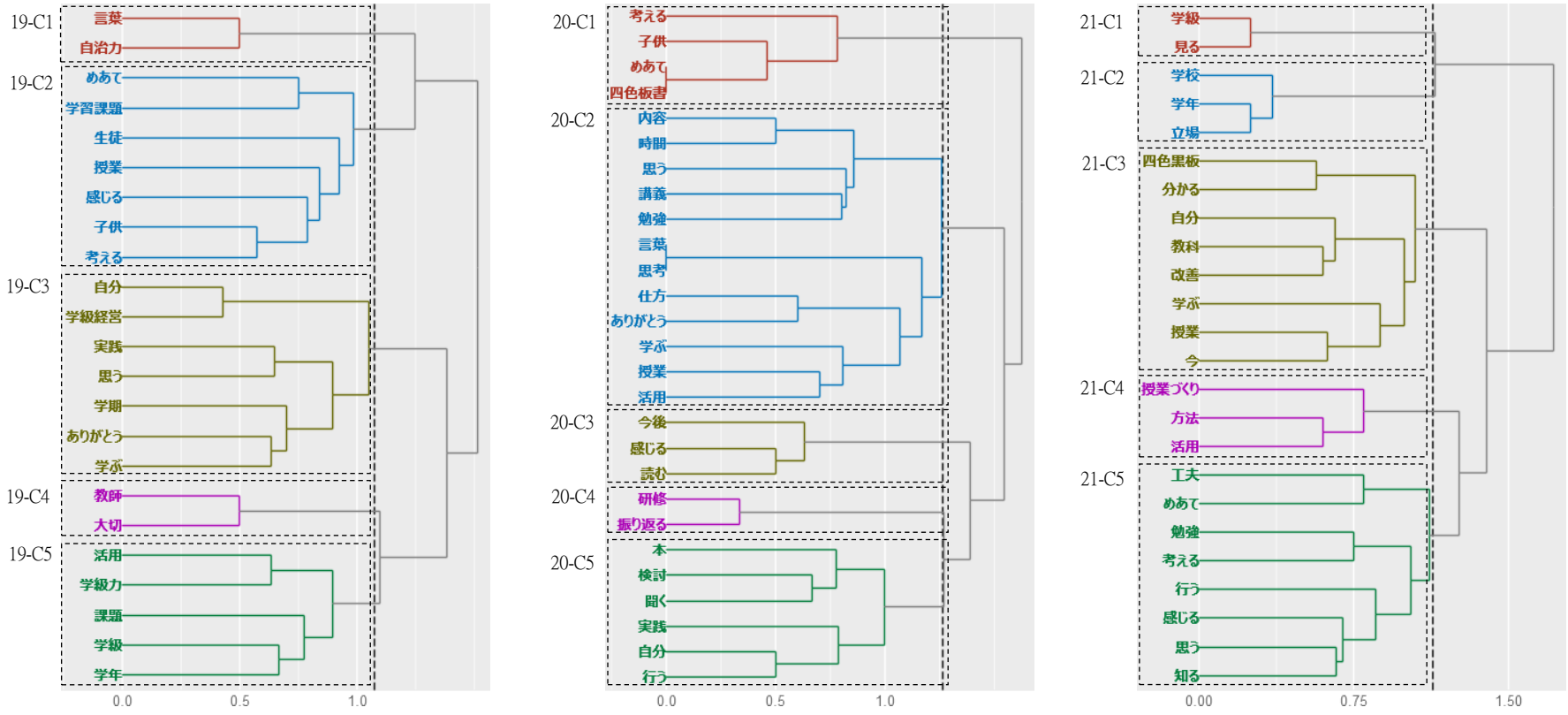
表 6. 自由記述における出現頻度5 回以上の抽出語（2019～2021 年度比較）

2019 年度				2020 年度				2021 年度			
抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数
思う	19	学級	6	思う	13	子供	5	思う	14	教科	5
授業	14	学級経営	6	授業	11	思考	5	学ぶ	13	知る	5
学級力	11	学年	6	自分	7	内容	5	授業	10	わかる	5
学ぶ	8	子供	6	実践	6			自分	9	立場	5
実践	8	自分	6	めあて	5			感じる	7		
ありがとう	7	学期	5	活用	5			勉強	7		
感じる	7	活用	5	感じる	5			四色板書	6		
大切	7	教師	5	言葉	5			授業づくり	6		
めあて	6	自治力	5	考える	5			学年	5		

※ 2019 年度：総抽出語数 1,408 語，異なり語数：328 語　／　2020 年度：総抽出語数 1,034 語，異なり語数：322 語
2021 年度：総抽出語数 1,414 語，異なり語数：389 語

続けて，階層的クラスター分析（ウォード法の結果に注目しよう（図 2 参照）。各年度同一のテーマを扱っていたが，それぞれ 5 クラスターが抽出された。また，共通して「学級経営」「教育方法」や「授業運営」と関連する単語から成るクラスターが抽出される一方，それぞれの年度に固有のクラスターも認められた（表 7 参照）。まず「学年経営の方法」との関連に注目すると 2019 年度は三つのクラスターが該当した。クラスター1（以降 19-C1 と表記）は「自治力」「言葉」から成り自治力向上に関わる手立てを意味していると考えられた。19-C3 は「学級経営」「実践」「自分」などの語から構成され学級経営の手法を学び，自身の学級でも実施しようとしている姿を示すものと考えられた。さらに 19-C5 も「学級力」「活用」「学年」などから構成され学年単位での学級力向上プロジェクトの運営を示しているものと考えられた。これは「学級力」のキーワードはないが第 1 著者が紹介した学級力に関する「本」を含む 20-C5 も同様であった。しかし 2021 年度（21-C1）は，「学級力」の語はなく「学級」と「見る」から構成されていた。これは，従来の説明を見直し，学級力の考え方，というフレーズを通じて，学級を可視化することの大切さや，教員と子供の意識のズレに気付くことの大切さを伝えたことによるものと考えられた。そこで，21-C1 は「学級・学年経営」を意味するものと解釈された。一方「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」はどうか。2019 年度は一つ 2020 年度は二つ 2021 年度は三つのクラスターがそれぞれ該当した。まず 19-C2，20-C2，21-C5 は「授業」を中心に「めあて」「考える」「思考」などから構成され教育方法（指導技術）を示すと考えられた。20-C1 及び 21-C3 は「四色板書」を中心に構成され 2020 年度は「めあて」「子供」など 21 年度は「教科」「授業」「改善」などから構成されていた。そこで 20-C1 は板書構成を中心とした授業運営 21-C3 は授業運営と改善を示すものと考えられた。21-C4 は「授業づくり」「方法」「活用」から構成されており「主体的・対話的な授業づくり」の手法を意味するものと解釈された。

また，両テーマに関連するクラスターとしては，2019 年度は一つ，2020 年度は二つ，2021 年度は一つ認められた。19-C4 は，「教師」「大切」から構成され，学級・学年経営や授業づくりにあたっての「教師の役割」やその重要性を示していると解釈された。また，20-C3 と 20-C4 について，前者は「今後」「感じる」「読む」など，「今後の行動予定」を，後者は，「研修」「振り返る」から構成され，研修内容を振り返り，理解を深めようとする姿を示すものと解釈された。さらに，21-C2 は，「学校」「学年」「立場」の各語から構成されており，ミドルリーダーとしての役割や立場を示しているものと解釈された。



2019 年度　　2020 年度　　2021 年度

図 2 ． 2019～2021 年度アンケートの自由記述をもとにした階層的クラスター分析の結果

※分析時の最低抽出語数は，各年度で抽出語数を均等とするため，次のように設定した。2019 年度：4 語　2020 年度：3 語　2021 年度：4 語

表 7. 抽出されたクラスターの解釈

Cluster	各クラスターの解釈	Cluster	各クラスターの解釈	Cluster	各クラスターの解釈
19-C1	自治力の向上	20-C1	授業運営	21-C1	学級・学年経営
19-C2	教育方法（指導技術）	20-C2	教育方法（指導技術）	21-C2	ミドルリーダーの役割
19-C3	学級経営	20-C3	今後の行動	21-C3	授業運営・改善
19-C4	教師の役割	20-C4	研修の振り返り	21-C4	主体的・対話的な授業づくり
19-C5	学級力向上プロジェクト	20-C5	学級力向上プロジェクト	21-C5	教育方法（指導技術）

次に，抽出された各クラスターと名古屋市教員育成指標との対応を検討することで研修の効果を考察したい（表 8 参照）。まず，素養に注目する。素養を構成する「学び続ける意欲」に研修の振り返り（20-C3）及び今後の行動（20-C4）が，それぞれ対応していると考えられた。具体的な記述では，「現在の自分では自信をもってみなさんにお伝えできるレベルにないので，発問の仕方などもっと本を読んで勉強していきたいと感じました」や「自分なりに本日の研修を振り返って落としこみたい。特に，教師の意図した話し合いの授業を実現することができるように実践と振り返りを行っていきたい」等が認められた。

次に学習指導力である。学習指導力は，主体的・対話的な授業づくりの推進やねらいに応じた授業づくり（授業構成），ねらいに応じた学習指導の充実（授業展開），単元全体を見通した学習指導の工夫改善（授業評価）等の視点から構成される。これらの視点は，主体的・対話的な授業づくり（21-C4），教育方法（19-C2），授業運営・改善（21-C3）にそれぞれ対応すると考えられた。自由記述では，「問題・めあて・学習課題・まとめ・振り返りそれぞれ何となくでやってしまっていた部分があったので，今後はそれぞれを明らかにした上で授業を計画していきたい」等が該当した。

続けて，集団経営力を見てみよう。集団経営力は「安心・安全に過ごせ，互いを認め合う温かい学級・学年づくり」や「よりよい人間関係づくり，集団づくり」（経営）と自己肯定感，自尊感情を高める指導（生徒指導）等の視点を含んでおり，自治力の向上（19-C1）や学級・学年経営（21-C1）等のクラスターが対応するものと考えられた。なお，具体的には，「自治力という言葉がとても印象に残っています。学級経営も授業も生徒発という感覚を今まで以上に強くもとうと思いました」や「教師がいなくても自分たちで考え，自ら行動し，セルフチェックを行えるような学級を目指し，支持的な風土を高める好ましい関係を構築していきたい」等の記述が見られた。

最後に，マネジメント力に注目する。マネジメント力には，家庭・地域・関係機関との連携，同僚性，危機管理の三つの視点を含むが，このうちの同僚性に関連するミドルリーダーの役割（21-C2）が対応すると解釈された。これには，「今回は時間が長かったため，より詳しく，細かく具体的な内容を知ることができ，大変勉強になった。今後，学年，学校を担う立場になった時に活用したい」等の記述が認められた。

表 8. 抽出されたクラスターと名古屋市教員育成指標（教諭版）との対応

名古屋市教員育成指標（教諭版）	2019 年度	2020 年度	2021 年度
素養：教師としての適性を常に意識しながら，教師に対する使命感を高める。		・研修の振り返り（20-C3） ・今後の行動（20-C4）	
児童生徒理解力：一人一人の児童に対して愛情をもって接する意識を高くもち，児童生徒を共感的に理解することの大切さや合理的配慮の意義について実感を伴って理解している。			
学習指導力：実践的指導力の基礎となる知識，技能を習得し，体験を通して，授業づくりや授業の進め方等について理解している。	・教育方法（19-C2）	・授業運営（20-C1） ・教育方法（20-C2）	・授業運営・改善（21-C3） ・主体的・対話的な授業づくり（21-C4） ・教育方法（21-C5）
集団経営力：学級・学年単位で集団づくりの基礎や，生徒指導の基礎について具体的に理解している。	・自治力の向上（19-C1） ・学級経営（19-C3） ・教師の役割（19-C4） ・学級力向上プロジェクト（19-C5）	・学級力向上プロジェクト（20-C5）	・学級・学年経営（21-C1）
マネジメント力：組織の一員として同僚や外部（保護者，地域）との連携・協働・安心・安全な学校生活について実感を伴って理解している。			・ミドルリーダーの役割（21-C2）

ミドルリーダーとしての「学習指導力」及び「集団経営力」の育成が本研修の目標であった。これは，上記の考察と表 8 からもわかるように，対応するクラスターが抽出されていることから，達成できたものと考えられる。ただし，年度によりクラスター数に変動があるので，この理由について検討したい。まず，学習指導力に関連するクラスターは増加傾向にあった。これは，2020 年度よりプログラミング教育が必修化されたことに伴い，「プログラミング的思考の重要性」を講義に追加すると共に，2021 年度には研修内容が増加したことに対し，内容の整理・統

合を行い，説明方法を改善したことの影響と考えられる。逆に，「集団経営力」に対応するクラスターが減少した理由も，先述したように，2020 年度から学級力向上プロジェクトの説明内容を見直し，学級の「可視化」や教員と子供の「意識のズレ」に気付くことの重要性を強調した影響と考えられる。また，本研修と直接的な関連のない「素養」や「マネジメント力」に対応したクラスターが認められたことも興味深い。これは，当該クラスターを構成する語句がそれぞれの年度に多く抽出されたことを示しており，クラスターとして抽出されなかった語句は，存在が否定されるわけではない。実際，クラスターとして抽出されなかった語句は，類似の語句が認められるか，最低抽出語数を下回る回数で使用されていたことから，学校種の偏りや専門教科などの参加教員の属性による影響と考えられる。

愛知教育大学教職大学院が開発した「教員の経験に応じた育成のめあて」には，学び続ける教員に必要な資質として，「教職員の資質（使命感，人間関係，教育的愛情，教科領域指導，教養）」と，「教職員の専門性（授業力，マネジメント力，児童生徒対応力）」を設定している。ミドルリーダーとしての「集団経営力」は，「教職員の資質」につながる。「学習指導力」は，「教職員の専門性」との関連性が強い。つまり，研究対象とした講義・演習の質的分析の結果からも，各研修の目標は実現できたと共に，「学び続ける教員像」の研修の充実につながったと言える。

なお，回答数が少なく質的分析と関連づけることができなかった，低満足度（1～3 の回答）の自由記述に注目したい。記述のない場合も含まれるため，3 年間で 9 件が抽出された。満足度が低くなった要因は，次の四つに分類された。一つ目は，配付・提示資料の問題であり，3 件が認められた。具体的には，「いろいろと興味ありそうな内容だったが，資料の多さと画面とパワポ資料に動きがあるため，どこを話しているのかついていけず，理解とまではいけなかった。」と，内容の多さや提示資料のアニメーション効果の問題を指摘する回答があった。二つ目は，研修内容の難しさである。具体的には，「めあて」「学習課題」「板書の例」の難しさを指摘した記述が 1 件あった。ただし，内容の難しさを指摘する意見は，2019 年度のみであり，積み重ねてきた改善の効果が認められる。三つ目は，研修内容と勤務校種とのミスマッチである。研修内容（小・中学校向け）を勤務先（幼稚園）に適用することの困難さを指摘するものが 1 件あった。四つ目は，要求水準の高さである。これは，1 点目の「研修内容の多さ」とも関連するが，「全てを理解してから取り組もうとしてしまうので評価が低くなってしまった。もう少し時間をかけて聞きたいと思った。」等の 3 件が該当した。特に，1 点目と 3 点目は改善が必要であり，名古屋市教育委員会と連携しながら，研修内容及び提示資料，運営（各講座への受講者の割り振り）について見直しを進めることにする。

４．総合考察

本研究は，「学び続ける教員像」の実施・充実のために，二つの研究目的を設定した。一つ目は，概算プロジェクトの充実・拡大を図るために，愛知教育大学教職大学院関係の各種教員研修の企画趣旨を，事前に作成した指標に基づいて報告すると共に，今後のカリキュラムマネジメント上の改善点を論じることであった。二つ目は，名古屋市教育委員会と連携して構築した「中堅教員・管理職研修」や「教育委員研修」等のプログラムの更なる充実を図ると共に，2019～2021 年度における効果を検証することである。次節では，本研究が設定した一つ目の研究目的を「キャリア系統段階を踏まえた研修講座計画と実施の経緯」とし，二つ目の研究目的を「研修評価データに基づく研修の評価内容と今後の改善の可能性」とし，各考察を行う。

(1) キャリア系統段階を踏まえた研修講座計画と実施の経緯

一つ目の研究目的の結果は，2 点に整理される。1 点目は，愛知教育大学教職大学院が作成した指標及び先行研究を踏まえつつ，「教員の経験に応じた研修体系表」を六つの研修種類別に整理した。その六つとは，「基本研修」「職務研修」「専門研修」「課題研修」「長期研修Ⅰ」「長期研修Ⅱ」である。

2 点目は，教員養成・採用段階からベテラン教員・管理職段階までの系統性を重視した点である。その際，本研究では，表 1 の最適化を高めるために，福岡教育大学教育総合研究所（2017）が策定した資質・能力の知見

を参考にしつつ，21 都道府県（北海道，秋田県，山形県，宮城県，福島県，栃木県，千葉県，東京都，長野県，滋賀県，三重県，大阪府，鳥取県，岡山県，広島県，山口県，徳島県，高知県，大分県，熊本県，沖縄県）のキャリアステージを確認・検討した。特に，Ⅱ～Ⅳ段階では，喫緊の教育課題の一つである GIGA スクール構想に対応した研修講座や，SDGs 及び ESD（持続発展教育）推進に関する講座，教員の働き方改革につなげる職場のメンタルヘルス講座等を設定した。

(2) 研修評価データに基づく研修の評価内容と今後の改善の可能性

二つ目の研究課題の結果の概略は，3 点に集約される。1 点目は，研修内容の理解度・満足度は，どちらも極めて高く，肯定群と否定群の偏りも二項検定の結果，肯定群の回答が有意に多かった。また，研修内容の活用期待度について 14 項目からその詳細を調査したところ，項目6「ユニバーサルデザインの観点に基づく授業の実施」及び項目8 「適切な評価の実施」の二つは，3 年間いずれもその平均値が 4.0 を下回ったものの，残り 12 項目の平均値は 4.0 を超えていた。また，年度間の差を検討したところ，項目6 については1 ％水準の有意差が認められ，2019 年度に比べ 2020 と 2021 年度の方が大きく，改善傾向が示された。

2 点目は，質問紙調査の自由記述項目について，階層的クラスター分析を行った結果，2019～2021 年度，それぞれ 5 クラスターが抽出された。クラスターを構成する抽出語から各クラスターを解釈し，名古屋市教員育成指標（教諭版）との対応を検討したところ，「学習指導力」及び「集団経営力」に関するクラスターを中心に，研修の直接的な目標ではない，「素質」や「マネジメント力」に関するクラスターが存在していた。また，「学習指導力」に対応するクラスターは増加傾向に，「集団経営力」に対応するクラスターは減少傾向にあった。これらは，質問紙調査の結果のみからは断定できないが，研修内容や説明方法の見直し・改善を行った担当者側の要因と，学校種や専門教科等の受講者側の要因の二つがあると考えられた。さらに，満足度が低評価（1～3）となった自由記述に注目すると，配付・提示資料の問題，研修内容の難しさ，研修内容と勤務校種とのミスマッチ，要求水準の高さの四つに要因が整理された。特に，配付・提示資料の問題と研修内容と勤務校種とのミスマッチについては教育委員会と連携した，研修内容や運営の改善が不可欠である。スライド等の視覚資料は，わずかの違いであっても被説明者（受講者）の理解や記憶に影響することが指摘されているため（関・赤堀 1994；関 1997），改善は喫緊の課題である。

3 点目は，総括すると，量的・質的分析の結果から，2019～2021 年度について，「学年経営の進め方」及び「主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり」のねらいは概ね達成されていることが分かった。

以上の結果と先行研究の知見を参考に，ミドルリーダー研修の充実に向け，2 点の示唆を整理しておきたい。1 点目は，教師の振り返りの支援である。最低抽出語数の設定により，クラスター分析で「振り返り」の語句が抽出されたのは 2020 年度のみであったが，2019 年度で 2 回，2021 年度でも 3 回出現していた。「研修を振り返り理解の深化を図る」や「子どもへの振り返りの指導が理解できた」等の文脈で使用されているが，注目すべきは，3 年間で 2 回の使用であったが「自身の教育実践の振り返り＝省察（reflection）」である。Schön（1984）は，実践に対する省察を通した認識（実践的認識）の発達を教師の成長と捉えているが，教師の内省（＝振り返り）をいかに支援するのかは，重要な課題である。そうした意味で，“学び合う”学校づくりをベースとした「実践と省察」による授業力向上を目指したミドルリーダー研修プログラム（中田 2016）は参考になると考えられる。

2 点目は，職場内の同僚性である。木原（2006）は，教師の成長を支える場として，教育委員会や教育センターが主催する研修等に加えて，所属する学校における同僚性を基盤とした学びが大きな意義をもつことを指摘している。細川・姫野（2008）も，現職小学校教師を対象とした質問紙調査の結果を踏まえ，教師の成長を支える学習環境として共同での授業設計や TT 等，同僚の存在が特に若手教師にとって重要であることを明らかにしている。これらを考慮すると，研修内容の職場への転移という点からも，同僚性を支援する校内研修の在り方と，校内研修との連携が鍵になると言えよう。

(3) 今後の課題

今後の課題は，2 点ある。第1 点は，質問紙調査の限界を踏まえた追加調査の導入である。質問紙調査の大

前提には，自己評価の限界がある。各受講者がもつ自己評価基準の相違により，質問紙の回答が過大もしくは過小となる可能性があることに留意しなければならないだろう。そこで，今後は，中堅教員研修受講後における教員（受講者）の知見や成果を，学校管理職が学校組織マネジメント等に生かしていくために，事前・事後の聞き取り調査や評価を促す方策を検討・実施する。これらの手立てによって，管理職からみた本研修の効果を検証すると共に，集合研修の転移促進を試みたい。第2 点は，学校管理職育成・研修の在り方の検討である。主たる背景には，各市町村教育委員会と近隣の大学とが協働・連携した学校管理職育成・研修に関する実施主体（研修の実施者）の報告は，管見の限り，見受けられないからである。本研究では，愛知教育大学教職大学院の特徴を踏まえ，4 点（「①現場実務重視型－主に教育委員会主導による研修」「②連携型－教育委員会と大学院との連携による相補的研修」「③大学院型－主に大学主導の教育研究知の提供による研修」「④公開講座型－今後の発展を前提とした大学主催による一次的・試行的研修」）を検討している。

今後は，上記4 点と研修体系表を関連付けた学校管理職育成・研修の充実を図る必要がある。例えば，柏木ら（2022）が指摘する俯瞰的な研修を目指すため，「教員 21 世紀型スキル」を包含した研修体系表及び研修講座のデザインである。

参考及び引用文献

芥川祐征（2022）.「新任教頭を対象とした学校の経営課題解決のための職能開発研修 －『実行可能な学校経営改善プラン』の作成演習を通して－」『学校改善研究紀要 2022』：54-61.

福岡教育大学教育総合研究所（2017）.「総合的な教師力向上のための調査研究事業報告書」『九州地区教員育成指標研究協議会資料』

細川和仁・姫野完治（2007）.「教育実践に対する教師の『成長観』と成長を支える学習環境」「教師学研究」7：23-33.

磯部征尊・伊藤大輔・倉本哲男（2019）.「教職大学院プログラムのカリキュラムマネジメント―名古屋市・愛知県教育委員会との協働プロジェクトを中心として―」『日本学校改善学会 2019　愛媛大会自由研究発表当日配布資料』.

柏木賀津子・宍戸隆之・矢田匠（2022）.「教員 21 世紀型スキルに資するグローバル教員研修に関する実践的研究　－Edu21st 尺度による自己効力感の変容に着目して－」『学校改善研究紀要 2022』：62-82.

加藤久佳（2011）.「都道府県並びに政令指定都市における教員研修体系に関する考察」『国立教育政策研究所紀要』140：223-235.

木原俊行（2006）.『教師が磨きあう「学校研究」―授業力量の向上をめざして―』ぎょうせい.

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－サービス・ラーニング Service-Learning の視点から』ふくろう出版.

Kuramoto, T. & Associates.（2014）. *Lesson Study and Curriculum Management in Japan -Focusing on Action Research-*, Fukuro-Publisher.

倉本哲男・磯部征尊・伊藤大輔（2020）.「Society5.0 に求められる教員像の確立に向けた研修体制・研修プログラムのデザイン」『日本カリキュラム学会 2020 年次大会（第 31 回琉球大学 web 大会）自由研究発表プログラム（発表要旨）』.

教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議（2013）.「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」，https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/houkoku/attach/1340445.htm（最終閲覧日：2022 年5 月6 日）.

国立教育政策研究所（2015）.『学校管理職育成の現状と今後の大学院活用の可能性に関する調査報告書』(平成 25 年度プロジェクト研究(教員養成等の改善に関する調査研究）報告書』（研究代表者：大杉昭英）.

国立教員養成大学・学部，大学院，附属学校の改革に関する有識者会議（2017）.『教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて―国立教員養成大学・学部，大学院，附属学校の改革に関する有識者会議報告書―』，https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/gaiyou/__icsFiles/afieldfile/2017/08/30/1394996_001_1.pdf（最終閲覧日：2022 年5 月6 日）.

名古屋市教育委員会（2021）.『名古屋市教員育成指標（教諭版）』，https://www.nagoya-c.ed.jp/ac/ikusei/ikuseishihyou.pdf（最終閲覧日：2022 年5 月6 日）.

中田正弘（2016）.「平成 27 年度教員研修モデルカリキュラム開発プログラム“学び合う”学校づくりをベースとした『実践と省察』による授業力向上のためのミドルリーダー研修プログラム開発」『帝京大学大学院教職研究科年報』7：129-132.

日本教職大学院協会（2016）.「平成 28 年度日本教職大学院協会研究大会」『2016 年度 日本教職大学院協会年報』, https://www.kyoshoku.jp/pdf/nenpo2016.pdf（最終閲覧日：2022 年5 月6 日）.

Schön, D., (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books.

関友作（1997）.「テキストの内容把握に対する箇条書とキーワード強調の影響」『日本教育工学雑誌』21（Suppl.）：17-20.

関友作・赤堀侃司（1994）.「テキスト理解に対する箇条書型レイアウトの効果」『日本教育工学雑誌』17：141-150.

中央教育審議会（2012）.「教職生活の全体を通じた 教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申)」, https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf（最終閲覧日：2022 年5 月6 日）.

中央教育審議会（2015）.『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い，高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ （答申）（中教審第 184 号）』, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm（最終閲覧日：2022 年5 月6 日）.

謝辞

本研究の一部は，令和元～3 年度愛知教育大学機能強化経費【戦略③】「学び続ける教職員像を実現するための現職教員の再教育」及び JSPS 科研費 20KK0050 の助成を受けた。該当期間における研究協力者及び教育関係者の皆様には，心よりお礼を申し上げます。

学校改善研究紀要 2023: 56-66

実践報告

双方向性を高めるコミュニティ・スクールの実践
ーコーディネーターの立場から見えてきたものー

印南　友統
愛媛県新居浜市立金栄小学校・t.i072047@gmail.com

要約：本研究の目的は，2019 年に市内全小中学校でコミュニティ・スクール（以下 CS）を導入した X 市内にある自己の勤務校（A 校）における現状と課題を意識調査により明らかにするとともに，課題の改善に向けた取組を進める中で，学校と地域の双方向性を高める効果的な CS の在り方をコーディネーターの立場から見出そうとするものである。

本研究では，第 1 回意識調査から見えてきた A 校における5 つの課題をもとに，先行研究から明らかになった双方向性を高めるためのコーディネーターの役割である「情報共有・発信」「関係機関・人材との調整」「計画・実行・省察」を踏まえ，①学校運営協議会の活性化，②教職員対象校内研修，③地域・保護者対象コミスク通信，④地域を巻き込んだ活動案の計画・実践を行った。そして，その成果を検証するために第 2 回意識調査を行い，コーディネーターの意図的な取組により，教職員と保護者・地域の双方向性が高まってきたことがわかった。また，学校と地域の橋渡しとなるコーディネーターの必要性を示唆する結果となった。

キーワード
コミュニティ・スクール
双方向性
コーディネーター

1．研究の目的と背景

人口急減・超高齢化の地域が増加するといった日本が直面する大きな課題に対応するため，地方創生の理念等を定めた「まち・ひと・しごと創生法」が 2014 年に公布・施行された。これを踏まえて，翌年に閣議決定された「まち・ひと・しごと創生基本方針 2015」では，「一刻の猶予も許されないとの危機感の下，地方創生を前進させていかなければならない。」と示されている。

一方，学校では，「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」(中央教育審議会 2015 年)において，複雑化・困難化した生徒指導上の課題や特別支援教育の充実など，教職員だけで対応することが困難な問題に，学校が地域や家庭と連携しながらチームで対応していくことの必要性が指摘されている。また，OECD 国際教員指導環境調査において日本の教員の勤務時間が長いといった課題が上がる中で，これまで学校が行ってきた業務を家庭や地域と連携を深めながら課題の改善に取り組もうとする動きもある。

こうした状況の中，「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について答申」(中央教育審議会 2015 年)において，学校と地域は「パートナーとして相互に連携・協働していくことを通じて，社会総がかりでの教育の実現を図っていくこと」と示された。そして，これを踏まえ，2017 年，地方教育行政の組織及び運営に関する法律が改正され，学校運営協議会の設置が努力義務化された。これに伴い，全国各地で CS が導入され始め，X 市でも 2019 年より市内全小・中学校で実施となった。しかし，一斉導入となり2 年が経過した現在，コロナ禍の影響も受け，CS の活動に学校差が出始め，活動が形骸化しているという課題も指摘されている。

そこで本研究では，X 市において実施2 年後の CS の現状と A 校の課題を明らかにし具体的実践を通して

地域と学校の双方向性を高める効果的な CS の在り方を，コーディネーターの立場から明らかにすることを目的とする。

２．研究の方法及び内容

(1) 先行研究を通して

研究を行うにあたり，CS とは何なのか，そして，CS を実践する上で大切な要素は何なのかについて先行研究をもとに明らかにした。

文部科学省において「CS 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る。」（文部科学省 HP　学校と地域でつくる学びの未来）と示されているように，CS は学校と家庭・地域の連携協働を中核としたシステムであり，三者の「双方向の関係」構築が鍵となる。これは貝ノ瀬（2010）を始め，多くの著者が述べている。大林（2016）は，「教員と地域住民間のソーシャルキャピタルの蓄積は学校教育の改善に最も大きな影響を与える。」ものであるとし，学校と家庭・地域の連携協働の重要性を示している。また，露口・伊藤（2016）は，「CS には学校経営・教育活動への地域人材等による支援，すなわち，人的資本の補完が意図されている。また，それだけでなく，学校を中核とした校区における人々の社会関係資本の醸成が意図されている。」と述べ，学校と家庭・地域の連携協働を中核とする CS が学校だけでなく校区という地域にとっても価値あるものとなることを指摘している。以上のことから，CS は学校と地域が力を合わせて学校の運営に取り組むための仕組みであり，大切な要素は学校と家庭・地域の双方向性を高めること（ソーシャルキャピタルの醸成）であると捉えることができる。そして，CS の活性化は，学校だけでなく地域にとっても価値あるものといえる。

次に，学校と家庭・地域の双方向性を高める効果的な CS の在り方には何が必要かについて明らかにしていく。

金子（2008）は，地域連携の取組を継続させるためには，それらの活動によって何を達成しようとしているのかという「ビジョン」をまず示すこと，そして，そのビジョンを反映するような種々の取組を具体的な形で提示し，かつその成果が見えるように「プログラム化」することが重要であり，そうすることで学校と家庭・地域が同じ方向を向いて取組を進めることができるようになるとしている。また，ソーシャルキャピタルを高めるためには，交流とコミュニケーションを盛んにし，コミュニティのメンバーが様々な社会的ネットワーク活動に参加することが大切であるとしている。つまり，金子（2008）は，双方向性を高めるには，共通の目的を持って，皆で一緒に汗をかくといった交流とコミュニケーションが大事であると述べている。

佐藤（2018）は，様々な実践事例から CS 導入の成果と課題を挙げている。北海道安平町の事例では，教育長の強力なリーダーシップにより，教育委員会による学校への指導・援助がぶれることなく一貫して行われるようになったとしている。山梨県甲斐市の事例では，学校の多忙感を防ぐ市町村のサポート機能のさらなる充実のためには，地域コーディネーターと専門スタッフの配置が必要であるとしている。東京都八王子市の事例では，学区の隣接する小・中学校数校による学校運営協議会の合同開催や，学校運営協議会主催のグループワーク形式による交流熟議の重要性を指摘している。東京都三鷹市の事例では，広報活動においては，絶えず一般保護者や地域住民に対して「CS とは何か」「何のために何をやっているのか」「学校や子どもたちがどう変わったのか」などをわかりやすく発信，情報提供していくことが必要となるとしている。埼玉県春日市の事例では，双方向の関係構築の視点から中学生による地域行事への支援を行ったことにより支援が次第に企画や運営へと発展していくこととなった。その結果，行事への生徒参画は不可欠なものと認識されるようになったことが報告されている。さらに，その成果として，学校・生徒と地域の相互理解の深まりや生徒の自己有用感の高まり等が見られるようになったと示されている。以上，佐藤（2018）が事例を通して示した CS の効果を高めるポイントをキーワードで示すとすると，リーダーシップ，地域コーディネーター，熟議，広報活動，地域行事支援を重視する双方向性を高める取組を挙げることができる。

露口（2016）は，ソーシャルキャピタルの醸成には，新たな団体・集団の設置や，対話交流の機会を設ける「構造づくり」，協働的活動による課題解決を通しての互酬性規範（お互い様）を高める「活動づくり」，対話・交流関

係の長中期化・継続化による信頼を高める「関係づくり」の3 つの段階があることを示し，これらの段階をスムーズに進めていく上でコーディネーターが中心的な役割を果たすとしている。

以上の先行研究から，CS を実践する上で大切な要素として学校と家庭・地域の双方向性を高めること（ソーシャルキャピタルの醸成）そして，双方向性を高めるためには，ビジョン，交流，コミュニケーション，リーダーシップ，地域コーディネーター，熟議，広報活動，地域行事支援，構造・活動・関係づくりがポイントとなっていることがわかる。

こうした双方向性を高めるためには，学校と地域との橋渡し役として双方の事情や要望を理解し，双方への働きかけを行うコーディネーターの存在が重要となってくる。また，コーディネーターの重要性については「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について答申」(中央教育審議会 2015 年)において「地域コーディネーターの持続的な体制の整備，人材の育成・確保，質の向上が重要」と示されている。

さらに CS の成否を左右するともいえる双方向性を高める上で，コーディネーターが果たすべき役割について，先行研究をもとに明らかにしていく。

徳永（2018）は校内コーディネーターの役割として①地域カリキュラムの構築②情報発信③接続④事前協議⑤支援の言語化⑥授業への意識の共有⑦具体的な支援の伝達⑧課題の共有と次時への展望を挙げている。

山中・長谷川・若松・上田（2018）は，協働型コーディネーターの機能として「関係構築」「情報共有・発信」「関係者・支援人材との調整」を挙げ，その中でも特に「関係構築」に努める行動が協働による教育活動の深化につながる重要なものであるとしている。

前川・青木（2019）は地域コーディネーターに必要な力量として6 つの「ション」を挙げている。6 つの「ション」とは，地域と学校が共に協働する教育活動の中で，円滑に結びつくことができるように中立的な立場から場を仕切り，支援するファシリテーション，地域理解，学校そして教職員・子どもたちを理解する全方位的なコミュニケーション，効果的な立ち位置を見極めるロケーション，多様な活動を実行するアクション，情報発信・共有を進めるインフォメーション，様々な気づきに出会い振り返りながら常に向上心を持って活動するリフレクションである。

以上，先行研究より明らかになった双方向性を高めるためのコーディネーターの役割は，表1 に示したように「情報共有・発信」「関係機関・人材との調整」「計画・実行・省察」の3 つに大別することができる。これを踏まえると，コーディネーターはこれらの3 つの役割とコミュニケーションを重視した取組を通して，学校・地域・保護者の双方向的な関係を構築していくことができると考えた。そこで，自己の勤務校において，地域に見られる課題の解決に向け，コーディネーターの立場から実践を行いその成果を検証していくこととする。

表1 先行研究より明らかになったコーディネーターの役割

コーディネーターの役割	徳永	山中・長谷川・若松・上田	前川・青木
情報共有・発信	情報発信	情報共有・発信	インフォメーション
関係機関・人材との調整	接続・具体的な支援の伝達・事前協議	関係機関・人材との調整	ファシリテーション・ロケーション
計画・実行・省察	地域カリキュラムの構築・支援の言語化・授業への意識の共有・課題の共有と次時への展望		アクション・リフレクション
		関係構築	コミュニケーション

（2）意識調査

X 市における CS 導入の成果や課題を検証するために6 月に全教職員・4～6 年生全児童・1～6 年全保護者・各地域の有志を対象に意識調査を行った。意識調査は宝本（2020）井出（2020）長友義彦・静屋智・池田廣司・前原隆志（2018）が作成した質問項目を参考にして，双方向性と

表2 1・2 回目の意識調査の概要

6 月実施				12 月実施					
全地域	対象人数	回答数	回収率	抽出地域	対象人数	回答数	回収率	実施方法	
全児童(4~6 年生)	3192	2716	85%	抽出児童(4~6 年生)	1485	927	62%	教室でタブレット使用	WEB 上
全教職員(小学校)	373	277	74%	抽出教職員(小学校)	171	127	74%	グループウェアで一斉送信(ミライム)	WEB 上
全保護者(全学年)	6153	1750	28%	抽出保護者(全学年)	2833	680	24%	グループメールで一斉送信(まちこみ)	WEB 上
地域の方(任意)	-	383	-	地域の方(任意)	-	192	-	公民館に据え置き	紙面

コーディネーターの観点から教職員 32 問，児童 20 問，保護者・地域 26 問で構成し，「4 とてもよくあてはまる～1 全くあてはまらない」の4 件法で実施した。そして，研究の成果を検証するために2 回目の調査を 12 月に抽出校の全教職員・4～6 年生全児童・1～6 年生全保護者・各地域の有志を対象に行った。表2 は 1・2 回目の意識調査の概要である。

3．第1 回意識調査結果から明らかになった A 校における C S の現状と課題

ここでは，まず，第1 回目の調査結果から明らかとなった X 市の状況をもとに，A 校における CS の現状と課題を明らかにする。

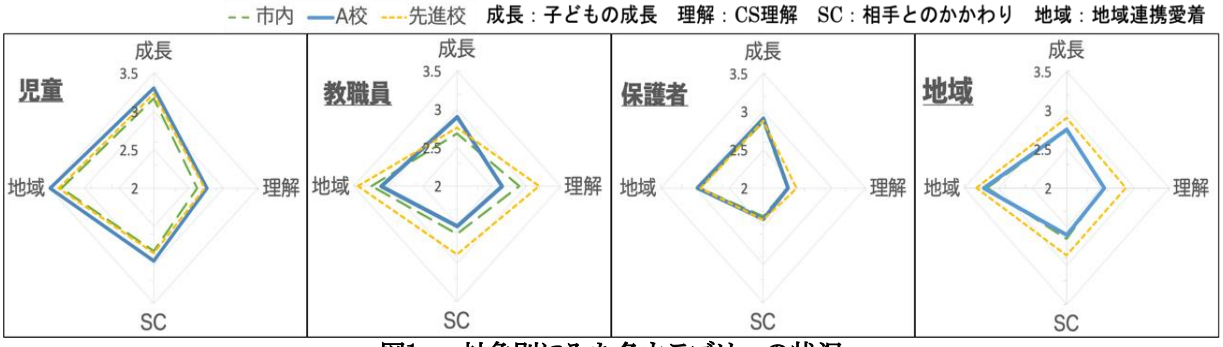


図1　対象別にみた各カテゴリーの状況

(1)A 校における CS の現状と課題

学校と地域との関係について問うた 19 問で主因子分析を行い，表3 のように地域連携愛着，CS 理解，相手とのかかわりの3 つのカテゴリーに分類した。これを踏まえ，児童・地域・保護者は，子どもの成長を含む 4 つのカテゴリーに，教職員は子どもの成長と学校改善を含む5 つのカテゴリーの構成とした。また，CS を X 市の一斉実施に先駆けて導入していた2 校を CS 先進校とし，A 校，市内，先進校の3 つの群での比較検討を行った。

図1 は調査対象別（児童・教職員・保護者・地域）に各カテゴリーを比較したものである。これを見ると教職員や地域を対象とした調査では先進校が顕著に成果を上げている様子がうかがえる。一方，児童や保護者を対象とした調査では先進校・市内の差が大きくない。ここから CS を始めても児童や保護者においてはすぐに成果が現れるものではないということがうかがえる。

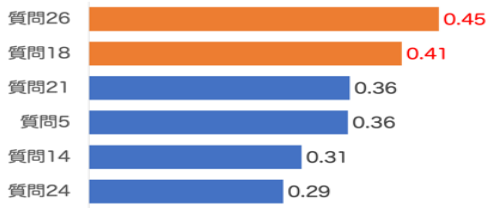
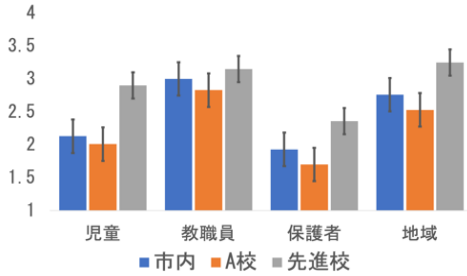


図2　A 校と市内平均の差が大きい項目

表4　教職員のアンケート結果（学校別）

202106（第１回）教職員平均値			市内（n=265） 平均値	標準偏差		A校（n=１８） 平均値	標準偏差	先進校（n=34） 平均値	標準偏差
			2.97	0.71	↓	2.80	0.75	3.22	0.64
CS理解	13	あなたはCSについて理解できている。	3.00	0.69	↓	2.83	0.69	3.04	0.71
	14	あなたは地域の人に授業支援等で協力してもらうことがある。	2.81	0.86	↓	2.50	0.90	3.07	0.89
	16	地域の人や保護者はCSについて理解できている。	2.56	0.71	↓	2.33	0.67	2.97	0.70
	17	あなたは学校の取組が地域の活性化につながっていると思う。	3.02	0.68	↓	2.78	0.71	3.40	0.51
	18	あなたは学校の目指す児童像が地域と共有できていると思う。	2.74	0.67	↓	2.33	0.67	3.21	0.56
	19	学校は子どもの活動を地域に対して積極的に発信している。	3.26	0.70	↓	3.11	0.66	3.42	0.66
相手との関わり	3	あなたは地域の行事や祭りに進んで参加している。	2.60	0.80	↑	2.61	0.68	2.81	0.79
	6	あなたは学校に来ている地域の人の顔と名前がわかる。	2.32	0.84	↓	2.17	0.69	2.56	0.84
	9	あなたは地域の人と関わる回数が増えた。	2.67	0.86	↑	2.67	0.82	3.22	0.68
	15	あなたは地域の人と積極的に対話するように心がけている	2.93	0.74	↓	2.72	0.93	3.22	0.60
	20	あなたは学校運営協議会で話し合われた内容を知っている。	2.59	0.92	↓	2.44	0.90	2.65	0.91
地域連携愛着	1	あなたは地域の人へ挨拶している。	3.53	0.59	↓	3.33	0.75	3.61	0.47
	2	あなたは地域の人が教職員に進んで挨拶をしてくれていると思う。	3.15	0.72	↑	3.17	0.76	3.64	0.53
	4	あなたは地域の人が進んで学校に関わってくれていると思う。	3.20	0.68	↓	3.11	0.87	3.67	0.58
	5	あなたは地域の役に立ちたいと思う。	3.19	0.60	↓	2.83	0.69	3.29	0.51
	7	地域の人は、ここぞという時に頼れる存在である。	3.12	0.71	↓	3.00	0.82	3.40	0.68
	8	学校は地域の人から信頼されていると思う。	2.98	0.54	↓	2.83	0.50	3.00	0.44
	11	あなたは勤務校の地域をより良い地域にしたいと思う。	3.34	0.62	↓	3.17	0.90	3.36	0.53
	12	あなたは学校と地域は支え合う関係にあると思う。	3.42	0.60	↓	3.33	0.67	3.57	0.49
業務改善			3.05	0.65	↓	2.80	0.68	3.13	0.64
学校改善	21	あなたの勤務校は教職員同士の連携協働（助け合い）の意識が高い。	3.36	0.64	↓	3.00	0.67	3.51	0.62
	22	あなたはCSが学力向上につながると思う。	2.93	0.64	↓	2.82	0.71	3.12	0.64
	23	あなたはCSがこれからの社会に対応できる子を育てるために有効だと思う。	3.13	0.61	↓	2.94	0.62	3.31	0.64
	24	あなたはCSの連絡調整が仕事の負担になっていると思う。	2.59	0.67	↓	2.29	0.57	2.53	0.76
	25	あなたは勤務時間外の諸会議等の参加が仕事の負担になっていると思う。	3.02	0.70	↓	2.89	0.74	3.03	0.64
	26	あなたは地域コーディネーターが必要だと思う。	3.28	0.61	↓	2.83	0.76	3.28	0.52

また，教職員を対象とした調査結果を見ると A 校の数値は CS 理解・相手とのかかわり・地域連携愛着において低く，中でも CS 理解においては顕著に低くなっている。保護者を対象とした調査結果を見ると児童・教職員・地域に比べて全体的に数値が低くなっている。以上のことから，A 校の教職員の CS 理解・相手とのかかわり・地域連携愛着が低いという課題が見えてきた。表4 は教職員を対象としている調査における市内・A 校・先進校の調査結果の平均値を示している。A 校は 25 項目中 22 項目で市内平均値よりも低い結果となっている。



N/A	市内	A校	先進校
児童	2415	125	336
	2.13	2.01	2.90
教職員	261	19	34
	3.00	2.83	3.15
保護者	1724	190	192
	1.93	1.70	2.36
地域	346	35	69
	2.76	2.53	3.25

図3　調査対象別の CS の認知度

図2 は特に市内平均と差が大きかった項目を示したものである。これを見ると，最も大きい差が質問 26（地域コーディネーターの必要性に関する項目）で市内平均と比較しても 0.45 低かった。これは A 校が CS に対しての認知度が低く，コーディネーターの存在自体を理解していないことが原因ではないかと考えられる。その他，A 校教職員の課題として，質問 18（児童像の共有），質問 21（教職員同士の連携協働意識），質問 5（地域の役に立ちたい（地域愛着））のポイントが低いことが見えてきた。

図3 は CS の認知度を調査対象別に表したものである。児童・教職員・保護者・地域のどの対象においても A 校の CS の認知度が低く，特に児童は先進校との差が 0.89 と大きく，次いで地域の 0.72，保護者の 0.66 となっている。

図4 は地域連携愛着の質問項目を調査対象別に表したものである。着目すべきは質問5 「地域の役に立ちたいと思う。」質問7 「地域の人はここぞという時に頼れる存在である。」質問 11「今の地域をより良い地域にしたい。」質問 12「学校と地域は支え合う関係にあると思う。」の保護者の数値である。どの項目においても児童，教職員，地域に比べて保護者の値が低くなっている。これらは地域連携愛着に関する観点であることから，保護者の地域への愛着が児童・教職員・地域に比べても低いということがわかった。

図5 は教職員・保護者・地域を対象とした調査において相手に関する意識を問うた質問項目とその調査結果を表したものである。効果的な CS の在り方として最も重要であると考えられる双方向性を高めるための相手（教職員と地域・保護者）に関する質問項目（質問2 ，質問4 ，質問9 ，質問 15）に着目する。教職員

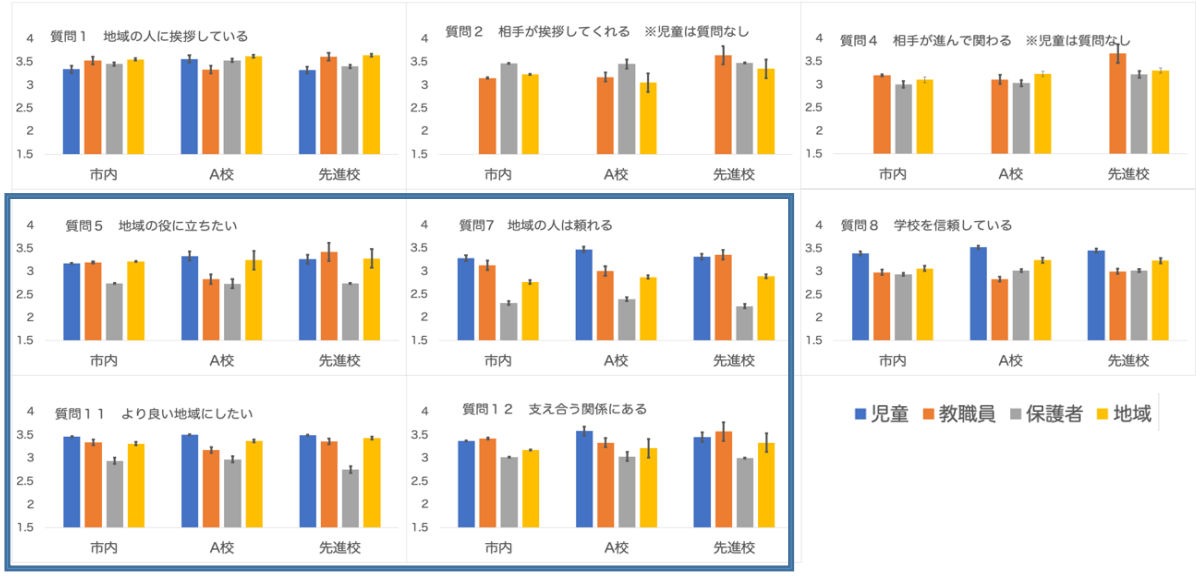


図4　調査対象・学校別の地域連携愛着に関するグラフ

質問2	教	あなたは地域の人が教職員に進んで挨拶をしてくれていると思う。
	保地	あなたは学校の先生が進んで挨拶をしてくれていると思う。
質問4	教	あなたは地域の人が進んで学校に関わってくれていると思う。
	保地	学校は地域のことに進んで関わってくれていると思う。
質問9	教	あなたは地域の人と関わる回数が増えた。
	保地	あなたは学校の先生と関わる回数が増えた。
質問15	教	あなたは地域の人と積極的に対話するように心がけている
	保地	あなたは学校の先生と積極的に対話するように心がけている

質問2	市内	A校	先進校
教職員	260	19	34
	3.15	**3.17**	**3.67**
保護者・地域	2084	224	266
	3.43	3.41	3.47

質問4	市内	A校	先進校
教職員	260	19	34
	3.20	**3.11**	**3.73**
保護者・地域	2085	224	266
	3.03	3.09	3.22

質問9	市内	A校	先進校
教職員	259	19	34
	2.67	**2.67**	**3.18**
保護者・地域	2072	223	261
	2.35	2.38	2.55

質問15	市内	A校	先進校
教職員	260	19	34
	2.93	**2.72**	**3.24**
保護者・地域	2070	224	258
	2.53	2.61	2.63

図5　相手に関する質問項目と調査結果

を対象とした調査において A 校と先進校を比較すると質問2 で 0.5，質問4 で 0.62，質問9 で 0.51，質問 15 で 0.52 とどの項目においても 0.5 以上の差が出ていることがわかる。保護者や地域を対象としている調査においては A 校と先進校には，若干の差があるものの教職員を対象とした調査で見られるような開きはない。これは A 校の教職員の地域へかかわろうとする双方向性の低さを表していると考えられる。

以上のことから A 校において次の5 つの課題が見えてきた。1 つ目は，教職員の双方向性のかかわりが少ないこと，2 つ目は，教職員の連携協働意識が低いこと，3 つ目は，教職員が目標とする育成すべき子どもの姿を保護者・地域と共有できていないこと，4 つ目は，教職員・保護者の地域に対する愛着が低いこと，5 つ目は，教職員・保護者・地域の CS の認知度が低いことである。

(2)第1 回意識調査の結果より明らかになった相関関係

図6 は子どもの育ちの自己評価と教職員・保護者・地域のコミスク活性化得点を小学校ごとに表した散布図である。なお，子どもの育ちの自己評価は，子どもを対象とした調査において将来の夢や自己肯定感，学習意欲などに関する7 つの質問項目の合計であり，CS 活性化得点は教職員・保護者・地域を対象とした調査の 19 の質問項目の平均値の合算である。これを見ると，CS に対する取組状況と子どもの自己評価の間には正の相関が見られる。また，CS に意欲的に取り組んでいる先進校（■（51.2，23.2）（53.3，22.5））は子どもの育ちの自己評価とCS活性化得点の双方で高い数値を上げている。A 校（▲48.1，23.1）は子どもの育ちの自己評価は高いものの CS 活性化得点は平均程度である。自校において CS を意欲的に取り組むことでさらなる子どもの育ちを図りたい。

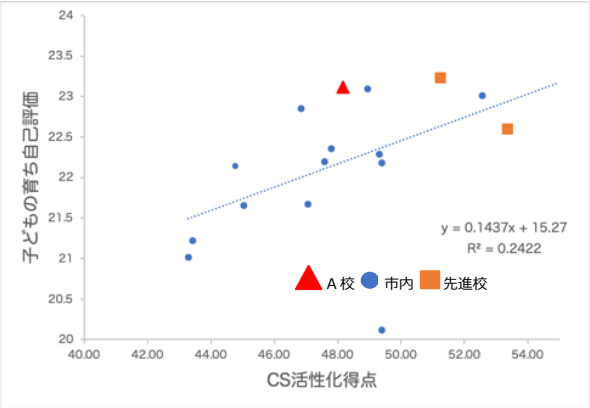


図6　子どもの育ちの自己評価と CS 活性化得点

最後に，図7 は学校運営協議会の理解度と CS 活性化得点を小学校別に表した散布図である。なお，学校運営協議会の理解度とは教職員・保護者・地域を対象とした調査の質問 20「あなたは学校運営協議会で話し合われた内容を知っている。」の平均値の合算である。これを見ると，学校運営協議会の内容の理解の状況とCSに対する取組状況との間には正の相関が見られる。こうしたことから教職員と保護者・地域との話し合いの場である学校運営協議会を有効に活用することで CS の活性化につなげていきたいと考える。

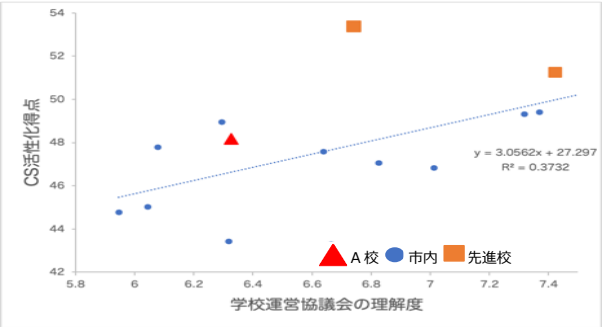


図7　学校運営協議会の理解度と CS 活性化得点

以上の意識調査結果から明らかになった A 校における5 つの課題と CS の活性化と深い関係がある学校運営協議会に関する取組を踏まえて，先行研究より明らかになったコーディネーターの役割を意識しながら自分自身がコーディネーターとなり課題の解決に向けて実践を行った。

４．コーディネーターとして行った具体的実践

先行研究より明らかになった双方向性を高めるためのコーディネーターの役割である「情報共有・発信」「関係機関・人材との調整」「計画・実行・省察」を踏まえ，(1) 学校運営協議会の活性化，(2)教職員対象校内研修，(3)地域・保護者対象コミスク通信，(4)地域を巻き込んだ活動案の計画・実践を行った。そして，その成果を検証するために第 2 回意識調査を抽出校の全教職員・小学 4～6 年生全児童・小学全学年全保護者・各地域の有志対象に行い，双方向性を高めるコーディネーターの在り方を検証する。

(1) 学校運営協議会の活性化

「情報共有・発信」「計画・実行・省察」の視点から7 月2 日に第1 回の学校運営協議会を行った。教職員・保護者・地域それぞれの立場から地域における課題や学校に対する要望を話し合う熟議を行い，各々が地域に対する思いを話すことができた。しかし，初めての熟議ということもあり，話題が広がりすぎて具体的な案を決めるまでには至らなかった。10 月 20 日に第2 回学校運営協議会を行った。コーディネーターがファシリテートし，A 校の現状を踏まえ，子どもたちのためにできることについて熟議を行った結果，登下校の見守りの呼びかけと地域祭りの歴史を学ぶ場を設けることが決まった。このことを踏まえ，後日，決定事項をグループウェアにて保護者や地域へ情報発信・共有した。

図8　学校運営協議会の様

(2) 教職員対象校内研修

「情報共有・発信」の視点から8 月 19 日に A 校教職員を対象に校内研修を行った。コーディネーターが CS とは何かについて説明をした後，意識調査結果をもとに X 市と A 校の現状を比較した上で A 校の課題と今後の取組について話し合った。「X 市と A 校の現状を知ることができた。」「地域と連携を図った取組を行うと授業時間が足りないのでは。」「授業以外でもかかわれる場面を増やしていければいいのでは。」「もっと積極的に地域とかかわらなければいけない。」などと様々な意見が積極的に飛び交い，CS についての理解を深めることができた。

図9　校内研修の様子

(3) 地域・保護者対象コミスク通信

「情報共有・発信」の視点から，児童・地域・保護者を対象にした「コミスク通信」で CS についての理解を深めた。地域と学校の連携が必要な背景や CS で行えることなどを説明したほか，意識調査結果をもとに A 校の課題を示した。また，学校で行う CS 行事の参加呼びかけや参加者の声などを紹介した。

図 10 コミスク通信

(4) 地域を巻き込んだ活動案の計画・実践

「関係機関・人材との調整」「計画・実行・省察」の視点から学校運営協議会の決定事項をもとに「地域の太鼓台から学ぼう」の CS 行事を企画し実行した。ここでは，太鼓台の運営や地域パトロールなど地域の振興発展のために活躍している有志ボランティア団体と連携し，コロナ禍の影響で太鼓祭りから遠ざかっている児童や保護者に向けて太鼓台の歴史をもとに地域に対す

図 11 CS 活動の様子

る誇りや愛着を育てることをねらいに CS 行事を行った。

5．成果と課題

表5 は，1 ・2 回目の意識調査の変容を A 校と X 市内別に各カテゴリーで表したものである。A 校は全カテゴリーで，数値が伸びており，児童・教職員・保護者・地域が CS による効果を感じていることがわかる。そこで，具体的にどのような点において効果が見られたのかについて見ていく。表6 は教職員を対象とした調査における A 校の2 回目の調査結果において，平均値の伸びが大きい上位8 項目とその効果量である。質問 24「あなたは CS の連絡調整が仕事の負担になっていると思う。」を見ると数値が優位に上昇しており CS がもたらす仕事量の増加を教職員が感じている結果となった。その要因の1 つとして昨年度，中止にしていた CS 行事が復活したことが大きな要因として考えられる。これは表7 からもわかるようにコロナ禍の影響で，できていなかった学校行事を 11 月に集中して行ったことが1 つの要因となっているとも考えられる。また，CS の連絡調整が負担に感じられているものの，質問 17「あなたは学校の取組が地域の活性化につながっていると思う。」や質問 23「あなたは CS がこれからの社会に対応できる子を育てるために有効だと思う。」などの項目も高い数値を上げていることから CS の必要性を感じている。また，若手教員から「CS についてもっと詳しく知りたい。」と聞くこともあった。その都度，職員室で話をするうちに少しずつ輪が広がり，自然と熟議が始まっていたこともあった。CS に対するお互いの意見を出し合いながら，疑問を解決したり実施方法について話し合ったりする時間が自然とできていたことは A 校教職員間の連携協働意識を高める有効な手立てとなったと感じる。

さらに注目すべきは，質問 26「あなたは地域コーディネーター（学校と地域の連絡調整等を行う人）が必要だと思う。」である。図 12 の差の差分析の結果を見ると，A 校においてコーディネーターの必要性が高まったことがわかる。現在，X 市においてコーディネーターの役割を担っているのは校長，教頭もしくは学年主任が主であるが，日々の業務に追われ，多忙な

表5　A 校市内の意識調査結果概要（カテゴリー別）

カテゴリー		児童 R3.6	児童 R3.12	教職員 R3.6	教職員 R3.12	保護者 R3.6	保護者 R3.12	地域 R3.6	地域 R3.12
子どもの成長	A校	3.31	⇧3.36	2.90	⇧3.20	2.92	2.94	2.78	⇧3.00
	市内	3.17	⇧3.14	2.69	2.79	2.88	2.88	2.73	2.90
CS理解	A校	2.73	2.97	2.65	⇧3.15	2.36	2.53	2.60	⇧2.80
	市内	2.62	2.69	2.90	3.06	2.35	2.45	2.57	2.72
地域連携愛着	A校	3.50	3.54	3.03	⇧3.40	2.97	3.00	3.28	3.30
	市内	3.34	3.31	3.16	3.23	2.94	2.96	3.20	3.21
相手とのかかわり	A校	2.96	3.13	2.52	⇧3.00	2.41	2.50	2.66	⇧2.97
	市内	2.82	2.84	2.62	⇧2.87	2.37	2.45	2.68	2.84
学校改善	A校	–	–	2.78	⇧3.43	–	–	–	–
	市内	–	–	3.05	3.17	–	–	–	–

表6　平均値の差の大きかった上位8 問とその効果量（A 校教職員）

質問番号	質問内容	R3.6(N=19) 平均値	R3.6(N=19) 標準偏差	R3.12(N=19) 平均値	R3.12(N=19) 標準偏差	平均値の差	有意確率（両側）	効果量
質問 24	あなたはCSの連絡調整が仕事の負担になっていると思う。	2.29	.588	3.26	.653	.969 **	.000	1.561
質問 5	あなたは地域の役に立ちたいと思う。	2.83	.707	3.58	.607	.746 **	.001	1.135
質問 26	あなたは地域コーディネーター（学校と地域の連絡調整等を行う人）が必要だと思う。	2.83	.786	3.58	.607	.746 **	.003	1.071
質問 17	あなたは学校の取組が地域の活性化につながっていると思う。	2.78	.732	3.47	.612	.696 **	.003	1.036
質問 23	あなたはCSがこれからの社会に対応できる子を育てるために有効だと思う。	2.94	.639	3.58	.607	.635 **	.004	1.018
質問 6	あなたは学校に来ている地域の人の顔と名前がわかる。	2.17	.707	2.79	.918	.623 *	.027	.767
質問 16	地域の人や保護者はCSについて理解できている。	2.33	.686	2.95	.705	.614 *	.011	.883
質問 18	あなたは学校の目指す児童像が地域と共有できていると思う。	2.33	.686	2.95	.848	.614 *	.021	.801

** : p<0.01　* : p<0.05
（統計的有意差あり）

表7　2021 年度 11 月に実施した主な CS 行事

6 年	地域太鼓台から学ぼう	11 日
2 年	町たんけん	12 日
4 年	防災まちあるき	15 日
1 年	昔遊び	25 日

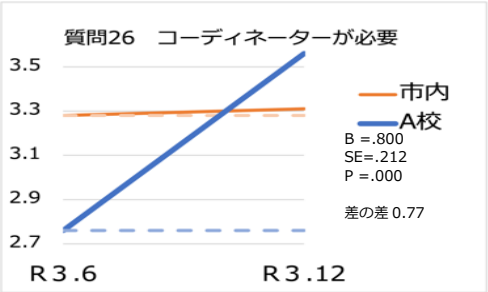


図 12 教職員×質問2 6 (差の差分析結果)

質問番号	質 問 内 容	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値の差		効果量
	児童	R3.6(N=142)		R3.12(N=206)				
質問 13	あなたは学校がコミュニティスクールとして活動していることを知っている。	2.01	1.130	2.51	1.153	.504	**	.442
質問 6	あなたは地域の人と学校で一緒（いっしょ）に活動することがある。	2.94	.797	3.17	.864	.222	*	.268
質問 9	あなたは地域の行事に参加してよかったなと思う。	3.14	.946	3.32	.888	.186		.203
質問 19	あなたは学校のホームページをよく見る。	2.51	1.165	2.68	1.192	.174		.148
Q 3	あなたには良いところがある。	3.22	.852	3.39	.787	.170		.208
	保護者	R3.12(N=190)		R3.6(N=181)				
質問 13	あなたはコミュニティスクールについて知っている。	1.90	.896	2.21	.876	.306	**	.345
質問 19	あなたは学校のHPやたよりをよく見ている。	2.86	.856	3.09	.791	.225	**	.274
質問 20	あなたは学校運営協議会で話し合われた内容を知っている。	1.94	.796	2.15	.789	.214	*	.270
質問 9	あなたは学校の先生と関わる回数が増えた。	2.36	.798	2.54	.880	.183	*	.217
質問 14	あなたは学校支援等で授業に協力することがある。	1.70	.778	1.86	.810	.159		.200
	地域	R3.12(N=35)		R3.6(N=47)				
質問 20	あなたは学校運営協議会で話し合われた内容を知っている。	1.94	1.029	2.53	.905	.593	**	.613
質問 14	あなたは学校支援等で授業に協力することがある。	2.24	1.103	2.77	.813	.531	*	.554
質問 15	あなたは学校の先生と積極的に対話するように心がけている	2.41	.857	2.89	.699	.482	**	.619
質問 9	あなたは学校の先生と関わる回数が増えた。	2.53	.992	2.98	.707	.449	*	.529
質問 13	あなたはコミュニティスクールについて知っている。	2.53	1.080	2.87	.824	.343		.360

** : p<0.01 * : p<0.05（統計的有意差あり）

表8 平均値の差の大きかった上位 4 問とその効果量（A 校 児童・保護者・地域）

中でコーディネーターの役割をこなしているのが現状である。また，今年度，自分自身が A 校のコーディネーターとして取り組んだが，週に1 日の活動では満足のいく成果を上げられなかったのが実感である。学校に常勤し，地域に足繁く通うことができる地域と学校をつなぐ地域コーディネーターの存在が欠かせないと感じる。

表8 は児童・保護者・地域を対象に行った第1 回と第2 回の調査における A 校の平均値の差の大きかった上位5 項目とその効果量である。特に注目すべきは質問 13 の CS についての理解を表す項目である。どの調査対象においても数値が高まっており A 校において CS の理解が深まっていることがわかる。

しかし，児童を対象とした調査において質問 13「学校が CS として活動していることを知っている」質問6「地域の人と学校で一緒に活動することがある。」については有意に上昇したものの，それ以外の項目は満足いく数値を得ることができなかった。

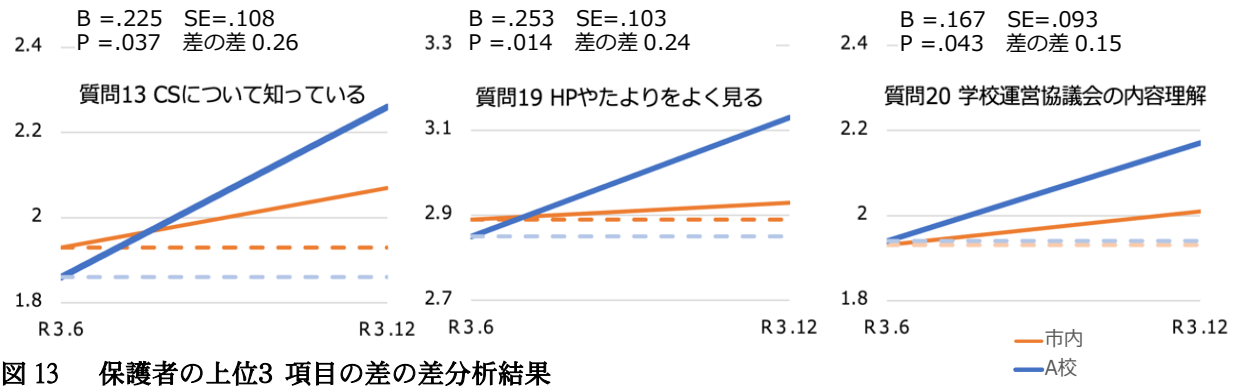


図 13 保護者の上位3 項目の差の差分析結果

図 13 は保護者を対象とした調査における上位3 項目の差の差分析の結果である。質問 20「学校運営協議会の内容を理解している。」質問 19「学校の HP やたよりをよく見る。」など学校からの情報発信を受け止

めている結果となっている。情報発信の1 つであるコミスク通信はグループウェアを利用して電子媒体で配布しているが，その手軽さも要因の1 つとなっているのかもしれない。これらの結果よりコーディネーターとしての情報共有発信の成果が出始め，CS が浸透しつつあると考えられる。

図 14 は地域を対象とした調査で最も変容があった質問 20「あなたは学校運営協議会で話し合われた内容を知っている。」の差の差分析の結果である。これは，A 校地域の回答者 47 人が公民館によく出入りする人々で公民館をつながりとしたコミュニティが確立していることや公民館に常掲したコミスク通信の効果がその要因として考えられる。

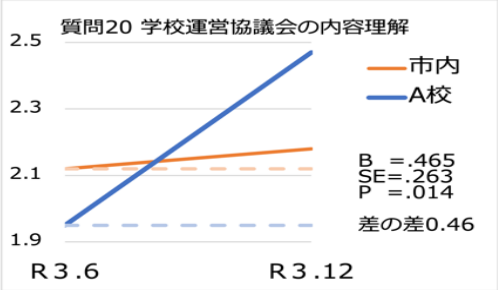


図 14 地域×質問 20 の差の差分析結果

最後に学校と地域の双方向のかかわりについて検討する。表9 は教職員と保護者・地域を対象とした調査において自分からのかかわりと相手のかかわり方に関する調査結果を比較したものである。なお，自分からのかかわりは，質問1 「相手へ挨拶している。」質問3 「行事に進んで参加している。」質問6 「相手の顔と名前がわかる。」質問9 「相手とかかわる回数が増えた。」質問 15「相手と積極的に対話するように心がけている。」の5 項目と相手のかかわり方は，質問2 「相手が進んで挨拶してくれている。」質問4 「相手が進んでかかわってくれている。」の2 項目の平均値を示している。これを見ると教職員の地域・保護者に対する自分からのかかわりに関する調査項目の平均値が 0.426 上がり効果量も 0.528 となっているほか，相手のかかわり方に関する調査項目の平均値も 0.256 上がり効果量は 0.334 となっている。また，保護者・地域の教職員に対する自分からのかかわりに関する調査項目の平均値も 0.122 上がり効果量は 0.159 となっている。以上のことから，互いの双方向性が高まってきたことがわかった。

表9　教職員と保護者・地域の自分からのかかわりと相手のかかわり方の分析結果比較

	R3.6(N=19)		R3.12(N=19)		教職員		R3.6(N=225)		R3.12(N=228)		地域・保護者	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値の差	効果量	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値の差	効果量
自分からのかかわり	2.70	.794	3.13	.821	.426 *	.528	2.85	.802	2.97	.733	.122 *	.159
相手のかかわり	3.14	.843	3.39	.688	.256 *	.334	3.23	.730	3.30	.672	.076	.108

** : p<0.01　* : p<0.05

6．まとめ

コーディネーターとして双方向性を高める CS の実践を行った成果と今後の課題をまとめて結びとしたい。

まず，検証結果より，1 つ目の課題であった教職員と保護者・地域の双方向性は高まったことが明らかとなった。特に教職員の意識の変容が大きく，自らかかわろうとする態度・行動が顕著に高まった様子がうかがえた。保護者や地域も教職員にかかわろうとする傾向も見られた。今後，さらに継続した実践を積み重ねることで双方向性を高めていきたい。また，CS について詳しく知ろうとする若手教職員の影響もあり，教職員間での話し合いが増え，2 つ目の課題であった教職員の連携協働意識も高まっている。3 つ目の課題についても，学校運営協議会において「情報共有・発信」「関係機関・人材との調整」「計画・実行・省察」の視点から取り組んだ結果が教職員・保護者・地域の情報共有につながっている。5 つ目の課題であった CS の認知度・理解度は教職員・保護者・地域ともに高まる傾向が見られた。しかし，4 つ目の課題であった教職員・保護者の地域愛着については満足のいく成果は得られなかった。地域への愛着が一朝一夕に育まれるのではなく，双方がかかわり続けることが必要であると再確認することができた。

また，意識調査の自由記述より地域とともにある学校づくりの必然性を再確認することができた。児童・教職員・保護者・地域の多くの人から「地域が大好き」「学校と地域のつながりは必要不可欠」「子どもは地域

の宝」などといった肯定的な意見があったことからも，子どもの豊かな学びのためにも，また，地域創生のためにも CS は必要であると感じる。

さらに，CS を進める上で重要な役割を果たすのがコーディネーターである。あらゆる場面で学校と地域をつなぐ調整役でもあり，地域の実情を理解し気軽に意思疎通を図れる適切な人材が求められる。地域を巻き込んだ取組を進めるためには，コーディネーターがファシリテートすることで双方向性のある話し合いにすることが大切である。

最後に，今回の意識調査では，特に教職員の調査結果に大きな変化が見られた。これは自校の研究ゆえの忖度が働いていたのかもしれない。しかし，このかかわりこそがつながりの第一歩だと捉え，このつながりを絶やさぬよう子どもの学びのために CS を推進していくことが教職大学院修了後の自分の努めだと考える。

また，CS に参加する教職員以外の大人は，ほぼボランティアとしてかかわって下さったが，かかわりたくても自分の仕事があるため参加することができないといった声がよく聞かれた。学校支援を副業や有給休暇中の活動として実施できるような企業・行政の協力も必要であると考える。企業・行政が加わることで，地域の若者など幅広い層を巻き込んだ産官学民が一体となった CS こそが地域とともにある学校ではないかと考える。全ては子どもたちのために魅力ある学校・地域でありたい。

引用・参考文献

井出　和宏（2020）.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　愛媛大学教職大学院実践研究報告書第 4 号 2020 年度刊行

大林正史（2016）.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　株式会社一藝社

佐藤晴雄（2018）.コミュニティ・スクールの全貌　風間書房

宝本将（2020）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－ 愛媛大学教職大学院実践研究報告書第 4 号 2020 年度刊行

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

徳永吉彦（2018）.信州型コミュニティスクールを持続可能にする 地域連携校内コーディネーターの育成 ―マネジメントの留意点から見る引き継ぎモデルアシストの開発― 信州大学教育学研究科高度教職実践専攻実践研究報告書抄録集　53-56

長友義彦・静屋智・池田廣司・前原隆志（2017）.コミュニティ・スクールの現状と課題-スクール・ガバナンスの視点から-山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第 44 号 93-102

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

山中由紀子・長谷川香里・若松和子・上田真弓（2018）.地域と学校の協働のために必要なコーディネート機能の一考察-3 つの実践事例の分析から- 日本教育工学協会 JAET 第 44 回大会 H-I-3
https://www.jaet.jp/repository/ronbun/JAET2018_H-1-3.pdf

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 X 市教育委員会をはじめ，調査・研究に御協力いただいた X 市の地域・保護者・児童・先生方に感謝申し上げます。本当にありがとうございました。

学校改善研究紀要 2023: 67-77

実践報告

デジタルウェルビーイングを高める指導実践
ー1 人 1 台端末導入の現状と課題ー

入澤　勝利
愛媛県大洲市立喜多小学校　irizawa.katsutoshi@gmail.com

要約：本研究の目的は,ICT 環境下の学校教育における子どものウェルビーイング（以下,デジタルウェルビーイング）とは何かを明らかにし,教員のどのような関わりや授業実践が影響を及ぼすのかを解明することにある。先行研究を基に,デジタルウェルビーイングの本研究内での位置付けを明らかにした後,F 小学校2 年生の児童を対象に,毎月のアンケート調査（全 5 回）と指導実践を行なった結果,次のことが明らかになった。
①タブレット端末（以下,TB）使用場面におけるデジタルウェルビーイングとして,個人の主観的幸福感が集団の主観的幸福感を高める効果を有している。②発達段階に合わせたデジタルリテラシーを身に付けさせる必要があり,特に低学年においては,情報の信憑性や健康・依存に留意した指導を行う必要がある。③指導実践により,デジタルリテラシーの一部に高まりが見られた。また,提示などの教師の一斉指導による TB 操作活動よりも,児童が主体的に TB を操作する活動（個別学習・協働学習）が幸福感に影響を与えていることが示唆された。

キーワード
デジタルウェルビーイング
デジタルリテラシー
1 人 1 台端末

1．はじめに

「『OECD　The future of educational and skills education 2030 事業（以下,E2030）』の Learning Compass には,2030 年の世界で求められる学習枠組みが策定され,コンパスを持ち,他者と協働しながらウェルビーイングへ向かう学習者の姿が比喩的に描かれている（図1）。ここで示されているウェルビーイングは,人間だけのウェルビーイングを考えるのではなく,人間よりも大きなエコシステムの一部であるという前提で考えることが求められるものであり,より大局的な視点が必要とされている。

これまでは,社会・経済の在り方に教育がどう対応していくかという受動的なものであった。今後は,子どもたちがどのような社会を作り上げていくかという能動的な姿勢がさらに求められる。

では,1 人 1 台端末の環境整備が始まり,大きな転換期となっている学校教育には,子どもにどのようなウェルビーイングが求められるのだろうか。本研究の目的は,ICT 環境下の学校教育における子どもの

図1　Learning Compas
出典）OECD (2019).OECD *Learning Compass Concept Notes* (1)

ウェルビーイング（以下,デジタルウェルビーイング）とは何かを明らかにし,教員のどのような関わりや授業実践が影響を及ぼすのかを解明することにある。

２．先行研究の動向

(1) ウェルビーイングの捉え

ウェルビーイングとはそもそも何なのか。それを明らかにするために,まずは主観的幸福（SWB:Subjective Well-being）について考えたい。Diner,Suh,Lucas（1999）は,主観的幸福感を「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」[(2)]としている。主観的幸福は幸福研究において,最も一般的なアプローチである。しかし,何が幸福かは判断する人に委ねられ,本人の認知や経験,周囲の環境などが影響を与えるものである。本研究においては,子どもを取り巻く環境,特に ICT 環境による変化に着目していくため,扱う幸福の概念定義を主観的幸福と定めることにする。

なお,露口（2017）は主観的幸福感の三層構造として①感情反応（ポジティブ感情・ネガティブ感情）②特定場面での満足の認知的評価（関係満足など）③総合的な生活満足の認知的評価（全体的な生活の質に対する評価）の三つを示している。

この三層構造を基に,デジタルウェルビーイングを捉える前段階として,TB 使用場面におけるポジティブな側面（TB を使っていいところ）・ネガティブな側面（心配なことや,気になること）を事前質問紙で調査し把握することとした。そして,定期的な調査として,TB 使用場面において個人の主観的幸福感,集団の主観的幸福感（後述）を測定すること,児童を取り巻く関係要因である友達・先生・家族・地域の関係満足を測定すること,総合的な生活満足の認知的評価を測定することとした。

(2) 集団の主観的幸福感について

白井（2020）は今後の目指すべき世界として,OECD におけるウェルビーイングの測定枠組みを基に,個人レベルのウェルビーイングと社会レベルのウェルビーイングの往還関係に着目している。社会レベルのウェルビーイングの概念とは,急激な勢いで生物多様性が損なわれていることなどを例に挙げ,人間だけでなく生物全体についてのウェルビーイングを考えることを示している。ただし,社会的ウェルビーイングの概念は,時間の経過とともに単なる経済的・物質的な繁栄といった以上のものを含むように変わっているとしている。ウェルビーイングは人それぞれによって異なるが,私たちが実現したい未来を考える上で,大きな方向性を示す枠組みとして理解しなければならない。

では,学校現場に置き換えたとき,社会的ウェルビーイングとは何を示すのだろうか。環境問題,人種問題,貧富の格差,様々なことが考えられるだろう。ただし,観察学級のような低学年において,その世界を測ることは難しい。そこで,個人の主観的幸福感だけでなく,児童にとっても共通に語れる社会を学級と捉え,集団の主観的幸福感を測ることとした。本研究においては,TB 使用場面における個人の主観的幸福感と,集団の主観的幸福感を中心に見ていくこととする。

３．研究課題

研究課題は次の3 点である。①デジタルウェルビーイングとは何か（RQ1）。②デジタルウェルビーイングを高めるに当たり 1 人 1 台端末導入の現状と課題とは何か（RQ2）。③デジタルウェルビーイングを高めるために教員のどのような関わりや授業実践が効果的か（RQ3）。

４．研究の方法

(1) 調査対象と調査手続き

先行研究を基に RQ1 の本研究内での位置付けを明らかにした後,RQ2 のために質問紙調査を7 月に行った。調査対象は F 小学校2 ~6 年生児童であり,460 名から回答が得られた（回収率 97.6%）。調査の結果から観察学級

2 年生（32 名）を対象に,指導実践と毎月のアンケート調査（7～12 月 全 5 回 google form 使用）を行い,実践の成果と課題を分析する。

（2）測定項目

質問紙調査：

TB 使用場面におけるイメージ調査（自由記述）,デジタルリテラシー調査7 項目（4 件法）

毎月のアンケート調査：

個人・集団の主観的幸福感（10 件法）,地域・家族・友達・先生とのつながり（10 件法）,デジタルリテラシー調査7 項目（4 件法）1 日の生活 幸福感（10 件法）,自己との関わり 6 項目（4 件法）,友達との関わり 8 項目（4 件法）,地域との関わり 6 項目（4 件法）

5．分析と考察

（1）研究課題1 について

1）先行研究より

Beetham(2016)はこれから目指すべきウェルビーイングを,デジタルウェルビーイングとして,デジタルウェルビーイングを「デジタルに関する自身の健康,安全,関係,ワークライフバランスに気を付ける力」[(3)]であると示している。デジタルと現実世界の相互作用のバランスを取ることの大切さについて述べており,人間関係や個人の健康,生活の質を向上させるためにテクノロジーと適切に向き合うことについて主張している。

また,Deci et al(1999)はデジタルウェルビーイングを「デジタル環境における正の部分と負の部分の連続体のバランスを見付け,複雑で相互接続された無定形の世界で能力・自律性・関連性を楽しむこと註 1。」[(4)]としている。ここで示す能力とは,デジタルテクノロジーをどのように使用するのか,どんな方法で行うのかを知る能力を含む認知的・非認知的スキルである。つまり,デジタル環境下におけるウェルビーイングは,正負のバランスを理解した上で,自律性や関連性だけでなく,能力（＝デジタルリテラシー）も育んでいく必要があるということである。

2）デジタルリテラシーとは

では,これから育むべき能力（＝デジタルリテラシー）とは何だろうか。ICT リテラシーやメディアリテラシーなど,リテラシーには様々なものがある。それらの共通点や相違点から,デジタルリテラシーへの定義付けを行うこととする。

福本（2017）は,国内外の主要な情報関連の資質・能力目標の変遷を見ていく中で,2000 年以前は「コンピューター」や「メディア」などのリテラシーが主だったものが「コミュニケーション」や「デジタル」が対象になっていることを挙げている。また,多様なリテラシーを統合・融合させた「トランス/マルチ リテラシー」が見られることも特徴に挙げている。時代動向で見ると,2000 年代以降,各種リテラシーは「分析」「読み書き」に加えて「発信」という活用も含まれ始めた。さらに 2010 年代に入ると「コミュニケーション」が新たに加わったことを指摘している。福本（2007）の指摘のとおり,各種文献によるリテラシーの定義・捉えや,近年の日本の施策にある各種リテラシーにも「コミュニケーション」といった言葉が並んできた。

また,近年は受け手側が単に受け取るだけでなく,「必要な」や,「批判的」「正しく」「効果的に」などの受け手の主体的態度も望まれていることが分かる。なお,日本において情報活用能力は,平成 29 年度の学習指導要領改訂に合わせて,体系的な整理を行ったことからも分かるように,学習の基盤となる資質・能力として位置付けられている。

これからは,単なる機器操作におけるスキルだけでなく,より高次元な能力が求められることになる。特定のスキルがあるだけで発揮は困難であり,自分が有している知識やスキル,態度や価値観などを,引き出しから必要な素材を取り出すように抽出して,必要なものを組み合わせて活用していくことが重要であると言える。

以上のことを踏まえ,デジタルな情報を「様々な様式や文脈,目的のテキスト,あるいは視覚で得た双方向の情報」

と定義し,身に付けるべき能力をデジタルリテラシー（デジタルな情報を適切かつ効果的に活用し,コミュニケーションしていく中で,デジタルテクノロジーをどのように使用するのか,どんな方法で行うのかを知る能力 ）と定義する。

3）デジタルウェルビーイングの定義とモデル図

デジタルウェルビーイングの定義付けに向けて,各種文献や先行研究から迫ってきた。ただし,近年の目まぐるしいテクノロジーの進歩の渦中にいる私たちは,ウェルビーイングの設計論を用いた情報技術というアプローチからも捉えていく必要があるだろう。

何十年もの間,経済学者が国家レベルのウェルビーイングを,心理学者が個人レベルのウェルビーイングを測定してきたことを基に,テクノロジーのデザインと評価においても,ウェルビーイングの測定を意識的,かつ体型的に検討するとして取り組まれているものがある。それがポジティブ・コンピューティーングの枠組みと手法である。

ラファエル（2017）は,ポジティブ・コンピューティーングの枠組みと手法を用いて,ウェルビーイングを自己（個人内）,社会的（個人間）,超越的（超個人）に分別することとした。「自己」は「個人内（intrapersonal）」に着目した因子とし,このカテゴリーに属する因子は,自己完結型で「自己への気付き」「心理的抵抗力」など,大抵の場合,他者の存在に左右されないとしている。「社会的」は「個人間（interpersonal）」の現象を表したものとして,自己と他者の相互関係（「感謝」「共感」など）によって決まる因子を指す。「超越的」は個人を超越した現象（extra-personal）を指し,より大きな善のためや,個人の人間関係を超えた人々に対する気遣いや行為が該当するとしている。

自己から,超越的までのプロセスは,まさに E2030 が示す個人レベルのウェルビーイングだけでなく,より大局的な視点のある社会的ウェルビーイングを目指すものと同義である。そこで本研究において,上記の三つの因子を「自分自身との関わり」「他者との関わり」「社会との関わり」と捉え,露口（2017）を参考に 20 個の質問項目で測ることとした。

以上,上述したことから,デジタルウェルビーイングを「デジタル環境におけるポジティブ側面・ネガティブ側面のバランスの中で,自分の良さや可能性を生かしたり（自分自身との関わり）,多様な他者と協働したり（他者・社会との関わり）する中で,よりよく生きていくこと」と定義し,以下のモデルで示す（図2 ）。

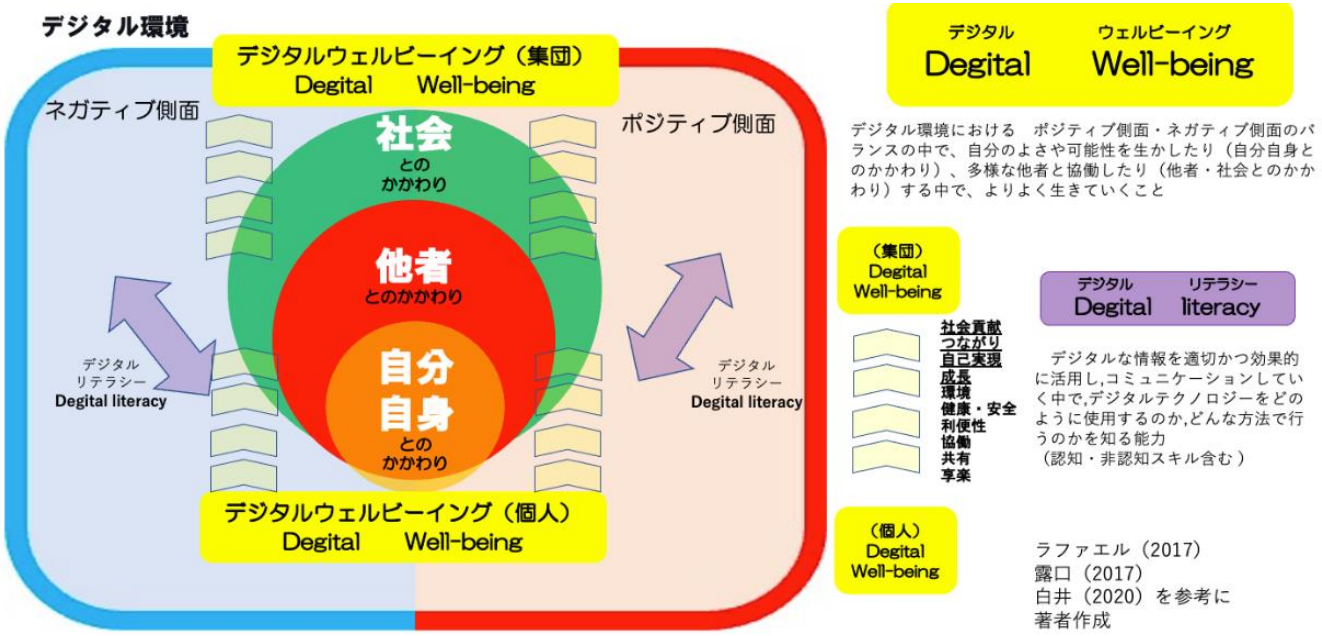
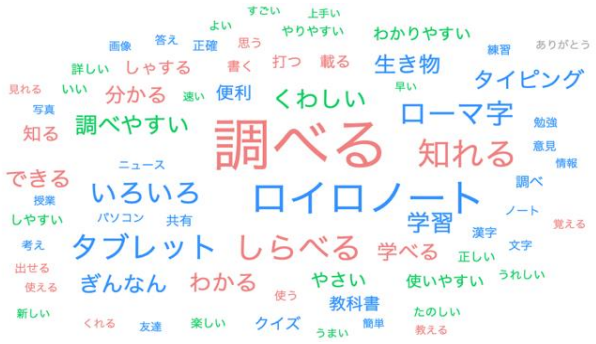


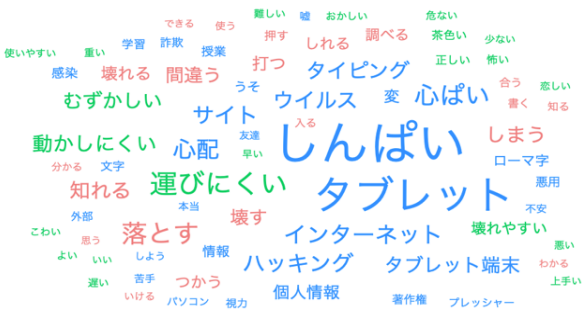
図2　デジタルウェルビーイング　モデル図

(2) 研究課題②ついて

デジタルウェルビーイングを捉える前段階として,TB 使用場面におけるポジティブ側面・ネガティブ側面を事前質問紙（自由記述）で調査し把握することとした（図3 ）。



9438 字



5465 字

	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
ネガティブ	・操作性の心配 多数	・操作性の心配 多数 ・情報の信憑性 2 名 ・ウィルスの記述 1 名	・健康への不安 3 名 ・情報漏洩 3 名 ・情報の信憑性 2 名 ・ウィルスの記述 2 名 ・操作性の心配 若干数	・ウィルス（詐欺など含む） 15 名 ・授業中の不正な使用 6 名 ・ネットトラブル 4 名 ・情報漏洩 2 名 ・健康への不安 2 名 ・操作性の心配 少数	・情報の信憑性 15 名 ・ウィルス（詐欺など含む） 9 名 ・情報漏洩 4 名 ・健康への不安（電磁波・依存） 3 名 ・操作性の心配 少数

	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
ポジティブ	・調べる良さ（楽しい・速い） ・比較	・調べる良さ（手軽・教科書にない学び） ・比較 ・協働の良さ	・調べる良さ（教科書にない学び,新しい学び） ・共有,比較 ・協働の良さ	・調べる良さ（新しい学び） ・共有,比較 ・協働の良さ ・環境	・調べる良さ（新しい学び） ・共有,比較 ・協働の良さ ・環境・利便性 ・自己実現
児童意見例（原文ママ）	「調べてたのしい。」「ともだちの絵を見られる。」	「気になることがすぐ調べられる。」「みんなと学べる。」	「友達の作品が見られる。」「みんなの回答が見られる。」	「みんなに教えることでみんなとの仲を深めることができる。」「プリントがなくて環境にいい。」	「今まで紙でやっていたことがロイロノート上で行えて,集計などの手間が簡単。」

図3　TB 使用におけるポジティブ側面・ネガティブ側面の結果

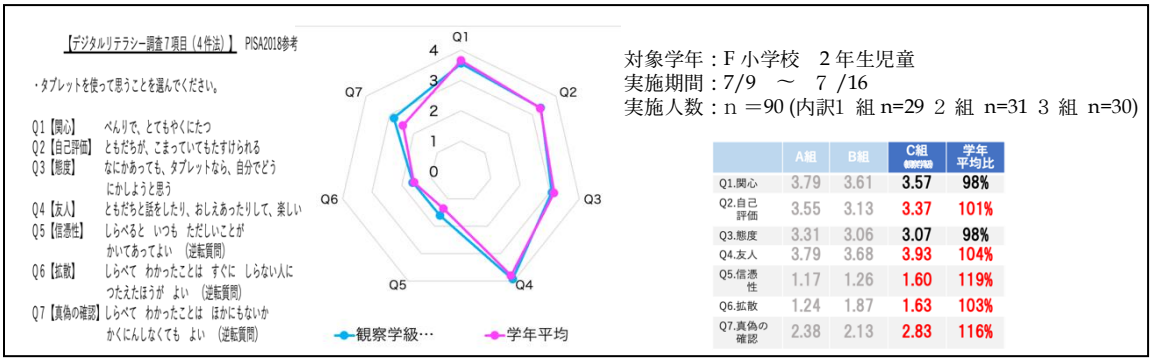
ポジティブな側面として,「楽しい」「速い」「簡単」「教科書にないことが学べる」など,未習事項との出会いも含めた調べることの良さが圧倒的に多かった。低学年においては「楽しい」の記述が多く見られた。学年が上がるにつれて,発達段階に合わせた多様な要素（比較・協働の良さ,環境など）が出てきた。

一方,ネガティブな側面では,「落としそう」「壊したらどうしよう」など操作性の心配が2 ・3 年生でピークとなり,高学年になるにつれて,情報の信憑性などが意識されていることが分かる。5 年生においては「(コンピューター)ウィルス」の記述が 15 名,6 年生においては「情報の信憑性」が 15 名と,これも発達段階に合わせて結果が異なっていることが分かった。

しかし,全学年の結果から,依存や健康の不安についての記述は,合計8 名と最も少ない結果であった。健康への

不安においては,「お母さんから,目が悪くなるかもしれないと言われた。」など,家庭からの声掛けによる意見があった。今後,TB を身近な道具として使用していく学校教育においては,この依存や健康に対する指導は不可欠になってくるであろう。

次に,観察学級である2 年生の TB 使用の実態とデジタルリテラシーについて,各クラス差はどうかを見ることにした。7 月までの,TB 使用回数を調べたところ,3 クラスあるうち,最も TB を使用していた観察学級のデジタルリテラシーの項目が,最も高いことが分かった（図4 ）。特に,「情報の信憑性」や「拡散」「真偽の確認」などの数値が高かった。ただ,学年全体を通して,「信憑性」「拡散」「真偽の確認」は低い傾向であった。



	A組	B組	C組 観察学級	学年平均比
Q1.関心	3.79	3.61	3.57	98%
Q2.自己評価	3.55	3.13	3.37	101%
Q3.態度	3.31	3.06	3.07	98%
Q4.友人	3.79	3.68	3.93	104%
Q5.信憑性	1.17	1.26	1.60	119%
Q6.拡散	1.24	1.87	1.63	103%
Q7.真偽の確認	2.38	2.13	2.83	116%

図4 デジタルリテラシー調査による結果（観察学級の学年比較）

そこで,より実態に迫るためにタブレットに書き出すワークシート（以下,デジタルシート）の文字数・誤字の出現率・絵文字の出現率や,写真などの操作スキルについて調べてみることにした（図5 ,図6 ）。

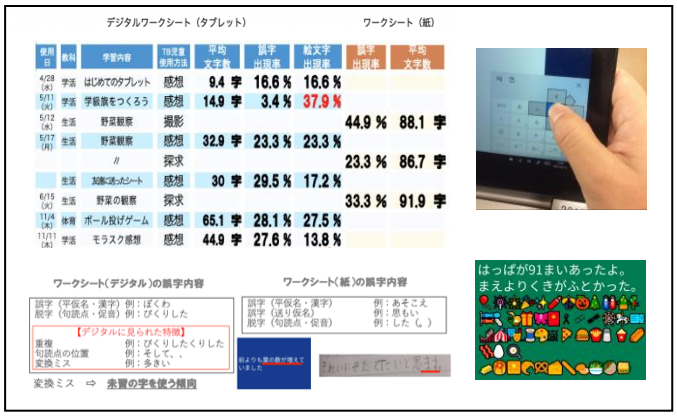


図5 観察学級のデジタルワークシートと
ワークシートの分析結果

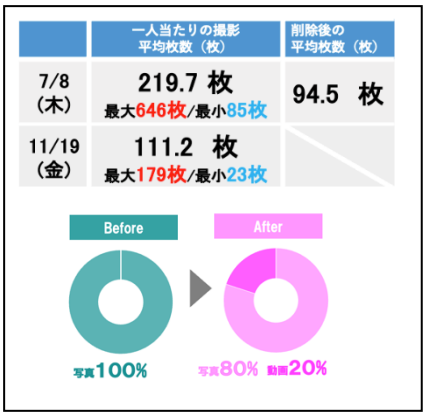


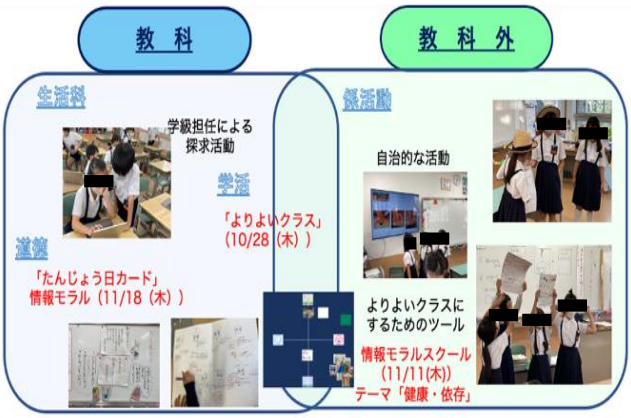
図6 生活科 町探検における
写真撮影数の結果

デジタルワークシートの誤字出現率はおおよそ3 割であり,紙のワークシートと比較しても大差はない。また,ほぼ同じ児童が間違える傾向であることが分かった。絵文字出現率については,使い始めて間もない5 月がピークとなっていた。写真撮影においても7 月は,最も多い児童が 1 時間に 646 枚撮っていたのに対し,11 月には 179 枚と,平均撮影枚数も下がっていることが分かる。インタビューに動画機能を使用するなど,目的に応じて使用する姿も見られた。絵文字や写真撮影など,低学年の児童にとって一時的なピークはあるものの,目的意識を持った取組によって変化が見られることが分かった。これは後述する,指導実践の効果もあると考えられる。

(3) 研究課題③について

事前調査の結果において,依存・健康に対しての指導の必要性と,教科・教科外にかかわらず,児童が TB を主体的に活用する場の設定が必要と考えた。そこで,デジタルリテラシーの高まりをねらって,道徳（「たんじょう日カード」情報モラル）の授業実践と,情報モラルスクールの一部を担当した。情報モラルスクールとは,朝の時間(8:30～8:40)を用いて,全校児童を対象に,情報モラルについて学習する取組である（全 10 回)。そのうちの一回を,事前調査の結果を基に,絵本を用いた依存・健康をテーマにした指導を行うこととした。

また,日常的な係活動が,児童が主体的に TB を使う場と捉え,学級活動(「よりよいクラス」)の授業実践も行った。授業での学びとそれを生かす場の往還を意識させるように努めた。実践のモデル図・事前事後の変化については以下のとおりである（図7 ）。



事前事後		平均 (M)	標準偏差 (SD)	効果量 (D)	有意確率 (両側)
個人幸福感	1	8.21	1.61	.75	.005
	2	9.38	1.52		
集団的幸福	1	8.24	1.94	.17	.507
	2	8.53	1.44		
操作自信	1	3.48	.78	-.53	.044
	2	3.09	.69		
ICT関心	1	3.52	.69	.16	.535
	2	3.63	.66		
ICT自己評価	1	3.14	.95	-.08	.754
	2	3.06	.91		
ICTへの態度	1	3.03	1.02	-.03	.897
	2	3.00	1.05		
ICTと友人	1	3.55	.57	-.23	.381
	2	3.41	.71		
信憑性	1	1.86	.83	.50	.055
	2	2.31	.97		
拡散	1	1.72	.88	.56	.032
	2	2.22	.87		
真偽の確認	1	2.38	1.15	-.06	.823
	2	2.31	1.18		
ICT合計	1	19.21	1.84	.39	.138
	2	19.94	1.95		

Note. 1=10月(N=29) 2=,11月(N=32)

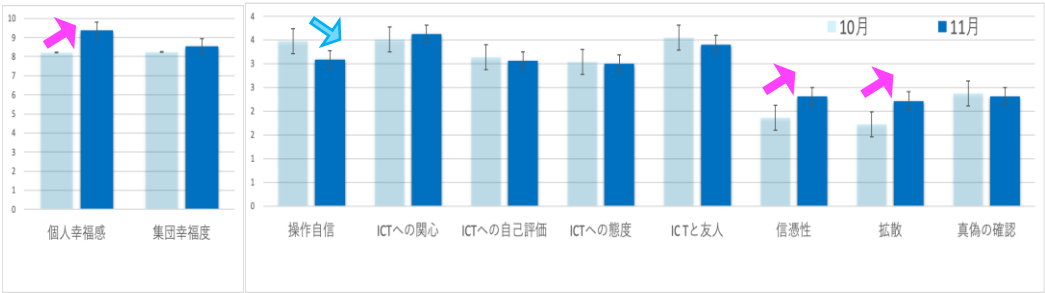
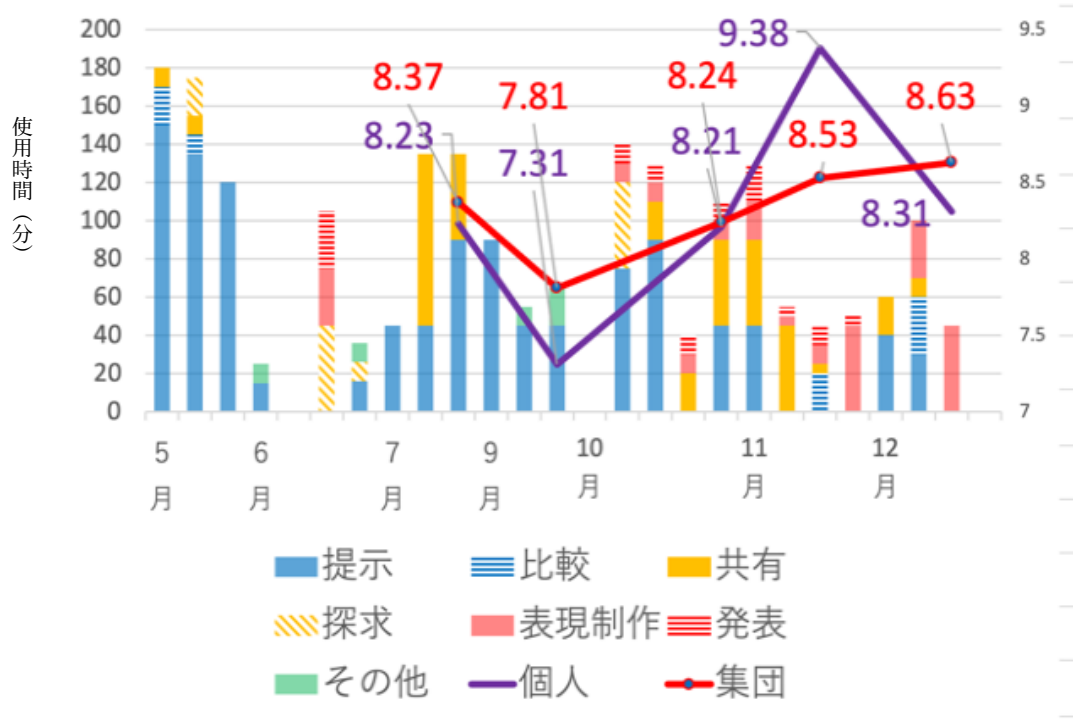


図7　実践のモデル図と事前事後の変化

10~11 月の実践により,デジタルリテラシーおける「信憑性」が 0.45,「拡散」が 0.5 変化し,リテラシーの高まりが見られた。また,個人・集団の幸福感も,ともに上昇していることが分かる。効果量の結果から「信憑性」「拡散」においては中程度の,「個人の主観的幸福感」においては一定の効果が見られた。一方で,「操作自信」は,低下していた。

それでは,学級担任による関わりは,どのように影響しているのだろうか。学習場面に応じた ICT 活用事例を参考に,教師の TB 活用形態と主観的幸福感（個人・集団）の関係を調査してみた。結果は,次のとおりである（図8 ）。



	学習形態	活動例
提示	一斉	教材などの提示
比較	一斉	複数の意見や考えを比較
共有	一斉/個別	複数の意見や考えを共有
探求	個別	インターネット等による調査
表現制作	個別/協働	グループでの分担や強力による作品の制作
発表	個別/協働	考えや作品を提示・交換しての発表や話し合い
その他		音楽をかけるなど

図8　教師の TB 使用と主観的幸福感（個人・集団）の関係性

9 月に,提示の割合が増えるとともに,主観的幸福感（個人・集団）が大きく下がっていることが分かる。この期間は,運動会の練習や教育実習生の受け入れで,日程が通常と変わっていた時期である。10 月からは町探検に向けての活動が本格的に始まった。12 月の報告会に向けて,教科横断的な学びが始まり,10 月以降は,表現制作の時間も多くなってきた。一学期は TB に慣れ親しむため一斉型の学習時間も確保されていたが,基本は児童自身の選択において使用させるという土壌が育っていたため,TB を使用する児童も,使用しない児童も存在した。TB を用いた個別学習・協働学習の場を保障していく中で,幸福感が高まっていったことが分かる。

では,TB 使用場面におけるデジタルウェルビーイングとして,個人の主観的幸福感や集団の主観的幸福感がどのように変化していったのだろうか。月ごとの変化を見るために,以下のようなグラフにまとめた(図9)。

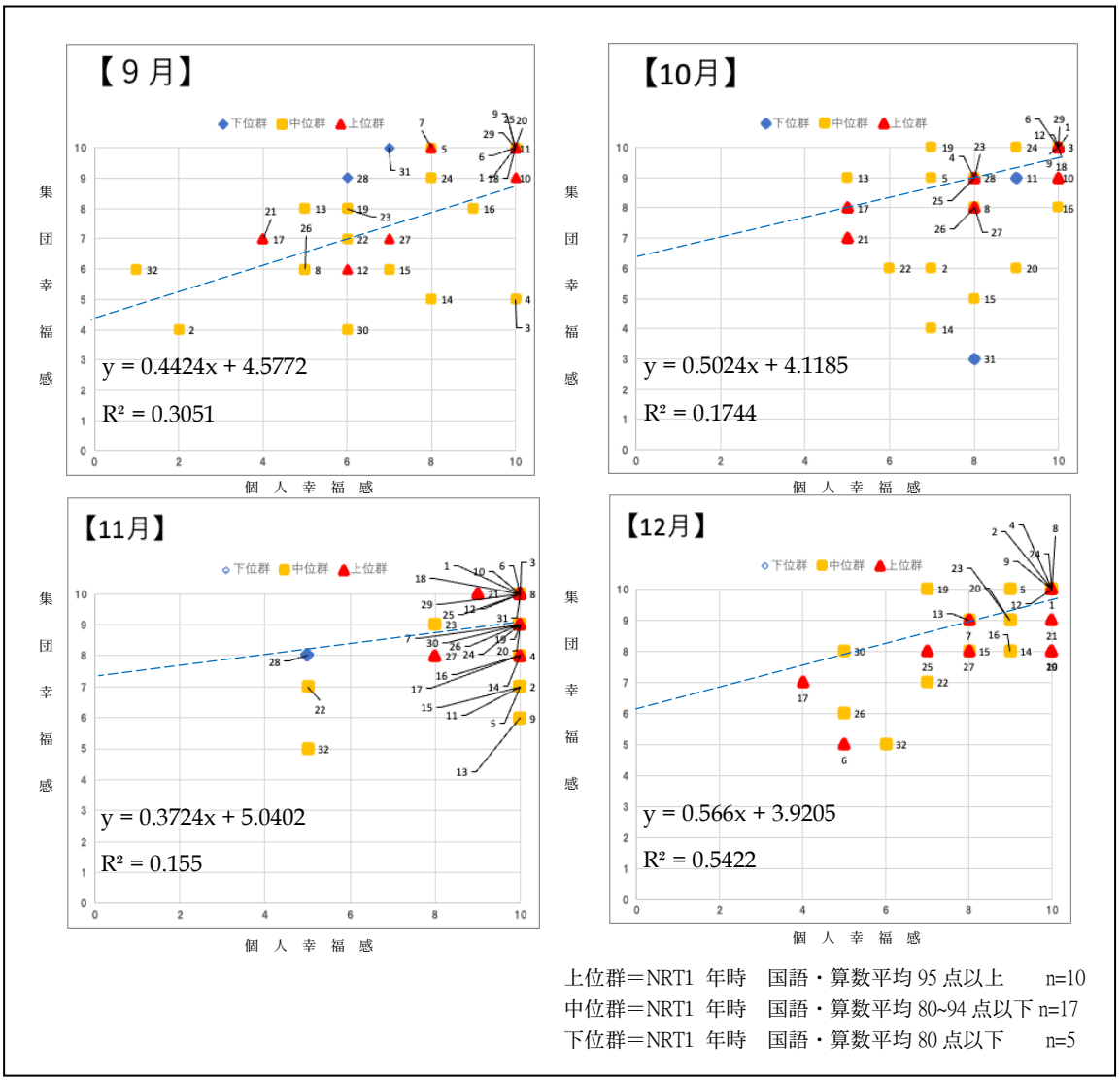


図9 主観的幸福感【個人】と主観的幸福感【集団】の関係性（学力別）

学力差が影響していることも加味して,昨年度の NRT のテストの結果を基に,上位群・中位群・下位群に分け,その傾向を見ることとした。結果,学力差に関して大きな開きは見られないが,個人の主観的幸福感と,集団の幸福感の相関関係が形成されていることが分かる。特に 11 月はデジタルリテラシーの高まりをねらった介入実践に加え,町探検の報告会に向けて,TB を用いた個別学習・協働学習の時間が多く確保された時期である。児童は目的（「12 月の報告会を成功させる」）に向けて,個々の学習進度に合わせて TB を使用していった。このような個別・協働の学習スタイルが,個人の主観的幸福感と集団の主観的幸福感の共変動関係を形成したと考えられる。

6．実践的示唆

研究を通して,次のことが明らかとなった。①デジタルウェルビーイングは「デジタル環境におけるポジティブ側面・ネガティブ側面のバランスの中で,自分の良さや可能性を生かしたり（自分自身との関わり）,多様な他者と協働したり（他者・社会との関わり）する中で,よりよく生きていくこと」ということを指す（先行研究より定義）。なお,モデル図における,個人の主観的幸福感・集団の主観的幸福感は共変動関係にあることが分かった【RQ1】。②児

童の TB 使用におけるイメージ調査の結果から,発達段階に合わせたデジタルリテラシーを身に付ける指導が必要である。特に低学年においては,健康や依存,情報の信憑性に留意した指導を行う必要がある【RQ2】。③デジタルリテラシーの高まりが,幸福感と連動して向上していることが明らかとなった。また提示などの,教師の一斉指導による TB 使用よりも,児童が主体的に TB を操作する活動が幸福感に影響を与えていることが示唆された。さらに,個人の主観的幸福感と集団の主観的幸福感の変化から学級担任の個別学習・協働学習の保障が,二つの相関関係を形成することが分かった【RQ3】。

7．限界と今後の課題

限界と今後の課題は以下のとおりである。①場面を限定した主観的幸福感の測定方法について②毎月のアンケート調査の項目の内容について③サンプル数についてである。

①本研究では, Subjective Well-being を参考にした幸福度を使用している。「タブレットを使用する場面において」という限定した幸福感の傾向を測定している。それ以外の家庭生活などにおける尺度を加味していない。限定的な主観的幸福感の測定方法となっている。②モデル図作成において,「自分自身」「他者」「地域」の3 観点の内容項目については,検討の余地がある。例えば,自己成長に関する尺度が,どの項目に入るかなど,質問項目を吟味していく必要がある。③観察学級のサンプル数が少ないため,限定的な結果となっている。また,進学校である F 校と公立学校とを比較検討していく必要がある。

註1

デジタルウェルビーイングの実現には,より包括的なアプローチが必要であるとし,Floridi（2015）の概念フレームワークと,Beetham(2016)によって解説された概念,Deci&Ryan(2000)の自己決定理論を利用したモデルを示している。そこには,能力,自律性,関連性のもと,デジタルリテラシーと価値観リテラシーを合わせ持って,デジタルウェルビーイングが実現するとある。また,人が最適な幸福を享受するには外的ではなく内発的動機付けを中心とした自律性が必要としている（引用文献（**3**）P37 訳　著者）。

謝辞

教職大学院で学びと本研究の趣旨を御理解いただき，快く後押しいただいた実習校の校長先生に深く御礼申し上げる。また，学級担任の先生を始め，調査等に協力いただいた多くの先生方にも感謝申し上げたい。

最後に，様々な角度から御教示いただいた教職大学院の露口健司・山本浅幸先生方に感謝申し上げる。

引用文献

（**1**）　OECD (2019).OECD Learning Compass Concept Notes
https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/
（最終アクセス日　2021 年 12 月 25 日）

（**2**）　Diner,E.,Suh,E.M.,Lucas,R.E.,&Smith,H.L.(1999).Subjective well-being:Three decades of progress.Psychological Bulletin,125(2),277

（**3**）　Fiona C. Chambers, Anne Jones, Orla Murphy and Rachel Sandford（2018）
Design Thinking for Digital Well-being　Theory and Practice for Educators　Routledge　P32　訳著者

（**4**）同上　P27 訳著者

参考文献

白井俊（2020）.OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来　ミネルヴァ書房

国立教育政策研究所（2019）. OECD 生徒の学習到達度調査（PISA2018）［資料3 ］2018 年調査：ICT 活用調査（最終アクセス日　2022 年 1 月 14 日）

https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/questionnaire_ict.pdf
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観　愛媛大学教育学部紀要　第 64 巻　171-198 2017
福本徹（2017）.ICT リテラシーと資質・能力　国立教育政策研究所紀要　146 79-83
前野隆司　喜多島知穂　飛鳥井正道　末吉隆彦　磯野隆司（2021）.主観的ウェルビーイングの分析と構造化-因子分析と偏相関関係分析を用いた心理的要因間の関係解析-　日本感性工学会論文誌　Vol20 No2 pp.129-139
文部科学省（2014）.学びのイノベーション事業実証研究報告書 平成 26 年 4 月 11 日
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/030/toushin/1346504.htm　(最終アクセス日 2021 年 12 月 25 日)
文部科学省（2020）.令和元年度　次世代の教育情報化推進事業（情報教育の推進等に関する調査研究）成果報告書　主体的・対話的で深い学びの実現に向けた ICT 活用の在り方と授業事例
https://www.mext.go.jp/content/20201014-mxt_jogai01-100003163_002.pdf
（最終アクセス日　2021 年 12 月 25 日）
文部科学省（2020）.学習の基盤となる資質・能力としての情報活用能力の育成
https://www.mext.go.jp/content/20201002-mxt_jogai01-100003163_1.pdf
（最終アクセス日　2022 年 1 月 3 日）
ラファエル・A・カルヴォ著（2017）.ウェルビーイングの設計論　人がよりよく生きるための情報技術.BNB 新社
C .ファデル/M.ビアリック/B .トリリング（2018）.21 世紀の学習者と教育の4 つの次元―知識,スキル,人間性,そしてメタ学習―　北大路書房
Diener,E,Suh,E.M.,Lucas,R.E.,& Smith,H.L.(1999). Subjecttive well-being:Three decades of progress. Psychological Bulletin,125(2), 276-302.
Fiona C. Chambers, Anne Jones, Orla Murphy and Rachel Sandford（2018）
Design Thinking for Digital Well-being　Theory and Practice for Educators　Routledge;

学校改善研究紀要 2023: 78-97

実践報告

組織構造の確立と効果的な教育実践
―多部制・単位制・定時制課程　学校の組織構造と兵庫県立西脇北高等学校の実践報告―

隈元優一
兵庫県立社高等学校　Yuuichi_Kumamoto@hyogo-lg.jp

要約：現任校は、多部制・単位制の定時制であり、在籍する生徒の 3 分の 1 以上が発達障害などの特性を持っている。また、小中学校時代に不登校の経験がある生徒や一人親家庭の生徒も多く、そうした生徒たちは人間関係構築スキルや自己有用感が低い傾向にある。教師集団は、毎年、初任者や初任明けの教師など、キャリアの浅い若手教師で編成された学校組織である。若手の短期間での教師の異動が多いため、若手教師の資質向上等を短期間で図る組織編成を実施している。自立して未来を切り拓く力の育成に向けて、授業は、習熟度別・少人数授業の工夫や学校独自「北高検定」で基礎学力の定着を図っている。また、人間関係構築スキル、学習スキルの習得や生徒の自立を促すために学校設定教科「コーピング」で個別の最適な学びを推進している。加えて、課外活動では、地域や被災地支援ボランティア等の活動を通して、自尊感情を育み自己有用感を養っている。今後あるべき多部制・単位制・定時制課程高等学校の姿を提案する。

キーワード
多部制・単位制の定時制
北高検定
学校設定教科「コーピング」
ボランティア活動

1．本報告の目的

本研究の目的は、多部制[1)]・単位制・定時制課程が導入されて 10 年が経過した西脇北高等学校の成果や課題を検証し、組織運営上の工夫・特色ある教育活動を省察しながら、今後の多部制・単位制・定時制課程の高等学校の組織構造の確立と効果的な教育実践を見出そうとするものである。

2．高校改革と多部制（3 部制）・単位制高校の設置

高校進学率約 97%、少子高齢化、グローバル化、情報化、科学技術の進展等の社会情勢の変化に伴い、効果的な教育実践と魅力ある学校づくりが求められるようになった。文部省（現・文部科学省）が、定時制高校の特別な形態として 1988（昭和 63）年に単位制高等学校教育規程を省令公布して、定時制課程に単位制高校を設置できることを認めた。さらに、学校教育法の

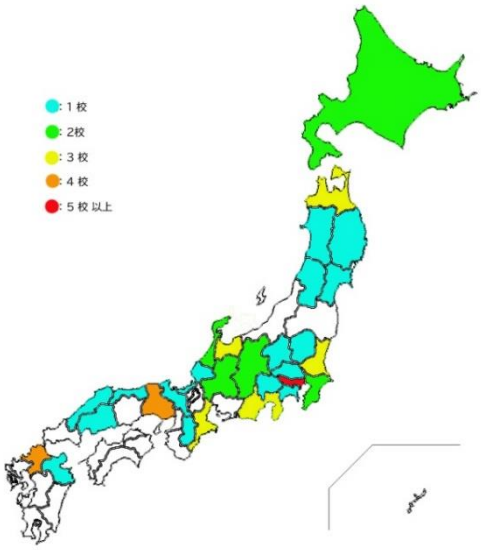


図1．令和 3 年度 3 部制設置地域

一部が改正され、高卒認定試験・各種検定試験など併用により、修業年限が 4 年以上から 3 年以上とされた。全国の定時制課程の高等学校の公立と私立をあわせた生徒数は、88,344(H29) 84,291 人(H30)80,591 人(R1)、78,651 人(R2)、本年度は 73,683 人と、減少傾向にある。定時制課程の高等学校数は、619 校（H29）、618 校(H30)、619 校(R1)、619 校(R2)、609 校(R3)である。定時制課程のうち単位制高等学校は 183 校、3 部制（4 部制含む）高等学校は 60 校ある。定時制課程の単位制高等学校の 32.8%となる。全国で 3 部制を設置している都道府県は、H29 から R2 年度が 1 道1 都 15 県、R3 年度が 1 道1 都1 府 15 県である。過去 5 年間の 3 部制高等学校数は 1 府 1 校が増えたのみで、全国的にみても学校数の大きな増減はみられなかった。（参照：図1 ．令和 3 年度 3 部制設置地域） (出典:平成 29、30、令和元、2、3 年度全国定時制通信制高等学校基本調査)

兵庫県では、個性を尊重する多様で柔軟な高等学校教育を目指し、学びたいことが学べる魅力ある学校づくりを積極的に推進するために、兵庫県立高等学校の教育改革として、「県立高等学校教育改革第一次実施計画」（平成 12～20 年度）、「県立高等学校教育改革第二次実施計画」（平成 21～25 年度）が推進された。本県の高校教育改革における 4 つの柱は①魅力ある学校づくりの推進、②望ましい規模の確保と配置の適正化、③入学者選抜制度の工夫・改善、④定時制・通信制高校の活性化である。

そして、定時制に通う生徒の変化（全日制中退者や不登校経験者の増加）により、定時制・通信制高校の活性化として、県立高等学校教育改革第一次実施計画では、平成 13 年に県立西宮香風高等学校が創設（定時制 4 校の再編）、平成 15 年に県立飾磨工業高等学校の新設（定時制 3 校が再編）と 2 校の多部制・単位制高校の設置。県立高校教育改革第二次実施計画では、平成 21 年に西脇北高等学校（昼夜間定時制）が多部制・単位制高校へ改編（北条高等学校定時制を募集停止）、平成 24 年には県立阪神昆陽高等学校が新設された（参考：表1 .兵庫県の多部制・単位制高等学校）。

表1 ． 兵庫県立の多部制・単位制高等学校

創立年度	兵庫県多部制	学 科	定員数(a)	在籍数(b)	教諭数	講師数（時数）	充足率(b/a(%))
H13	西宮香風	普通1部 普通2部 普通3部	1120	718	61	12(64)	64.1
H15	飾磨工業	基礎工学１部 基礎工学２部 基礎工学３部	720	485	75	26(105)	67.4
H21	西脇北	普通1部 普通2部 普通3部	480	207	31	6(73)	43.1
H24	阪神昆陽	普通1部 普通2部 普通3部	1120	543	67	10(53)	48.5

参照:令和3年度全国定時制通信制高等学校基本調査

西脇北高等学校（以下：現任校）は、設立当初は全国的な定時制高校と同様に、地元地域で働きながら学ぶ高校としての役目を担ってきた。平成 21 年の多部制定時制高校への改編で入学生徒に変化が表面化してきた。働きながら学ぶ生徒は減少しはじめ、発達障害等の支援を要する生徒や中学校時に不登校経験のある生徒が増えてきた。また、現任校の教師集団は、7 割近くが初任または初任明けで、キャリアの短い若い集団である。3 年ないし 4 年で初任者や初任明けが異動するサイクルになっている。多様な生徒への対応に、若手の教師集団を成長させるとともに教育活動を発展させ、いかに組織開発をしていくかが課題となっている。

３． 学校概要

(1) 沿革

現任校の所在地である西脇市は、兵庫県のほぼ中央部、県下 4 校ある多部制・単位制高等学校では、最北端に位置している。西脇市の人口は 40,866 人(平成 27 年国勢調査)で、第 1 次産業：1.8%、第 2 次産業：37.4%、第 3 次産業：57.1% 地場産業である。織物・釣針などの製造業に従事する人が多いことから、県平均と比較して第 2 次産業、特に製造業への就業者割合が高い傾向がみられる。

昭和 15 年、県立西脇工業学校が創設され、県立西脇工業高等学校を経て、県立西脇高等学校へと校名を変更した。昭和 38 年、工業系の学科が現在の県立西脇工業高等学校に分離。昭和 43 年、定時制課程と分校とが県立西脇高等学校から分離独立し、県立西脇北高等学校となった。

そして、昭和 45 年 3 月に現任校は北播磨高等学校組合立播州高等学校と合併し、4 月に昼間二部制の普通科が増設され、昼間部、夜間部を持つ高等学校(分校は中町分校、八千代分校、黒田庄分校、加美分校、加西分校の5 つ)になった。当時は 80% が西日本の各府県出身者で、その多くは中学校を卒業後に親元を離れ、播州織工場などで働いていた。昭和 40 年代後半から昭和 50 年代前半にかけて、各分校は募集停止、閉校となった。平成 21 年、生徒が自分の生活スタイルにあわせて授業時間帯を選択することができる多部制・単位制を導入し、現在に至る。

(2) 生徒状況

1 部（午前の部）、2 部（午後の部）、3 部（夜間の部）の定員は各 40 名の小規模校である。現在、生徒在籍数は 1 部 89 名、2 部 81 名、3 部 37 名の計 207 名（令和 3 年 5 月 1 日現在）。

入学生のうち、自己表現や他者理解が不得手な生徒、サポートファイル、中高連携シート、療育手帳など、いわゆる要支援・要配慮を必要とする生徒が全校生の 3 分の 1 以上を占める。また、小中学校時代にいじめを受けた経験を持つ生徒や、引きこもりにより不登校を経験した生徒（欠席 30 日/年）も一定数在籍し、義務教育段階での基礎学力が十分に習得できていない生徒も多い。さらには経済的に困窮している家庭も少なくない。その多くの生徒は、人間関係構築スキルや自己有用感が低い傾向にある。そして、卒業後の進路の約 7 割の生徒が就職である。このような生徒の課題に対応して、学校が企業や外部機関と連携をとりながら、切れ目のない支援を行っている。

(3) 教師の年齢構成

令和 3 年度の教師の年齢構成（1、2、3 部を含め）は、平均年齢 35.9 歳であり、初任、初任明けの教師は全体の 65.5% である。毎年 2～3 名の新規採用の教師が配属され、キャリアの浅い教師集団で構成されている（図2 ． 令和 3 年度教師の年齢構成）。

教師集団の強みは、初任が多いことで教師としての志は高く、意欲に満ちている。若手教師が多いことで同僚性が高く、相談しやすい環境である。反対に、教師経験が少ない分、進むべき方向性の不安や試行錯誤で指導・助言が得にくい環境でもある。そのため教師集団をリードする中堅教師の確保と育成が課題である。

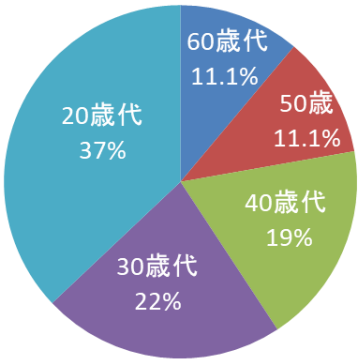


図2 ． 令和 3 年度教師の年齢構成

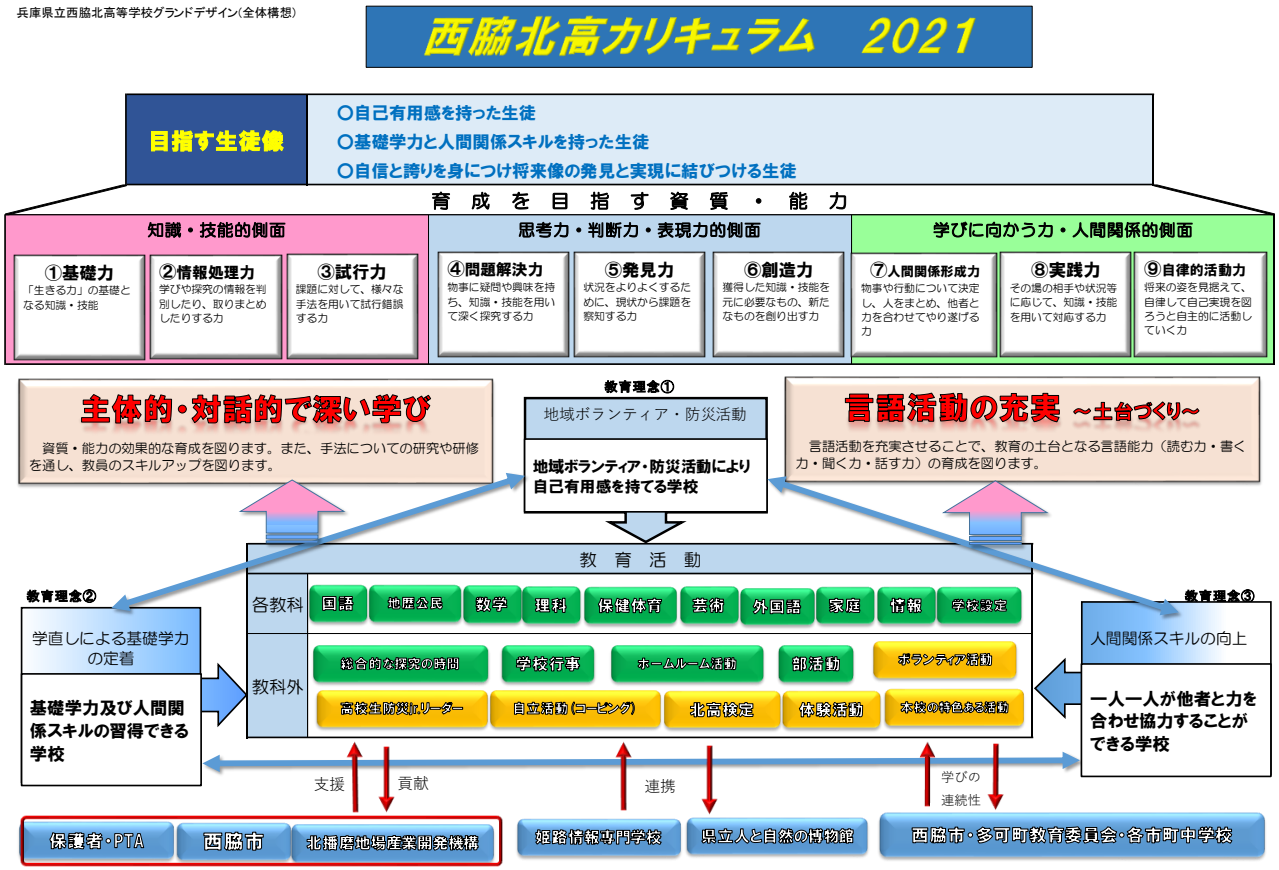


図3．西脇北高校グランドデザイン（全体構想）

表2 .令和 3 年度教育課程表

単位数	部	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
単位制1年次	1部2部3部	必修科目																		必修	
		言語文化			公共		数学Ⅰ		科学と人間生活		体育		保健	英語コミュニケーションⅠ		情報Ⅰ		(学)コーピング		総合	HR
単位数	部	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
単位制2年次	1部2部3部	必修科目																		必修	
		現代の国語		地理総合		数学Ⅰ		生物基礎		体育			保健	英語コミュニケーションⅠ		家庭基礎		情報処理		総合	HR
単位数	部	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
単位制3年次	1部2部	必修科目											選択〈芸術〉		選択①		選択②			必修	
		(学)国語①		歴史総合		(学)数学	化学基礎		体育		論理・表現Ⅰ		音楽Ⅰ 書道Ⅰ		地理探究 数学A 保育基礎 ビジネス基礎		文学国語 地学基礎 英語コミュニケーションⅡ ファッション造形基礎 簿記 ビジネスコミュニケーション			総合	HR
	3部	必修科目																		必修	
		(学)国語①		歴史総合		数学A		化学基礎		体育		書道Ⅰ		論理・表現Ⅰ		(学)生活文化		ソフトウェア活用		総合	HR
単位数	部	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
単位制4年次	1部2部	必修科目											選択〈芸術〉		選択①		選択②			必修	
		(学)国語②		政治・経済		(学)実用数学	体育		総合英語Ⅰ		フードデザイン		音楽Ⅱ 書道Ⅱ		地理探究 数学A 地学基礎 保育基礎 情報デザイン		文学国語 英語コミュニケーションⅡ ファッション造形基礎 簿記 ビジネスコミュニケーション			総合	HR
	3部	必修科目																		必修	
		(学)国語②		政治・経済		(学)応用数学		地学基礎		体育		書道Ⅱ		総合英語Ⅰ		フードデザイン		ビジネス基礎		総合	HR

(4) 教育活動の特色

定時制は通常 4 年間で卒業するが、現任校は多部制・単位制であることから「自由選択科目」を履修し、3 年間の卒業が可能となる。また、通信制高校との連携併修において、11 科目を履修することもできる。さらに、高等学校卒業程度認定試験での修得科目や資格取得による技能審査の単位認定も卒業単位として認められる。

特色ある取組は大きく3 つの教育理念からなる（参考：図3 ． 西脇北高校グランドデザイン）。①自尊感情を養う学校として、災害復興支援ボランティアや地域ボランティア活動等のボランティア・防災活動に取り組んでいる。②基礎学力及び学び直しができる学校として、習熟度別・少人数授業や、複数教員による指導（チーム・ティーチング）等の授業形態を工夫している。基礎学力の定着と学力不足を補うために、各教科で既習事項の学び直しと基礎学力の充実のために学校独自の学習到達度テスト「北高検定」を定期的に実施している。また、③人間関係構築スキルや学習スキルの習得の向上を目指す学校として、学校設定科目「コーピング」を設定している（参考：表2 ． 令和3 年度教育課程表）。

表3 ． 西脇北高校時程表

校時	時刻	１部	２部	３部
１限	8:55～ 9:40	通常授業		
２限	9:47～10:32	通常授業	自由選択	
３限	10:39～11:24	通常授業	通常授業	
４限	11:31～12:16	通常授業	通常授業	
清掃	12:16～12:31	清掃・SHR		
(昼休み)				
５限	13:16～14:01	自由選択	通常授業	
６限	14:08～14:53	自由選択	通常授業	
７限	15:00～15:45		自由選択	
８限	15:56～16:41			自由選択
９限	16:48～17:33			自由選択
SHR	17:40～17:47			SHR
１０限	17:47～18:32			通常授業
１１限	18:38～19:23			通常授業
１２限	19:29～20:14			通常授業
１３限	20:20～21:05			通常授業
清掃	21:05～21:10			清掃

現任校は定時制課程であることから、1 日の授業は基本4 時間になる（表3 ． 西脇北高校時程表）。これを「通常授業」とよんでいる。通常授業の時間帯は、1 部は1 ～4 限、2 部は3 ～6 限、3 部は 10～13 限である。これに加え、通常授業の前後に自由選択授業を開講している。自由選択授業は生徒個人が希望進路や興味・関心に応じて受講登録している。

1 部の生徒は午前中に通常授業を受ける。8 時 55 分開始の1 時間目に間に合うように登校し、昼過ぎに通常授業は終わる。そこからは、自由選択授業を受けたり、部活動をしたり、アルバイトをしたりするなど、それぞれの生徒のライフスタイルで放課後の時間を活用する。2 部の生徒は午前・午後にまたがって通常授業を受ける。登校時間は、自由選択授業を受講しているかどうかで変わる。午前中の授業が終わると、学校で昼食をとり、午後の授業に備える。3 時頃に通常授業が終わり、そこから放課後になる。放課後は、自由選択授業を受けたり、部活動したり、アルバイトをしたりする。3 部の生徒の授業は夕方以降に通常授業を受ける。登校時間は、自由選択授業を受講するかどうかで変わる。登校までの時間帯で自由選択授業を受けたり、部活動をしたり、アルバイト・運転免許取得の活動をしたりする

(5) 進路状況

平成 15 年度高校生心のサポート推進事業の報告書に、次のような教師の記述があった。「生徒と話していて一番悲しく思うのは、彼らの自尊心の低さを感じる時だ。生徒同士で付き合っている二人は、自分たちの似顔絵を書いたその横に、「世の中のできそこないカップル」と書いて廊下の壁に貼っていた。「俺らは西脇の人らから厄介者扱いされとんや」とか、「俺は落ちこぼれやから、成人式なんか出たくない」と言う生徒もいる。生徒たちのそんな声を聞いているうち、この子たちが卒業するまでに、少しでも自分を誇れる気持ちを持たせてやらなければならない、やればできるんだという自信や、誰かから認められる喜びを味わわせてやらなければならない、と思うようになった。」当時の生徒の様子と教師の熱き思いである。

現在、ボランティア活動によって地域から信頼を得られたことで、不登校や人間関係での悩み、家庭に問題があった生徒でも、現任校に入学さえすれば、中学校までの学び直しによる学力向上などで、社会で自立し、地元に貢献できる人材を育成してくれる、という中学校や保護者からの期待は増していると受け止めている。

だが、地域の中学校の特別支援学級で学んでいた生徒や特別支援学校の中等部で学んでいた生徒が入学してくることも増え（現に近隣の特別支援学校高等部の入学生は減少している）、高等学校での要支援・要配慮などの対応は、新たな課題と捉えている。例年、1 年次生の特性や生徒指導に教師が手を取られ、進路に関する指導が早期に着手できない現状も今後の課題としている。

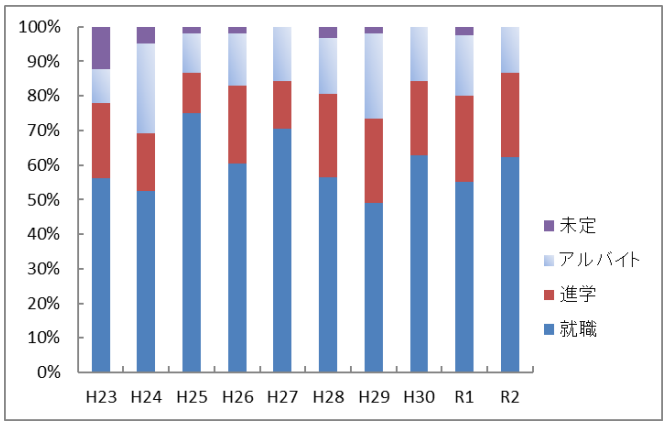


図4．年度別の進路状況の割合

進路状況は、要支援・要配慮の生徒が増加していく中で、進学では国公立大学に進学できていることや進路未定者が減少しているという点で、一定の評価ができるのではないだろうか（参照：図4．年度別進路状況の割合）。特性のある生徒については、現任校が生徒の事情を事業所に説明し、理解してもらった上で採用されている。しかし、進路指導部の事業所からの退職理由の聞き取りでは、卒業してから生徒自身、自己の特性の制御ができていなことやコミュニケーションが上手にとれない等という ASD の離職割合（ASD の特性とみられる離職理由/離職者数）が 78.9%でみられた。このことから、短期離職につながっていることは、現任校の進路指導の課題と捉えている（表 4. 新規高卒者の離職状況）。梅永（2017）は、高校や大学で職場研修学習のような実際の仕事を経験することがあるが、発達障害児童生徒にとっては、実際の現場で直面する課題が明確になるから、職場体験は極めて有益であると述べている。これを受けて、現任校の新たな取組として、特性のある生徒を対象に、令和 2 年 3 月と 9 月に2 ～3 日の短期職場体験を試行的に実施した。生徒の感想は概ね好評ではあったが、受け入れた事業所は厳しい評価であった。卒業後、生徒が社会で自立できることを念頭においた職場体験を模索することとしている。

表4．新規高卒者の離職状況

卒業年	H30年3月卒	H31年3月卒	R2年3月卒
就職者数(a)	29	22	28
離職者数(b)	6	8	5
離職率(b/a)	20.7	36.4	17.9
全国平均離職率	36.9	26.3	15.0

註：厚生労働省　新規高卒就職者の事業所規模別離職状況より

4．組織構造

(1) 協働的職場風土

教師集団は、初任者が多いことで教師としての志が高く、教師全体が協力してよりよい教育を目指しており、校務分掌に関する教師間の多様な意見や、何か困った時には、同僚から助言を得ることができる協働的職場風土がある。物理的にも準備室などの空き教室がないことで、教師が分散することなく、本館職員室に教師一堂が集い、職場で真面目な雑談ができる「ワイガヤ」がある。そうしたことも教師が育つ職場環境がつくられているのは現任校の強みといえる。

(2) ストレスチェックからみる西脇北高等学校の状況

令和 3 年度公立学校共済組合心のセルフチェックシステムの職業性分析レポート（表 5）から職場環境の観察をする。分析項目は厚生労働省が示す職業性ストレス簡易調査票の尺度である。尺度によって、ストレスの程度の意味合いが逆になるものがある。値の範囲は 4 段階評価の点数を合計して得られる評価点の上限と下限である。質問項目数により、値の範囲が異なる。全国平均は厚生労働省が示す全国平均値である。（参考: 公立学校共済組合心のセルフチェックシステム　職業性分析レポート　説明資料　2.4 版 2019 年 10 月 18 日）

表5．職業性分析レポート　全国平均比較データ

	分析項目	値の範囲	高低の評価	全国	西脇北高等学校
①	心理的な仕事の負担（量）	3－12	低いが良い	8.7	9.1
②	心理的な仕事の負担（質）	3－12	低いが良い	8.6	8.7
③	自覚的な身体的負担度	1－4	低いが良い	2.0	2.6
④	職場の対人関係上のストレス	3－12	低いが良い	6.3	5.6
⑤	職場環境によるストレス	1－4	低いが良い	2.3	2.2
⑥	仕事の裁量度	3－12	高いが良い	7.9	8.3
⑦	仕事の活用度	1－4	高いが良い	3.0	3.2
⑧	自覚的な仕事の適性度	1－4	高いが良い	2.8	3.0
⑨	働きがい	1－4	高いが良い	2.8	3.2
⑩	活気	3－12	高いが良い	6.7	7.0
⑪	イライラ感	3－12	低いが良い	6.5	5.5
⑫	疲労感	3－12	低いが良い	6.5	6.5
⑬	不安感	3－12	低いが良い	6.2	5.8
⑭	抑うつ感	6－24	低いが良い	10.3	10.2
⑮	身体愁訴	11－44	低いが良い	18.2	18.0
⑯	上司からの支援	3－12	高いが良い	7.5	8.1
⑰	同僚からの支援	3－12	高いが良い	8.1	9.4
⑱	家族や友人からの支援	3－12	高いが良い	9.9	10.0
⑲	仕事や生活の満足度	2－8	高いが良い	5.7	6.2

実施概要は、令和 3 年前期（5 月から 8 月）対象人数は、校長、教頭、主幹教諭、教諭、講師、事務長、事務員、校務員を含めた 46 名（男:30、女 16）である。

全体についての所見は特出した傾向はないが、部分的にみると①、②心理的な仕事の負担の質・量ともに全国平均よりもストレスが高い値である。それは③自覚的な身体的負担のストレスにも高い値で表れている。職場の支援としては、⑯、⑰上司・同僚からの支援はともに全国平均よりも高く表れている。

(3) 初任者のアンケート調査における分掌などの感想

初任者のアンケート調査で、校務分掌や学年分掌にやりがいを感じているのかという設問に対しての初任者（令和 2 年度当時 3 名、令和 3 年度 3 名）の感想を次に述べる。

〇校務分掌の仕事など、先輩の先生方が丁寧に教えてくださる。仕事を任される機会が増えてきてやりがいを感じる。（R2 年度-N、男性）

〇自分の指導で生徒が変化したとは思わないが、その瞬間だけでも表情が良くなるとやりがいを感じる。生徒指導は小さい案件から大きな案件まで多様で、成功なのか失敗なのか判断するには早いが、対応について毎回勉強になる。外部機関との連携を数多く経験できるのはありがたい。（R2 年度-M、女性）

〇生徒対応や業務等で分からないことや上手くいかなかったことが多くあるが、年次や先輩教員が丁寧かつきめ細やかに指導してくださるため、大変やりやすい環境で仕事ができている。（R3 年度-U、男性）

〇分からないことや悩んでいることがある際は、相談すると親身になって話を聞いてアドバイスしてくださる先生方が多く、とても助かっている。（R2 年度-T、男性）

〇若い先生が周りに多いので、他の先生と比べてしまう。自分のできていない部分が目立って気になってしまう。（R2 年度-N、男性）

〇先生方も忙しそうで、相談しにくい。悩む内容が自分のことだと、相手にどう思われるか、それが今後の仕事に影響したらと考えると、話しづらい。（R2 年度-M、女性）

〇多くの先生方が声をかけてくださり、相談しやすい環境である。（R3 年度-U、男性）

〇特に生徒対応や保護者対応等を行った際、様々な先生が声かけをしてくれる。（R3 年度-U、男性）

〇同じ年次団の先生や同じ教科の先生方が気にかけてくださるので、相談相手などは困っていない。（R3 年度-K、男性）

初任者 6 人の感想から、初任者に対して周囲の声かけをはじめ相談はできる環境があることがわかる。一方

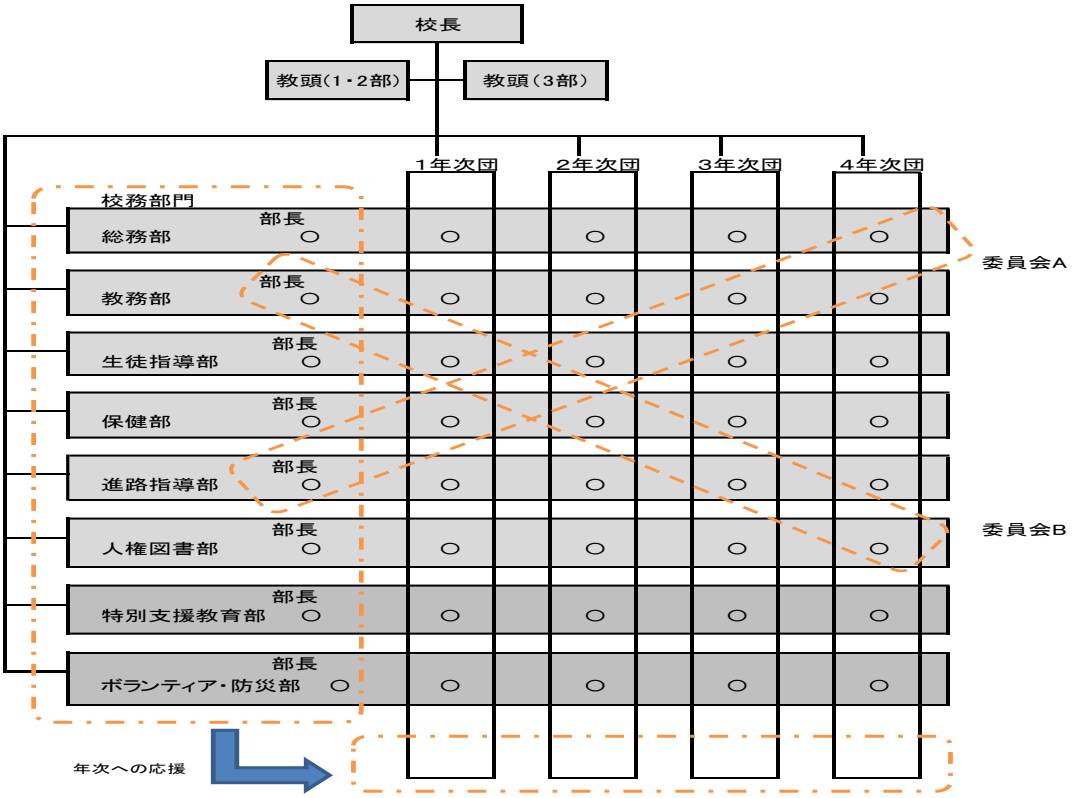
で、初任者が多忙な先輩教員に声掛けするには遠慮する一面もうかがうことができた。

(4) 校内分掌の組織構成

校内分掌の組織構成は、どこの学校組織でもある職能別組織である。動態組織[2)]は、大・中規模校であれば1人1役だが、小規模校の現任校は、1人2、3役以上の複数を担う。校務部門組織（ヨコ）と年次（学年）組織（タテ）で編成され、それぞれもっている2 つの相対する組織の利点を最適化する構造いわゆるマトリクス組織である（図5．西脇北高校における動態組織）。

委員会組織は、校務部門組織と年次組織を交わる組織（ナナメ）で構成している。小規模校特有の共通の人的資源を校務部門別にくくることで、効率性と専門能力の開発を育成する利点と、それぞれの年次や委員会を効果的に調整しようとする利点を同時にする働きをもっている。校務部門の部長は、他校経験のある教師を軸として、国・県の研究事業の推進役にもなりながら若手教師を牽引している。特に現任校のように、初任は3年から異動対象となるため早期育成を大切にすることを部長に求めている。

工藤（1985）は、マトリックス組織の短所といわれる①意思決定が遅れがちである。②メンバーは2人のボスからの命令を受けるが、二人のボスの間で意見が対立する場合、メンバーは板挟みにあって苦労するといった点を指摘している。現任校は、教頭が進行管理とメンバーの干渉を調整し、統制を図っている。多部制や全日制と定時制を併設している高校では、通常、各部やおのおのの課程で管理職会議を設定している。現任校では、学校管理職（校長、教頭2名、事務長）の指揮系統を一本化するものとして、1・2部と3部の重複する勤務時間帯に毎日会議の場を設け、情報共有を密に行うことで管理過程を確認している。



註）各年次には1 ,2 ,3 部が混在

図5．西脇北高校における動態組織

(5) 校務部門組織編成

過去 10 年の校務部門の組織編成を（図6 ． 校務部門の組織編成の推移）に示す。図1 に示した現任校の教育理念で重点的に取り組む活動によって、その年度の校務部門組織が編成されている。国・県の研究指定校を受けることに伴って、平成 24、25、26 年度は、高等学校「ことばの力」充実事業で言語活動の充実を図るために図書室の活性化を軸に、平成 27 年度はひょうご読書活動充実事業、平成 29、30、令和元・2 年度はその事業を継承するように高校生地域未来塾事業で言語活動の充実と地域の人材を活用する取組を行ってきた。また、人権教育、STEM 教育として、平成 27 年度に国の事業である人権教育推進事業人権教育研究指定校、さらに中高生の科学推進プログラム（サイエンスフェア、数理甲子園、日本学生科学賞(連携機関　大阪大学、関西学院大学、神戸大学）といった分野にも幅広く展開している。

並行してボランティア活動は、この頃から地域ボランティア活動を年間 70 回以上、平成 29 年度以降は年間 100 回の数値目標を掲げている。平成 30 年度から高等学校の通級指導の研究指定校になったことから、令和元年度は保健部に特別支援教育を加えた。令和 3 年度は、現任校を拠点校として近隣校の通級指導に関する定期的な巡回訪問もはじまり、療育手帳を所持する生徒や要支援・要配慮を必要とする生徒が増え、単独の特別支援教育部とした。コロナ禍でのボランティア活動の陰りがあることや、被災害後の受身の姿勢から主体的に活動する機会を多く得ることができる防災の取組を、次へのステップとしたボランティア・防災部を新設した。

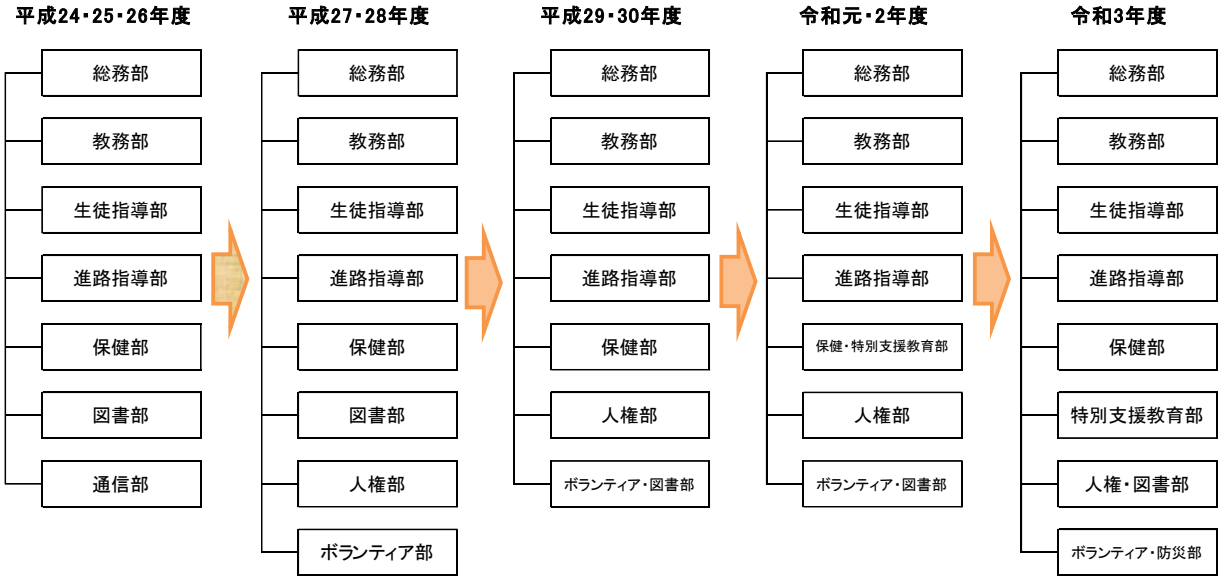


図6 ． 校務部門の組織編成の推移

ボランティア・防災部の活動は、従来の地域ボランティアを中心に実施していくことを予定している。「播州織」を素材とした製品の工作教室を行う。活動内容は、祭り等地域ボランティア活動で子どもたちに指導する。また、東北での復興住宅のコミュニティでお年寄りに指導する。将来的には、生徒の発案で新しい製品が考案され、ボランティア活動の中核に位置付け地域でのボランティアを選択していけるよう方向付ける。防災では、現任校は国の事業に係る県から実践的安全教育（防災）総合支援事業・防災 Jr リーダーの幹事校となっており、防災教育を一層充実させるための取組として、令和 3 年度は次年度から実施計画している学校設定科目「防災体験（仮称)」の準備段階として実施内容に関わる人やものの手配準備を行う。また、校内での防災やボランティア活動の活性化に向けた講演の企画などである。

(6) 校長、教頭、主幹教諭の変遷

過去 10 年の校長・教頭・主幹教諭の変遷を（表6 ． 管理職の変遷）に示す。校長、教頭 2 名の 3 名の異動

や教頭 2 名の同時異動のいずれもないことがわかる。そして、教頭に行政経験者が登用されるケースも多いのも特徴的である。実務処理に慣れたベテラン・中堅といった教師層が薄いため、行政経験のある教頭が配置されていることが推測される。つまり、教頭が校内分掌のキーマンで教育手法を蓄積し、次に引き継いでいくのである。浅野（2010）は、管理職や先輩が教師を育てるとしている。教師の育成と組織の維持の2 つの点からも教頭2 名のうち1 名が、次へ引き継ぐということが推測される。

過去 10 年で 4 年間勤務した山本真弘元校長のインタビューでは、この複雑な組織を維持する難しさを解決するために、教頭時代は 1・2 部と 3 部の交流ができるように、1 年目は 1,2 部、2 年目は 3 部というように、人事交流をすることで学校の一体化を図り、1 部、2 部、3 部がそれぞれの交流を持つ機会を持ったということを述べられた。この点については辻（2016）も指摘しており、それぞれの部がまとまって 1 つの学校として、物理的にも職員室を部ごとに分けないで 1 部屋にすることを提案している。筆者も他の多部制単位制高等学校の勤務経験があるが、各部が単独校のような動きになりがちで、学校の経営力が分散してしまう傾向にあることを実感している。田村（2019）は小規模校の若手育成の方策として、若手教師が学校外のネットワークをもち、それを活用できるように支援することを提唱している。学校外でなくても、各部が同一校として一体化できることで、校務部門や教科などの協働・支援体制が、リアルタイムで機能できるようになる。

表6．管理職の変遷

年度	校　長	教　頭		主幹教諭（名）	主幹教諭				
		1・2部	3部						
H24	V	A	B*	2	C	I			
H25	V	A	B*	2	C	J▲			
H26	W	X	B*	5	C	J▲	M△	K	L
H27	W	C△	X	5	O	J	M	K	L
H28	X△	D*	C△	3	P	J	M		
H29	X	C	D*	3	P	E*	M		
H30	Y	E*△	D*	1	P				
H31	Y▽	E*△	F	1	Q				
R2	Z	G*	F	2	Q	R			
R3	Z▽	G*	H*	1	R				

註）*：行政経験有、△：内部昇格、▲：大学派遣、▽：退職

次に主幹教諭の配置では、通常各校主幹教諭を 1 名以上配置としている中で H26、27 は手厚い主幹教諭の配置となっている。主幹教諭が H26 年に 5 名配置されたことで、学校活性化と教育活動に係る事業の拡大につなげられたことは間違いない。しかし、近年 1～2 名の主幹教諭の配置になっていることで、主幹教諭配置減による中堅教師への負担が大きくなっていることは否めない。

(7) 校長のリーダーシップ

兵庫県では、兵庫県公立学校教職員人事評価・育成システムのもとで、校長が年 2 回の教職員の面談を行っている。R2 年度赴任の中野裕和校長は、組織力の向上と教師個人の資質向上として年 3 回（5 月、7 月、10 月）の面談を実施した。1 つ目は、教師への目標管理と職能への助言、2 つ目は教師自身のキャリアビジョンの明確化、3 つ目は学校組織としての教育目標の再確認である。

現校長は、定時制勤務経験も 15 年以上はあり、多部制前の現任校での勤務経験もある。現状が改善されるならやってみるというスタンスの変革型リーダーである。令和 2 年 12 月には、現任校が生徒へ提供する力（生徒につけさたい力）として、校長が主催する校内研修会を行った。図2 のグランドデザインにも教師らの声が反映されている。現校長は「チーム学校」として学校経営への参画を個々の教師に意識させようとしており、令和 3 年度も

12 月に「生徒を自立させるために」校長主催の研修会を計画・実施した。そして、機会あるごとに、日常業務の多忙感で忘れがちな、本来の教育目的を教師に再認識させ、学び続け成長し続ける意思を育てている。

現校長のインタビューによると、代々校長は、初任明けや 3 校目赴任の教師で異動の希望があれば、積極的に人事交流するように引き継いでいる。理由の 1 つは学校組織として、モチベーションを高く保ち続けるということ。もう 1 つは、異動希望する教師が自分の可能性、潜在能力の発揮の場を求め、自分の付加価値を高め、後進を育成する意識が強くなるということであった。いわゆる働きがいを教師に創出させるのである。この点について、教師の変容が校長面談で如実にみられたということが明らかになった。

(8) 中堅教師のリーダーシップ

既存の学校の教育課題だけでなく、新たに令和4 年度から新学習指導要領の実施に向けて社会に開かれた教育課程の実現、GIGA スクール構想における BYOD の導入など諸課題が山積している。令和 3 年度 9 月、教師の課題研究と題して、校務部門の部長（中堅教師ら）を中心に、1、2、3 部を問わず教師全員を4 ～5 名のワーキンググループ（以下：WG）として、部・教科・経験年数などを考慮して編成した（図7 ．教師の課題研究の様子）。事前に各 WG の代表者による会議を行い、12 月までに、それぞれの WG で 3 回の会議を開き、優先順位を決めて、重点的に取り組むべき事案について提案するとしている。本年度の研修テーマは「本校の教育活動で生徒につけさせたい力―生徒の自立に向けて―」である。

図7 ． 教師の課題研究の様子

学校として目指す姿を実現していくために、学校として進むべき方向性を一致させることで、一層の指導の効果を上げることを目的し、(1)協働的職場風土で述べたように、同僚教師や校務分掌間のコミュニケーションも高く、役割意識も高い。日常の職場活動や同僚教師や他分掌との交流に肯定的な影響がもたらしている。また、(6)校長のリーダーシップで述べたように、校長が面談で教師のモチベーションを高揚させたことが動機の要因の 1 つにあると推察される。太田（2013）は、組織の非常時や、会社が存亡の危機にある時にも、社員たちは平素みられないチームワークと高いモチベーションを発揮すると述べている。

(9) 特別支援教育体制

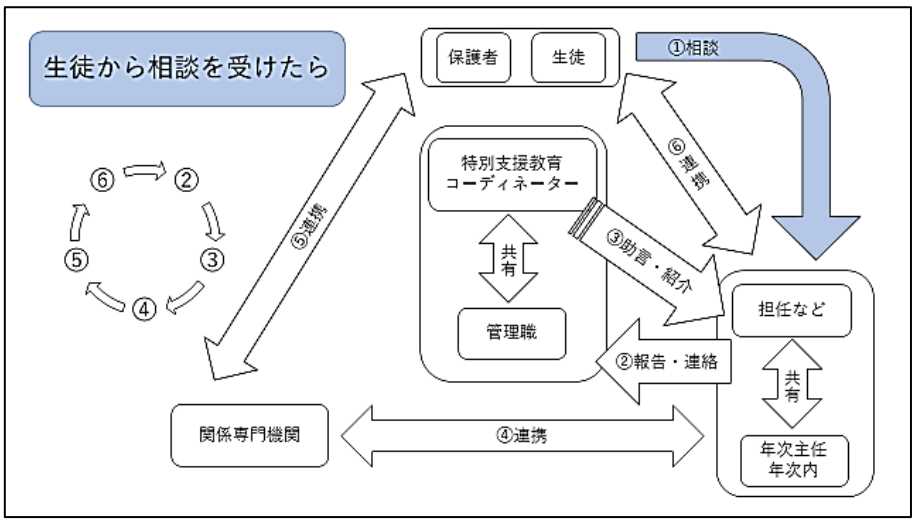


図8 ． 生徒から相談された場合の校内体制の流れ図

校内の支援体制が効果的に機能するように、これまで 1 名だった特別支援教育コーディネーターを令和 2 年度から、教務部長、生徒指導部長、進路指導部長、保健部長、特別支援部長の 5 名の複数配置にした。支援体制を整備したことで、生徒の実態把握や校内研修など学校全体として迅速で、効果的な展開ができるようになり、入学から卒業後も切れ目なく充実した支援が継続できるようになっている。特別支援コーディネーターを中心に学校全体の教師の支援力の底上げを目指している。（図 8. 生徒から相談された場合の校内体制の流れ図）である。このイメージで、校内や外部の関係機関との連携ができるように、職員会議や校内研修会で生徒状況を共有・確認している。

(10) 学校評議員並びに学校運営協議会について

兵庫県では、平成 26 年度から学校評議員を各校で設置することとなっている。学校評議員は、学識者や地域の有識者、保護者や OB といった面々で構成されている（表7 .歴代の学校評議員の所属と役職）。学校評議員制の発足当時は、市教委の教育長にも出席してもらう力の入れようであった。現任校では、学校評議員が、学校関係者評価を兼ねて学校経営と学校評価の点検をしている。

第 3 期教育基本計画（文部科学省 2018～2022）にコミュニティ・スクール導入の方向性が示されている。兵庫県では、令和 3 年からは兵庫県版コミュニティ・スクール（地域連携強化校）の試行がはじまった。現任校は、その試行校の 1 つであり、学校評議員と兵庫県版コミュニティ・スクール（以下：学校運営協議会）の兼務で、学校外部からの支援への役割を模索しているところである。令和 3 年度は、学識者に学校経営、特別支援教育の学識者、防災教育の専門家を評議員に加えた。また、地域のボランティア活動で地場産業の「播州織」と関わりのある北播磨地場産業開発機構の方にも受けていただいている。

今後、学校評議員会並びに学校運営協議会が、地域との円滑な交流と教師とは異なる視点の掲示、「開かれた学校」を実現する活動の一部を教師から肩代わりすることで業務軽減の可能性を担うことにより、現任校の教育活動に新しい風を吹き込むことが期待できる。

表7 ． 歴代の学校評議員の所属と役職

令和3年度

No.	所属	役職
1	西脇市立西脇東中学校	校長
2	西脇市郷瀬町 区長	区長
3	警察少年ボランティア	代表
4	西脇市青少年補導委員会	会長
5	同窓会	会長
6	育友会	会長
7	国立滋賀大学	教授
8	兵庫教育大学大学院	教授
9	大原学園簿記専門学校(元舞子高校校長)	顧問
10	北播磨地場産業開発機構	専務理事

令和2年度

No.	所属	役職
1	西脇市立西脇南中学校	校長
2	西脇市郷瀬町	区長
3	警察少年ボランティア	代表
4	西脇市青少年補導委員会	会長
5	同窓会	会長
6	育友会	会長

令和元年度

No.	所属	役職
1	西脇市立西脇南中学校	校長
2	西脇市郷瀬町	区長
3	警察少年ボランティア	代表
4	西脇市青少年補導委員会	会長
5	同窓会	会長
6	育友会	会長

平成30年度

No.	所属	役職
1	西脇市立黒田庄中学校	校長
2	国際ソロプチミストかすぎ野	理事
3	国際ソロプチミストかすぎ野	会長
4	西脇市郷瀬町	区長
5	警察少年ボランティア	代表
6	西脇市青少年補導委員会	会長
7	同窓会	会長
8	育友会	会長

平成29年度

No.	所属	役職
1	甲南大学(元 本校校長)	教授
2	西脇市西脇南中学校	校長
3	国際ソロプチミストかすぎ野	会長
4	西脇市郷瀬町	区長
5	西脇多可防犯協会	副会長
6	西脇市青少年補導委員会	会長
7	同窓会	会長
8	育友会	会長

平成28年度

No.	所属	役職
1	甲南大学(元 本校校長)	教授
2	西脇市立西脇中学校	校長
3	国際ソロプチミストかすぎ野	
4	西脇市郷瀬町	区長
5	西脇多可防犯協会	副会長
6	西脇市青少年補導委員会	会長
7	同窓会	会長
8	育友会	会長

平成27年度

No.	所属	役職
1	兵庫教育大学	教授
2	西脇市立西脇東中学校	校長
3	国際ソロプチミストかすぎ野	
4	西脇市郷瀬町	区長
5	多可町青少年補導委員会	副会長
6	西脇北高等学校	元校長
7	同窓会	会長
8	育友会	会長
9	育友会	副会長

平成26年度

No.	所属	役職
1	西脇市教育委員会	教育長
2	西脇市立西脇中学校	校長
3	本校 元校長	
4	多可町青少年補導委員会	副会長
5	育友会	会長
6	育友会	副会長

5． 特色ある取組

生徒・保護者を対象にしたアンケート＜令和 3 年度 12 月実施＞では、「本校の教育活動で、どのような取組が役に立っていますか。(複数回答可)」の項目に対して図 9 のような結果となった。生徒・保護者ともに少人数制授業が最も多く、次にコーピング、北高検定の順になる。概ね学校の柱に据えている取組は生徒・保護者に認知されている。ボランティアは取組の役に立っているかは、別の項目において、「ボランティア活動が充実し、地域に貢献している」で、85.9% の生徒が「あてはまる」、「ややあてはまる」としている。保護者も「あてはまる」、「ややあてはまる」が 88.1% と高い値を示している。個人的に役に立つとは考え難いが、地域には貢献しているということである。

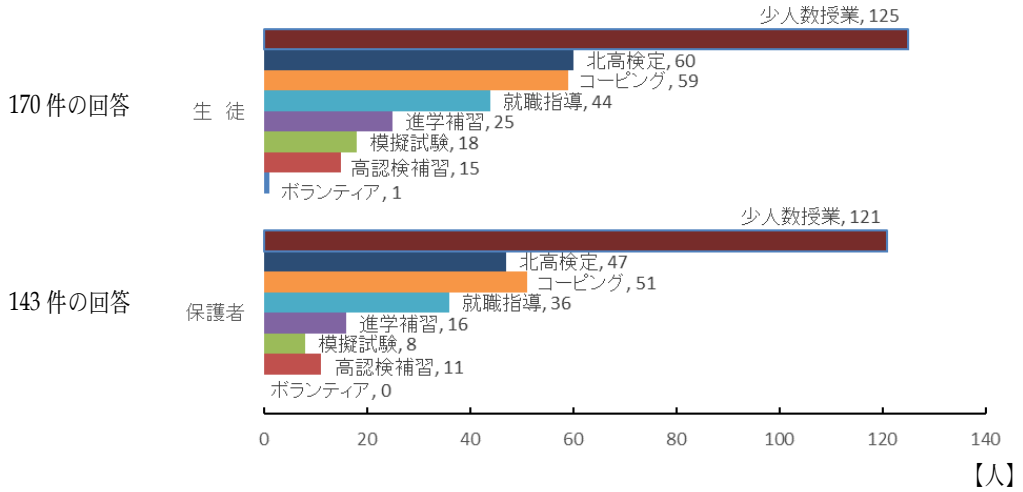


図9 ． 本校の教育活動でどのような取組が役に立っていますか（複数回答可）

ここから先は前まで述べてきた、学校、生徒の課題、組織運営の工夫に照らして取り組んでいる特色ある教育活動を紹介していく。

5 - A. 北高検定の取組

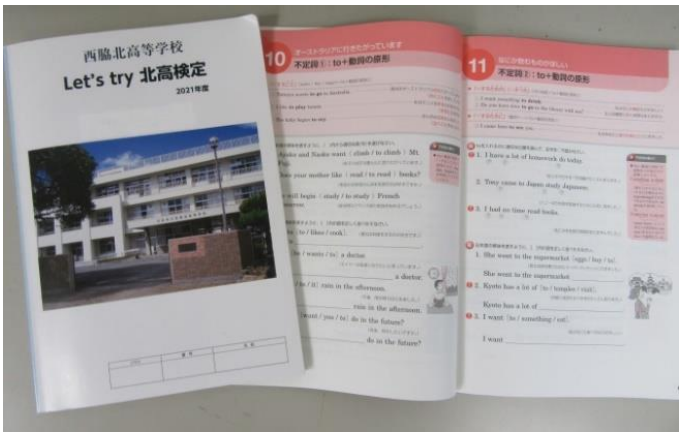


図 10. 北高検定教材

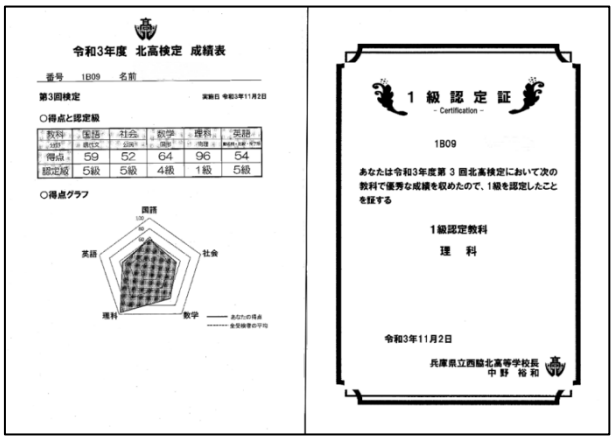


図 11. 成績表と認定証

(1) 北高検定の概要

学校独自の「北高検定」は、各教科で既習事項の学び直しと基礎学力の定着の要として、生徒に達成感をもたせることを目的として開発した。学校独自の「北高検定」は、平成 23 年度から国語・数学・英語の 3 教科ではじまり、平成 30 年度以降は、現在の国語・社会・数学・理科・英語の5 教科で実施している。

北高検定は年 4 回（7 月、10 月、12 月、3 月）実施し、北高検定の使用教材（図 10. 北高検定教材）は、高校入門教材「高校学習教材へのアプローチ」を全員購入し、教材を組みあわせて 5 教科セットで、1 冊に製本している。作問の形式は、全員が共通問題として、級別の問題を作成せずに、得点により級の認定を行う（参照：図 11. 成績表と認定証）。例えば、1 級は 90～100 点、2 級は 80～90 点…10 級は 0～10 点。また、各教科とも分野別の出題として、出題の範囲を告知し、次年度以降も各回において出題範囲を固定している。ただし、出題範囲は同じだが問題は毎回変更している。

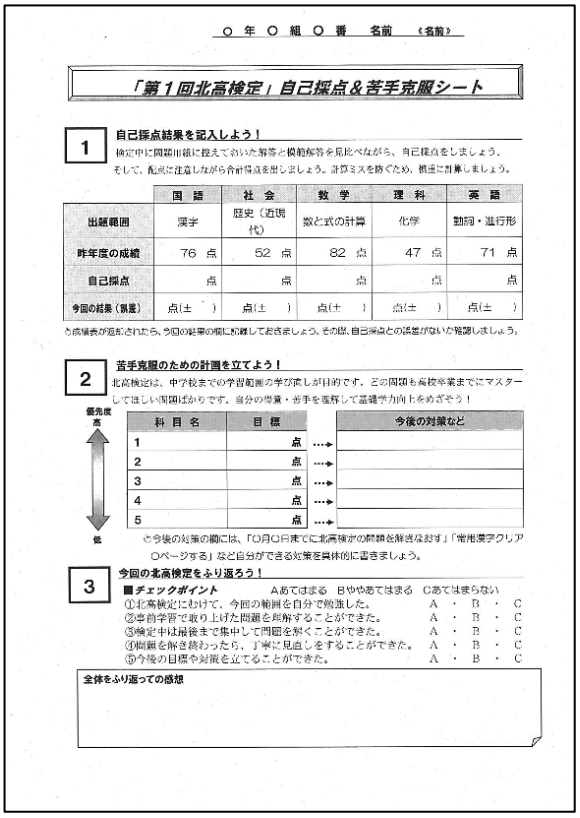
(2) 北高検定に関する組織

北高検定は、教務部長を筆頭に学力向上委員会が教師全員に役割分担・スケジュール案を作成する。北高検定を運営する組織は、大きく 3 つのグループに分かれる。1 つ目は、検定問題・解答用紙・解答用紙兼自己採点用紙・事前学習教材を作成するグループである。検定教科（国語、社会、数学、理科、英語）の教科担当者が、複数で問題作成する。2 つ目は、印刷やセッティング作業のグループである。印刷物は①事前学習の学習教材の印刷、②国語・英語の問題・解答用紙の印刷、③数学・理科の問題・解答用紙の印刷、④社会の問題・解答用紙の印刷、自己採点用紙の印刷に分けられる。3 つ目は、検定終了後の提出書類の整理のグループ（主として検定 5 教科以外）は、1、2 年次と 3、4 年次のグループで処理していく。

(3) 北高検定実施の流れ

検定日当日の検定直前に 1 時間ホームルームを設け、事前学習プリント（検定教材とは別）と 5 分間チャレンジ（小テスト）を行う。5 分間チャレンジは、それぞれの教科が短時間で回答できる 5 教科の問題をあわせて、5 分間の課題としている。

5 教科の検定直後、次の①～③の段取りで生徒に振り返りをさせる。①問題用紙に記入した自分の回答で自己採点する。②解答兼自己採点用紙を用いて自己採点させる。③自己採点結果並びに反省と今後の課題を「振り返りシート」に記入させる（図 12. 振り返りシート）。生徒は 5 科目受検後に、自己採点と振り返りシートを記憶の新しいうちに作成することで、学習活動への取組の改善を図る。後日、北高検定の採点結果は、結果表と 1 級の取得者は教科別に合格証を渡す。検定実施に際して、煩雑な作業になることから、分担作業や様式については、全てマニュアル化している。


○ 年 ○ 組 ○ 番　名前　《名前》

「第１回北高検定」自己採点＆苦手克服シート

1 自己採点結果を記入しよう！

検定中に問題用紙に控えておいた解答と模範解答を見比べながら、自己採点をしましょう。
そして、配点に注意しながら合計得点を出しましょう。計算ミスを防ぐため、慎重に計算しましょう。

	国語	社会	数学	理科	英語
出題範囲	漢字	歴史（近現代）	数と式の計算	化学	動詞・進行形
昨年度の成績	76 点	52 点	82 点	47 点	71 点
自己採点	点	点	点	点	点
今回の結果（偏差）	点(±　)	点(±　)	点(±　)	点(±　)	点(±　)

☆成績表が返却されたら、今回の結果の欄に記録しておきましょう。その際、自己採点との誤差がないか確認しましょう。

2 苦手克服のための計画を立てよう！

北高検定は、中学校までの学習範囲の学び直しが目的です。どの問題を高校卒業までにマスターしてほしい問題ばかりです。自分の弱点・苦手を確認して基礎学力向上をめざそう！

優先度 高 ↕ 低

科目名	目標		今後の対策など
1	点	⇒	
2	点	⇒	
3	点	⇒	
4	点	⇒	
5	点	⇒	

☆今後の対策の欄には、「○月○日までに北高検定の問題を解きなおす」「常用漢字クリア○ページする」など自分ができる対策を具体的に書きましょう。

3 今回の北高検定をふり返ろう！

■チェックポイント　Aあてはまる　Bややあてはまる　Cあてはまらない

①北高検定にむけて、今回の範囲を自分で勉強した。　A・B・C
②事前学習で取り上げた問題を理解することができた。　A・B・C
③検定中は最後まで集中して問題を解くことができた。　A・B・C
④問題を解き終わったら、丁寧に見直しをすることができた。　A・B・C
⑤今後の目標や対策を立てることができた。　A・B・C

全体をふり返っての感想

図 12. 振り返りシート

(4) 北高検定の成果と課題

成果目標として①「北高検定」の 5 級以上認定者の割合を 50%とする。②「北高検定」に向けた自主学習に取り組む生徒の割合を 35%とする、を設定している。北高検定に関する生徒アンケートの結果（参考：表8 ．北高検定の到達割合）を見ると、自主的に予習に取り組んだ生徒は半数以下、検定後に復習に取り組んだ生徒にいたっては 3 割弱で

あることが明らかになった。家庭学習の習慣がある現任校生徒は約 3 割なので、実態に即した結果である。目標の到達度割合の変化を経年経過で見ると、通教導入後の H30 年よりも目標値に到達している分野やその割合が増加している。各教科担当（国語・社会・数学・理科・英語）に聞き取りしたところ、ユニバーサルデザインが各教科で浸透し、ICT 機器を活用した授業展開を実施している。また、教科「コーピング」で生徒が「分からないことが分からない」と、言えるようになってきたということが影響していると考えられる。現に事前学習で生徒が教師に質問ができるようになったこという声を聞くようになった。他に同じクラスの生徒が成績表の返却とあわせて、各教科の 1 級認定証を渡される姿を目の当たりにすることでモチベーションを高める一要因になっているとも考えられる。レーダーチャートを表記することで自分の苦手分野が見つけやすかった、苦手だった数学で認定証をもらえてうれしい、1 教科 1 分野でも 1 級を取って、これからの苦手克服に活用したいという生徒の声もあった。

今後、検定の結果を向上させるだけでなく、日常的な学習を促す仕組みを構築することで、検定の事後の振り返りを促す。あわせて、学校設定教科「コーピング」との連携を密に、計画的に学習する態度の育成、生徒同士で教え合う機会の設定、1 人1 台の端末で、生徒自ら学ぶ姿勢を身に付けるなど学習の PDCA サイクルをまわせる生徒への成長をめざす。

表8．北高検定の到達割合

註） 各教科 5 級以上の認定者の割合を 50%とする

国語	テーマ（分野）			
	漢字	語句・文学史	現代文	古文・漢文
R2	82.00%	74.90%	80.80%	59.30%
R1	80.00%	46.70%	62.70%	48.10%
H30	34.00%	58.40%	64.70%	65.30%

社会	テーマ（分野）			
	歴史（近現代）	地理	公民	歴史（前近代）
R2	61.80%	79.50%	50.80%	32.20%
R1	77.40%	79.20%	77.50%	56.80%
H30	59.40%	84.00%	58.00%	79.60%

数学	テーマ（分野）			
	数と式	方程式・関数	図形	確率・統計
R2	58.10%	33.00%	53.80%	55.40%
R1	62.40%	50.00%	46.80%	50.60%
H30	22.10%	22.40%	37.00%	52.40%

理科	テーマ（分野）			
	化学	生物	物理	地学
R2	60.70%	71.40%	57.30%	65.20%
R1	41.20%	52.40%	64.50%	44.40%
H30	21.60%	58.20%	26.00%	46.70%

英語	テーマ（分野）			
	動詞・進行形	助動詞・疑問詞	比較・完了形	分詞・前置詞・活用
R2	47.10%	65.80%	64.60%	33.90%
R1	51.80%	24.60%	27.30%	28.40%
H30	26.50%	29.80%	10.30%	30.70%

5 - B．学校設定科目「コーピング」と選択科目の通級指導「コーピング・プラス」

(1) コーピングの概要

現任校の生徒の多くが学習面と人間関係の問題を、生徒自らの力で克服する方法を学ばせる取組として学校設定科目「学び」を平成 23 年度に開講した。平成 25 年度以降は、学校設定科目「コーピング」として名称変更し、現在に至っている。「コーピング」とは、ストレス反応を緩和させる対処方法のことである。平成 25 年度から「東京都立稔ケ丘高等学校」の先行研究を参考に、1 年次生全員を対象とした学校設定科目「コーピング」（2 単位）と選択科目の通級指導「コーピング・プラス」（2 単位）を設置している。2 科目とも卒業単位としてカリキュラムに組み込まれている。

(2) 学校設定科目「コーピング」

学校設定科目「コーピング」は、1 年次生全員を対象としており、コーピング・リレーションタイム（1 単位）とコーピング・メソッドタイム（1 単位）を並行して開講している。

1) コーピング・リレーションタイム

精神的安定感を獲得した上で、話し方や聴き方、アサーションの仕方など社会生活を送る上で必要となる行動の習得をねらいとしている。失敗や挫折感などの困難に直面した時問題解決の方法や怒りなどの感情のセルフコントロール方法を学ぶことで、ストレスに対処し、人間関係を築くスキルを身に付けさせる。授業は複数の教師で指導し、日常の学校生活で育まれる友人や大人との関係で得られる会話や記憶などの様々なスキルを「手本」に示し、意図的に習得させるものである。学習の理解度に関するアンケート結果（令和元年）では、60%以上の生徒が実生活で役立っていると回答し、学習内容を吸収し、学んだ記憶法を用いて小テストに臨む生徒もおり、生徒自らが短時間の記憶できることを実感できている。

2) コーピング・メソッドタイム

生徒が基礎から学び学習意欲をもてるように、授業の受け方等の効果的な学習方法を身に付けさせる。さらに並行して数学・英語を中心として、中学校からのつまずきを発見できる教材を用いて学習し、基礎学力を測るテストも行う。複数の教師の指導で、授業は 3～4 枚/単位の自作ワークシートを使用する。生徒の考える機会を設け、獲得すべきスキルをスモールステップアップで着実に身に付けさせる授業を展開する。ワークシートはその時間の感想や自己評価を記入することで、生徒の観察や授業の内容の反応を把握することができる。

(3) 通級授業「コーピング・プラス」

兵庫県特別支援教育第三次推進計画（平成 30 年）に基づき、高等学校における通級による指導実践研究事業の研究指定校（今年度県下 17 校）となった。そこから令和元年度後期から、通級授業「コーピング・プラス」（2 単位）が開講した。要支援・要配慮を必要とする生徒を対象とした選択科目として 1 年次～4 年次までのいずれの年次からも受講することができる。

通級指導（コーピング・プラス）は「個別の教育支援計画」はもとより、生徒本人・保護者の要望と承諾が必要になる。4 月当初に、保護者への説明文書、啓発案内の配付、希望生徒・保護者の面談、講座登録の提出の事務手続きを経る。登録者は5 月までに面談を実施し、6 月から本格的な通級指導が開始する（表 9. 年度別にみるコーピング・プラスの受講者）。学習の遅れや補充をするような活動ではなく、特性や障害による学習や生活の困難を克服することが目的である。自己理解を促し、困ったときに誰に相談すればよいかなどの相談スキルを身に付け、社会で自立できるように進学先や就労先につなげていく。

表9 ． 年度別にみるコーピング・プラスの受講者

年　度	平成30年	令和元年	令和2年
受講希望者	13名	18名	28名
受講登録者	7名	16名	24名
単位認定者	5名	15名	21名
受講年度卒業者	2名	2名	8名
担当人数	1名	5名	8名

通級指導を受講していた令和 2 年度卒業生 A 君（現在　県立障害者高等技術専門学院　ビジネス事務科）へのインタビューを行った。以下、は卒業生 A 君のコメントである。

通級を始める前は、とにかく自分1 人で頑張らないといけないと思っていたので、できない自分は負けだと思っていた。まずは、勉強でトップになりたいと考えていた。いろんな方法を考えられず、決めたことへ1 本道しかないと思っていた。1 人で歩けることが目標で、リハビリを頑張って、2 年生では、装具も外れ、自分で歩けるようになった。リハビリの先生に褒められて、とても喜んだ。体育の授業は、バスケットボールでうまくパス回しができず、他の生徒に迷惑がかかるので、すごく緊張し、ボールが怖かった。きっと迷惑をかけていたと思う。生徒会長選の頃、みんなの代表になって、ここでトップになれると思い、生徒会長の立候補やボランティア活動を始めた。経験のないことは不安ばかり、「僕にはできない」とまた口にしてしまった。先生には、「できないって決めつけたら何もできないままや。」「みんなでやったって成功は成功。」「自分のペースでいいから、チャレンジして前へ進め。」と声をかけてもらった。母親は、周りの生徒ともっと話してほしいと言っていた。通級へのきっかけは、まず、担任の先生に勧められたことや楽しそうだと思ったから。担任の先生は、誰ともあんまり話さない僕を見て勧めたんだと思う。それに単位も取れるから、正直おいしいと思ったから。「僕にはできない」これが私の口癖で、高校に入学した頃の私は、自分に全く自信がなく、悪い方向へ考えてしまう癖があった。

通級を学んで役に立ったことは、誰かに相談することを考えたこともなかった。階段も1 人で昇れないのに、1 人で上がろうとしたり、誰かと話すこともなかった。通級を始めてからは、担当の A 先生に「助けてもらっていいんだ」ということや、「相談していいんだ」ということ教えてもらった。生徒会長の立候補も、トップになりたい、一番になりたいこと、誰かの役に立ちたいことが目的だった。でも、生徒会長の仕事もボランティアの仕事も突っ走していた。でも勉強の両立ができず、優先順位がつけられなくなり、いつもいっぱいいっぱいになって、通級の時間に、泣きながら話を聞いてもらったこともあった。誰かに相談することを考えてもなかったのに、いつの間にか、先生に相談できるようになっていた。

考えが変わったことは、考え方が柔軟になった。1 本道しかないと思って、回り道を考えたこともなかったけど、今は視野が広がっている。褒められた時「ありがとう」と言うのは当たり前のことなのに、それができなかった。素直に「ありがとう」と言えるようになった。自信もついたと思う。今は、クラスメイトに自分から「おはよう」など、声をかけられるようにしている。自分から話せるようになって嬉しい。人に助けを求める方法を知れたので、自分で考えこんで落ち込むことはなくなった。ずっと自分が嫌いだったけど、好きになれた。

今、困った時どうしているかというと、苦しい時こそ、休もうよ、と言い聞かせている。そんな時は、音楽を聴いたり、たくさん寝たりしている。分からない時、困った時は、今の学校の先生に質問したり、相談したりし、今は訓練校の先生に「分からない時は相談できるからいいね」と褒められる。よく質問するので、「自分でも考えるようにと」と言われることもある。今は、そこまで困ることはないし、すぐに学校の先生に相談できる。今後、就職した時は、きっと、もっと悩みは増えるだろうし、重くなると思う。どんなに辛いことがあるか待っているか分からない。そんな時に、高校時代の通級のように、向き合ってくれる場所、涙を流せるような場所があるといいと思う。

(4) 通級指導の展望

学校設定科目「コーピング」の導入により、通級授業「コーピング・プラス」が生徒や保護者から抵抗なく受け入れられている。また、学校設定教科「コーピング」の数値としての成果は可視化できていないが、生徒は落ち着いて授業を受け、「北高検定」では少しずつではあるが、その成果の影響が見られる。今後、北高検定の取組とあわせて主体的に学ぶ姿勢や態度を育成することで、コーピングの成果を可視化していく。

通級指導は、学校全体の取組として、校内研修や地域や教師、関係機関を一堂に会した「特別支援合同研究

会」を実施することで、教師の理解や認識が深まってきている。通常授業においても、ユニバーサルデザインの視点で教師は ICT 機器を活用した授業をするといった光景が日常的に見られるようになった。令和3 年度は、現任校を拠点校として、県立 T 高等学校や近隣校への巡回訪問をはじめるなど、通級指導の先進校の要としても期待されているところである。

今後、より丁寧な指導を実践するためには、通級担当者の増員により、担当者全員の指導力向上が求められる。加えて関係機関と連携し地域にも自立活動に関する概念を共有し、理解していくことを模索していかなければならない。そして、現任校の取組を広く、他校にも普及させることで未来への道を拓く力の育成を推進する。

5 - C. 自己有用感を高めるボランティア活動

(1) 地域ボランティアと被災地支援ボランティア活動

現任校のボランティアは、大別して地域ボランティアと被災害支援ボランティア活動がある。前者は、ボランティア部として、在校生全員がボランティア部員として所属し、人材バンク制度をもちいて自主的に参加する。もう1 つは学校行事として、近隣の河川の清掃活動や地域清掃のクリーンキャンペーンなど実施するものである（図 13. クリーンキャンペーン）。

図 13. 地域ボランティア活動（クリーンキャンペーン）

図 14. 東日本復興支援ボランティア活動

後者の東日本大震災復興支援ボランティア活動（図 14. 東日本大震災復興支援ボランティア活動）は、東日本の復興支援をしたいと言い出した生徒の一言からはじまっている。宮城県へは平成 23 年から令和 3 年まで毎年参加している（令和 2 年度は中止）。他にも、九州北部豪雨、西日本豪雨、熊本地震、鳥取地震、丹波市豪雨、常総市豪雨、地元西脇市水害復旧など現地災害ボラティア活動を体験した。かつては問題行動が多く、地域から苦情ばかりであった学校が、ボランティア活動を通じて「ボランティアの西脇北」として地域や県下の方から認知されるようになった。

以下に、ボランティア活動に参加した生徒 2 名の感想（令和 3 年度高校生生活体験発表の一部抜粋）である。

> 私の悩みを解決してくれたのは、ボランティア活動です。学校で募集していた募金活動のボランティアに参加したことがあります。スーパーの入り口に立ち、募金箱を持って、買い物客に声を掛ける。より多くの人に募金をしてもらうには、どうしたらいいのか、私は考えました。「声の掛け方を工夫しよう。」すると、買い物客のリアクションも変わり、たくさんの人が協力してくれるようになりました。「どういうふうに言えば、人は話を聞いてくれるのか。」試行錯誤ののち、「目線の向け方・言葉の選び方・話すスピードや間の取り方」によって自分の言いたいことが伝わる。これは、私にとって大きな発見でした。これまで私は、人との会話や距離間に、悩み、苦しんできましたが、普段の友達との会話でも同じだと気が付き、少し視界が開けた気がしました。（1 部 3 年次　女子生徒 U.H）

私は中学生の時、学校に行きませんでした。小学校とはまた違う雰囲気、先輩への気遣いなど周りは自然と慣れていくけれど、私は全く慣れませんでした。そして私は疎外感を感じ、学校というものがつまらなくなり、行くことを辞めました。学校生活がどんなものか、普通がわからなかった私は、高校入学時、不安でいっぱいでした。入学時は不器用なりに、自分の気持ちを伝えることは大切だと、改めて気付くことができました。在学時では、ボランティアを積極的にしていました。その中で得たものがあります。地元の駅やスーパーで募金活動をした時、一人一人に目線をあわすことや、年代問わず、心に届けられる伝え方を意識したことによって、募金額以上に、たくさんの優しさを受け取りました。それによって、人前に立つことに抵抗がなくなり、自己肯定感が芽生えました。また、地域で開催される祭りでは、綿菓子を作る模擬店の手伝いをしました。忙しい中でも、相手にとって良い思い出の1 つになってほしい、お店にまた来たいと思えるような祭りにしたいと考え、行動に移しました。具体的には、子どもたちが綿菓子を持ちやすいように割り箸を半分に切る工夫をしたことで、それを見ていた子どもたちの保護者に「ありがとう。すごく助かった。」と言われました。私が自然にとった行動で感謝を伝えられ、とても嬉しかったです。そこで私は、感謝を届ける大切さを知り、これからもっと感謝の言葉を伝えようと心に決めました。（2 部 4 年次　女子生徒 N.R）

(2) 今後のボランティア活動の在り方

例年、ボランティア活動は、土日を中心に年間 100 回を超える生徒教員が参加している。しかし、令和 2 年度以降は新型コロナ感染症拡大防止のために、多くの制限下で年間 17 回延べ 442 名のボランティア活動となった。県内外各地の被災地を訪れボランティア活動以外にも、小中学校へ出向きその活動を報告し、「減災」の大切さを地域の子どもたちに伝えている。本年度は 7 月に県下の定時制高校とともに宮城県へ赴いた。生徒の感想にもあるように、これらの活動が生徒の自己有用感につながり、さらに自分を大切にすること、他者を大切にすることにもつながっている。

新型コロナコロナ感染症による影響で災害ボランティア活動にかげりが見える中、現在、被災地から学ぶ防災教育をブラッシュアップし、防災に関する学校設定科目や総合的な探究の時間において、防災教育を充実させ推進することを模索している。

7 ．考察

組織構造の確立と効果的な教育実践は以下の4 点に整理できる。第 1 は職場の活性化につながる協働的組織風土の醸成である。「ワイガヤ」ができる環境を作り上げることが重要である。第2 は分掌組織を、動態組織として工夫することである。それが教師を育成するシステムにつながっている。第3 は教育目標に向かい教師全員が一丸となって効果的な教育実践に取り組むことである。本校は「北高検定」、学校設定教科「コーピング」、ボランティア活動などを柱に展開することで、それぞれの教育活動の相乗効果がみられた。そして、第4 は校長のリーダーシップである。校長の指導・助言は、教師一人一人に教育目標や教師個人のライフステージを再認識させるとともに、働きがいを創出させ、モチベーションを高めることが明らかになった。校長のリーダーシップこそが、学校活性化の根底にあると推察される。

予測不能な急激な社会変化にあわせて、小規模の多部制高等学校で ASD などの特性のある生徒が多いことが、教師に多忙感を生み、率先して新しいことに取り組むことに躊躇する傾向が生じることもある。一方で、国・県の研究事業に取組むことが、組織の維持と若手教師の育成の一翼を担っていることも事実である。この 10 年間、試行錯誤を繰り返しながら優れた多部制・単位制システムを構築してきた。10 年が経過し、初期の情熱や理念を再共有して新たなビジョンを策定すべき時期に来ているとも考えられる。現任校で勤務する教師は、多部制の勤務経験がなくても、本システムで、特色ある教育実践ができるようになっている。一方で 3、4 年後には情熱や理念を伝えることができる教師は異動になる可能性が高い。そのような状況になる前に、実践してきた教育実践の 1 つ 1 つの意味や導入された経緯や過程、また他の教育活動との関連など、これまで蓄積されてきた「暗黙知」を再共有し、継承する時期がきていると考える。

謝辞

本論文の執筆・調査にあたり、快くインタビューに応じていただいた山本真弘元校長、中野和裕校長、資料提供していただいた藤井俊教頭、西脇北高等学校関係者に感謝とお礼を申し上げます。

注

1）複数の部を設置し、生徒が仕事や生活の環境などライフスタイルに合わせ、いずれかの部に所属して学べる学校のこと。学習する時間帯として、午前（1 部）、午後（2 部）、夜間（3 部）の3 つの部がある。出典：兵庫県教育委員会

2）組織構造の基本設計思想は変わらないが、それを基礎にして環境にあったつくりにする。出典:工藤秀幸『経営の知識』,日本経済新聞社）

参考文献

浅野良一 (2010).「学校における人材育成の考え方と進め方」『現代学校経営研究』第 22 号所収兵庫教育大学学校経営研究会

医療情報科学研究所 (2012).『社会福祉士国家試験のためのレビューブック 2022』株式会社メディックメディア

梅永雄二 (2017).「発達障害者の就労上の困難性と具体的対策―ASD 者を中心に」『日本労働研究雑誌』8 月号所収

太田肇（2013).『組織を強くする人材活用戦略』日本経済新聞出版社

大脇康弘 (2019).『若手教師を育てるマネジメント―新たなライフコースを創る指導と支援―』株式会社ぎょうせい

柿内真紀・大谷直史・太田美幸（2010）.「現代における定時制高校の役割」『鳥取大学生涯教育総合センター研究紀要』第 6 号 2009 所収

工藤秀幸 (1985).『経営の知識』日本経済新聞社出版

小関重紀 (2016).「多部制高校の現状と課題並びに改革の展望―生徒の適正感を高め,社会的自立を促す指導―」山形大学大学院教育実践研究科年報第 7 号所収

篠原清昭編 (2006).『スクールマネジメント―新しい学校経営の方法と実践―』ミネルヴァ書房

篠原清昭・大野裕己編 (2020).『With コロナの新しい学校経営様式　ニューノーマルな教育システムの展望』ジダイ社

全国高等学校定時制通信制教頭・副校長協会 (2021).『令和 3 年度全国定時制通信制高等学校基本調査』

竹熊孝博 (2015).「夜間定時制課程に在籍する生徒の現状－入学の状況と残留率に着目して－」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』第 16 号所収

辻真吾 (2016).「環境の変化に適応する学校組織の開発～特別支援教育を取入れた定時制高等学校の教育改善を通して～」兵庫県立西脇北高等学校学校改善プラン,兵庫教育大学（未公刊）

椿幾雄（2011).「定時制・通信制課程における生徒一人ひとりが満足感を得るための学校づくり」『現代学校経営研究』第 23 号所収　兵庫教育大学学校経営研究会

露口健司 (2011).『校長職の新しい実務課題』教育開発研究所

西脇市の概要 https://www.city.nishiwaki.lg.jp/shiseijyoho/shinogaikyo/gaiyou/1357637527117.html（2021 年 11 月 18 日最終確認）

野中郁次郎 (1983).『経営管理』日本経済新聞出版社

渕上克義（2005).『学校組織の心理学』日本文化科学社

日野正哉 (2021).「第 4 節　兵庫県立西脇北高等学校の取組　全ての生徒を対象としたコーピングと個々のニーズに応じたコーピング」『特別支援教育研究論文集－令和元年度特別支援教育研究助成事業－』公益財団法人みずほ教育福祉財団所収

兵庫県立教育研修所 (2017).『月刊兵庫教育』7 月号

学校改善研究紀要 2023: 98-107

実践報告

若年層教員の幸福感を高めるオーダーメイド型働き方改革

森　卓也
愛媛大学教職大学院修了生 moritaku0727@gmail.com

要約：本研究の目的は，20 代の教員(以下，若年層教員)の幸福感に影響を与える悩みと課題を明らかにするとともに，一人一人に応じたオーダーメイド型働き方改革を提案することにより，若年層教員の幸福感に良い影響を与えることができるかを解明することである。A 市の若年層教員に対し，幸福感に関わるアンケート調査(6 月・12 月)を実施することで，幸福感に関わる4 因子(ワーク・エンゲイジメント，抑鬱傾向，信頼関係，職能成長)との時期の違いによる相関関係の特徴を捉えた。また，B 小学校の若年層教員には，毎月アンケートや面談，フィールドワークを行い，個人が持つ悩みや課題を明らかにした。幸福感に関わる4 因子の数値の変化を捉え，個々の悩みや課題に応じたオーダーメイド型働き方改革を実践した。また，時期に応じた適切な場の設定や研修内容を選定することで主観的幸福感の向上につなげることができた。

キーワード
若年層教員
主観的幸福感
オーダーメイド型働き方改革
時期

１．はじめに

大量退職による若年層教員及び再任用雇用の増加に伴い，学校現場は偏った年齢構成になりつつある。若年層教員に関わり育成するベテラン教員や中堅教員の人数が大きく減り，教員の知識・技能の伝達が難しい。また，働き方改革による時短の影響から，勤務時間を削減することのみが重視されており，本来若年層教員が学ぶ必要な時間まで削減されつつある。さらに，コロナ禍の影響で同僚や管理職との会話も減り，一人で問題を抱えがちになっている現状があり，若年層教員の幸福感の低下は避けられない。

そこで，若年層教員の幸福感に影響を与える悩みと課題を明らかにするとともに，一人一人に応じた働き方改革をどのように進めれば，若年層教員の幸福感に良い影響を及ぼすのかを明らかにするための実践を行った。

２．先行研究の動向

(1) 主観的幸福感への着目

ＯＥＣＤを通じて，世界各国における幸福度調査が 2010 年頃から行われ，その結果が幸福度白書としてまとめられている。主観的幸福感はＯＥＣＤの幸福度調査においても使用され，現在の状況を 11 段階尺度で測定する方法である。教員の主観的幸福感に関する研究はここ数年で多く実践されている。主観的幸福感は，愛媛県学校における働き方改革推進方針の成果指標になっており，同様の成果指標であるワーク・エンゲイジメント(仕事へのやりがい)，抑鬱傾向(メンタルヘルス)も教員の働き方改革を進める上で大切な指標である。ワーク・エンゲイジメント，抑鬱傾向においては，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(檜垣垣・露口 2021)とされており主観的幸福感との関連性は高い。続いて職能成長(教師の授業改善についての効力感・達成感)が，ワーク・エンゲイジメントを高める要因であることが判明している。信頼においても管理職・同僚・児童生徒・保護者等の関係者との信頼関係認知等によってワーク・

エンゲイジメントが影響を受けることが，先行研究において解明されている(武智・露口 2020)。ワーク・エンゲイジメントは，職場適合に関連する要因や，管理職や同僚により決まるとされている。そして，上司や同僚との信頼関係が，教師の主観的幸福感に影響を及ぼすことも明らかにされている。兵頭(2021)は，若年層教員の職能成長において同学年の同僚の重要性を述べている。片岡(2020)は，初任者の教員としての適応性は，働いた時間ではなく，学年部の教員や管理職との信頼関係が大きく影響を及ぼすことを明らかにしている。若年層教員の児童・生徒との信頼が職能成長・主観的幸福感に，管理職との信頼が職能成長に影響を与えていることを報告しており，信頼関係は，主観的幸福感以外にも様々に影響を与えている。勤務時間による「多忙」よりも 「やりがい」を感じている初任者教員の方が，適応能力が高い(吉弘 2021)。以上のワーク・エンゲイジメント，抑鬱傾向，信頼関係，職能成長の4 因子が複雑に影響し合って主観的幸福感を決定しているものと考える。

(2) 若年層教員への働き方改革

令和2 年度公立学校教職員の人事行政状況調査では，令和2 年度の教育職員で精神疾患による病気休職者数は，5,180 人で令和元年度より下がったものの依然として高い。そのうち 20 代は 839 人で比較的多く，同様に 20 代の病気休職者及び1 か月以上の病気休暇取得者のうち精神疾患者は，2,140 人もいる。小中学校では，若年層教員の方がストレス耐性の値が低い傾向が見られ，抑鬱傾向が高いことが判明している(教員勤務実態調査 2018)。20 代でメンタルヘルスの状態は不良であり，特に年齢の低い女性のメンタルヘルスの状態は不良であったと報告されている。勤務年数別のストレス状況の比較でも，正規任用1 年目と2 年目の若手の教諭は「仕事は質的に難しい」と感じており，その結果としてメンタルヘルスの状況が悪くなる傾向が示唆されている。このことも踏まえ，幸福感に着目した若年層教員への働き方改革は必須であると考える。

３．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 ：若年層教員の幸福感に影響を与える悩みと課題は，何であろうか。
研究課題2 ：一人一人に応じた働き方改革をどのように進めれば，若年層教員の幸福感に良い影響を及ぼすのであろうか。

４．研究方法

方法1 ：A 市の若年層教員へのアンケートを分析する中で，若年層教員が持つ悩みや課題を明確にする。
方法2 ：B 小学校の若年層教員へ定期的なアンケートや面談，フィールドワークを行い，月ごとの変化などを比較したり，A 市の結果を比較分析したりする中で，個人が持つ悩みや課題を明確にする。
方法3 ：若年層教員の悩みや課題に応じた幸福感を高める働き方改革を提案する。
方法4 ：悩みや課題，若年層教員のリクエスト(学級経営の仕方や成績処理など)に応じた場の設定や研修内容の選定を行う。

(1) 調査対象及び調査手続

A 市立小中学校の若年層教員対象に6 月末及び 12 月初旬に庁内メールにてアンケート依頼の用紙を配布。QR コードよりアンケートを実施した。
B 小学校の若年層教員 11 名に5 月から毎月メールを介してアドレスを送付し，アンケートを実施した。

(2) アンケート項目

・ワーク・エンゲイジメント　7 件法　9 項目
・抑鬱傾向　　5 件法　6 項目

・主観的幸福感　　11 件法
・幸福感を決めた要因　　短記名
・信頼度　　11 件法　4 項目
・時間外勤務時間　　5 件法
・職能成長　　4 件法　20 項目

図 1．若年層教員へのアンケート

5．分析と考察

(1) 研究課題1 について

Ａ市の若年層教員へのアンケートには，6 月・12 月合わせて 152 名の回答から分析を行った。まず，教職経験年数による主観的幸福感の違いがあるかを見ていく。

表 1．教職経験年数による主観的幸福感及び 4 因子の平均

教職経験	初任者	2 年目	3 年目	4 年目	5 年目	6 年目	7 年目	合計
N	21	42	28	20	11	17	13	152
主観的幸福感	5.52	5.76	6.50	6.00	7.36	5.00	4.77	5.84
ﾜｰｸ・ｴﾝｹﾞｲｼﾞﾒﾝﾄ	23.52	25.36	25.82	24.4	23.18	24.12	22.62	24.53
抑鬱傾向	6.71	7.31	4.89	5.05	3.55	7.06	9.00	6.33
信頼関係	25.86	26.83	28.18	25.90	29.91	27.71	23.69	26.87
職能成長	34.05	36.62	39.29	38.95	42.09	38.00	36.46	37.60

若年層教員の主観的幸福感には，教職経験年数による違いがあり，初任者から5 年目に向かって上昇していき，6 ・7 年目に下がっていく傾向が見られた(表 1)。同様に，5 年目の抑鬱傾向が一番低く，信頼関係と職能成長の数値が一番高い。一番ではないもののワーク・エンゲイジメントも比較的高くなっている。7 年目は主観的幸福感の数値が最も低く，ワーク・エンゲイジメント，信頼関係，職能成長の数値が下がり，抑鬱傾向の数値が上がっている。幸福感を決めた要因をテキストマイニングでまとめた結果，基礎研修がある年数では研究授業が多くなっている(図 2)。4 ・6 年目は異動での不安を挙げており，6 ・7 年目は，校務分掌の重みが増えたり，各種主任職を任せられたり，生徒指導面で配慮が必要な学級を持たされたりしたことが要因となっている。

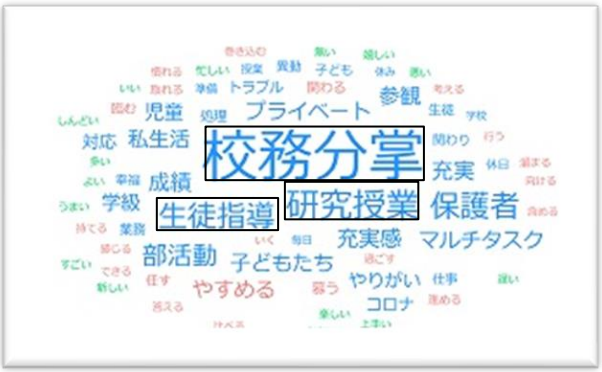


図 2．幸福感を決めた要因まとめ

表 2．主観的幸福感に与える4 因子の相関

6 月＼12 月	1	2	3	4	5
1.主観的幸福感	-	.484**	-.562**	.378**	.322**
2.ﾜｰｸ・ｴﾝｹﾞｲｼﾞﾒﾝﾄ	.529**	-	-.448**	.288**	.343**
3.抑鬱傾向	-.597**	-.431**	-	-.451**	-.436**
4.信頼関係	.618**	.414**	-.486**	-	.545**
5.職能成長	.570**	.474**	-.492**	.686**	-

*Note. 6 月 N =68, 12 月 N =84. ** p<.01*

表 3. 主観的幸福感に与える信頼関係の相関

6 月 ＼ 12 月	1	2	3	4	5
1.主観的幸福感	-	.313**	.339**	.269*	.336**
2.児童生徒との信頼関係	.612**	-	.760**	.534**	.451**
3.保護者との信頼関係	.516**	.717**	-	.490**	.473**
4.同僚教員との信頼関係	.469**	.625**	.507**	-	.829**
5.学校管理職との信頼関係	.479**	.517**	.419**	.863**	-

*Note. 6 月 N=68, 12 月 N=84. ** p<.01*

表 4. 抑鬱傾向に与える信頼関係の相関

6 月 ＼ 12 月	1	2	3	4	5
1.抑鬱傾向	-	-.240*	-.346**	-.399**	-.475**
2.児童生徒との信頼関係	-.464**	-	.760**	.534**	.451**
3.保護者との信頼関係	-.407**	.717**	-	.490**	.473**
4.同僚教員との信頼関係	-.388**	.625**	.507**	-	.829**
5.学校管理職との信頼関係	-.373**	.517**	.419**	.863**	-

*Note. 6 月 N=68, 12 月 N=84, ** p<.01, * p<.05*

A 市の若年層教員の主観的幸福感と4 因子との関係について，アンケート結果を基に分析した。主観的幸福感の6 月と 12 月の比較から，時期によって関係性が大きい因子の順番や大きさが異なることが分かった(表 2)。6 月は，信頼関係(r=.618)＞抑鬱傾向(r=-.597)＞職能成長(r=.570)＞ワーク・エンゲイジメント(r=.529)の順に関係性が大きいのに対し，12 月は，抑鬱傾向(r=-.562)が大きいままで，その他の関係性が小さくなっている。また，抑鬱傾向には，信頼関係の関係性(6 月 r=-.486，12 月 r=-.451)が大きいことも分かった。相関係数の比較より6 月は主観的幸福感には，児童生徒との信頼関係(r=.612)と保護者との信頼関係(r=.516)の関係性が大きく，抑鬱傾向にも同様に児童生徒との信頼関係(r=-.464)と保護者との信頼関係(r=-.407)の関係性が大きい(表 3・表 4)。12 月は主観的幸福感に与える保護者の信頼関係(r=.339)と管理職との信頼関係(r=.336)の関係性が大きく，抑鬱傾向には管理職との信頼関係(r=-.475))，同僚との信頼関係(r=-.399)の関係性が大きく作用していることが分かった。

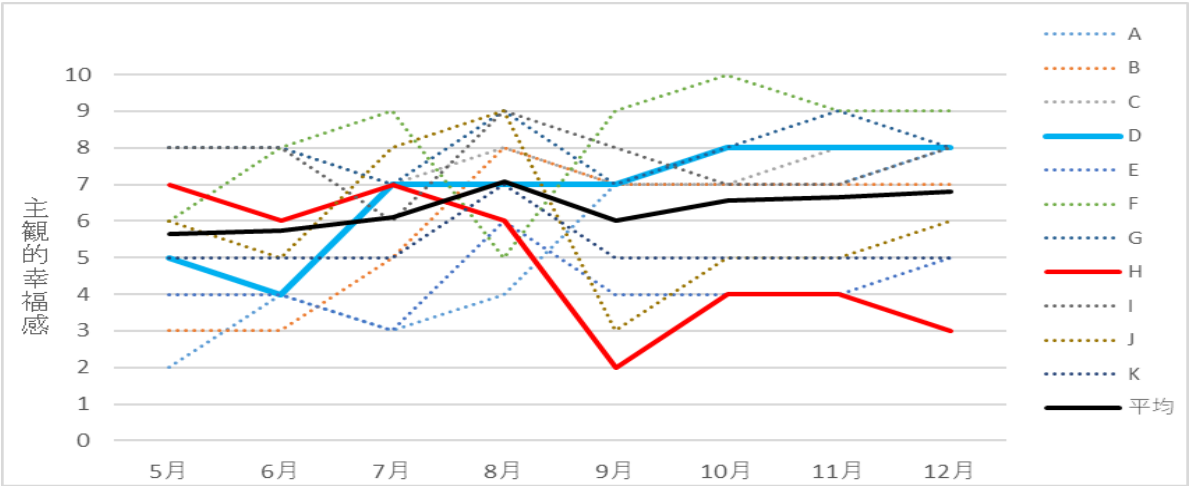


図 3. B 小学校若年層教員の月ごとの主観的幸福感

B 小学校若年層教員への毎月の聞き取り調査から，主観的幸福感に与える影響を月ごとに分析した。平均から主観的幸福感は8 月が最も高く，それ以外の月は徐々に上がっている(図 3)。聞き取り調査によると研究授業の悩みが最も多く，新しく導入されたI C T の活用方法が悩みの一つになっていた(図 4)。1 学期は，児童や保護者への対応方法，板書などの授業の仕方についての質問が多くあった。2 学期は，同僚との人間関係など，抑鬱傾向につながる内容が多かった。新しく主任になった若年層教員の戸惑いが大きく，サポートの必要性を感じた。夏休み後の9 月に主観的幸福感が大きく下がっている若年層教員のグループと，そうでないグループがある。大きく下がったHを含むグループと，下がらなかったDを含むグループの違いは，夏休み中に教材研究などの授業準備を多くしたか，あまりしなかったかの違いがあった。職能成長と主観的幸福感の関係性を考えさせられる結果であった。その後も，この主観的幸福感の差があり続けていた。夏休みにしっかりと教材研究などの授業準備をしておくことで，2 学期の主観的幸福感が高くあり続けることができると考える。

図 4. B 小学校若年層教員への聞き取り調査

主観的幸福感に4 因子が与える関係性の大きさをB 小学校若年層教員の数値の変化から，見ることができた。ワーク・エンゲイジメントと主観的幸福感との関係として，E 教諭は，本人にとって予想外の主任を任されたことでやりがいを感じられず，ずっと低いままで，主観的幸福感も低いままになっている (図 5) 。抑鬱傾向と主観的幸福感との関係として，H 教諭は，身内の不幸によって抑鬱傾向が高くなり，8 月までのように主観的幸福感が高くなっていかない (図 6) 。

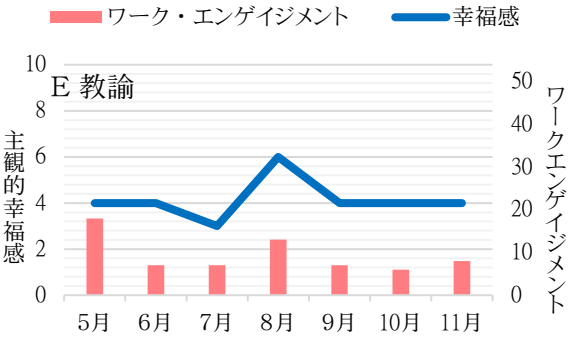


図 5. ワーク・エンゲイジメントとの関係

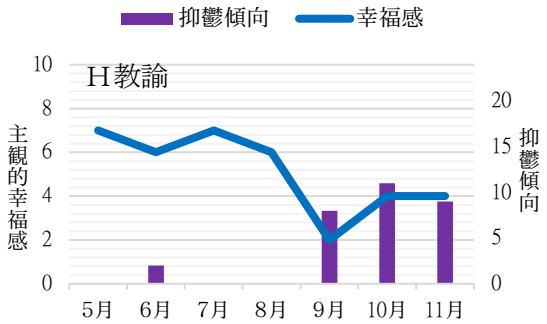


図 6. 抑鬱傾向との関係

信頼関係と主観的幸福感の関係として，A 教諭は，9 月の運動会までに一緒に準備や表現の練習など協働したことで，同僚・管理職との信頼関係の数値が上昇した(図 7)。運動会で子ども・保護者からうれしいコメントを受けたことから信頼関係の数値が上昇している。それに伴い主観的幸福感が高まっている。職能成長と主観的幸福感との関係として，D 教諭は，7 月に研究授業で評価を得て職能の数値が上昇している(図 8)。

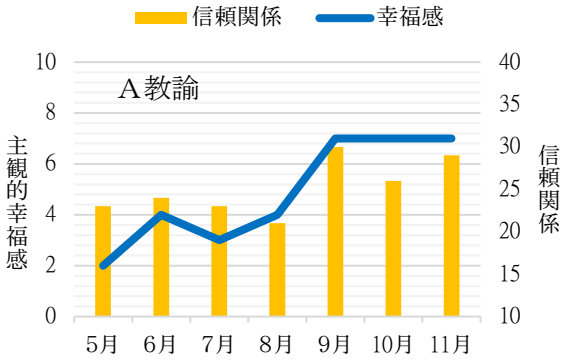


図 7. 信頼関係との関係

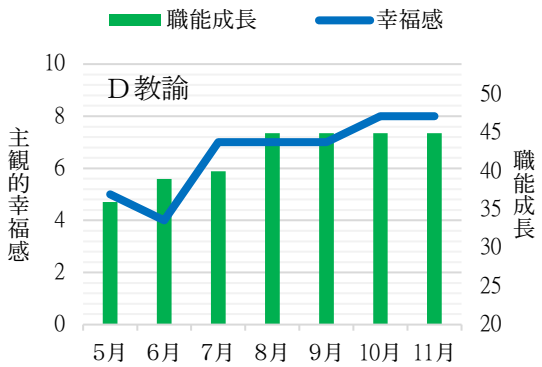


図 8. 職能成長との関係

夏休みにしっかり教材研究したことから2 学期からも職能成長の数値も主観的幸福感の数値も大きく増えている。このように，4 因子は，主観的幸福感に関係が大きいと考えることができる。この4 因子の数値の変化に注目していけば，若年層教員の悩みや課題に気付くきっかけになり，それに応じた相談やアドバイス，研修などを行うことで，主観的幸福感を高めることにつながると考える。

表 5. 学期による主観的幸福感との4 因子の相関

	ワーク・エンゲイジメント	抑鬱傾向	信頼関係	職能成長
1 学期	.417*	-.663**	.681**	.709**
夏休み	-.171	-.737**	.173	.368
2 学期	.374*	-.452**	.337*	.121

*Note. 1 学期 N=33, 夏休み N=11, 2 学期 N=44, ** p<.01, * p<.05*

B 小学校若年層教員の月ごとの主観的幸福感に与える4 つの因子の関係性を分析すると，学期ごとに相関関係の異なった結果が出てきている(表 5)。1 学期は職能成長(r=.709)＞信頼関係(r=.681)＞抑鬱傾向(r=-.663)が順に大きく，2 学期は抑鬱傾向(r=-452)の相関が一番大きいと分かった。聞き取り調査から，抑鬱傾向には研究授業が与える影響が大きい。また，信頼関係が崩れると主観的幸福感が大きく下がることや，校務分掌の采配がワーク・エンゲイジメントへ長く影響を与え続けることが分かった。

B 小学校の若年層教員の結果から，1 学期には，職能成長と信頼関係が主観的幸福感に与える関係性が大きいことから，職能成長と信頼関係が伸びる研修を企画することが有効であると考えられる。A 市の結果を加味して考えると，信頼関係については，1 学期は児童・保護者との関係構築に重点を置き，2 学期は，抑鬱傾向につながる悩みなどを相談や研修で解決できるように同僚・管理職との信頼関係の再構築が必要であると考える。このように時期に応じた信頼関係構築や研修の機会を与えることで，若年層教員の幸福感を高めることにつながる。

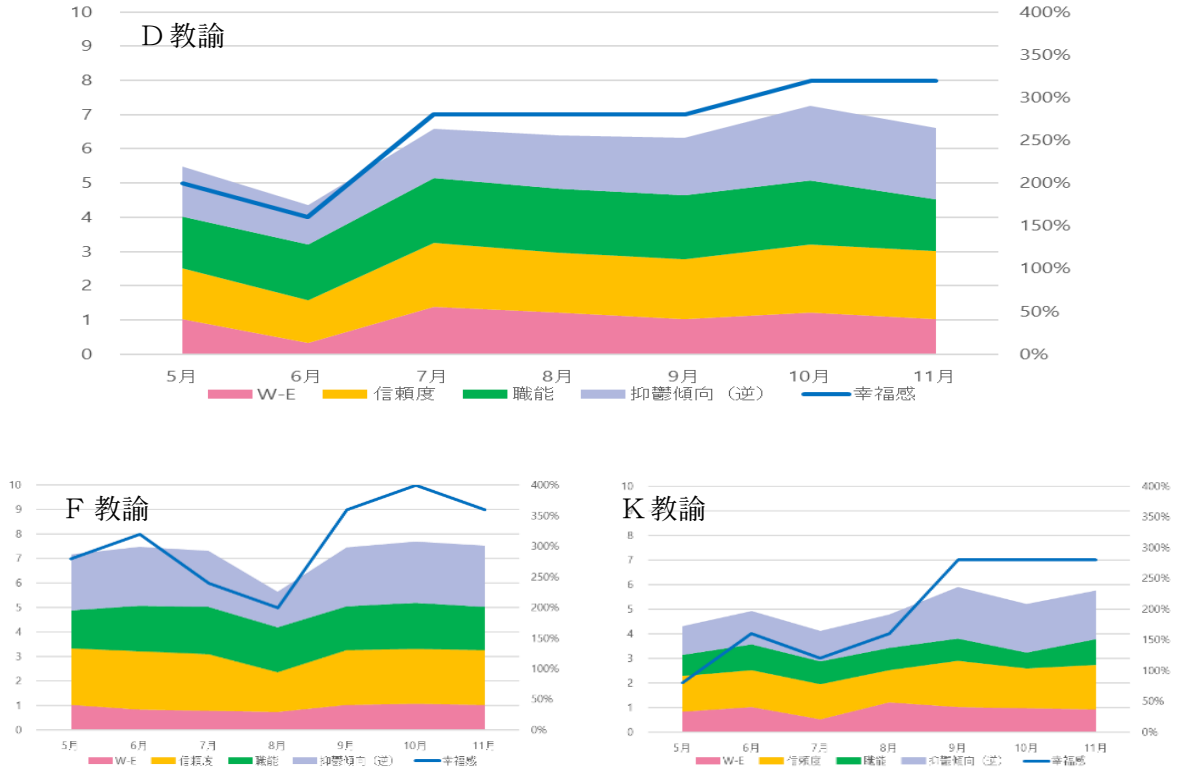


図 9. 主観的幸福感と4 因子の積み上げ面グラフの連動

(2) 研究課題2 について

オーダーメイド型働き方改革は，オーダーメイド型働き方改革シートとして数値だけでなく，4 因子を積み上げ面グラフとして視覚化したものを作成し活用している。4 因子を割合にし，合計で最大 400% の面積として表している(図 9)。抑鬱傾向に対しては負の相関のため，100% から引くことで割合を出している。4 因子の合計と主観的幸福感が連動していることが視覚的に分かる。この視覚的な変化を活用し，少なくなった因子のことについて面談し，アドバイスをすることで働き方改革につながり，幸福感を高めることになると考え実践した。

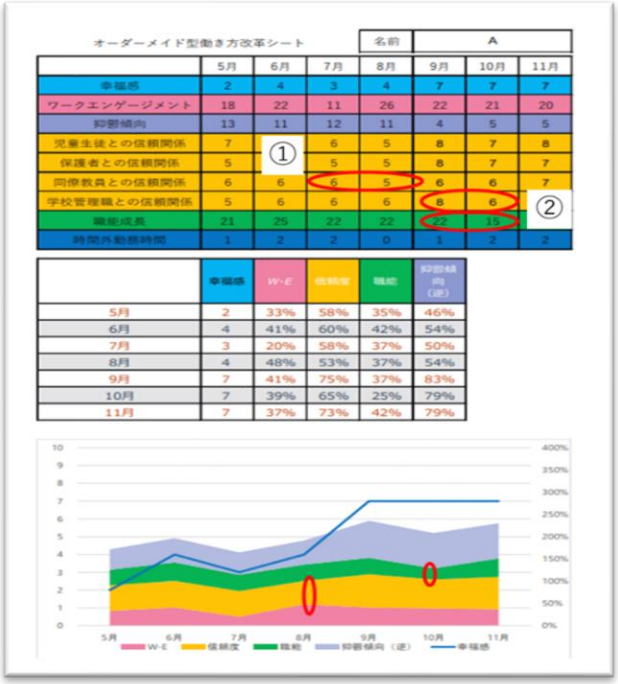
表 6. 調査で判明した内容

フィールドワーク	行事予定等	アンケート
児童がけがや，病気で休んだときの対応	参観日・個人懇談会	学級事務・新学期の準備
指導の必要な児童への声掛けの仕方	見学遠足・持久走大会・もちつき大会	けじめのない児童への指導
学級のルール	運動会・水泳指導	クラスの土台つくり
個に応じた指導の仕方	通知表作成	日記やプリント等の朱書き
体育の時間における運動量の確保	学校訪問	配慮のいる児童への対応
全体指導の仕方	非常時対応訓練	授業準備

8 月にA 教諭の信頼の面積が少なくなっていることや，同僚との数値が減っていることから，面談でそのことを中心に聞き取りを行った(図 10①)。学年内での連携ができていないことが分かり，管理職から働き掛けていただき，改善につながった。10 月には職能成長と信頼関係の面積が減って管理職の数値が減っている(図 10②)。研究授業後の不十分な点を指摘されたことが原因で，改善が図れるようミニ研修で指導力アップを試みたことで，数値が改善した。

このように視覚的に幸せを把握できることで的確な助言ができ，若年層教員の主観的幸福感の向上につなげることができたと考えている。

B 小学校の若年層教員の悩みや課題，リクエストに応じた適切なミニ研修を行った。実践するに当たり，フィールドワーク，行事予定等，アンケートの三つの方法で調査し，ミニ研修の内容に反映した(表 6)。フィールドワークでは，若年層教員の学級を参観して気付いたことや，本人や同学年の学年主任から聞き取りした課題やリクエストなどから，内容を精査した。初任者や異動後の教員には，学校行事など先行き不透明で不安感があること，全体として同僚間のコミュニケーションが少ないこと，主任職・新しい校務分掌での戸惑いがあることが分かった。それらの内容を適切な時期を考え，主観的幸福感を高めるようにミニ研修を実施した。ミニ研修は，毎週木曜日に参加自由で 30 分程度とした。参加率が高く，常時6 ～11 人が参加した(表 7)。



オーダーメイド型働き方改革シート

	名前	A					
	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月
幸福感	2	4	3	4	7	7	7
ワークエンゲージメント	18	22	11	26	22	21	20
抑鬱傾向	13	11	12	11	4	5	5
児童生徒との信頼関係	7	①	6	5	8	7	8
保護者との信頼関係	5		5	5	8	7	7
同僚教員との信頼関係	6	6	6	5	6	6	7
学校管理職との信頼関係	5	6	6	6	8	6	②
職能成長	21	25	22	22	22	15	
時間外勤務時間	1	2	2	0	1	2	2

	幸福感	W-E	信頼度	職能	抑鬱傾向（逆）
5月	2	33%	58%	35%	46%
6月	4	41%	60%	42%	54%
7月	3	20%	58%	37%	50%
8月	4	48%	53%	37%	54%
9月	7	41%	75%	37%	83%
10月	7	39%	65%	25%	79%
11月	7	37%	73%	42%	79%

図 10. オーダーメイド型働き方改革シート

図 11. 座談会

図 12. 業務を見直そう

表 7. ミニ研修で実践した内容

月　日	内容	月　日	内容
5 ／7	アイスブレーキング	7 ／8	座談会(夏休みにしたいこと)
5 ／15	学級のルール	10／7	業務を見直そう
5 ／21	学校訪問に向けて	10／14	先輩教員に学ぶ(理科)
5 ／28	座談会(B 小学校に来て感じたこと)	10／21	座談会(フリーテーマ)
6 ／3	教師の時短術	11／11	生徒指導(教育相談)
6 ／10	通知表の文言	11／18	先輩教員に学ぶ(特別支援)
6 ／17	個人懇談会への対応や準備	11／25	座談会(欲しいもの)
6 ／24	座談会(ｽﾄﾚｽ解消法)	12／9	先輩教員に学ぶ(Ｉ Ｃ Ｔ)
6 ／1	リフレーミング	12／23	座談会(2 学期に大変だったこと)

若年層教員からの感想で好評だったミニ研修は，「座談会」(図 11)，「業務を見直そう」(図 12)，「先輩教員から学ぶ」の三つであった。「座談会」は月1 回テーマを決め，話合いを行った。B 小学校に来て感じたことやストレス解消法などの話合いは，若年層教員の間を取り持つことに役立っていた。「業務を見直そう」では，業務改善シートに業務以外の家庭での役割や自分の趣味などを入れて話し合い，協働するという面でも自己開示の面でも，役に立ち，連帯感を高めていた。「先輩教員から学ぶ」では，先輩の教育への熱意を感じて，教材や児童への接し方を学んでいた。ミニ研修の感想から，職能成長の面より同僚性を高める働きがあったと考える。

A 市6 月と 12 月の差を比較してみると有意水準に届かないものの，B 小学校の方が平均値の上昇が見られ，主観的幸福感と信頼関係の変化の数値が大きく上回っていた。このようにミニ研修はすぐに幸福度上昇として表れていないものの，コミュニケーションの輪をつなげる意味では効果的であったと考える。

6．実践的示唆

主観的幸福感を高めるためには，時期ごとに適切な研修やアドバイスを入れていくことが大切である。主観的幸福感との関係性の大きさから，1 学期には信頼関係の向上及び職能成長に係る研修を行い，夏休みには教材研究，2 学期には個人的な悩みに応じた相談体制をつくり，アドバイスを行うことが適切であると考える。

7．限界と今後の課題

課題として毎月調査のサンプル数が少ないため，人数を増やし，さらなる因果関係の明確化が必要である。3 学期はどの因子が大きく関係性があるのか明確になっていないため，引き続きの調査が必要である。時期に応じた研修の有意性が明らかになっていないことも課題である。今回のオーダーメイド型働き方改革を有効にするためにも，この情報を誰が取り扱うかがカギになってくる。管理職やミドル・リーダーの教員，学校カウンセラーなど立場によって，いつ行うかによって有効性が変わってくるのではないかと考える。

また，若年層教員が増加傾向にある本市においては，本研究を教育委員会へ情報提供することも必要であると考えている。今後は，学校と行政がより連携しながら，これからの学校を担う若年層教員をサポートする立場の適切な人材を各校に配置されることを願っている。

謝辞

調査に協力いただいたA 市立の小中学校教員及びB 小学校の若年層教員の皆様に心から感謝申し上げます。

参考文献

相原孝夫(2021).『職場の「感情論」』日本経済新聞.

片岡克也(2020).「若手教員の職能成長に関するパネルデータ分析」『愛媛大学教職員大学院 実践研究報告書第 3 号 2019 年度刊行』(http://ed.ehime-u.ac.jp/kyoushoku/wp-ontent/uploads/2020/04/01dcdaaea22185ff24217c8825a622ed-1.pdf)2022.1.13

厚生労働省(2020). 『2019 年国民生活基礎調査の概況』.

白松賢(2017).『学校経営の教科書』東洋館出版社.

妹尾昌俊(2020).『教師崩壊』PHP 新書.

妹尾昌俊(2021).『教師と学校の失敗学』PHP 新書.

田中秀明(2021).「教職員の定年延長の課題」『教職研修 2021 年 11 月号』88-89 教育開発研究所.

露口健司(2012).『学校組織の信頼』大学教育出版.

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.

露口健司(2020).「若手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.

檜垣賢一・露口健司(2021). 「教員のキャリア資本がウェルビーイングに及ぼす影響」『学校改善研究紀要』3,33-48.

兵頭俊昭(2021).「若年層教員を取り巻く繋がりとキャリア発達」『愛媛大学教職員大学院 実践研究報告書 第 4 号 2020 度刊行』 (http://ed.ehime-u.ac.jp/kyoushoku/wp-content/uploads/2021/03/6ecfafe66c7843c219c81288cace76ce.pdf) 2022.1.13

星渉・前野隆司(2021). 『99.9％は幸せの素人』ＫＡＤＯＫＡＷＡ.

前野隆司(2017).『実践　ポジティブ心理学　幸せのサイエンス』PHP 新書.

文部科学省(2018).『公立小学校・中学校等 教員勤務実態調査研究　調査研究報告書』

文部科学省(2021).『令和2 年度公立学校教職員の人事行政状況調査』

吉弘祐治(2021).「若手教員のキャリア発達と人材育成に関する研究」『愛媛大学教職員大学院 実践研究報告書 第 4 号 2020 年度刊行』(http://ed.ehime-u.ac.jp/kyoushoku/wp- content/uploads/2021/03/2a0bc0745a8778774158496ba94e35ff.pdf) 2022.1.13

学校改善研究紀要 2023: 108-119

実践報告

子どものウェルビーイングを高める研修開発プログラム
成長し続けるチームとしての学校を目指して

岡山　ひとみ
愛媛県東温市立上林小学校・sakurathankyou26@gmail.com

要約：本研究の目的は，子どものウェルビーイングを低下させる要因を探り，教員の専門性を磨くための課題を明確にすることで，子どものウェルビーイングを高める研修を提案することである。調査対象は，2021 年度A 市立B 小学校教員 25 名と2 年生以上の児童 373 名で，調査方法は，観察，インタビュー，質問紙である。調査結果の分析から，ウェルビーイング低群の子どもたちは自己肯定感が低いことや，担任との信頼関係が構築されていないことが分かった。ＩＣＴを活用した授業では，主体的・対話的で深い学びに課題があった。
ウェルビーイングが低い学級の特徴は，担任教員のワーク・エンゲイジメントが低く、授業力や組織力を高める研修が必要だと考えた。育成指標を活用した自己分析や積極的なＯＪＴを実現する等，各教員の向上心を大切にした効果的な研修を提案する。

キーワード
ウェルビーイング
自己肯定感
信頼関係
授業力
組織力
研修

１．はじめに

現在，子どもたちは，学力・体力格差，学習習慣の未定着やコミュニケーション能力の低下，いじめ問題や不登校の増加等，困難を抱えている実態がある。子どもたちが今後成人し，社会で活躍する頃，日本は厳しい挑戦の時代になると言われている。人口減少，少子高齢化，労働力の減少，地球温暖化，気候変動，食料問題，グローバル化の進展や技術革新による社会構造や雇用環境の変化など，複雑な社会的問題が予想されている。2019 年4 月の中央教育審議会への諮問は，Society5.0 時代の到来などを見据え，急激に変化する社会に対応した学校教育の在り方の検討を目的としている。また，2019 年 12 月には，中央教育審議会初等中等分科会から「新しい時代の初等中等教育の在り方　論点取りまとめ」が示された。前述のような予測困難で変化の激しい社会に，誰もが自らの可能性を発揮し，主体的に他者と協働して課題を解決し，持続可能な社会と幸福な人生の創り手となる力を身に付けることが求められている。一方で，近年の複雑化・多様化した教育課題への対応が難しくなっており，学校の教育力の低下が懸念されている。

ユニセフ・イノチェンティ研究所が発表した報告書『レポートカード 16－子どもたちに影響する世界：先進国の子どもの幸福度を形作るものは何か（原題：Worlds of Influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries）』によると，日本の子どもの幸福度は 38 カ国中 20 位という衝撃的な結果であった。分野毎の内訳を見ると，身体的な健康は1 位でありながら，精神的な幸福度は 37 位という，両極端な結果が混在する「パラドックス」ともいえる状況が明らかとなった。また，日本では，厚生労働省の「自殺対策白書」（2019 年）が示すとおり，10～39 歳の各年代の死因の第 1 位は自殺であり，若年層の自殺率の高さが深刻な問題となっている。同時に，学校への帰属意識が高い子どもの方が，学力も生活満足度も高いという結果も示されている。日本では，学校への帰属意識がより低い子どもたちの中で，生活満足度が高い子どもは約 40％と最も低い割合であった。さらに，「高校生の生活と意識に関する調査」国立青少年教育振興機構（2015 年）によると，「自分はダメな人間だと思うことがあるか」の肯定率は7 割を超えていることが分かった。

このことからも，子どもが一日の大半を過ごす学校生活において，子どもの幸せを主軸に捉えた学校づくりが喫急の課題であると考える。そのため，本研究では，子どもの主観的幸福感をウェルビーイングとし，子どものウェルビーイングが低下する要因を探っていく。その上で，学校教育の課題を解決するために，教員のどのような専門性が必要か，どのような組織づくりが求められるのかを検討し，研修を提案したい。

２．先行研究の動向

子どもの主観的幸福感についての先行研究では，「学校での学習の成功を強く規定することが明らかになっている」（露口 2014）。また，「子どもを取り巻く，友達，教員とのつながり，学習意欲が学校での主観的幸福感を高める」ことや，「子どもの主観的幸福感を高めるには，効果的な学級経営による集団づくりが不可欠である」ことが明らかとなっている。岡本（2019）は自身の学級において，「子どもの主観的幸福感を高める学級経営に必要なことは，『学習意欲を高めること』と『子ども同士のつながりを高めること』」を実証している。これらの研究結果から，子どものウェルビーイング格差の要因は何であるかを探りたいと考えた。

学校で子どもと過ごす時間が最も多いのは，学級担任である。教員が子どものウェルビーイングに影響を与える存在であると考え，教員の専門性に関する先行研究を調べてみると，「教員相互の信頼性が高い学校では，教員の専門性が高い」（露口 2012）ことが示されており，教員相互の信頼に影響を及ぼす，①協働性②創造性③専門性④効率性の4 つの視点がまとめられている。この4 つの視点をもとに築かれた信頼は，子どもの学力にも影響している。また，OECD2017 によると，「生徒がエージェンシーを発揮すればするほど，教員には，それを受け止める一層高い専門性が要求される」こと，Education2030 では，「教員が自分たちの職業人としての成長を目指すということに加えて，同僚の成長にも貢献するということを，目的かつ建設的に行うことが重要である」と明記されている。子どものウェルビーイングを高めるためには，より専門性を発揮し成長し続ける教員と組織集団の在り方が鍵となると考える。

近年，50 代以上のベテラン教員と経験の浅い若年教員による二極化が進み，中堅層が少ない中，これまで意図せず行われてきた先輩教員からの知識・技能の伝達が困難になってきている。授業改善について露口（2017）では，「専門家の学習共同体が認知されている学校では，授業改善の傾向が認められる」とし，授業改善促進チームの特徴として，①目標・課題の共有②相互支援③冗長なコミュニケーション④困難さの共有⑤チーム効力感の5 つをあげている。また，妹尾（2020）では，伝統的献身的教員やサラリーマン教員など，様々なタイプの教員が組織の中で共存していることを示している。これらのことから，教員の専門性を推進するチーム学校としての研修を提案したいと考えた。

３．研究課題

研究課題1 ：子どものウェルビーイングの格差はなぜ生まれるのだろう。
研究課題2 ：子どものウェルビーイングを高める組織として何をすればよいのだろう。
研究課題3 ：教員のプロフェッショナル化を推進するチーム学校としての研修はどのようなものであろう。

４．研究方法

⑴ 調査対象

調査対象は，2021 年度A 市立B 小学校教員 25 名と2 年生以上の児童 373 名である。

⑵ 観察・インタビュー調査

日頃の職員室等の観察や各教員の授業支援を実施した。また，子どもへの指導や保護者対応，授業改善，人間関係等に関するインタビューを行った。

⑶ 質問紙調査

教員 25 名には，平成 25，26 年度に仙台市で使用された「小学校区におけるソーシャル・キャピタルを醸成する教育政策の探究」で使用された質問紙（4 件法）を年2 回実施（6 月・11 月）した。また，「教員調査」を6 月より毎月月末に実施した。2 年生以上の児童 373 名には，「学校・家庭生活振り返りデジタルワークシート」を6 月より毎月月末に実施した。

⑷　測定項目

教員へは，学校組織について（22 項目），授業について（22 項目），ワークエンゲイジメント（9 項目），抑鬱傾向（6 項目），組織信頼感（4 項目），主観的幸福感（1 項目），ＩＣＴの活用（13 項目），属性（担当学年，担当学級）を設定し，測定した。子どもへは，学校でのＩＣＴ活用状況（10 項目），家庭でのＩＣＴ活用状況（10 項目），授業でのＩＣＴ活用場面（13 項目），自己肯定感に関すること（5 項目），友達との信頼関係に関すること（5 項目），担任教員との信頼関係に関すること（5 項目）を設定し，測定した。

⑸　ＯＪＴと学年ミニ研修の実施

授業支援に入った際の会話や放課後の学年ミニ研修の話題等から，研修ニーズを把握し，6 ～11 月に7 回のＯＪＴを行った（1 回 20 分程度）。なお，学年ミニ研修は，1 ヶ月に1 ～2 回必要に応じて行った。

5　分析と考察

⑴　研究課題1 について

子どものウェルビーイングの格差はどれくらいあるのだろうか。また，ウェルビーイングの格差はなぜ生まれるのだろうか。

Ｂ小学校の子どものウェルビーイング（6 ～11 月）は，平均 7.02 であった（図1 ）。ウェルビーイングが5 以上の子どもは8 割以上おり，全体的には高い傾向だといえるが，ウェルビーイングが1 ～3 である子どもが各学年約1 割いる。ウェルビーイングの格差を分析するため，全体をウェルビーイングの高群と低群に分けて平均を出したところ，低群平均は4 年生が最も高く，6 年生が最も低く，その差は 0.57 であった。2 年生の格差が最も大きく，3 年生が最も小さく，2 ～6 年生平均 4.09 であり、6 年生のウェルビーイングがやや低いことが分かった（図2 ）。これは，ピアジェの発達理論による，形式的操作期は 11～12 歳頃から形成され始め，徐々に具体的あるいは直接的経験を超えた事象に対して関心を抱き，推論することが可能になるとされている（中垣 2011）ことや，幸福感の測定が可能となる年齢は 11～12 歳頃であるとされているものの，思考や感情が経験したことの内容に依存する特徴をもつ具体的操作期の傾向（中垣 2011）を残している高学年の児童にとって，自らの幸福についての価値観を認識することは容易ではないと思われる（小嶋）ことが考えられる。親や周囲の大人からの影響を受けやすい児童期，特に低学年から中学年児童に対しては，教員が積極的に称賛する傾向が子どものウェルビーイングに影響していると考えられる。5 ・6 年生は，高学年として全校をリードしたり支えたりするなど，叱咤激励される場面があるため，低・中学年とは違った幸福感があると認識して関わる必要があるのではないか。学校におけるソーシャル・キャピタルと主観的幸福感に関する実証研究を概観した露口（2017）によれば，主観的幸福感の構造の中には，「享楽的幸福感（hednic）」と「成長的幸福感（endaimomic）」の要素があると説明している。また，Comptom，Smith，Cornish，and　Qualls（1996）では，享楽性要因には，ハピネス（happiness），生活満足（satisfacton），生活の質(quality of life)，楽観性（optimism），自尊感情（self-esteem）の価値が，成長性要因には，成熟（maturity），自己実現（self-actualization），安定性（hardiness）の価値が内包されているというフレームを提示していることにも触れている。このことからも，子どもの発達段階や個の特性，集団のつくり出す風土に応じて，これらの各要素を意識しながら関わることのできる教員の資質・能力の向上が望まれると考える。

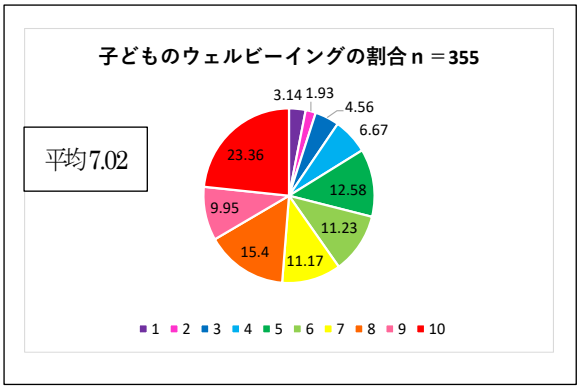


図1 ． 子どものウェルビーイングの割合

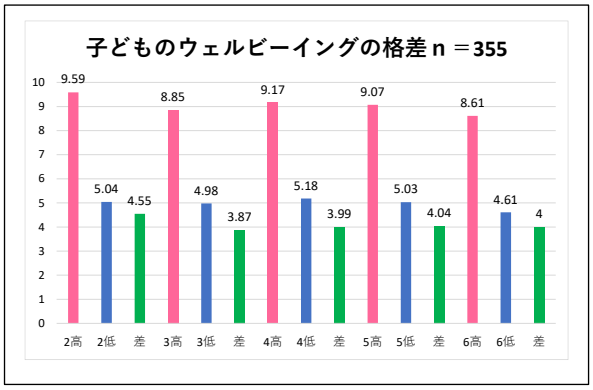


図2 ． 子どものウェルビーイングの格差

毎月の調査全体を，各学年のウェルビーイングの高群と低群とに分けて分析を行ったところ，自己肯定感に関する項目と担任との人間関係に関する項目で特に格差が生じていた（図3 ， 図4 ， 図5 ， 図6 ）。どの学年も一定以上の格差があり，低群は2 年生から5 年生まで学年が上がる毎に低下している。しかし，6 年生の低群は1 学期に比べ2 学期以降上がっている。これは，運動会や音楽会など最高学年として活躍する場があり，成長や達成感を感じる体験が増えたことが関係していると考えられる。担任以外の教員も，6 年生には下学年のための活動に取り組ませたり，労いの言葉を掛けたりするなど，積極的に成長を自覚させる言動が見られていた。全教員で子どもを育てる風土を根付かせていくことが，子どものウェルビーイングの格差を低減する取組の一つになると考える。

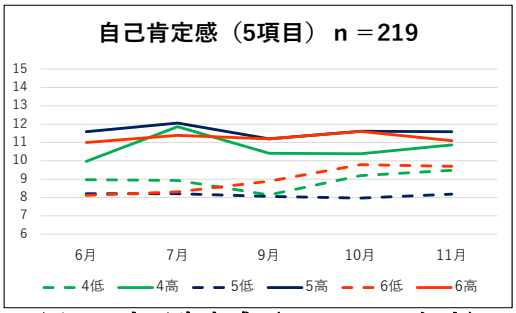


図3 ． 自己肯定感（4 ・5 ・6 年生）

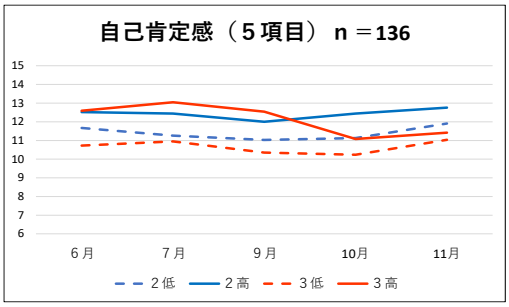


図4 ． 自己肯定感（2 ・3 年生）

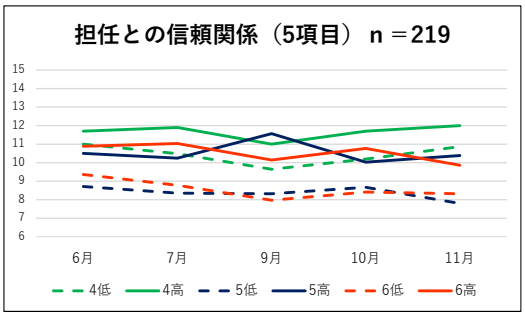


図5 ．担任との信頼関係（4 ・5 ・6 年生）

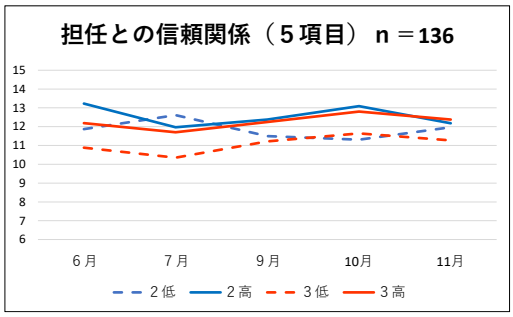


図6 ． 担任との信頼関係（2 ・3 年生）

担任との信頼関係に関する2 年生7 月の低群と高群の逆転現象について，2 年部の教員にインタビューしたところ，6 月から7 月にかけてトラブル防止のため意識統一を図ったそうである。学年主任を中心に学年部で気になる子どもに声を掛け，積極的に関わるようにしていた。学年主任の危機感をもったリーダーシップと，チームとしての組織体制が子どもの心に寄り添った関わりとなり，信頼関係が高まったと考えられる。一方，低群は6 月調査時から低い数値を表しており，4 月の学級開きから信頼構築に向けた取組が鍵となると考え

られる。また，B 小学校では，高学年担任が校務等で自分の学級にばかりに目を向けていられない現状が課題である。多忙感の解消と学級の子どもたちに向き合う時間の確保が改善につながると考える。

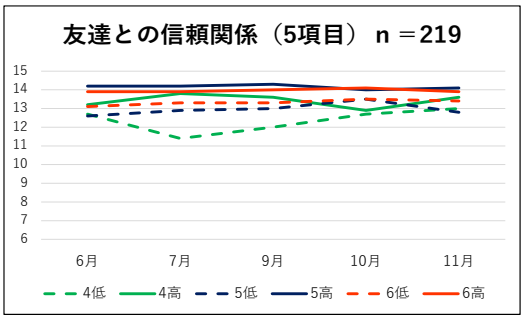


図7 ． 友達との信頼関係（4 ・5 ・6 年生）

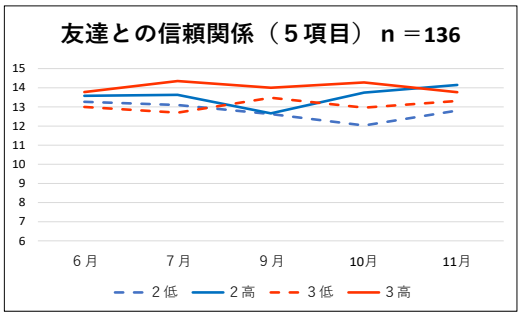


図8 ． 友達との信頼関係（2 ・3 年生）

友達との信頼関係に関する項目は，徐々に差が減少しており（図7 ， 図8 ），子どもの人間関係に配慮した学級経営の継続が望まれる。また，2 ・3 年生の低群の子どもについては，運動会が行われた 10 月にやや下がる傾向があった。今年度の運動会は，コロナ禍の影響で団体種目がなく，個人走と表現のみであった。そのため，友達と協力して活動する機会が必然的に減少したといえる。そこで，子どもたちが互いのがんばりを認め合う場を設定するなど，友達との望ましい関係を築く機会が必要となってくると考える。

自己肯定感に関する項目の中で，特に格差が大きかった項目は「自分にはよいところがある」と「どんなことでもがんばればできる」であった。それぞれの群を性別に分けて分析したところ，男女差があることが分かった（図9 ）。ウェルビーイング低群の子どもは，2 年生から5 年生まで自己肯定感が下がり続けている。低学年から自己肯定感を高める学級活動や様々な体験活動などを取り入れたカリキュラム・マネジメントと，チームで対応する組織体制がより必要であると考える。

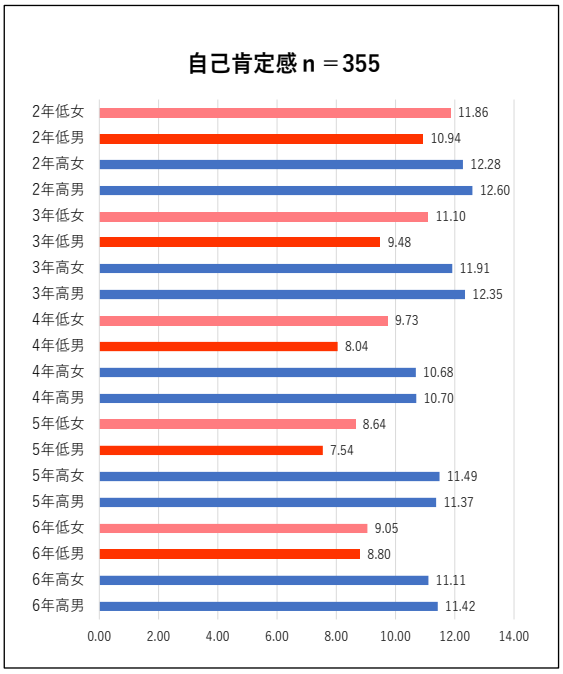


図9 ． 自己肯定感

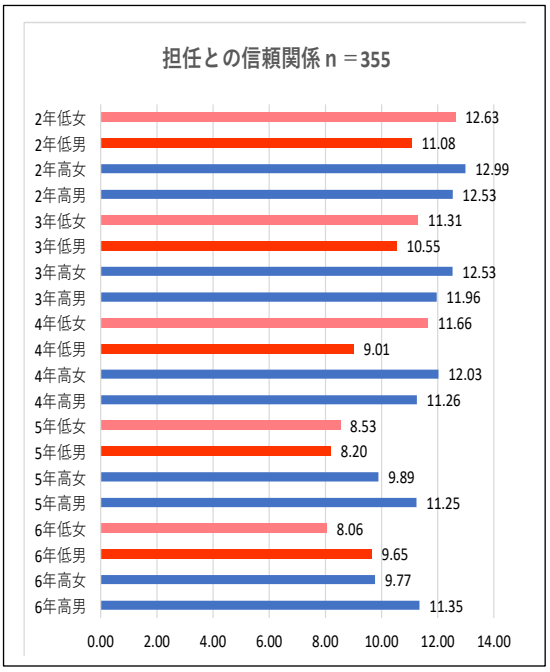


図 10. 担任との信頼関係

担任との信頼関係に関する5 項目の中で特に大きな格差が見られたのは，「先生は自分を大切に思ってくれている」と「担任の先生と休み時間に遊ぶ」の2 項目であった。それぞれの群を性別に分けて分析したと

ころ，男女差があることも分かった（図 10）。「担任の先生と休み時間に遊ぶ」こととウェルビーイングに相関が見られたのは，6 年生低群男子と4 年生低群男女であった。児島・川本（2015）は，「教員の行動と児童の教員に対する信頼感との関係―発達段階に着目して―」の研究で「4 年生の方が6 年生より教員に対する信頼感が高い」ことを示している。その中で，4 年生では元気タイプと笑顔タイプに対して信頼し，6 年生では学校以外の話をするタイプに好意・安心感を抱く傾向が見られたことを述べている。このことからも，中学年までは教員と休み時間に遊ぶことは，信頼関係を構築するために有効であると考えられる。

ＩＣＴを活用した授業について（13 項目）分析すると，2 学期以降全体的に上昇していた（図 11）。これは，夏休みを含めこれまでの研修による教員のスキルアップの成果と一人一台ダブレット導入で子どもが使い方に慣れてきたことが考えられる。また，全項目のうち，特に主体的・対話的で深い学びの場面での格差が見られた（図 12，図 13，図 14）。教員によって活用場面や活用頻度に差があり，学年研修などで情報交換を習慣化する必要性を感じた。また，低学年から中学年にかけてＩＣＴの操作に時間がかかり，授業のねらいに迫るのが難しい状況があることから，基本的な操作を身に付ける時間を計画的に設定し，課題を解消したいと考える。2021 年3 月，愛媛県教育委員会より，「未来創造プラン（令和3 ～5 ）」が出されている。「ＩＣＴ教育プログラム（Can-Do）」を参考に，確かなＩＣＴスキルのもとで，自己教育力や協働力を育むようにしたい。

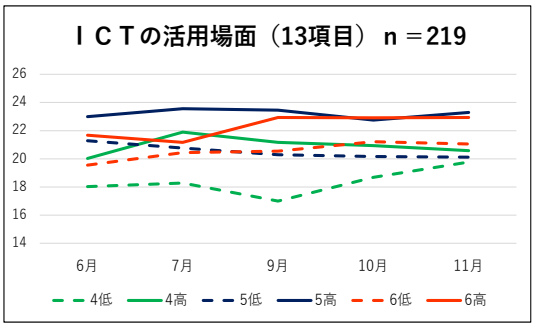


図 11. ＩＣＴの活用場面

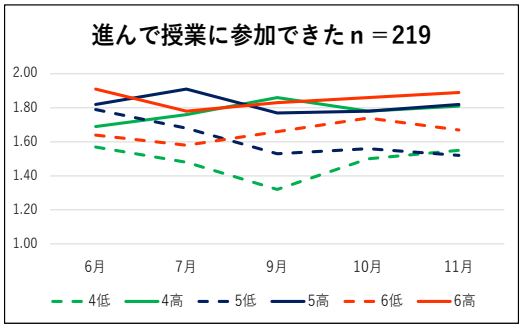


図 12. 進んで授業に参加できた

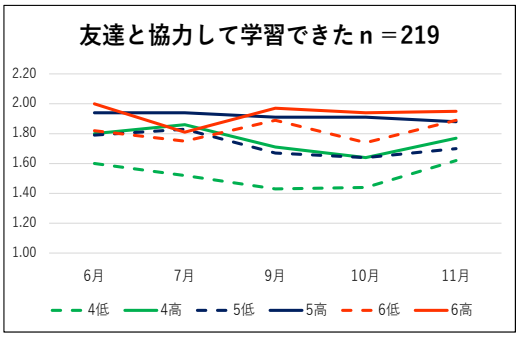


図 13. 友達と協力して学習できた

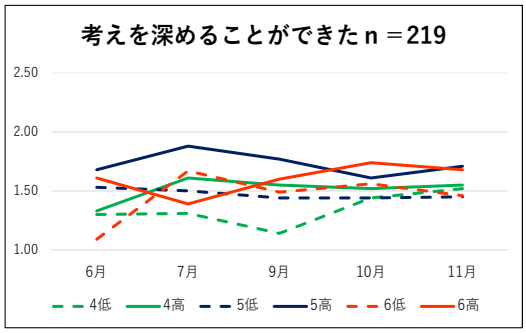


図 14. 考えを深めることができた

⑵ 研究課題2 について

子どものウェルビーイングを高める組織として，教員は何をすればよいのだろうか。各学級の教員のウェルビーイング（主観的幸福度・ワークエンゲイジメント・抑鬱傾向）の分析と考察を行う。また，子どものウェルビーイングが低い学級の特徴について探る。

各学級の子どものウェルビーイングの平均を合計すると（6 月から 11 月），Ａ組とB 組子どものウェルビーイングが低いことが分かった。また，毎月の各学級担任のワークエンゲイジメントを合計すると，Ａ組とB 組の担任のワークエンゲイジメントが低いことが分かった。子どものウェルビーイングと教員の主観的幸福感に直接的な関連は見られなかった。しかし，主観的幸福感が低い教員の抑鬱傾向の高さが明確となり，教

員のメンタルヘルスに関する組織体制の必要性が感じられる。特に，子どもや保護者対応で困難を抱えている特定学年部等に「自分は価値のない人間だ」の項目が高いことや，9 月に抑鬱傾向が高まることを踏まえて，メンタルヘルス研修などを行う必要がある。

子どものウェルビーイングが最も低い学級を取り上げると，担任教員の子ども・保護者・同僚・管理職との信頼関係の全てが低い状況が明らかとなった。初めての異動，配慮を要する子どもが複数いる学級を任される等，人生初の壁に直面するこの時期には，キャリアアップとともに今まで以上に対応力が求められる状況が生じてくる。若年教員を意図的・計画的・組織的に育てる組織体制を整え，チームとして支え合う学校をつくることが子どものウェルビーイングを高めることにつながると考える。

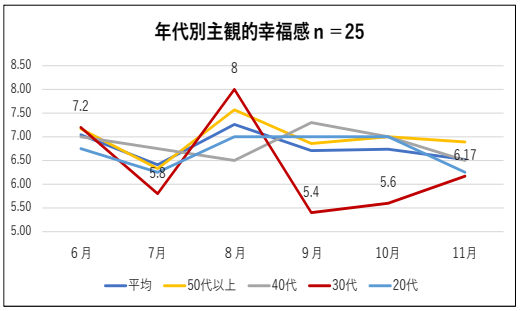


図 15.　年代別主観的幸福感

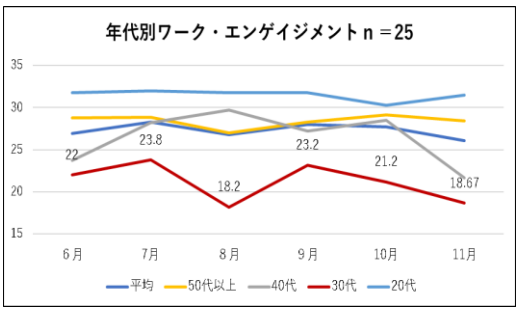


図 16.　年代別ワーク・エンゲイジメント

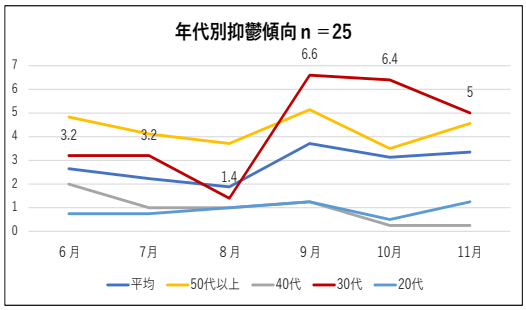


図 17.　年代別抑鬱傾向

B 小学校の年齢構成は，4 割以上が 50 代であり，1 年生から3 年生の学級担任は，全て 20 代と 50 代の組み合わせであった。各年代別に教員のウェルビーイングを見てみると（図 15，図 16，図 17），30 代教員が大きなストレスや不安を抱えていることが浮き彫りとなった。B 小学校の 30 代教員の特徴は，育児休業明け・初めての異動・初めての特別支援学級担当など，キャリア・ステージに変化のある時期に主観的幸福感とワークエンゲイジメントが下がり，抑鬱傾向が高まることが分かった。この時期を乗り越えるために，人材育成やサポート体制が必要である。また，B 小学校では，教員のウェルビーイングは低いが，「子どもは幸せな学級」が複数存在し，ストレスと抱えつつも教員の献身性によって子どものウェルビーイングが保たれている状況が明らかとなった。

子どものウェルビーイングが低い学級の特徴として，同学年の他の学級とのウェルビーイングの差が大きいことも分かった。他の学級・教員との比較から，子どものウェルビーイングが下がり，担任が自信をなくしてしまうことのないよう，開かれた学年経営を重視したい。教員一人一人の個性を大切にし，組織全体が成長する冗長的な学校組織づくりが，子どものウェルビーイングを高めていくと考えられる。この問題を解消する手立ての一つとして，中央教育審議会で提示された教科担任制が有効であろう。

⑶　研究課題3 について

教員のプロフェッショナル化を推進するチーム学校としての研修の在り方はどのようなものであろうか。組織力と授業力についての調査結果から，B 小学校の強みと弱みを分析する。また，課題解決に効果的と考えられるＯＪ Ｔや学年ミニ研修を実践する。ＯＪ Ｔは，他学年の教員とのつながりを目的に座談会からスタートした。他学年教員とグループをつくり，どの教員とも話す機会を設定した。「転勤したてでも，相談しやすい先生方がさらに増えそう」「今後のチームワークづくりに生かされると感じる」等の感想があった。ＯＪ Ｔはニーズをもとに，6 月から 11 月の間に計7 回行った。（表1 ）学年ミニ研修では若年教員の話を聞き，学年主

任との共有の場を設定した。板書計画・掲示物・ノート指導・課題設定・発問・協働学習等、若年教員の悩みを共有し，ベテラン教員とつなぐことで「いつでも授業を見に来ていい」という関係性を築くきっかけをつくった。

表1 ．ＯＪ Ｔのテーマ

回数	月	テーマ
1	6	さいころトークでコミュニケーション（＋ミニ研修会の説明）
2	6	すごろくトークで互いのことをもっと知ろう
3	7	個別懇談を乗り切ろう！リフレーミング
4	10	運動会明けの学級を楽しく落ち着いた雰囲気にしよう！集中力アップミニゲーム
5	10	学級力向上プロジェクトにチャレンジしよう！
6	11	ICT を効果的に活用しよう①（ロイロノートで思考ツールを使ってみよう）【外部講師】
7	11	ICT を効果的に活用しよう？（アンケートのデータ化・テキストマイニングの使い方＋統計教育推進資料の説明）【外部講師】

学校組織についての意識を把握するため，平成 25，26 年度に仙台市で実施された質問紙を活用した（図 18）。6 月調査結果で高い項目は，「Q５ 同僚に対して誠意をもって接している」「Q７ 何事に対しても協力して取り組もうとする態度がある」「Q 17 安心して働くことのできる，働きやすい職場である」等，同僚性に関する項目であった。一方，低い項目は，授業公開や授業参観後の意見交換，授業に対するフィードバック等，授業改善に関する項目と学校の重点目標・学力状況の把握等学校のビジョンと課題の共通に関する項目であった。この結果と実習時の授業支援を踏まえてミニ研修を実施したところ，11 月調査結果では，授業に関する項目において大きな変化が見られた。

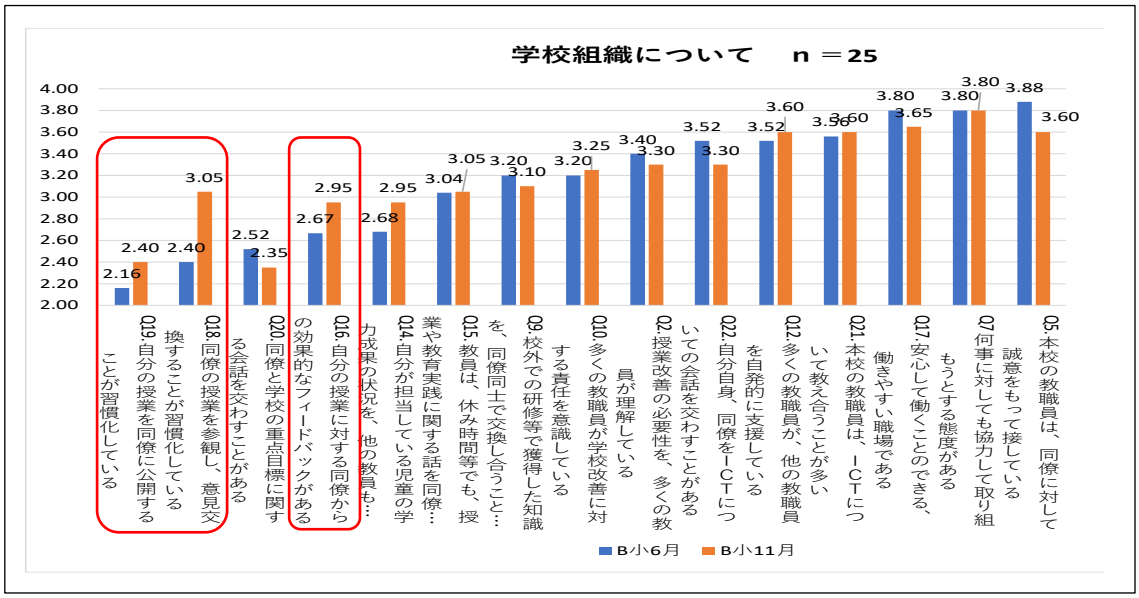


図 18．学校組織について

授業についても同様の質問紙を活用した（図 19）。6 月の調査結果で高い項目は，「Q 15 児童の反応や状況を把握し，適切に対応する」「Q 6 児童の興味関心を高め，課題意識や学習意欲をもたせる」であった。一方低い項目は，「Q 22 教材研究に時間をかけ，教材の吟味を重ねること」「Q 16I ＣＴを効果的に活用する」，板書や発問等に関する項目であった。この結果から，必要性の高い学年ミニ研修を実施した。また，2 学期には研究授業があり，互いの授業を参観し合い，同僚からフィードバックの機会が増えた。

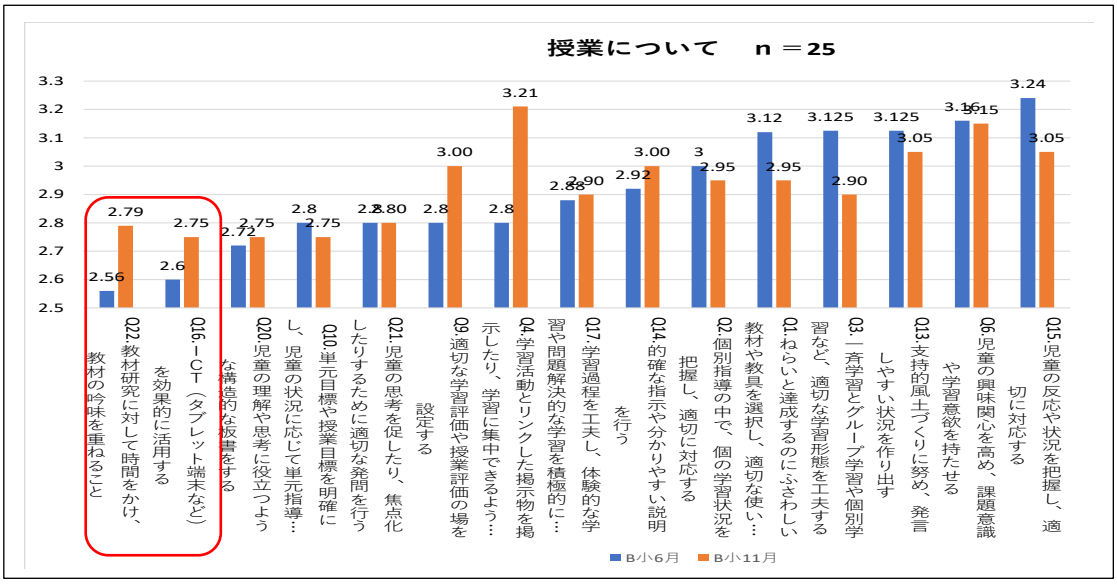


図 19.　授業について

6　実践的示唆

授業改善促進チームの特徴の5 つの視点を，子どものウェルビーイングを高める目的を踏まえ，研修と組織体制を提案したい。

⑴　目標・課題の共有

1)　前年度の子どもを知る，学校を知る

前年度の学校評価の結果と改善に向けての取組のフィードバックを行う。同時に，前年度の研修評価と学力のフィードバックも行う。調査結果の分析から，異動 1 年目の困難さを解消するために前年度の反省を知ることは，安心して勤務する材料の一つとなる。

2)　子どもを中心に据えた学校分析シートの活用

グランドデザインや学校教育目標の背景を理解し，ビジョンの共通理解を図る。職員会等で伝達形式に終始しないようワークショップ型の研修にし，より具体的なイメージをもつ。その際，愛媛県総合教育センターが提供している「学校分析シート」を活用し，互いの考えを共有する。子ども・保護者・地域に関するテーマで情報交換する絶好の機会となる。また，双方向でのビジョン共有は，教員が自己をマネジメントする際にも参考になると考える。

3)　職能成長を支えるチームの立ち上げ

平成 29 年度より愛媛県で本格運用されているチャレンジシート（目標管理制度）を作成する前に，目標育成指標（愛媛県総合教育センター開発資料）で自己分析を行う。その際，前年度の自身の成果と課題も記入し，今年度の改善点に目を向けるようにする。これまで，「目標チャレンジシートは，教員と校長 1 対 1 の関係性が色濃く現れ，教員の個業化促進や校長の過度重負担が懸念される（渡部 2017)」ものであったが，B 小学校教員の年齢構成や学級数の実態から低・中・高学年部のメンバーで構成したチームで共有して取り組んでいく。各教員が自身のキャリア・ステージを自覚し，自律的に自己研鑽に励み，温かい人間関係の中で互いに切磋琢磨する環境を整える。

⑵　相互支援

1)　校務分掌と学級担任の負担軽減で子どもと向き合う時間の確保

生徒指導主事・教務主任等が高学年担任をすることは，「自分の学級は後回し」の状態をつくってしまうことになる。校務と学級担任の多忙さを考慮した学年配置を考え，子どもと向き合う時間を生み出す組織化を図るようにしたい。

2)　教科担当者の仕事の分担で教員同士の仕事を可視化

各学年の教科担当をチームとして機能することで，リーダーの負担軽減を図る。4 月当初の教科等部会までにリーダーが仕事内容を可視化・分担し，全教職員が把握できるようにする。また，副主任を若年教員に担当させることで，若年教員の育成を目指す。学期毎に振り返りを行い，改善・実行を繰り返しながら，次年度以降リーダーが変更になっても対応できる組織づくりを行う。初めての校務に戸惑う若年教員の不安感をなくし，ワークエンゲイジメントを高めることにも有効であると考える。

3) 生徒指導情報の共有

ワークエンゲイジメントが低い教員や抑鬱傾向が高い教員の特徴から，生徒指導情報の共有を充実したい。学級担任決定時，子どもや保護者の情報共有があるが，具体的に情報交換する時間は少ない。そこで，学級担任が決定した際，生徒指導簿を熟読し，対応策等を知っておくことでトラブルの未然防止を図る。そのため，前年度から生徒指導簿の記入内容についても共通理解を図る必要がある。また，スクールカウンセラーや民生委員さん等，関係諸機関との連携・協力をし，一人で抱えない体制をつくる。

4) 研究授業の支援はペア学年と共に

授業公開する際，指導案審議・模擬授業・記録や撮影・協議等をセットにし，ペア学年が中心になって支援をする。特に①審議等の時間を決めること②資料を事前配付すること③学習指導要領解説等を読み自分の考えをもって臨むことの 3 点を意識したい。

⑶ 冗長な授業コミュニケーション

1) 信頼関係の基礎づくり

研修時だけでなく日常的に，アイスブレイクや座談会を取り入れ，互いのことを知る機会を設定する。その際，普段接点の少ない教員でグループをつくる等，どの教員ともコミュニケーションをとれる配慮をする。教科指導や学級経営，子どもや保護者との関わり等での課題や改善策についての情報交換を気兼ねなく行い，悩みを相談できる関係性を築いていく。

2) 子どものウェルビーイングを高めるミニゲーム

学級開きや学校行事，特別活動等の子どもの発達段階に合わせた関わり合いが，学校生活の土台となっている。そこで，教員のニーズに合わせたミニゲームを紹介し合い，各教員は子どもの実態に合わせて選択し，実践していく。全教員がチームスでコミュニケーションをとることのできる環境が整っていることから，ベテラン教員，若年教員それぞれの実践後の子どもの反応を知らせることもでき，日常的な学び合いが可能となる。

⑷ 困難さの共有

1) チームで対応

子どもや保護者への対応に関して，チームで対応する体制を整える。怪我や体調不良，子どもに指導したトラブル，保護者からの手紙や電話等については必ず報告し、養護教諭，特別支援コーディネーター，支援員などと連携・協力して対応していく。

2) 働きやすい職場づくり

1 学期，又は夏季休業中にメンタルヘルス研修・ハラスメント研修・コンプライアンス研修を行う。毎月のストレスチェック時には，学年部・ペア学年部とストレスについて話題にしたり分析シートを見合って助言し合ったりするなどして，ストレス等の軽減を目指す。

3) 子どものウェルビーイングが高まる授業改善

「松山市の授業モデル」を参考に，主体的・対話的で深い学びへの授業改善を行う。前述の目標育成指標から自己の強みと弱みを把握し，課題を克服するための授業公開を実施する。具体的には，学期に 1 回以上低・中・高学年部を中心したチーム内で，主体的・対話的で深い学びを視点にした授業公開とリフレクションを行う。指導案は本時のみの略案形式とする。参加者は，授業を公開する学級の子どもへの温かい声掛けを心掛け，学ぶ意欲と自信をもたせる。

⑸ チーム効力感

1) 積極的なＯＪＴ

週に 1 回，放課後ＯＪＴ研修を実施する。具体的には，ＩＣＴ活用を苦手とする教員と得意な教員がペアで研

修を行ったり，課題設定・ノート指導・板書計画・発問などに関する悩みを解決したりする学びの場とする。また，前述の授業公開を全員に周知し，自己の課題の解決につながる内容があれば，異なるチームであっても積極的に授業参観できるようにする。さらに，同じ中学校区での交流授業研究を行ったり，外部講師を招いたりし，開かれた学校として学びの機会を増やすようにする。

2)　教材・教具の共有

各学級や学年で活用している教材・教具の共有化を図り，教材作成の負担を軽減する。また，異動者や初めての学年担当者が教材・教具をいつでも活用できるように，教具の場所が迅速に分かるよう表を作成し，整理する。さらに，ＳＳＳ（school　support　staff）と連携・協力し，どの学年がどの時期にどの教材・教具などを必要としているのか周知するようにする。計画的な準備や学年部の負担軽減，他学年との意識統一に効果的だと考える。

3)　カリキュラム・マネジメント

主体的・対話的で深い学びを充実させるため，教科横断的な視点で年間指導計画を見直す。年度初めに，生活科や総合的な学習の時間を軸に教育課程を見直し，Ｂ校の教育目標を実現する内容を検討する。その際，地域の特色や人的・物的資源を活用するとともに，家庭・地域との連携も充実させる。まずは各学年で，子どもの自己肯定感を高める学びのデザインを行い，持続可能な学びを実現するため，人材バンクを整理する。また，愛媛県教育委員会「ＩＣＴ教育プログラム（Can-Do）」で身に付けさせたいＩＣＴスキルを計画・実施する。

7　結語

本研究で提案したことを次年度にB 小学校で実施していく。これまでの教員生活において，学ぶ楽しさ，できる喜び，成長を実感，他者との関わり等の体験で得た新たな自己の発見等，子どもが幸せを感じるであろう場面に出合ってきた。今後の課題は，子ども自身が「幸せ」の意味を，どのように捉えているのか明らかにすることである。各学年の発達段階における「幸せ」とは何かを認識し，授業改善，学校組織の活性化に貢献していきたい。また，この研修内容は，教員の協力はもとより，管理職の指導・助言がなければ実現できないものである。組織の一員として，提案内容に対する様々な意見を謙虚に受け止め，改善しながら取り組んでいきたいと考える。

謝辞

本研究に御協力いただいた小学校及び関係諸機関の皆様に厚くお礼申し上げます。また，本研究の実施を御承認いただいた勤務校の校長先生，調査・研究に御協力いただいた先生方に厚くお礼申し上げます。最後に，露口健司先生，遠藤敏朗先生，研究室の先生方には，本研究の遂行にあたり多大な御助言，御指導を頂きました。ここに感謝の意を表します。

引用・参考文献

愛媛県教育委員会（2021）.「ＩＣＴ教育推進ガイドライン」.
愛媛県総合教育センター「指標に基づいた効果的な研修の在り方に関する研究ー『指標確認シート』の活用を通してー」.
岡本千恵（2019）．子どもの主観的幸福感を高める学級経営の実践的研究．学校改善研究紀要p .54-71.
熊井崇（2021）．教員を取り巻くつながり醸成の実践研究．愛媛大学教職大学院実践研究報告書，４．
厚生労働省（2019）.「自殺対策白書」.
国立青少年教育振興機構（2015）.「高校生の生活と意識に関する調査」.
白井俊（2021）．OECD　Education2030 プロジェクトが描く教育の未来ーエージェンシー，資質・能力とカリキュラムー　ミネルヴァ書房.
妹尾昌俊（2020）．教員崩壊　先生の数が足りない，質も危ない　株式会社 PHP 研究所.
妹尾昌俊（2021）．教員と学校の失敗学　なぜ変化に対応できないのか　株式会社 PHP 研究所.
中央教育審議会初等中等分科会（2019）.「新しい時代の初等中等教育の在り方　論点取りまとめ」.

露口健司（2015）．学力向上と信頼関係　相互関係から探る学校経営方針　株式会社ぎょうせい．
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ｐ.171～198
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．
露口健司（2021）．子供の学力とウェルビーイングを高める教育長のリーダーシップ　学事出版．
兵頭俊昭（2021）．若年層を取り巻くつながりとキャリア発達．愛媛大学教職大学院実践研究報告書，４．
文部科学省（2021）．「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す，個別最適な学びと協働的な学びの実現～（答申）．
ユニセフ・イノチェンティ研究所（2020）．「レポートカード 16―子どもたちに影響する世界：先進国の子どもの幸福度を形作るものは何か」．
吉弘祐治（2021）．若手教員のキャリア発達と人材育成に関する研究．愛媛大学教職大学院実践研究報告書，４．
渡部謙吾（2017）．目標管理制度の効果認識とリーダーシップ．愛媛大学教職大学院実践研究報告書，１．

学校改善研究紀要 2023: 120-129

実践報告

サーベイ・フィードバックを活用した若年教員の人材育成

高瀬浩介
愛媛県伊予市立郡中小学校　gaolaihaojie@gmail.com

要約：教員の大量退職により，教職経験年数 10 年未満の教員（以下，若年教員という。）の占める割合が増加している。さらに，急激な社会の変化に伴い，学校が抱える課題は複雑・多様化し，これまでのように自発的・自主的な教員文化の継承だけで若年教員を育成することは困難になってきている。そこで本研究の目的を，「若年教員がウェルビーイングを高め，自信をもって教育活動を行っていくためにはどうすればいいか」に設定した。若年教員と児童を対象に毎月アンケート調査を実施し，それぞれのウェルビーイングの特徴を捉えた。その調査結果を基に，各学級の特徴，児童の主観的幸福感や信頼関係を可視化し，サーベイ・フィードバック（調査結果に基づく現状確認と対話によるフィードバック）を実施した。OJT は，若年教員のレベルアップ研修と全教職員を対象としたメンターシステム研修の 2 本柱で実践することで，若年教員の育成に学校組織で取り組もうとする意識を高めた。

キーワード
サーベイ・フィードバック
若年教員
ウェルビーイング
OJT

1．はじめに

文部科学省学校教員統計調査（2020）によると，50 歳以上の小中学校教員の割合が，全国 35%に対し愛媛県は 48%，また 35 歳以下の教員の割合は，全国 34%に対し愛媛県は 23%となっている。このことから，愛媛県における教員の大量退職・大量採用は，定年延長をはさみながらもしばらく続くことが予想される。さらに，近年のグローバル化や少子高齢化など社会の急激な変化に伴い，学校教育においても子どもたちに身に付けさせたい力が変わってきている。また，いじめ・不登校等への対応，特別支援教育の充実，GIGA スクール構想によるさらなる ICT の活用など，学校現場が抱える課題は複雑化・多様化し，教員はそれらに対する知識・技能をブラッシュアップしつつ，対応していかなくてはならない。

このような状況において，これまでのような自発的・自主的な教員文化の継承に頼って若年教員を育成することは困難になってきている。若年教員が自信をもって教育活動を行っていくために，どのように育成していくかは学校現場において喫緊の課題である。本研究は，若年教員や児童を対象としたサーベイ（調査結果）を活用し，二つの視点から若年教員の育成を図る。

一つ目は，調査結果を基にしたサーベイ・フィードバックの実施である。これまでのような先輩教員の経験や暗黙知の伝承に頼った指導だけでなく，児童調査結果を可視化しサーベイ・フィードバックを行うことで，学級の実態に応じた学級経営ができるようなることを目的としている。

二つ目は，若年教員のキャリア発達につながる OJT の実践である。若年教員を対象としたスキルアップ研修と，全教員を対象としたメンターシステム研修の二つの視点から OJT を計画し，実施した。メンターシステムとは、先輩教員を「メンター」、若年教員を「メンティ」としてペアを組み、「メンティ」の指導、育成にあたるシステムのことである。

２．先行研究の動向

学校におけるフィードバックといえば，目標チャレンジシートが連想される。数値化やスケージュール化した具体的な個人目標を設定し，年に2 回期首面談が行われている。しかし，年度当初に目標設定を行うため，自分のキャリアに合った目標を立てることはできるが，子どもの実態に合わせた目標を立てることは難しい。フィードバックというと「アドバイスや改善点の指摘」というあやふやなイメージがあるが，一言で言うと「特定のプロセスや行動による結果に対して，向上を目的とした情報の伝達」である（服部，2020）。評価ではなく，成長にフォーカスしたよいフィードバックの例として，「SMART」と表されるフィードバックが挙げられている。SMART とは「賢い」という意味でもあるが，Specific（具体的），Measurable（測定可能），Actionable（達成可能），Relevant（関連性），Timely（タイミング）の頭文字から作られた造語の一つである。このフィードバックの方法に当てはまるのが，サーベイ・フィードバックである。サーベイ・フィードバックとは，組織で行われたサーベイ（組織調査）を通じて得られた「データ」を，現場のメンバーに自分たちの姿を映し出す「鏡」のように返して，それによってチームで対話を生み出し，自分たちのチームの未来を決めてもらう技術（中原，2020）である。本研究では，若年教員と児童を対象にした調査を行い，著者であるコーディネーターと若年教員が対話する形でフィードバックを行っていく。

３．研究課題

研究課題1 ：若年教員のウェルビーイング（主観的幸福感，抑うつ傾向，ワークエンゲージメント，組織信頼感）の変化から分かる特徴は何だろうか。また，若年教員が担任する児童のウェルビーイング（主観的幸福感，学級の幸福感，信頼関係など）の変化から分かる特徴は何だろうか。

研究課題2 ：若年教員を対象とした調査及び，若年教員が担任する児童を対象とした調査結果を可視化し，フィードバックする方法は，教員の人材育成に生かされるであろうか。

研究課題3 ：どのような OJT が，若年教員のキャリア発達には効果的であるか。

４．方法

（1 ）調査対象と調査手続き

調査対象は,A 市立 B 小学校の若年教員 6 名である。調査は，5 月より毎月 google フォームを活用して行った。また，6 名の若年教員の中で，4 名が担任する 3 年生以上の通常学級の児童 127 名を対象とした調査も 6 月より毎月，google フォームとタブレット端末を活用して行った。これらの調査を基にしたサーベイ・フィードバックを，9 月と 11 月に実施した。OJT については，研修ニーズの調査結果と，サーベイ・フィードバックにより若年教員がその時に必要と感じている内容をテーマに設定したスキルアップ研修と，全教職員を対象としたメンターシステム研修の 2 本柱で行った。

（2 ）測定項目

若年教員に対しては，ウェルビーイングの構成要素であるワークエンゲージメント（9 項目），抑うつ傾向（6 項目），主観的幸福感（1 項目），組織信頼感（4 項目）を設定し，測定した。児童に対しては，1 日における活動別幸福感（6 項目），主観的幸福感（1 項目），所属学級の幸福感（1 項目），学習習熟度（1 項目），組織信頼感（3 項目），属性（学年，組，出席番号，性別）を設定し，測定した。OJT については，5 月に研修ニーズの調査（16 項目）を設定し，測定した。

5．　実践の結果

(1) 若年教員を対象とした調査結果から

年度当初，主観的幸福感の 6 名の平均値は，「満足度・生活の質に関する調査報告書」（内閣府，2021）の国民調査平均 5.74 よりも低く，6 月には 4.67 と最も低かった。その後，7 月には 1.83 ポイント上昇し，6.50 になった。7 月以降は 6 点以上を維持している（図1 ）。若年教員への聞き取り調査から，1 学期を乗り切ったことにより自信になったことと，夏季休暇を迎えたことがその要因となっていることが明らかになった。8 月が最も高く，7.17 まで上昇していることからも，長期休暇が教員のリフレッシュの機会となっていることが明らかとなった。

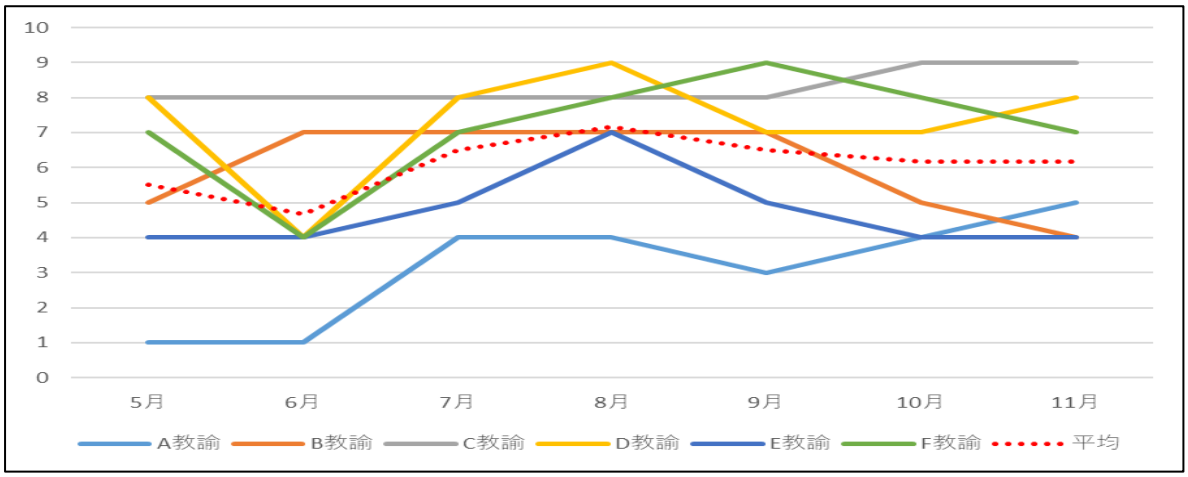


図 1　主観的幸福感の変容

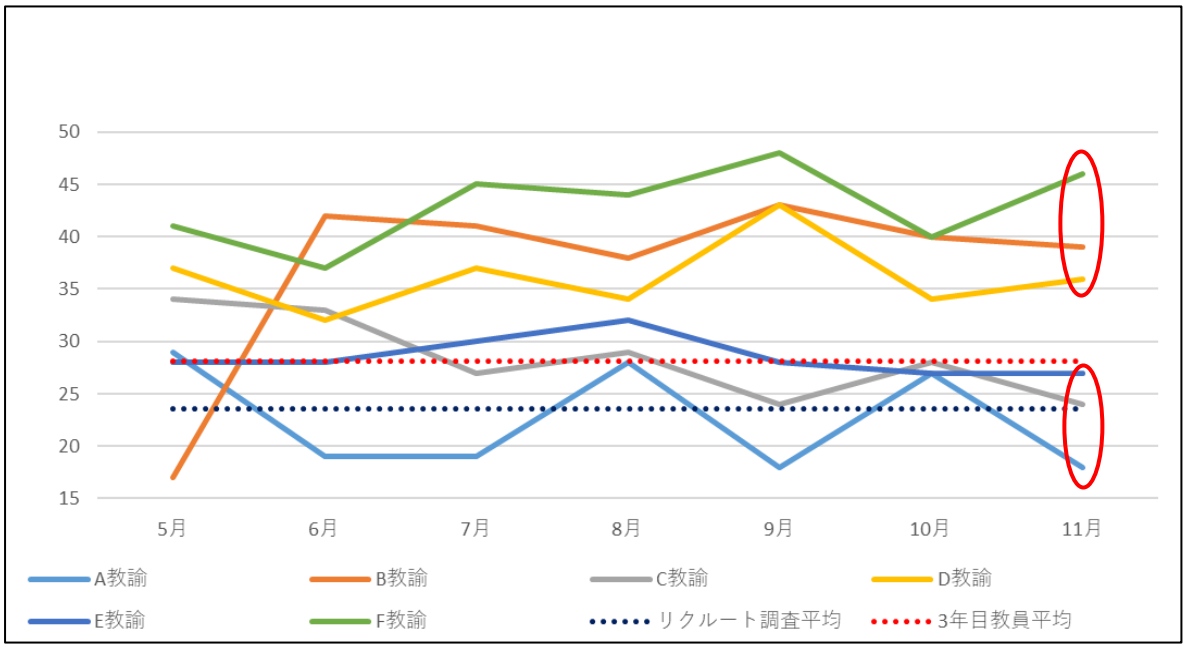


図2　ワークエンゲージメントの変容

ワークエンゲージメントの平均値が最も高かった 8 月は 34.2 であり，調査を開始した 5 月からも常に 31 点以上を維持している。ワークエンゲージメントに関する実態調査（リクルート，2020）の全職種の平均が 23.58，3

年目教員の平均（吉弘，2021）が 28.17 であることから，B 小学校の若年教員は，仕事にやりがいを感じていると言える。夏季休暇後の 9 月以降になると，高群と低群との二極化傾向が顕著に表れ始める（図 2）。聞き取り調査から，低群の若年教員は 2 学期のスタートをうまく切ることができず，そのことを引きずっていることが要因になっていることが明らかになった。

児童との信頼関係は，調査開始から微増し続け，11 月までに 0.5 ポイント上昇した（図 3）。保護者との信頼関係については，7 月に 1.5 ポイントも急に上昇している。新型コロナウイルス感染防止対策の影響で，1 学期に予定されていた家庭訪問や参観日，学級懇談会が実施されず，7 月の個別懇談で初めて保護者と直接会話ができたことが影響している。同僚・管理職との信頼関係は，月によって平均値が上下しているが，夏季休暇中の 8 月以外は平均値が 7 点以上と高くなっている。特に同僚との信頼関係については，10・11 月には平均 8.17 とかなり高い。6 名の若年教員にとって，B 小学校は同僚性の高い職場になっていると言える。

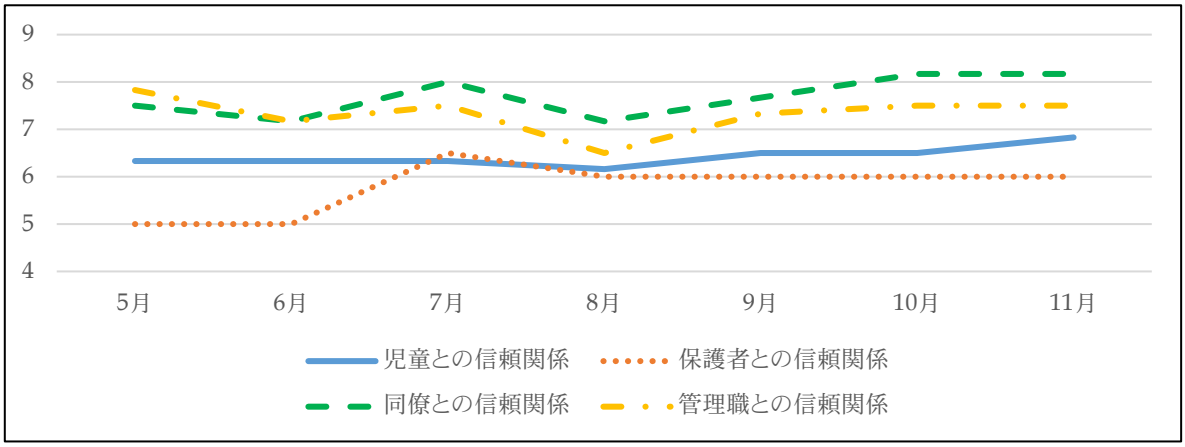


図 3　組織信頼感の変容

ウェルビーイングの構成要素の相関関係を調べると，主観的幸福感，ワークエンゲージメント，児童との信頼関係，保護者との信頼関係の 4 項目の相関が強いことが分かった（表1 ）。同僚との信頼関係と管理職との信頼関係の間にも相関関係が見られるが，これら二つと，主観的幸福感やワークエンゲージメントとの間には相関関係は見られなかった。しかし，これは 6 名の若年教員の平均値のため，一人ずつ異なる特徴が見られる。C 教諭の場合は，管理職との信頼度とワークエンゲージメントの変容が一致するという結果になった（図 4）。主観的幸福感やワークエンゲージメントが何と関連しているかは，それぞれ異なる要因もあることが明らかになった。

表 1　ウェルビーイングの構成要素の相関係数

	主観的幸福感	ワークエンゲージメント	児童との信頼関係	保護者との信頼関係	同僚との信頼関係	管理職との同僚関係
主観的幸福感	—					
ワークエンゲージメント	.472**	—				
児童との信頼関係	.603**	.473**	—			
保護者との信頼関係	.631**	.562**	.829**	—		
同僚との信頼関係	-.272	-.480**	-.201	-.190	—	
管理職との同僚関係	-.572**	-.058	-.433**	-.299	.493**	—

注　**p<.01，N＝42

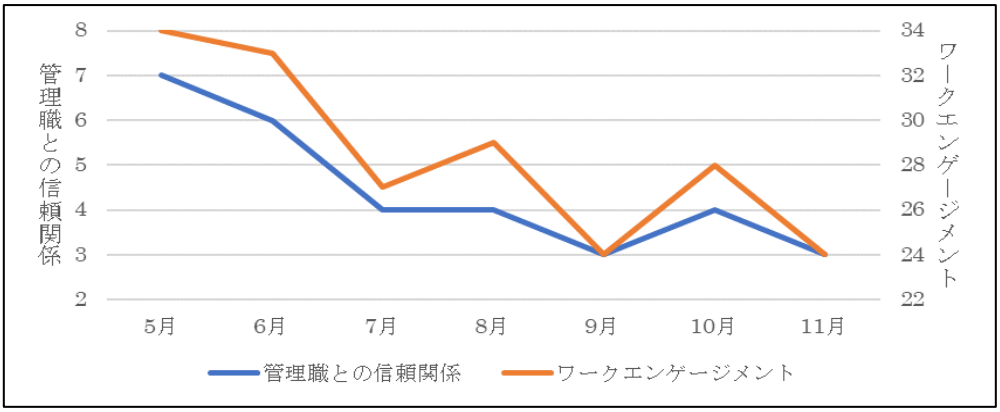


図 4　C 教諭の管理職との信頼関係とワークエンゲージメントの変容

（2 ）児童を対象とした調査結果から

児童の主観的幸福感と所属学級の幸福感の関係性について，月ごとに相関係数を調べた。6 月には 0.211 しかなかった相関係数が，毎月上昇を続け，11 月には 0.684 になった（表 2）。時間の経過とともに，児童一人一人にとって所属学級の影響力が大きくなっていき，学級の雰囲気が，児童一人一人の主観的幸福感に影響を及ぼすようになっていくことが明らかとなった（図 5，6）。

表 2　児童の主観的幸福感と学級の幸福感の相関係数

6月	7月	9月	10月	11月
.211**	.476**	.516**	.657**	.684**

注　**p<.01，N＝127

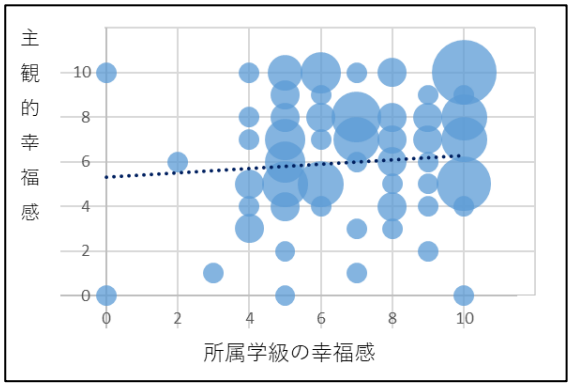


図 5　学級の幸福感と児童の主観的幸福感(6 月)

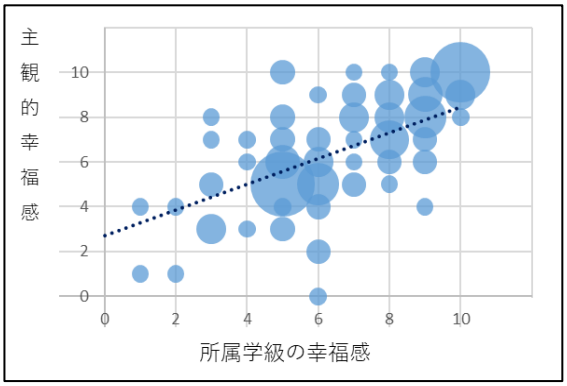


図 6　学級の幸福感と児童の主観的幸福感(11 月)

児童の主観的幸福感や所属学級の幸福感は，1 日の活動の中で何と関連があるのかを調べた。給食中や昼休みの幸福感とも弱い相関関係が見られたが，それ以上に授業中の幸福感との間に，より強い相関が見られた（表 3）。特に，所属学級の幸福感との相関が強く，教師の授業によって学級の幸福度が向上することが明らかになった。今後，児童が幸福だと感じる授業とはどういったものであるか，調査を継続し明らかにしていく必要がある。

表3　主観的幸福感・学級と児童の 1 日の活動ごとの幸福感との相関係数

	起床時の幸福度	授業中の幸福度	給食中の幸福度	昼休みの幸福度	帰宅後の幸福度	就寝時の幸福度
主観的幸福感	.460**	.513**	.261**	.312**	.080	.117
所属学級の幸福感	.371**	.612**	.287**	.298**	.054	.187*

注　**p<.01，*p<.05　N＝127

組織信頼感との関連については，6 月の時点では主観的幸福感・所属学級の幸福感との相関係数が約 0.3 から 0.4 であったが，11 月にはそれぞれ約 0.1 から 0.2 ポイント上昇した。児童個人，学級において，友達関係や担任との人間関係が大きく影響することがこの結果から分かる（図 7，8）。

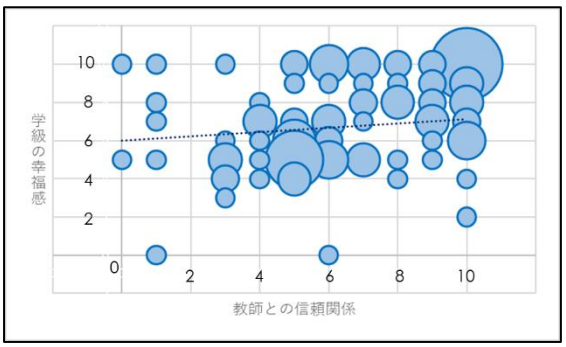


図 7　教師との信頼関係と学級の幸福感(6 月)

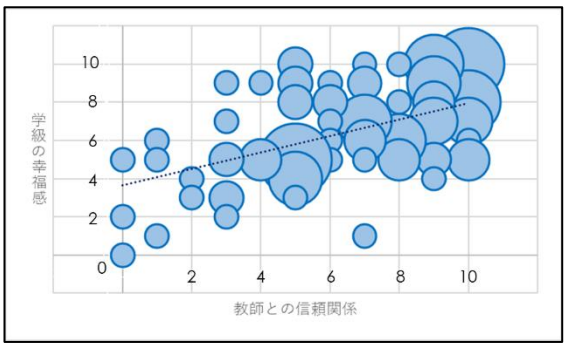


図 8　教師との信頼関係と学級の幸福感(11 月)

以上の結果から，①児童が幸福だと感じる授業を行うこと，②友達同士が関わり合い信頼し合える学級経営を行うこと，③児童一人一人としっかり向き合い人間関係を築くことの三つを教師が実践することで，児童の主観的幸福感・学級の幸福感を高めることにつながると言える。

（3 ）若年教員へのサーベイ・フィードバック

サーベイ・フィードバックは，①問題の可視化，②データと向き合った対話，③アクションプランの決定の三つのプロセスから成り立っている（図 9）。ややもすると，データの可視化のみに重点が置かれる傾向にあるが，データと向き合い対話してこそ変化が生まれる（中原，2020）。本研究では，児童を対象とした調査結果（サーベイ）を可視化して課題を見つけ，若年教員と著者であるコーディネーターとが対話を行いながら，個人のキャリア発達や学級の実態に応じたアクションプランの決定を行った。

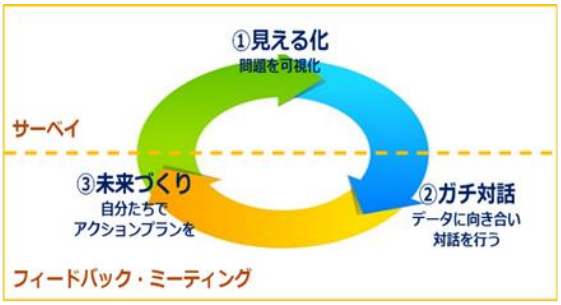


図 9　サーベイ・フィードバックの概念図
中原淳(2020)を参考に著者作成

9 月と 11 月の 2 回，前月までのサーベイを用いて以下の手順で若年教員に対しフィードバックを実施した。①児童のサーベイから各学級の特徴を伝える。②児童の主観的幸福感と所属学級の幸福感をグラフで可視化し，それぞれ高群と低群にどの児童がいるか確認する。③1 日の活動別幸福感の月ごとの変容をグラフで可視化して示す。このように可視化されたエビデンスを基に，コーディネーターが自分の経験も織り交ぜながらしっかり対話を行った。その対話を通して学級経営の課題を見つけ，その後意識して取り組むアクションプランを若年教員本人が決定した。実際に，A 教諭（女性）に対して行った 1 回目のフィードバック（9 月 9 日実施）

の様子を紹介する。

児童を対象とした調査結果から，全体的な特徴として，所属学級の幸福感と授業中の幸福感は，相関が強いという結果が見られた。しかし，A 教諭が担任をする学級においては，7 月の段階でそれら二つの間には全く相関が見られなかった。それよりも，昼休みの幸福感と友達との信頼関係が，学級の幸福感と強く相関していることが分かった（表 4）。また，男子児童よりも女子児童の方が，友達や A 教諭との信頼関係を示すポイントが全体的に低いという特徴も明らかになった（図 10）。日頃から男子児童への指導に苦労していた A 教諭にとって，この結果は意外だったようである。

表 4　A 教諭が担任する児童の主観的幸福感・学級の幸福感の特徴

	主観的幸福感	所属学級の幸福感	授業中の幸福感	昼休みの幸福感	友達との信頼	先生との信頼
主観的幸福感	—					
所属学級の幸福感	.367**	—				
授業中の幸福感	.524**	.104	—			
昼休みの幸福感	.410**	.442**	.369**	—		
友達との信頼	.312*	.505**	.043**	.469**	—	
先生との信頼	.299*	.346**	.103	.352**	.382**	—

注）**P<0.01　*P<0.05　N=62

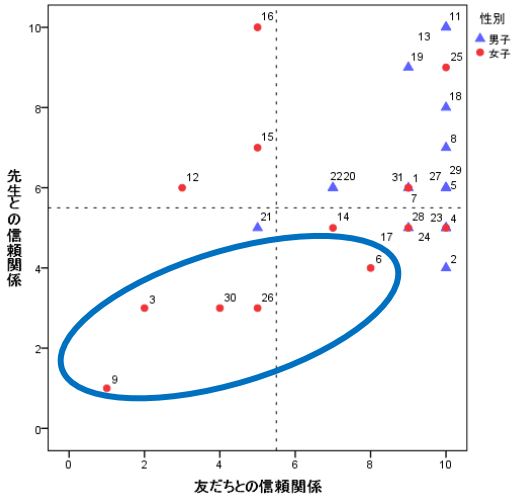


図 10 教師との信頼関係と友達との信頼関係(7 月)

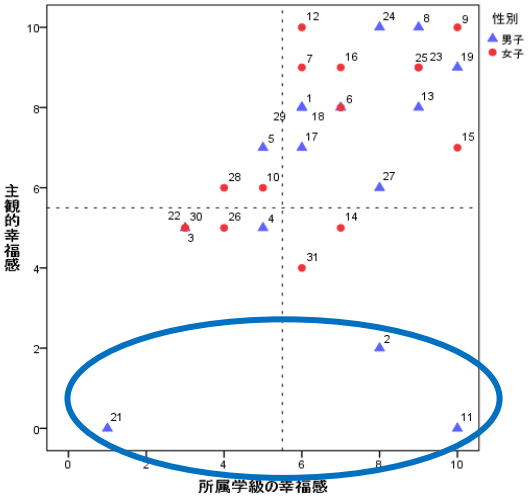


図 11 主観的幸福感と学級の幸福感(7 月)

主観的幸福感と所属学級の幸福感を可視化したグラフからは，3 人の男子児童の主観的幸福感が極端に低いことに気付いた（図 11）。1 日の活動別幸福感からは，6 月から 7 月にかけて授業中の幸福度と昼休みの幸福度が下がっていることに着目した。これらのデータを基に対話を実施し，「積極的に女子児童とかかわり人間関係を築く」，「3 名の男子児童に対しこまめに声掛けをする」，「授業では丁寧で分かりやすい指導を心掛ける」，「昼休みは児童と一緒に遊ぶ時間を増やす」という具体的なアクションプランを立て，実行した。

11 月に行った 2 回目のサーベイ・フィードバックでは，3 名の男子児童の主観的幸福感が向上したり，教師に対する信頼関係が高まったりと 1 回目と比較して改善されていることが確認できた（図 12）。一方で，別の気になる児童が見つかったり，授業中の幸福度は向上していなかったりと新たな課題や改善できていない課題も明らかになった。それらのサーベイとしっかり向き合い，対話を通して新たなアクションプランを設定し現在取り組んでいる最中である。1 月には，3 度目のサーベイ・フィードバックを予定している。

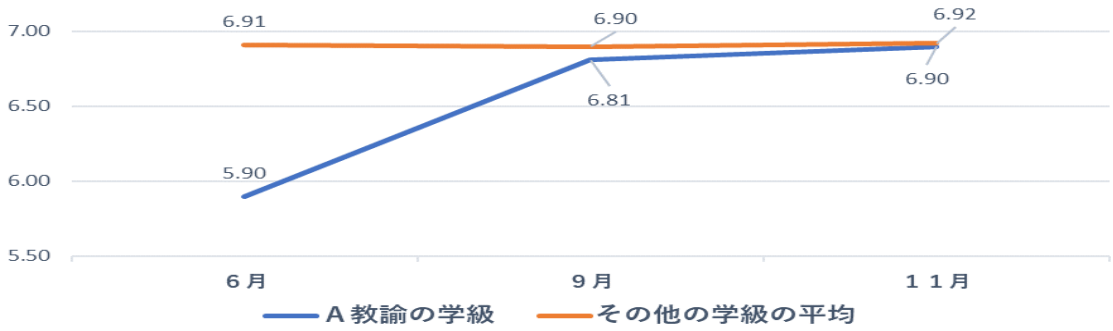


図 12　教師との信頼関係と学級の幸福度

フィードバック後の若年教員からは，「視覚的に見ることで，学級経営のヒントやモチベーションを得ることができた」，「自分が思っている児童との距離感と，実際の距離感の違いを捉えることができてよかった」などポジティブに受け止めている感想が見られた。また振り返るだけでなく，フィードバックの内容を生かしていきたいという前向きな感想も多く見られた。

（4 ）OJT の実践

教員の人材育成の基盤は，あくまでも個々の目標管理に基づく「自己開発」であるため，学校組織内での職場教育の役割，重要性は大きい（横浜市教育委員会，2011）。そこで「よき同僚性」と「組織風土」が OJT 推進の鍵になると考え，若年教員を対象としたスキルアップ研修と，全教職員を対象としたメンターシステム研修の二つの視点から，若年教員の育成を目指した OJT の実践を行った。

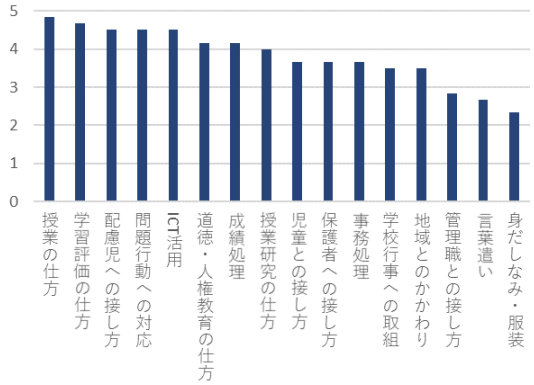


図 13　研修ニーズ調査結果

（B 小学校若年教員対象　5 月実施）

スキルアップ研修については，5 月に実施した研修ニーズの調査結果と，サーベイ・フィードバックの際に話題となった内容から研修内容を設定し実施した。研修ニーズの調査では，「授業の仕方」が 4.83 ポイント（5 ポイント中）と最も高く，次いで「学習評価の仕方」，「配慮児への接し方」，「問題行動への対応」，「ICT 活用」が 4.5 ポイント以上あった。このことから，B 小学校の若年教員は，授業と生徒指導に関する内容の研修を求めていることが分かった（図 13）。そこで授業については，コーディネーターが日程や内容を調整し，若年教員同士で授業を公開し合ったり，コーディネーターが若年教員の学級で授業を公開したりする場を設定した。若年教員同士が学びを深め合うだけでなく，気軽に授業について参観し合えるような人間関係作りにつながった。生徒指導や個別懇談等での保護者対応，成績処理などの授業以外の内容については，招いた先輩教員から指導してもらったり，座談会形式で若年教員が日頃悩んでいることを話し合ったりと内容によって方法を変えながら実施した。若年教員だけでなく，先輩教員にとっても職能成長につながる機会となった。

全教職員を対象としたメンターシステム研修では，お互いのことを知るためのグループワークを実施したり，外部講師による研修会を設定したりした。学年部の結び付きが強く，他学年の教員同士が協働する機会が少ない小学校において，同僚性を高めるために有効な研修になった。研修後の感想からは，ほとんどの教員がメンターシステムの有効性を感じていた。しかし，「メンターシステム研修が必要と感じるか」という問いについては，必要性をあまり感じていない教員がほとんどであった。これは，B 小学校においては元々同僚性が高いと

感じている教員が多かったためである。

６．成果と課題

（1 ）研究課題1 について

若年教員調査では，次の特徴が明らかになった。第1 として，主観的幸福感とワークエンゲージメントともに平均は高いが，2 学期以降に二極化の傾向が見られることである。このことについては大変興味深い結果ではあるが，調査対象の若年教員が 6 名と少ないため，若年教員の特徴と言い切ることはできない。今後，対象を広げて研究を実施したり，他の研究結果と比較したりする必要がある。第 3 として，主観的幸福感，ワークエンゲージメント，児童との信頼関係，保護者との信頼関係の 4 項目が相関関係にあることである。児童や保護者との信頼関係を構築するためのスキルを身に付け，仕事に対するやりがいを感じるようにすることで，若年教員の主観的幸福感を高めることができると考える。

児童調査からは，学級の幸福感と児童一人一人の主観的幸福感の相関係数は，上昇し続けることが分かった。この結果より，時間の経過とともに児童は所属する学級と一体感を感じるようになる。しかし，本研究は 11 月までの調査結果による考察のため，12 月以降どのように変容するかは不明である。現在も調査は継続して行っているため，この相関関係がどのように変容していくのか確認をしていきたい。児童の主観的幸福感と所属学級の幸福感は，授業中の幸福感，友達・教師との信頼関係とも相関関係にあることが明らかになった。これらの結果から，授業研究や授業改善によって授業中の幸福感を上げ，児童同士・児童と教師との人間関係をしっかり築く学級経営を行うことで，学級の幸福感は高まり，児童一人一人の主観的幸福感の向上にもつながると考えられる。今後は，サンプル数を増やしたり，ベテラン教員が担任する児童の調査結果と比較したりすることで，これらの特徴の裏付けを行っていきたい。

（2 ）研究課題2 について

サーベイ・フィードバックを行うことで，若年教員は学級経営の現状や課題を把握でき，エビデンスに基づくアクションプランを，対話を通して決定することができた。フィードバックを行った月に，教師に対する信頼度の平均が 1 ポイント上昇した学級があった。また，若年教員調査から，児童との信頼関係もフィードバックを実施した 9 月と 11 月に上昇していた。このように，若年教員が学級経営の方向性を決定し，実践してくための方法として有効であると言える。しかし，質問内容や回答方法を考慮し，3 年生以上の通常学級の児童を対象とした調査を行ったため，低学年と特別支援学級を受け持つ若年教員には，児童のサーベイを用いたフィードバックを行うことができなかった。小学生の発達段階を考慮すると，本研究で行った方法には限界がある。また本研究では，大学院生という第三者の立場でコーディネーターを務めることができたため，同僚や管理職についての話題も取り上げやすかった。同様の取組を行っていくためには，校務分掌として研修コーディネーターを設置したり，年度当初の学年配置を考慮したりして学校組織全体で若年教員育成に取り組んでいく必要がある。

（3 ）研究課題3 について

OJT については，スキルアップ研修とメンターシステム研修の 2 本柱で実践した。今後，若年教員の増加が続く現状において，全教職員が若年教員を育てていくという意識を持つことは不可欠なことである。職場の同僚性を高めるメンターシステム研修は，今後さらに重要になってくると考えられる。毎年 3 割程度の教員が異動し，新しい人間関係を構築する必要のある学校現場こそ，同僚性の高い職場作りを目指した取組が必要である。例えば，ICT 研修においてメンティになることが多い若年教員がメンターになる「分散型メンターシステム」も，全教職員の職能成長を促したり，若年教員の自己有用感高めたりするのに有効である。B 小学校では，メンターシステム研修の必要性を感じている教員は少なかったが，研修の時期や内容を工夫して実践していく必要性を強く感じる。

謝辞

本研究にご協力いただいた A 市立 B 小学校の校長先生，アンケート調査やサーベイ・フィードバックに快く取り組んでいただいた若年教員の皆様，校内 OJT 実践に協力してくださった先生方に厚くお礼申し上げます。熱心にご指導してくださった教職大学院の教授の皆様に感謝申し上げます。

引用・参考文献

入江仁之(2019).OODA ループ思考入門　ダイヤモンド社.

篠原清昭・大野裕己(2020).With コロナの新しい学校経営様式　ジダイ社.

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(2019).ソーシャル・キャピタルで解く教育問題　ジダイ社.

内閣府　政務担当官(2021).満足度・生活の質に関する調査報告書 2021.

中原淳(2020).サーベイ・フィードバック入門　PHP 研究所.

服部周作(2020).リーダーのためのフィードバックスキル　すばる舎.

兵頭俊昭(2021). 若年層教員を取り巻くつながりとキャリア発達.　愛媛大学教職大学院 実践研究報告書,4　http://ed.ehime-u.ac.jp/kyoushoku/wp-content/uploads/2021/03/6ecfafe66c7843c219c81288cace76ce.pdf(最終アクセス日 2021 年 12 月 22 日).

文部科学省(2021).学校教員統計調査　https://www.mext.go.jp/(最終アクセス日 2021 年 12 月 10 日).

横浜市教育委員会(2011).「教師力」向上の鍵－「メンターチーム」が教師を育てる，学校を変える!　時事通信社.

吉弘祐治(2021).若手教員のキャリア発達と人材育成に関する研究.　愛媛大学教職大学院 実践研究報告書,4　http://ed.ehime-u.ac.jp/kyoushoku/wp-content/uploads/2021/03/2a0bc0745a8774158496873ba94e35ff.pdf(最終アクセス日 2021 年 12 月 11 日).

リクルートマネージメーションソリューションズ（2020）.ワーク・エンゲージメントに関する実態調査 https://www.recruit-ms.co.jp/research/inquiry/0000000843/(最終アクセス日 2021 年 11 月 14 日).

学校改善研究紀要 2023: 130-142

実践報告

子どもが育つ学校経営の一考察
－ストレングス視点による承認･勇気づけを重視した取組－

田中　満
滋賀県大津市立中央小学校　tanaka-mitsuru@otsu.ed.jp

要約：私は公立小学校の校長である。県教委・市教委での 13 年間の勤務を経て，校長として 5 年目を終えようとしている。すべての子どもたちの可能性を引き出す教育の改革「令和の日本型学校教育」の構築が求められる中，要となるのが校長の役割である。子どもへの働きかけはもちろん，子どもに直接関わる教員への働きかけ，さらには保護者への働きかけなど，校長がそのすべてを，意識的，かつ，効果的に行うことが重要である。この課題に対して，C 小学校において，ストレングス視点による承認・勇気づけの教育を進めてきた。これらの取組が，児童アンケート結果のほぼすべての項目で肯定的評価の上昇につながったと実感している。本稿では，校長の役割を示しながら，小学校における学校経営の取組例を報告する。子どもが育つ学校経営のあり方を考察するものである。

キーワード
学校経営
校長の役割
リーダーシップ
ストレングス視点
校長力

1．はじめに

Society5.0 時代の到来とともに，新型コロナウィルス感染症の感染拡大など，先行きが不透明で予測困難な社会において，すべての子どもたちの可能性を引き出す教育の改革「令和の日本型学校教育」が求められている。

私は公立小学校の校長である。県教委・市教委での 13 年間の勤務を経て，校長として 5 年目を終えようとしている。常に「学校とは」「校長とは」を考え，日々を過ごしてきている。校長が校長の職責を果たすということは，どんなことか。そして，その先にある校長の喜びとは何か。

私たち校長は，急激に変化する時代の中，様々な課題の解決に向けて力を発揮できる人材を育成していくため，令和の日本型学校教育を力強く推進していかねばならない。この教育を展開していくとは，どういうことか。

『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して』（答申）には，第Ⅰ部 総論「1.急激に変化する時代の中で育むべき資質・能力」の中で「我が国の学校教育には，一人一人の児童生徒が，自分のよさや可能性を認識するとともに，あらゆる他者を価値のある存在として尊重し，多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え，豊かな人生を切り拓き，持続可能な社会の創り手となることができるよう，その資質・能力を育成することが求められている」1）とある。

このことを，私は，自分のよさや可能性を認識し，人にやさしく，まわりの人と協働して，自分たちの社会をよりよくしていこうとする人間を育てていくことだと捉えており，そのための教育を進めてきている。その中で，校長が果たすべきことは，教員が自己開発をしながら，やりがいを持って仕事ができるようにすること，そして，すべての子どもが幸せに自分の人生を歩んでいけるようにしていくことである。

これらを実現していくために，私が進めてきた小学校におけるいくつかの取組を報告し，子どもが育つ学校経営のあり方を考察する。

２．「子どもが育つ学校」をつくる校長の役割と経営指針

(1) 教育の目的

教育基本法 1 条（教育の目的）：教育は，人格の完成を目指し，平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。

第 5 条第 2 項（義務教育）：義務教育として行われる普通教育は，各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い，また，国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うことを目的として行われるものとする。

教育基本法にある人格の完成とは，その子が持って生まれた能力を最大限引き伸ばしていくこと，その子の強み・ストレングスを認め，伸ばしていくことである，と私は捉えている。そして，平和で民主的な国家及び社会の形成者とは，平和で民主的な社会をつくること，そして，そこに参加している全員の気持ちを大事にした集団をつくることである。先に述べた『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して』（答申）で求められているものとも一致している。特に小学校においては，子どもたち一人一人に役割を持たせるということが，重要であると考えている。

(2) 校長の職務

校長の職務は多岐に及ぶ。校長は，学校の最高責任者であると同時に，学校を代表する顔でもある。他の教職員が共同執務室である職員室に配置されるのに対して，校長は個室の校長室を持つのが普通である。校長室は来客を接遇したり，教職員からの連絡や相談を受けたりする学校中枢の場である。また，校長室には歴代校長の写真や名札が掲げられ，校長は学校の象徴的存在ともなっている 2)。

1) 法制上の職務

学校教育法 37 条（職員）：校長は，校務をつかさどり，所属職員を監督する。

この規定は，校務をつかさどること（校務掌理権），所属職員を監督すること（所属職員監督権）の 2 つの要素に分けることができる。

①校務掌理権

校務掌理権とは，学校教育の事務を遂行するために行うすべての事務をつかさどり，これを治めることとされている。このすべての事務は，次の 5 つに分類することができる。

1.学校教育の内容に関する事務
2.教職員人事管理に関する事務
3.児童・生徒の管理に関する事務
4.学校施設・設備の保全管理に関する事務
5.その他学校の運営に関する事務

②所属職員監督権

所属職員の監督とは，校務を所属職員に分担させた上で，それら校務が適切に行われ法令に違反していないかなどについて職務上の監督を行うとともに，所属職員が法で禁止または制限している信用失墜行為や政治的行為を行っていないかなど，正しく服務義務が守られているかについての身分上の監督を行うことを言う。この身分上の監督については，職務上の監督とは異なり，勤務時間の内外を問わず執り行われなければならない。

2) 教育委員会による委任・命令に基づく職務

実際に学校を管理・運営するにあたって，すべての案件に対して教育委員会が直接指示を出すことは困難であるため，本来，教育委員会が執り行うべき職務のうち，委任または命令により校長に任せている職務がある 3)。

(3) 校長の役割

学校は校長による，学校教育の成果は校長によって決まる，と強く認識している。先に述べたように，校長の職務は多岐に及ぶ。そして，その仕事のすべてが，学校をよりよくするために行われていることは確かである。現状を把握し，理想とする姿とのギャップを課題として解決していく，その連続の日々である。

ここで要となるのが，校長の役割である。子どもへの働きかけはもちろん，子どもに直接関わる教員への働きかけ，さらには保護者への働きかけなど，校長がそのすべてに，意識的，かつ，効果的な働きかけをすることが必要であると捉えている。

私は，校長になる前の 13 年間を教育委員会で仕事をし，たくさんの校長と出会ってきた。多くの校長は子どもたちや先生方の活躍の様子を，まるで自分事のように話してくださった。

先輩校長も含め，校長の数だけ学校経営のベストプラクティスがある。しかし，それをそのまま真似をしても，うまくいかないことが多いのは，自校の実態や課題に合わせて最適化を図る必要があるからである。そして，その過程で，校長の信念としての教育観や思考の深さが試されることになるのだと考えている。

教育内容と条件整備が単純に分離できない状況の中で，学校現場で教育活動を組織化する，リーダーとしての校長の姿勢は非常に重要である。所属職員の監督についても，服務監督の最終責任が校長にあることはもちろんであるが，服務だけを監督することが期待されているわけではない。職員の労働意欲・モチベーション管理なども含め，果たすべき監督業務は想像以上にある。

校長職は，最終の決断をする意味において，孤独であるとも言える。これは校長を経験した者にしか分からない。しかし，子どもたちと教職員を守ることができ，しかも親たちも教育することのできるという校長像を持ち，この職はたいへんに深い，そして，とても魅力的な仕事だと感じている。

校長のリーダーシップによって達成されるべき目的は，未来の社会を支えていく人間の育成である。校長の役割は，子どもたちにそのように成長する権利を保障することである。そのために，子どもの強み・ストレングスを承認し，勇気づけの教育を進めていくことである。その取組の連続が子どもの自己有用感，自己肯定感につながり，それが子どもたちの成長の原動力になると考えている。

(4) 学校経営で大切にしたい経営指針

小学校では，子どもたちは，知識を獲得するだけでなく，心の使い方も学ぶ。友だちや教員と触れ合い，楽しい時間を過ごしたり，役割を果たして自信を持ったり，活躍している友だちを見て触発されたりする。時には心ない言葉に傷つき，友だちを傷つけたことでまた傷つき，同時に友だちや教員のやさしさに癒されたりして，社会の中で生きていく力をつけていく。

小学校での生活は，社会に出たときの予行演習で，人との関わりの中で，大けがにならない程度の失敗をたくさん経験するために，小さな社会の縮図をつくっているのだ，と私は捉えている。

社会で活躍できる十分な力をつけて，子どもたちを社会に送り出すことが学校の使命である。十分な力とは，自分のよさを輝かせ，社会の中で役に立つことを喜べる力である。まずは，自分の強み・ストレングスを見つけ，それを生かして社会の中で役割を持つ，このような子どもの育ちを支えていくことが私たちの仕事ではないかと考えている。

よい小学生を育てるのではなく，よい社会人を育てていくことが目的だからである。

(5) ストレングス視点による承認・勇気づけの教育とは

鳴門教育大学の久我直人(2019)は，様々な教育問題が生起し，教育の困難性が増す中，学校教育には明日の「学力向上」と「いじめ･不登校の低減」が強く求められているとし，子どもの変容（「学力向上」と「生活の安定」＝学びでの頑張りと生活でのやさしさ）を機能的に生み出す，効果のある指導を組織的に展開することを提案している。そこでは，子どもの変容の基底要因は「自分への信頼」であり，「私は一人の大切な人間である」，「自分にはよいところがある」という自己認識が，頑張りを生み，やさしさを発揮させる原動力になるとしている。そして，勇気づけの教育をとおした自尊感情の醸成の効果について述べている（図 1）。

令和の日本型学校教育を進める上で，この久我の学校改善プログラムの枠組みは，たいへん参考になる。図 1 に示されるストレングス視点による承認・勇気づけを重視した取組を組織的に推進していく学校経営が「子どもが育つ学校」をつくることになると考えた。

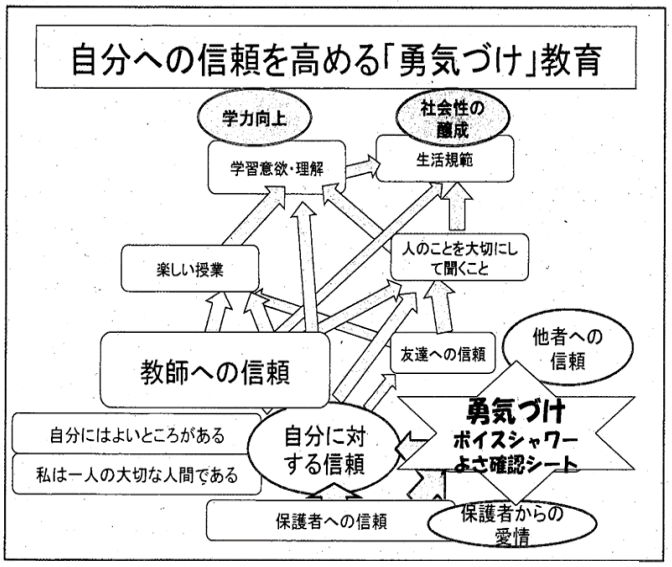


図 1.『自分への信頼を高める勇気づけの教育』

（出典）子どもの幸せを生み出す潤いのある学級・学校づくりの理論と実践（久我，2019）

３．「子どもが育つ学校経営」の実際

(1) C 小学校児童アンケート結果に見る成果

表 1 に示すのは，C 小学校で R2 年度及び R3 年度のそれぞれ 11 月に実施した児童アンケートの項目とその肯定的評価の割合である。R2 年度と R3 年度の結果を比べると，ほぼすべての項目で割合は上昇した。R2 年度は新型コロナ感染症の感染拡大防止の意味で臨時休業があった年であるので，単純に R3 年度と比較することはできないが，R2 年度からの取組が肯定的評価の上昇につながったと考えている。

ここでは，R2 年度からの C 小学校での学校経営の実践を述べる。

表 1．C 小学校児童アンケート結果

アンケート項目	R2 肯定的評価の割合	R3 肯定的評価の割合
①学校に行くのが楽しい	82.0%	85.1%
②ルールやマナーを守っている	86.2%	91.8%
③気持ちのよいあいさつをしている	86.8%	92.2%
④仲のよい友だちがいる	97.0%	96.9%
⑤しっかりと話を聞いている	83.8%	91.8%
⑥授業では，楽しく活動できている	77.8%	85.1%
⑦健康に気をつけて生活している	79.6%	86.5%
⑧進んで運動したり体を動かしたりしている	73.6%	78.9%
⑨友だちにやさしくしている	88.6%	97.4%
⑩いじめはいけない，命は大切と思っている	97.6%	100%
⑪休み時間はのびのびと遊べている	89.8%	92.2%
⑫進んで読書をするようにしている	58.6%	74.2%
⑬宿題や家での学習を毎日している	85.6%	94.3%
⑭困っているときは誰かに相談できる	68.2%	76.6%
⑮学校の様子を家の人によく話している	71.8%	78.9%

(2) 笑顔あふれる学校! C 小学校の取組

『笑顔あふれる学校! C 小』は，C 小学校の校舎に掲げている横断幕である。学校は，自分のよさを伸ばし，社会の形成者となる資質を身につけるところであり，そのために，子どもたちは，知識や技術を学んだり，その力を使って課題を解決したりする活動をする。知識を身につけること，課題を解決することが目的ではなく，それらの力を使って，自分たちの社会をよりよいものにしていく力をつけることが目的なのである。

写真1 ． 笑顔あふれる学校! 横断幕

これからを生きる上で，人との関わりを避けて通るわけにはいかない。人との関わりこそが大事であると考えている。子どもたちは様々な人との出会いの中で，仲間と協力したり，あるときはぶつかったり，折り合いをつけたりしながら，やさしさと強さを兼ね備えた「生きる力」を培っていく。

自分だけではなく，自分のいる集団のために役に立とうとする意欲と力のある人を育てていきたい，ルールだけでなく，思いやりで自分の行動を決められる人，目には見えないけれど大切なことを理解できる人に育ってほしいと願っての横断幕である。C 小学校のキャッチフレーズとなっている。

1)「C 小学校 3 つの約束」

C 小学校 3 つの約束 しっかり「あいさつ」 しっかり「そうじ」 しっかり「聴く」

『笑顔あふれる学校! C 小学校』の土台となる行動目標，子どもたちの行動の基本を示すものとして，「C 小学校 3 つの約束」を設定し，実践してきている。ポスターを各教室，廊下に掲示し，始業式，終業式などの節目はもとより，様々な機会での校長講話で取り上げ，C 小学校の子ども，教職員の全員が，これを意識して過ごしている。

この 3 つの約束は，単なる目標ではなく，学校を巣立っていくときに一生を支える力として，確かに一人一人に宿り，所作にも言動にもきちんと表れるようにしていくものである。

大切にしたいこととして，子どもたち，保護者や地域の方々に次のように伝えている。

・しっかり「あいさつ」
あいさつとして投げかけるちょっとした声かけ，気遣い，まなざしなどは，自分らしさを輝かせていく助けになるものである。そして，人を支える力も持っている。

・しっかり「そうじ」
黙々と働くとき，人は自分に向き合う。自分と向き合うことは年齢に関係なく大切なことである。C 小学校の校舎を磨いて自分の心も磨く。

・しっかり「聴く」
その人の方を向いて頷いたり笑顔を返したりすることを含め，よく聴くことは相手を大切にすることである。自分の主張より，まず人の話を聴くことを大切にする。話をきちんと聴くことは一人一人が大事にされる社会をつくることにつながる。

写真 2．3 つの約束：しっかり「そうじ」

C 小学校におけるすべての教育活動の土台となるものとして，示しているものである。

2) 給食時間の放送「笑顔あふれる C 小のコーナー」

毎週金曜日の給食時間の校内放送で，教員が見つけた子どもたちのよい行いを，校長と教頭が紹介する【笑顔

あふれるＣ小のコーナー】を設けている。校長と教頭が，校内放送ではあるが，直接，子どもたちを承認するのである。C 小学校の子どもたちが持っているよさをさらに伸ばしたい，子どもたちによい行いについて考えさせたい，子どもたちの活動への意欲を高めたいという思いと，教員が子どもたちのよさを認めていく姿勢を大切にしていくという考えからの取組である。

子どもたちはこのコーナーを心待ちにし，とてもよく聴いている。大切な人には自分のことを見てほしい，そして，褒めてほしいと思っているのである。自分が認められている，誰かの役に立っている，と感じる場面があれば，やはり意欲が出てくるのである。

教員が「やさしいけれど甘くない，きびしいけれど冷たくない」姿勢で，子どもたちをしっかりと見て，褒めるべきところをきちんと認め，指導すべきところをきちんと指導することが重要である。そして，子どもたちの素敵な行動を，しっかりと言葉にして認めていくことである。

このコーナーで取り上げた内容のいくつかを挙げておく。

・毎朝，しっかりとあいさつしてくれる子がいます。その子はきちんと立ち止まり，お辞儀をして，しっかりと目を見てあいさつしてくれます。とても爽やかな気分になりました。
・市教育委員会からお客様が来校されたときのことです。私はお客様をお出迎えするため，玄関先にスリッパを用意して，外で待っていました。到着されたお客様といっしょに玄関に入ると，あさがおの観察に来ていた一人の 1 年生男の子に出会いました。その子は，少し照れていたのか，私たちに小さな声であいさつしてくれました。そして，お客様がくつを脱ごうとされたときです。その子はお客様の近くのみざらに，「どうぞ」とスリッパを置き直してくれたのです。こういう行動がとっさにできる 1 年生に，私は心から感心しました。そして，とてもうれしく思いました。
・この前，1 年生の女の子二人が校長室にお手紙を持ってきてくれました。私の似顔絵つきのその手紙には，いくつかのことを書いてくれていましたが，その中の一つにこうありました。「笑顔あふれるＣ小のコーナーで，これからも，いいことをたくさん教えてください。」1 年生がこのコーナーのことをこんなふうに思ってくれていることを私はすごくうれしく思いました。お手紙，ありがとう。
・先日，水が漏れ，家庭科室の床が水浸しになりました。そのとき学習していた 5 年生は驚いていましたが，説明を聞いて冷静に教室に戻りました。少しすると，何人かが床を拭きに来てくれ，その後，クラスの全員が来てくれました。みなさんのＣ小を大事にしようとする姿勢，何かあったときに役に立とうとする姿勢はすばらしいことです。こんな行動が自然とできる 5 年生は頼もしく，とても素敵です。そして，すごくうれしく思いました。5 年生のみなさん，本当にありがとう!
・C 小の多くの人が，毎朝のあいさつの後，「暑い中，いつもおそうじ，ありがとうございます」と伝えてくれています。こういうちょっとした声かけや気遣いがとってもいいなあと思っています。私へのあたたかいまなざしを感じ，すごく幸せな気分になります。みなさんの相手を気遣う姿勢がとても素敵です。こちらこそ，いつもありがとう!

このコーナーは，子どもたちの行動を取り上げることによって，その「よいモデル」を示す場にもなっている。例えば，あいさつは「立ち止まって」「お辞儀をして」「相手の目を見て」などを，子どもたちへのメッセージとして伝えているのである。

また，このコーナーを学校だよりで知った地域の方が，校長室を訪ねてくださり，「先週，C 小の子どものすばらしい行動を見つけたので，ぜひ紹介してください」と話してくださった。その内容は，このコーナーで紹介し，その後，学校だよりにも載せている。紹介した内容は次のとおりである。

・先週のこと，S 駅で降りたおばあさんが，琵琶湖側へ向かうため，横断歩道を渡っておられました。そのおばあさんは，杖をお使いで歩きにくそうでした。そして，横断歩道を渡りきる前に，信号が点滅に変わってしまい

ました。そのとき，高学年の女の子が，さっとそのおばあさんに駆け寄り，手を引いていっしょに横断歩道を渡ったのです。すばやく的確な動きでした。学年は何年生か分かりませんが，そのおばあさんは心から感謝されていたということです。
この話を伺って，私も爽やかな気持ちになり，とてもうれしく思いました。素敵な行動ができる C 小学校の子どもたちに，私まで誇らしい気持ちになりました。子どもたちにも，この内容を伝えに来校してくださった地域の方にも，感謝の気持ちでいっぱいです。

このように，このコーナーは，地域の皆様にも，子どもたちのよさを認めていく姿勢を持っていただくきっかけとなっている。

3）役に立つ喜びを知る「たてわり活動」

新型コロナウィルス感染症の感染がひろがって 3 年になる。学校もたくさんの変更を余儀なくされてきたが，その中でも子どもたちは止まることなく成長している。自分のよさを感じて自分を信じる気持ちや，人のよさを信じて絆をつくっていく力は，小学生のうちに人との関わりをとおして学ばせたいことである。

友だちといっしょに遊んだり，協力して一つのものをつくったり，同じものを見て感動したり，という共感する体験を十分に味わうことで，人との自然なつながり方を，知識ではなく感覚で体得していくことができる。それが足りないと，表面的にはつながっているようでも，常に不安を抱えていたり，人の目を気にしすぎたりして，自分の意見をはっきり言う力がつかないと考えている。人が生きていく上で起こってくる様々な課題は，自分の考えをきちんと伝えて，まわりとの折り合いをつけることでしか解決しない。相手の気持ちを推し量る微妙な能力も，経験でしか身につかない，と私は捉えている。

そんなことを考え，特別活動を軸に取組を進めていきたいと考えていたとき，八王子市立小学校の清水弘美校長の『特別活動でみんなと創る楽しい学校』に出会った。清水氏の著書で，学校目標としての「役に立つ喜びを知る子」を知った。学校は何を学ぶところかと言えば，自分自身のよさを見つけ，人とつながりながら自分の生きている社会を支えていく力を身につけるところである。

C 小学校では，友だちといっしょに考えて，いっしょに実行して，いっしょにその結果を享受する体験を大事にしている。友だちのために行動し，感謝されて心の居場所ができる。学級のために仕事をして責任を果たすことで，自分を褒めることも学ぶ。その意味合いから，たてわり活動を特に重要な活動と位置づけている。高学年，特に 6 年生を中心に，子どもの子どもによる子どものための社会をつくっていくことである。全校児童を 20 数名で一つのグループとし，全部で 16 グループを組織している。5 月より毎月 1 回，たてわり遊びを実施している。たてわり遊びの前には 4～6 年生が集まり，グループごとに「たてわり会議」を持つ。そこで，当日の内容・準備物の確認，役割分担をしている。

同級生の中ではいつも世話される子も，たてわり活動なら年下の子の世話をして，自分の居場所をつくることができる。同級生の中ではわがままを言う子も，お兄さんお姉さんに注意されて，我慢することを覚える。こうして発達段階の違いを受け入れながら，共に生活していく活動は，上級生への憧れと下級生への思いやりの気持ちが生まれ，教育力のある集団をつくる。子どもは子どもの中で学び，子どもの中で育つのだと実感している。

写真 3．たてわり遊び：高学年が進めていく

実際に社会に出たときに，同年代の人とだけ仕事をする場面はほとんどない。様々な年代の人たちと，様々な価値観の中で生活し，その中でも自分らしく生き，社会の形成者となれるようにすること，これこそ，学校が担うべき最大の役割の一つなのだと考えている。

文科省による小学生の頃の「体験活動」についての調査研究結果が出ている。遊び相手などによる影響を分析したところ，異

年齢の子どもや家族以外の大人とよく遊ぶなど，多様な相手と遊ぶ機会が多いと，自尊感情や外向性などによい影響が見られるとしている 4)。

たてわり会議を経て実施するたてわり遊びにより，令和の時代の形成者となる子どもの成長にとって，欠くことのできない「自分への信頼」の要素をしっかりと押さえ，今の学びのその先を見つめて，学校行事をはじめ，様々な活動に力を尽くしていく。

4）保護者へのこまやかな情報発信

保護者には，学校だより，ホームページ「校長室より」を利用して，日々の子どもたちへの関わり，そして C 小学校の教育活動の意味について発信している。子どもへの視線・視点を保護者に示すためである。子育てへのまなざしを「人との関わり」に向けるよう，子どもたちの活動の様子のみならず，友だちとの摩擦も含めて，子どもは子どもの中で育つことを積極的に伝えている。そして，家庭での子どもへの関わり方・子育てへの考え方を示している。一日も欠かさず，学校ホームページを更新することで，閲覧数も大幅に増え，保護者や地域の方が関心を持って見ていただいていることはまちがいない。

この学校だよりとホームページによる情報発信は，子どもだけでなく，保護者も教育するという意味合いとともに，保護者からの信頼を得るツールともなっている。そして，学校の教職員にも好影響を与えている。教職員もこのホームページ記事を見て，他学年の取組を知り，刺激を受けているのである。学校だよりで取り上げた内容について，いくつかを紹介する。

・大事にするということ（R3.1 月号）

（略）子育ては未来づくり。子どもは親だけのものではなく，社会をつくる貴重な人材でもあります。社会そのものであり，未来そのものです。みんなで大事に育てていきましょう。

大事にするということは，宝箱に入れてそっとしまっておくということではありません。うれしいことも，楽しいことも，悲しいことも，苦しいことも経験させて，たくさんの物語をつくるということです。ものも人も大切にすることは，人間にしかできません。心豊かに育っていってほしいと願っています。

・回り道，寄り道（R2.9 月号）

（略）親として子どもを思う気持ちは，どの保護者のみなさんもきっと強くお持ちのことと思います。「我が子には辛い経験はさせず，回り道や寄り道をさせることなく，健やかに成長してほしい」と親が考えるのは自然なことだと思います。しかし，子どもたちの成長を少し長い目で考えたとき，一人の子どもに成功体験ばかりが続いていくことは，まずあり得ませんし，その子にとっての「よい環境」が将来にわたってずっと用意されていくということも考えにくいことです。

例えば，将来，自分の子どもがある会社の営業の仕事に就いたとして，親が我が子のために「よい上司」「よい仲間」「よい顧客」を用意してあげられるでしょうか。また，将来の「よいパートナー」や健やかに育ってくれる「よい子（孫）」を用意してあげられるでしょうか。

できることは，はっきりしています。我が子に「生きる力」が身につくよう考えて，子育てをすることです。いろいろな人との関わりを持ち，時には泣いたり怒ったりしながらも，我慢をしたり自分の役割や責任を果たしたりしていくこと。これは，子どもの頃から少しずつ身につけていかなければならない力であると捉えています。C 小学校の子どもたちは，今後も様々な人との出会いの中で，仲間と協力したり，あるときはぶつかったり，折り合いをつけたりしながら，やさしさと強さを兼ね備えた「生きる力」を培ってくれるものと信じます。

そうした意味からも，小学校は，将来自立した大人になるための基礎・基本を，失敗しながら学んでいくところであり，子どもたちにとって大切な学習の場であると言えます。学級の中で思いどおりにいかなかったり，トラブルが起こったりして，悔しい気持ちや泣きたい気持ちで家に帰ることもあるかもしれません。そのようなことも，子どもの成長のための大切な体験の一つとして受け止め，子どもの成長のためにできることをいっしょに考えていきたいと思います。いろいろな環境の中で頑張ってやっていこうとする子どもを育てていくことが，きっと将来，難しい状況の中ででもたくましく生きていく大人へとつながっていくのだと思います。

そして，このような子どもへの「思い」や「まなざし」を学校と地域のみなさん・保護者のみなさんとの間で，しっかりと共有しておきたいと思っています。

・君がいるだけで（R3.6 月号）

新型コロナ感染症に限らず，私たちの社会は様々な不安要素であふれていますが，それでも私たちは昨日よりも今日，今日よりも明日と，未来に向かって展望を持つこともできますし，目標に向かって努力することもできます。それは，自分を支え，認め，励まし，支援するまわりの人の存在があるからだとも言えます。

反対に自分もまた，誰かを支え，元気づけているはずなのですが，時にそれに気づかなくなって，自分を認められなくなることがあります。一番大きな不安要素は，自分は誰かの役に立っているのだろうか，ここにいてもいいのだろうか，という不安や自分への問いかけなのかもしれません。自分の中で否定的な考えがひろがって，何かと人を遠ざけたくなるのも自然な感情だと思います。

それでも，今よりよくなろうと思って過ごしている姿が，必ず誰かを元気づけているのです。今，存在していることそのものが，まちがいなく誰かの希望であり，生きがいであることは紛れのないことです。

一人一人が存在しているからこそ，それを誰かが気にかけ，心を寄せることで日々の暮らしが成り立っているのです。（略）

次に，R4.10 月の学校だよりの一部と，それを読んだ保護者からの手紙を紹介する。

【学校だよりの一部】

・子どもたちの素敵な行いを紹介する「笑顔あふれる C 小のコーナー」。子どもたちは，毎週金曜日のこのコーナーを心待ちにし，とてもよく聴いています。

<先日の放送から>

昨日のこと，2 年生の女の子が私にお手紙を持って来てくれました。そこには，かわいいイラストとともに次のように書いてありました。「校長先生は，朝，いつも校門の前であいさつをしてくださっていますが，暑くないですか？　私は暑そうだと思います。きっと暑いのに，毎日ありがとうございます。」

私への気遣いをお手紙にしてくれてありがとう。とてもうれしく思いました。

また，C 小の多くの人が，毎朝のあいさつの後，「暑い中，いつもおそうじ，ありがとうございます」と私に伝えてくれています。こういうちょっとした声かけや気遣いがとってもいいなあと思っています。

私へのあたたかいまなざしを感じ，すごく幸せな気分になります。みなさんの相手を気遣う姿勢がとても素敵です。こちらこそ，いつもありがとう!　（以上，放送内容）

相手を気遣う気持ちが育っています。そして，それを言葉で伝えてくれています。相手の行動を見て，そこから感じたことを相手に返す，ということが普段の生活の中でできているのです。

子どもたちがこれからを生きていく上でとても重要な「人との関わり」。そこには「感じのよさ」と「相手意識」が大事です。人が人として社会生活を営む上で，欠かすことのできないものだと捉えています。

【保護者からの手紙】

・いつもお世話になりありがとうございます。先日配布された学校だよりを拝読して，思い出したことがあり，お手紙を書かせていただいています。

2 学期が始まってすぐ，学校から帰ってきた娘が「上の学年のお姉さんが校長先生に“朝から暑いのにありがとうございます”って言ってはるねん。なんかいいなぁと思って」と教えてくれたことがありました。どうしていいなあと思ったの？ と聞くと，「だって，そう言われたら校長先生うれしいやろ？ 私もしたいけど，どうかなあ。」と。数か月前の保育園児だった頃の娘からは想像もつかなかった姿で，そんな娘の成長を心からうれしく感じましたし，大切なことを気づかせてくれた上級生のお姉さんの姿にも感動しました。また，お昼の放送「笑顔あふれる C 小のコーナー」でも気づきがいっぱいあるようで…。きっと先生方があらゆる場面で種をまいてくださっているのだろうなあと，感謝，感謝です。

入学当初は，行き渋ることもあり心配しましたが，あたたかく思いやりあふれる仲間たちや先生方のおかげで，毎日うれしそうに帰ってくるようになり，こんなにうれしいことはありません。親が教えてやれない大切なことを

めいっぱい学んできてくれて，学校っていいなあと改めて感じる日々です。まだ入学してわずかですが，C 小に通わせてよかったと夫婦で話しています。
これからも友だち大すき！ 先生大すき！ 学校大すき！ で，たくさんのことをC 小で学んでほしいです。（略）

この 1 年生保護者からの手紙は，C 小学校の全教職員で共有した。上級生の行動を見て，自分の行動を見直し，考えて行動する子どもが育っていること，そして，その育ちを保護者が認めてくださっていることが，全教職員の大きな喜びである。ストレングス視点を大事にしたボイスシャワーによる勇気づけの教育について，さらなる取組への意欲となった。

5)「子どもが育つ学校」をつくる教員の育成

どの子にも秘めた能力があり，やさしさがある。久我は，子どもの頑張りとやさしさの基底要因は「自分への信頼」であったとしている。「私は一人の大切な人間である」，「自分にはよいところがある」という自己認識が子どもたちの頑張りを生み，やさしさを発揮させる原動力になるということである 5)。

自分への信頼を高めることは，子どもたちの成長のためにとても重要である，と私は考えている。そのために，ストレングス視点とボイスシャワー(ペップトーク)を特に意識して，C 小学校の教師の姿勢を「愛情を持って誠実に」「やさしいけれど甘くない，きびしいけれど冷たくない」と示している。

「これができていない」「あれもできていない」と，できないことを指摘し「頑張れ」と言うより，できるようになったことを「ここまでできた」と称賛する教師の働きかけを求めた。「自分は誰かの役に立っている」と感じる気持ちは，子どもたちの活動のモチベーションにつながる。誰かの役に立っている，自分が必要とされているなどと感じる場面があれば，意欲が出てくる。例えば，委員会・係・当番活動，そうじなどの取組中に，「考えて工夫してやっているね。C 小のみんなが喜ぶよ」などと，声かけを行うのである。また，「いつもありがとう」という言葉だけでも，その子はとてもうれしそうな表情を見せてくれる。より積極的な活動につながっていく。相手の存在の大切さを認める声かけを，意識して増やしている。

学校での教育活動の成果は，直接，子どもに接する教員の影響が大きい。このことを踏まえ，教員に教師力をつけることが最重要である。教師力は指導力と人間性である，と私は考えている。先に述べたC 小学校の教師の姿勢「愛情を持って誠実に」が基本となる。C 小の教員には，機会あるごとに，「やさしいけれど甘くない。きびしいけれど冷たくない」という言葉を使って，繰り返し伝えることで，この姿勢を意識させている。今，何に留意して何に取り組むのか，進むべき方向を示すことも校長の役目の一つだからである。そして，その上で，校長室だよりを週に 1 回発行し，ここでも校長の思いを伝え，C 小学校の教師の姿勢を確認している。

教員に対しても，モチベーション管理が重要である。子どもに対する場合と同じように，ここでも，承認することが肝であり，ストレングス視点とボイスシャワーが，教員の承認欲求を満たすことにつながっている。教務主任，生徒指導主任，研究主任や特活主任などの分掌主任と，個別にその取組のねらいや意義を語り合う。そして，機会を捉えて何度も承認する声かけを行っている。そういったことが各主任のモチベーションアップにつながり，各部会の充実，そして，学校の教育力の向上につながっている。

C 小学校の校長室と職員室は，ドア一枚でつながっており，たいていはそのドアは開いている。だから，校長室で仕事をしていると，職員室の声がよく聞こえてくる。「子どもが転んで頭を打ったのですが」と教頭に相談に来ている教員の声，「〇年〇組の〇〇です。体育館の鍵を取りに来ました」と元気に話す子どもの声，「その場面は，こうするといいよ」などと教員同士が教材について話す声など，である。

そんな声を毎日聞きながら，どんなことがあったのかと想像しながら仕事をしている。時々，はじけるような笑い声が聞こえてくることもある。話の内容までは分からないが，何人かで笑う声がはじけると，私までうれしくなってくる。学校は，子どもたちの成長の場であるが，なによりも教職員が元気で楽しそうに仕事をしていることがとても大切である。

学校の教育活動は，教員と子どもたちの人間関係の上に成り立ち，成果を上げるのだと捉えている。教員と子どもたちがどのような関係をつくっているかは，日頃の様子を見ていると分かってくる。それには，教員が楽しそ

うに仕事をして，笑い声の響く職員室であることが大事である。それが，成長し続ける教育集団をつくり，そして，その情熱が子どもたちへ伝わっていくのだと考えている。

子どもたちのためにいい仕事ができるように，教員一人一人が成長しながら，楽しく働きがいのある笑い声が飛び交う職員室の雰囲気を大事にしている。職員室からも「笑顔あふれる学校」をつくっていく。

(3) 学校力・校長力とは

教員にとって，学校は自己開発の場である。教員は，よい授業をとおして子どもを育てていくということを確認しておく。

学校の財産は，人である。学校教育の成果は，直接，子どもに関わる教員の力量によるものが大きい。だから，教員を育てることが子どもを育てることにつながることは，まちがいのないことである。そして，その教員を育てていくことが，校長の大きな役割であることも，まちがいのないことである。

校長にとって，今，都合よく動く教員にすることではない。次の有能なリーダーとして育つようにしなければならない。その先を見据えて，今の職務について鍛えることにある。教員は，子どもたちを育てる専門家である。子どもたちが人間としてよりよく育つことを目指し，質の高い授業を追求していかねばならない。

C 小学校においては，校内研究を中心にした積極的な教員同士の学び合いがある。先にも述べたが，主任に対して，ペップトーク・ボイスシャワーを取り入れた人材の育成を心がけている。短い言葉でやる気を引き出し，研究主任の活躍の場をつくる。若手教員は，研究主任の取組ぶりをモデルにして努力する。そして，その若手教員の取組も校長が承認し，モチベーションを高めている。その繰り返しにより，望ましい人材の育成につながっていると感じている。学校力を高めるということは，教員を育てるということでもある。

校長が学校経営の理念を示し，教員が全力で授業実践に取り組むことができる環境を整えること，そして，他の教員にそれが自然にひろがっていくように配慮していくことが，校長の仕事としてとても重要なものであると強く認識している。これこそ校長力というべきもので，校長に求められる力の最も重要なものであると捉えている。教員は，この校長力を発揮した環境づくりを見て，管理職のあり方を学び，次のステップに向けて育っていくのである。

教員を育てること，教員が互いに学び合うことが，日々の教育活動の中に常に存在している学校をつくっていく，これが校長力である。

４．おわりに

校長として 3 つの学校を経験してきた。当たり前のことだが，3 校それぞれ，地域性も規模も児童の実態も全く違う。しかし，変わらないもの，それは人が人を育てるということである。人とのつながりを大切にすることで，学校が地域の核となり，人が集まり，人を育てるということである。

学校は，人と人がつながる場所である。人は人の中で生かされ，お互いに成長していく。その人間形成の場所として，学校がある。その中で，教員は目の前の子どもたちをさらによくしたいという愛情と使命感にあふれている。教えることは学ぶことでもあり，時には教員と子どもは立場が逆になることもある。子どもから教わることがどれほど多いことか。子どもたち一人一人が持っているストレングスを掘り起こし，見つけ出し，磨くことが，私たち教員の仕事である。

本稿で述べてきた取組が，先に示した「表 1．C 小学校児童アンケート結果」のほぼすべての項目で，肯定的評価の上昇につながったと実感している。例えば，「⑨友だちにやさしくしている」は，肯定的評価の割合が 97.4%，前年より 8.8 ポイント上昇している。C 小学校の 3 つの約束，給食時間の放送「笑顔あふれる C 小のコーナー」，たてわり活動などをとおした，ストレングス視点による承認・勇気づけの教育が，モチベーションアップ，自己有用感につながり，子どもたちがやさしさを発揮する力となったと捉えている。

C 小学校でのこうした取組は，班・係活動，委員会活動など，学校の様々な活動へとひろがりを見せている。一つ例を挙げると，子どもたちの発案で，子どもたちが子どもたちの行動の中から素敵な行いを見つける「スマイルさがし」運動が児童会の活動として実施された。たすきを身につけた子どもたちが，長休みと昼休みに校内を回

り，よい行い（頑張り，やさしい行動）を見つけるのである。そして，その結果を給食時の全校放送で，子どもたち自身が伝えてくれた。笑顔あふれる C 小のコーナーにおいては，教員から子どもへの承認であるが，それに加えて，この取組は，子どもから子どもへの承認となっている。教員→子ども，子ども→子ども，そして子ども→教員，といった双方向的な承認が，日常的に展開されるようになっている。子どもが育つ学校には，こういった子ども自身のエネルギーの活用が必要だと感じている。今後，学校から地域全体の雰囲気として，それらがもっとひろがるようにしていく。

子どもが自分への信頼を持ち，自分が誰かの役に立っているという感覚，自分が学級・学校の一員であるという意識を醸成していくことによって，「笑顔あふれる学校」となっていくのである。そして，今，そこで生き生きと躍動する子どもたちに励まされる毎日である。今後も，子どもたちにつけさせたい資質・能力として，社会形成能力を取り上げ，特別活動を核とした取組を重視しながら，教育活動を充実させていくことを決意している。

子どもたちの日常の学びは，すべて未来の社会を生きる力につながっている，という実感を持っている。日々の授業はもとより，すべての取組が社会で生きるために必要なことを学ぶ貴重な機会である。その中で，子どもたちはよりよい人間関係を構築しながら，よりよい集団生活を形成し，よりよく自己実現を図っていく。「役に立つ喜びを知る子」を教員が常に意識して，教育活動に取り組んでいくことの意義を強く感じている。

また，これからの学校経営を担うリーダーを育成していくことが，校長としての大事な役割であることは言うまでもない。「自分の強みは何か」「高めたい能力，資質は何か」という視点を持って対話し，教職員を理解することが大切である。その上で，個々の強みや求めていることを軸に，頑張りを認め，励まし，指導する，この積み重ねが教員を活かし，学校組織を活性化させ，子どもたちがよりよく育つ学校をつくる。教員が育つ学校は，子どもが育つ学校である。

朝，立ち止まって，お辞儀をして私にあいさつしてくれる子，運動会の係活動で，下級生が気持ちよく力を発揮できる場づくり，競技・演技のスムーズな進行など，教師と同じような目線で，その運営の一翼を担ってくれた 6 年生の姿，日々の学習で活発に話し合い活動に取り組む子どもたちの姿，音楽会や運動会など，子どもと教員が目的に向かって心を一つにやり遂げる場面などを目にするとき，何とも言えない幸せな気分になる。

校長の喜びは，まさにこういう瞬間である。子どもの成長の姿，教師の成長の姿を見ることである。人との関わりを大切にし，自分たちの社会をよりよくしていこうと前向きに生きる姿である。そして，そのような実感が持てることであると考えている。

急激に変化する時代の中，校長は様々な課題の解決に向けて力を発揮できる人材を育成し，令和の日本型教育を力強く推進していかねばならない。社会の形成者となる資質を身につける教育を力強く推進していかねばならない。中教審答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」の本文には，「校長のリーダーシップ」という言葉が 8 回も登場する。それらは，校長を主語に「校長のリーダーシップの下」「校長がリーダーシップを発揮し」という文脈で語られている。これからの学校教育において，管理職，とりわけ校長の役割と，それに対する期待はますます重く，大きくなる。この課題に対して，学校経営の一つの取組として C 小学校の取組を報告した。ストレングス視点による承認・勇気づけの教育が子どものモチベーションを高めること，そして，その結果として，それらが子どもを育てていくことを実感している。そのような取組の中で，教員も育っていくのである。

本稿で論じた実践を参考に，より多くの学校で実施することにより，子どもが育つ学校づくりにつながるのか，検証されることを願っている。そして，これからの学校教育を担っていく中堅の教員には，子どもたちと教職員はもとより，保護者も教育することができる校長を目標にし，そんな管理職を目指していただきたい。

註

1）中央教育審議会 (2021).「令和の日本型学校教育」の構築を目指して
～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）.p3

2）佐藤晴雄 (2011).「校長入門」教育開発研究所.p12

3）佐藤晴雄 (2014).「新・教育法規 解体新書 PORTABLE」東洋館出版社.p128-131

4）文部科学省 (2021).「令和 2 年度青少年の体験活動に関する調査研究結果報告」

5）久我直人 (2019).「子どもの幸せを生み出す潤いのある学級・学校づくりの理論と実践」ふくろう出版.p30

参考文献

河口眞佐男・前田利幸 (2022).『今求められる自律的学校経営の取り組みとその課題』滋賀大学教育実践研究論集第 4 号 9-17

久我直人 (2019).『子どもの幸せを生み出す潤いのある学級・学校づくりの理論と実践』ふくろう出版.

「教職研修」編集部 (2022).『校長の挑戦』教育開発研究所.

佐藤晴雄 (2014).『新・教育法規 解体新書 PORTABLE』東洋館出版社.

佐藤晴雄 (2011).『校長入門』教育開発研究所.

清水弘美 (2017).『特別活動でみんなと創る楽しい学校』小学館.

中央教育審議会 (2021).『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）』

日本教育経営学会 (2009).『校長の専門職基準―求められる校長像とその力量―』

藤井千春 (2015).『校長の哲学』学事出版.

前田勝洋 (2017).『校長の決断』学事出版.

文部科学省 (2021).『令和 2 年度青少年の体験活動に関する調査研究結果報告」

学校改善研究紀要 2023: 143-152

実践報告

教員の新たな学びのコミュニティと職能向上
―研修の自律を促すプログラム開発と効果の波―

髙橋　葉子
愛媛大学教職大学院　takahashi.yoko.lz@ehime-u.ac.jp

要約：平成2７年1２月の中教審答申及び翌年の法改正による育成指標の策定に基づく研修体制の構築に向けては、これからの時代の教員に求められる資質能力が挙げられている。一方、教員の大量退職に伴う若返りにより、組織開発や実践的指導力の向上が喫緊の課題となっていることを受け、本研究は、指標を活かした研修の機会確保、キャリアの異なる教員の学びのコミュニティ創出が、教員の職能向上につながるのかを明らかにし、教職大学院の地域貢献推進に向けた教育行政との連携体制構築の在り方を検討することとした。研究対象の校区は、人口減少地域と地域産業振興地域で、研修プログラムの実施における学校組織文化、職能成長、地域連携に関する教職員の意識調査結果から、学びのコミュニティの効果を検証した。どのキャリアの教員も研修による職能成長は一定程度見られたが、組織文化の醸成や教育行政との連携体制、持続的な研修システム構築等、今後の課題の明確化につながった。

キーワード
職能向上
育成指標
組織文化
コミュニティ
教育行政

１．　研究の背景

これからの時代の教員に求められる資質能力として、自律的に学ぶ姿勢を持ち、生涯にわたって高めていくことのできる力、新たな課題に対応できる力、組織的・協働的に課題解決に取り組む力が挙げられている。一方、学校現場では、教員の大量退職に伴う若返りにより、組織開発や実践的指導力の向上が喫緊の課題となっている。また、教育公務員特例法の一部改正により、資質能力の向上を図るために必要な育成指標の策定及びそれに基づく研修体系が構築され、指標の周知・活用の促進がなされてきた。しかしながら、平成30年度の教職員支援機構の「育成指標の機能と活用」に関する調査研究結果によると、機能の課題として、教員の成長の方向性や目安、指標に基づいた研修の計画・実施が挙げられ、活用上の課題として、悉皆研修、中堅やベテラン教員の希望研修での周知にとどまり、育成指標から考えた校内研修や成長支援体制の整備ができていないことが挙げられている。このことを受け、諮問会議では、指標とリンクする研修の必要性が指摘され、教員の生涯にわたる成長を支え、自分の教職人生を振り返りつつ先を見据える研修を求めた。さらに、主体的な力量の向上を目指して、ポートフォリオの作成と研修の自律、教員が育つ学校づくりとして、人材育成機能の強化、自治体教育センターの機能強化として、研修プログラム開発や学校支援機能の整備などが示唆された。よって、本研究では、育成指標を活かした研修の機会確保、キャリアの異なる教員の学びのコミュニティ創出が、教員の職能向上につながるのかを明らかにするとともに、教職大学院の地域貢献の在り方を検討することとした。

2．　研究の目的

研究課題1　：育成指標を活かした研修機会の確保やキャリアの異なる教員の学びのコミュニティ創出が、教員の職能向上につながるのかを探る。
研究課題2　：教職大学院の地域貢献推進に向けた、教育行政との連携体制構築の在り方を検討する。

3．　研究の方法・内容

(1) 研究の対象地域

対象地域 A は、県南部に位置する人口減少地域で、小学校 13 校、中学校 5 校、内 10 校が複式指導を実施し、全教職員数 188 名である。キャリア別教職員数の割合は、図1 のとおりで極少数の若手教員と3 0 年以上の教職員の増加、中堅教員が少ない状況である。各学校における教職員組織体制の構築や小規模の学校が広域に点在していることから、学校間の日常的な連携や合同研修等の開催が課題となっている。若手教員同士が悩みを相談し合うことやベテラン教員同志も協働的な学びの場が確保されない、小学校の閉校が続く等、小中の連携や全キャリアの教員対象の研修システム構築が必要と考える。

対象地域 B は、県東部に位置する地域産業振興地域で、小学校 19 校、中学校 7 校、教職員数 570 名、内 1 校が小中一貫校となっている。キャリア別教職員数の割合は、図2 のとおりで、近年、初任者の配置が続き、職場の若返りが加速している。また、中堅教員が少ないことから、ミドルリーダー養成とベテラン教員の学び直しとして、研修機会の確保が課題となっている。さらに、全市的な学校運営協議会制度の導入に向けて、教職員をはじめ、保護者、地域関係者への周知と理解促進も求められる段階にある。実践的指導力の向上や地域との連携協働の推進が求められている。

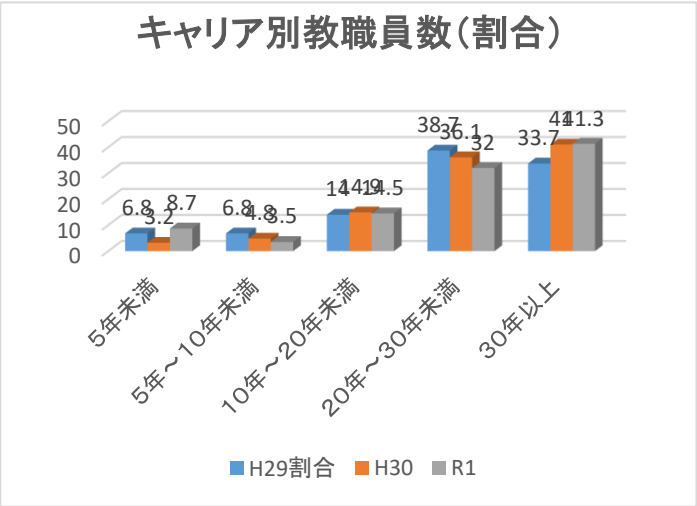


図1　A 地域キャリア別教職員数（割合）

図2　B 地域キャリア別教職員数（割合）

(2) 教職員調査項目及び結果の概要

両地域ともに、前年度末に、学校組織文化、職能成長、地域連携に関する教職員意識調査を実施し、成長性、改革志向、戦略性等の学校組織文化、職能成長、地域連携の重要性、地域との交流など、6 つの因子による分析を行った。結果としては、両地域ともに、教員の職能成長と地域連携には相関関係が見られ、学校組織文化の醸成については、小中の温度差や協働性・同僚性、改革志向等についての課題が明らかとなった。特に、A 地域では、若手教員が少ないことから職能成長が低下していること、中堅教員の意欲の低下、B 地域では、小中の違いが明らかであった。中学校教員の地域連携に対する理解や協働活動が低い結果となっていた。両地域ともに、コミュニティ・スクールの導入を実施していることから、理解促進に向けた研

修の必要性があった。関連を検証した項目は、下記に示す。（表1 ）

表1 教職員調査項目

【職能成長】	授業力、学級・教科経営力、生徒指導力等、自己の実践的指導力を高めている。 自己の職能成長のために、積極的に公開授業などの実践研究に取り組んでいる。 校内外の研修に参加する等、教育情報を積極的に収集している。 組織力向上のために、同僚相互に切磋琢磨している。 カリキュラム・マネジメントや主体的・対話的で深い学び等の実践研究をしている。 校務の充実や学校改善に向けて、リーダーシップを発揮している。
【改革志向】	自己の知識や技能、実践内容を相互に提供し合う姿勢がある。 新しい実践に対して、前向きに取り組む姿勢がある。 自ら、役割を担って、自主的に行動している。 学級や学年、教科のことだけでなく、学校全体のことを考えて行動している。
【成長志向】	学習指導要領等、教育改革の動向に関心を持ち、積極的に学ぶ教職員が多い。 教職員間にそれぞれの個性や仕事ぶりを認め合う雰囲気がある。 目指す教育活動のためには、時には厳しい評価についても教職員で建設的に議論する。 学級や学年を超えて、児童・生徒の成長を伝え合い、喜びを共有している。 日々の教育活動において、負担感よりも充実感を話す教職員が多い。 熱意や力量の差があり、指導のばらつきがある。 教職員で組織的に児童・生徒を育てる意識がある。

(3) 育成指標と研修プログラムの編成

これらの実態を受け、2019 年度、2020 年度に、学びのコミュニティから組織文化の醸成を目指して、研修の自律と機会確保を促進する研修プログラムの開発実践を行った。研修プログラムは、対象地域教職員の課題を教員育成指標①人間力、②実践的指導力、③組織力、④信頼構築力に沿って焦点化し、内容を編成した。また、新学習指導要領の全面実施 GIGA スクール推進等、市町教育委員会のニーズに応じて研修目的を明確化し、共催体制を整備した。教職員の高齢化が継続している A 地域では、小規模校教育（複式指導、小中連携）、地域連携、教科領域における実践的指導力の向上プログラム開発・実践した。一方、急激な教員の若返りと地域連携の促進が課題となっている B 地域では、授業力向上（ICT 活用、道徳科、特別活動）、小中連携、地域連携を視点に、管理職含めたキャリアの異なる教員のコミュニティ創出による学びの多様性と発展性を引き出すプログラムを開発・実践した。両地域ともに、管理職を含めて、より多くの教員の参加促進のために、月1 回程度、週休日に2 時間限定で、「学びたい人が集う」研修会を開催し、自己の職能成長と教員同士のつながり構築を目指した。

(4) 研修効果の測定

測定項目は、①研修内容の理解、②自己の実践化、③学校への還元（同僚との共有）、④自己の実践的指導力の向上・職能成長、⑤小中連携・市教育推進への有用性等とし、研修後の意識調査（4 件法）を実施した。A 地域については、一人一人の教員が、研修会への参加により職能成長につながっているかの実感や休憩時間を含めた研修会の全体を通した参加教員のコミュニケーションの活性化や演習等における協働性について調査した。一方、B 地域については、課題となっていた若手教員と管理職を含むベテラン教員の意識の相違や育成指標を軸とした研修テーマによる効果について検証した。

(5) 研修プログラム開発と実践

研修プログラムの開発に当たっては、課題の所在に基づき、目的の明確化、育成指標との関連性、参加

対象者を視点に組み立てた。また、実践においては、参加促進につながる開催方法（日程・場所）、研修効果のフィードバック等を見据え、教育行政機関との連携体制を構築しながら、運営した。

A 地域では、ベテラン教員が大半を占める教職員組織の特徴から、極小数の若手教員とのコミュニティを創出すること及び研修の自律を趣旨とし、研修の目的を自己の課題の明確化と組織的・体系的な教育実践につなげることとした。プログラムは、自己の職能成長プログラム、ベテラン教員の実践的指導力の向上・学校組織マネジメントプログラムを編成した。（表2 ）

表2　A 地域教員研修プログラム

回	日程	研修テーマ	研修の概要	参加者等
1	10 月 19 日（土）	外国語科の教材開発	講師の体験談指導技術の 実体験映像教材の視聴	小学校教員9 割 中学校英語科教員
2	11 月 02 日（土）	道徳科の授業開発と 評価の在り方	大学教員による直接指導 教材の具体物、理論と実践	管理職を含む ベテラン教員の参加
3	12 月 21 日（土）	小規模校の授業改善と 学習評価の在り方	複式指導の DVD 視聴 小規模校教育の強み	管理職の参加多数
4	1 月 18 日（土）	コミュニティ・スクール 推進のための学校組織 マネジメント	講師との対話 実践の振り返り カリキュラムの視覚化	ベテラン教員 管理職の参加増加
5	2 月 22 日（土）	教員の職能成長と 地域活性化 教職大学院生実践発表	コミュニティ・スクール 健康教育、地域連携 教職員調査結果フィードバック	小学校教員のみの参加

第1 回研修会の講師は、県内小学校管理職で、国際理解教育の視点から、外国語科の授業における具体的な指導方法や教材などの提供があり、世代間交流と共に指導技術を実体験した。第2 回研修会では、道徳科の授業における小・中の実践課題や授業開発と評価の在り方などについて、具体的な資料、教材・教具を活用して学んだ。実際に資料分析シートを活用して、教材に向き合う時間も設定する等、研修後の活用につながった。第3 回目は、A 地域の課題となっている人口減少に伴う学校の小規模化、統廃合の加速、ベテラン教員の学び直し等への対応として、小規模校教育の見直し、教育の原点の掘り起こしを目指した研修会を実施した。へき地・複式指導を受けた児童生徒の特性、小規模性や地域性を活かした教育の特性、小規模校における授業デザインと評価、コミュニケーション能力・社会性の育成等、少人数指導の強みの再確認ができた。

写真 1　指導技術体験と世代間交流の様子

管理職やベテラン教員の参加が多く、若手育成への展望と学び直しにつながる研修が実現した。第4 回目は、既に導入しているコミュニティスクールの基本理念の確認や現状と課題について、考察するとともに、小中学校の連携・協働カリキュラム作成の演習を行った。教員と地域との連携・協働の重要性を再認識し、具体的にどのように取り組むかということについて、カリキュラム・

写真2　作成演習の様子

マネジメントの視点から学ぶことができた。

B 地域では、若手教員が急増しているという教職員組織の特徴から、新学習指導要領対応の実践的指導力の向上を趣旨とし、研修の目的を教員一人一人の職能成長と実践目標の設定、小中の連続性を含めた組織的・体系的な研究実践につなげることとした。プログラムは、若手教員の実践的指導力向上プログラム、学校組織マネジメントプログラム、自己の職能成長プログラムとした。特に、コミュニティ・スクールに特化した研修プログラムとして、「地域連携・協働カリキュラム作成研修」等、小中教員の協働演習を盛り込んだコミュニティ創出型研修を実施した。（表3 ）

表3　B 地域研修プログラム

回	日程	研修テーマ	研修概要	参加者
1	8 月 17 日（月）	新学習指導要領対応の実践的指導力向上 地域学校連携協働活動カリキュラム開発	コミュニティ・スクールの理解 小中連携協働演習	市内全小中学校管理職、教務主任、研修主任 84 名
2	8 月 20 日（木）	新学習指導要領対応の実践的指導力向上 特別活動・生徒指導	生徒指導理論と実践 これからの生徒指導 非認知的能力の育成	5 年未満 35% 30 年以上 19% 46 名参加
3	10 月 3 日（土）	新学習指導要領対応の実践的指導力向上 学力向上を目指す授業力	授業力向上の方策 ICT の効果的活用	全てのキャリア参加　45 名 5 年未満 31%
4	11 月 14 日（土）	新学習指導要領対応の実践的指導力向上 道徳科の授業開発と評価	道徳科の目標 道徳駅価値の理解 資料分析、通知表作成	全てのキャリア参加　51 名 30 年以上 24%
5	12 月 19 日（土）	新学習指導要領対応の実践的指導力向上 ICT や先端技術の効果的活用 教員の職能成長と地域活性化 育成指標による省察	技術革新と社会の変化 LMS の体験 研修効果結果の省察 求められる研修	全てのキャリア参加　32 名 管理職 30% 10 年未満 50%

第1 回研修会は、コミュニティ・スクールの促進に向けて、教員の理解と学校課題の明確化を目指して、市内全小中学校の校長、教頭、教務主任、研修主任の参集のもと、制度導入の意義、効果、導入時の課題など、基本的な内容の学びの場とした。導入モデル校も、学校運営協議会の現状と課題など、今後の推進のための取組について、理解を深めた。参加した中学校の管理職からは、理解が深まったとの感想が寄せられ、制度の実質的な運用の展望につながった。第2 回目、特　　別活動・生徒指導に関する研修会では、ベテラン教員が多数参加し、授業における生徒指導の在り方について映像を通して学び、自己の授業実践を振り返る機会となった。研修後の感想では、具体的な資料やグループ演習による協働的な学びのスタイルの効果が表れていた。第3 回の授業力研修では、特に若手教員の参加が多く、「授業力とは？ 」といった、基本に立ち返るとともに、向上のための日常的な実践を具体的に学ぶことができた。また、ミドル世代の教員は、組織力向上に向けた自己の役割を自覚し、学校へ持ち帰って共有する等、具体的な実践目標につながっていた。GIGA スクール構想の実施に向けた ICT の効果的な活用についても、授業づくりの重要な柱と

写真 3　小中合同演習の様子

写真 4　映像視聴の様子

して、機器の活用技術の指導があった。これまで B 地域単独での市内キャリアアップ研修会などはなかったことから、参加者の拡大につながり、第 4 回の道徳科の研修会では、５０名を超える参加者となった。自己の道徳性を問い直し、教材分析に向き合い、道徳的価値について演習を通して実体験することができた。管理職の参加も多く、若手教員から、全てのキャリアの教員が、道徳的価値の追究において自己開示し、他者の価値に学び、対話的で深い学びが実現した。最終回の研修は、全市で導入しているクロムブックの具体的な活用について市内中学校の PC 教室において、実施した。ベテラン教員の理解と技能向上は勿論、研修会の効果検証結果のフィードバックにより研修プログラム実施全体のまとめとなった。

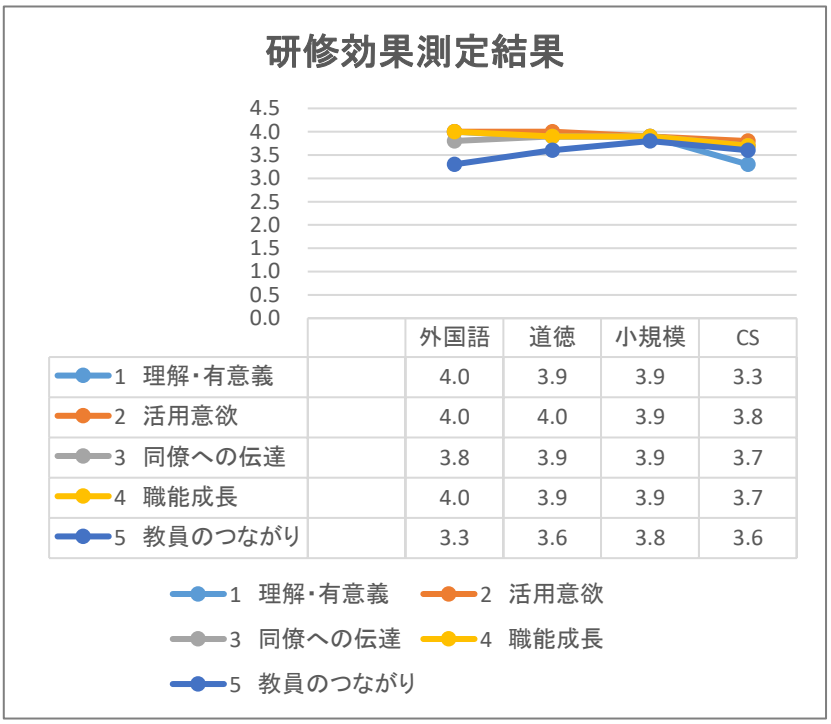
毎回、教育委員会指導主事も参加し、大学との連携体制構築を基盤に、今後の教員研修の在り方について、展望することができた。
会場確保及び設営、参加者の呼びかけ・取りまとめ等は、行政機関が、講師派遣の予算・対応、研修会当日運営、研修効果測定・分析等は、大学が担うことで、円滑な地域貢献事業の推進につながった。

写真 5　教材分析の対話の様子

写真 6　研修まとめの様子

(6) 研修効果の測定結果

A 地域の研修効果は、図6 のとおりで、研修内容の理解度、自己の実践化、学校への還元、職能成長等は、参加者から高い評価をは得られた。しかし、教職員数 188 名に対して、全5 回の研修会参加者が、延べ 67 名の参加者で、コミュニティ創出や世代間交流、小中教員の連携の実現といえるまでには至らず、「教員同士つながり」を実感する参加者は、少なかった。また、研修テーマによる差異もあり、道徳科は明日からの授業に活かすこと、小規模校教育は、ベテラン教員や管理職等の学び直しという意義があった。



	外国語	道徳	小規模	CS
1 理解・有意義	4.0	3.9	3.9	3.3
2 活用意欲	4.0	4.0	3.9	3.8
3 同僚への伝達	3.8	3.9	3.9	3.7
4 職能成長	4.0	3.9	3.9	3.7
5 教員のつながり	3.3	3.6	3.8	3.6

図3　A 地域研修効果結果

表4　研修参加者からの主たる感想

○本研修内容を本校の教職員にしっかり還元して、英語好きな子どもを育てる一助とします。
○学級担任の力量任せになってしまっている道徳を組織で研究して、質を高めたい。
○パラダイム転換で、無いものねだりではなく、へき地・複式・小規模校の環境を受け入れ、「ならでは」の教育を実践していきたい。良さを改めて実感した。
○「課題」を「利点」に変えていく努力をしていこうと思う。
○CS の現在実施している活動を見直し、連携カリキュラムにまとめ、地域と共有し、つなげていく。

B 地域の研修会参加者は、全5 回で延べ 261 名、教職経験年数の割合は図4 のとおりである。参加対象は、全教職キャリアとし、学び直しとコミュニティ創出に重点を置き、市教育委員会から積極的に、管理職やベテラン教員へ呼びかけた。その結果、教職経験年数が3 0 年以上の教員が約半数を占め、5 年未満の若手教員は、4 分の1 となっている。特に、コミュニティ・スクールはベテラン教員、生徒指導、授業力向上、道徳科は、若手及び中堅教員の参加が多かった。研修効果の項目別結果は、図5 のとおりである。

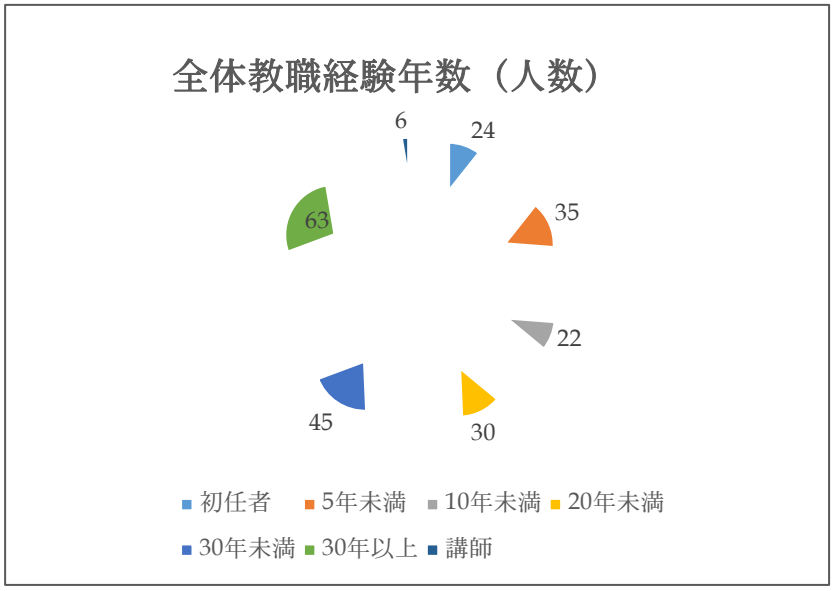


図4　教職経験年数別人数

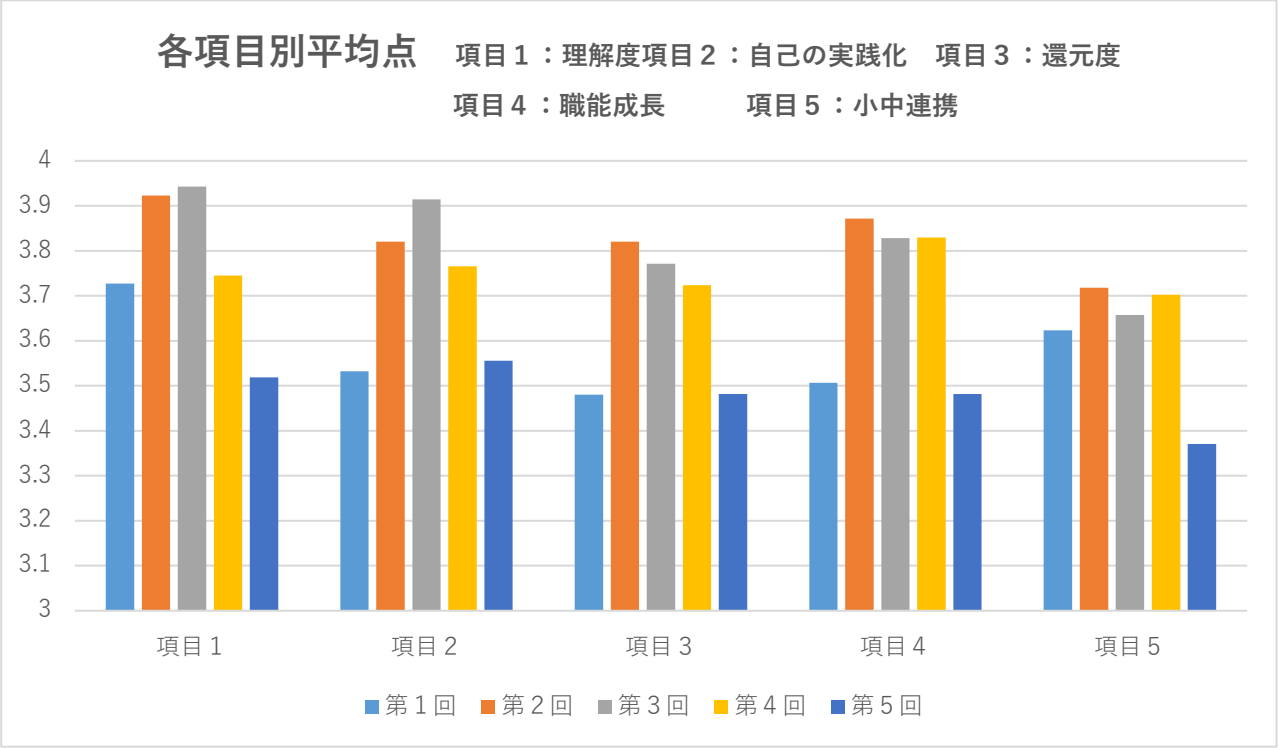


図5　項目別平均点

研修プログラム全体の各項目別では、理解度、自己の実践化、職能成長が高く、研修内容別では、第2 回生徒指導、第3 回授業力向上、第4 回道徳科が高評価であった。また、各回の評価結果の特徴としては、第1 回コミュニティ・スクールでは、理解度が最も高く、課題となっている小中連携の必要性について実感する教員は少なかった。若手教員や中堅教員の参加が多かった、第2 回生徒指導、第3 回授業力向上では、理解が深まり職能成長を実感することにより、自己の実践意欲につながっている。第4 回の道徳科については、道徳的価値を追究する演習で自己を振り返ることが、職能成長の実感に、第5 回の ICT 活用では、活

用の理解の深まり、自己の実践化につながっている。

教職キャリア別と研修効果項目の関連については、図 6、図 7 のとおりで、高評価のベテラン教員が多い結果となっている。

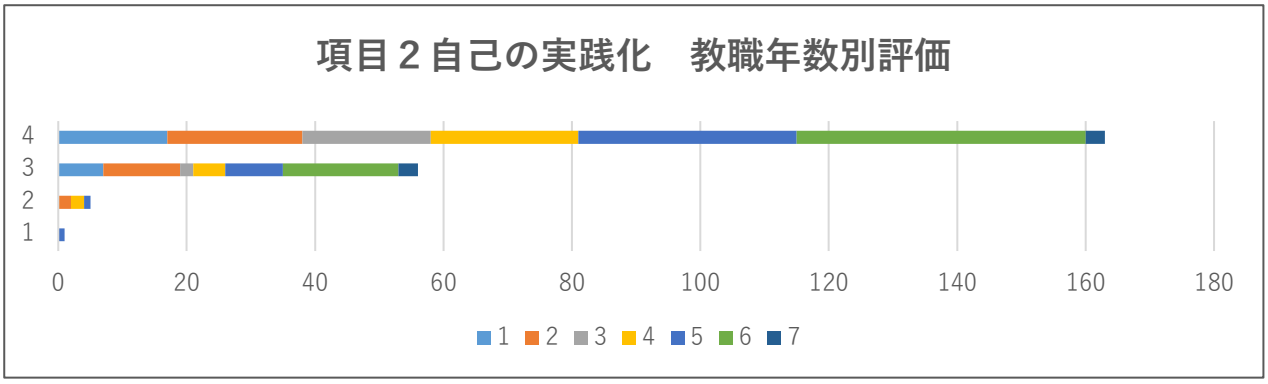


図6　項目2 自己の実践化　教職年数別評価

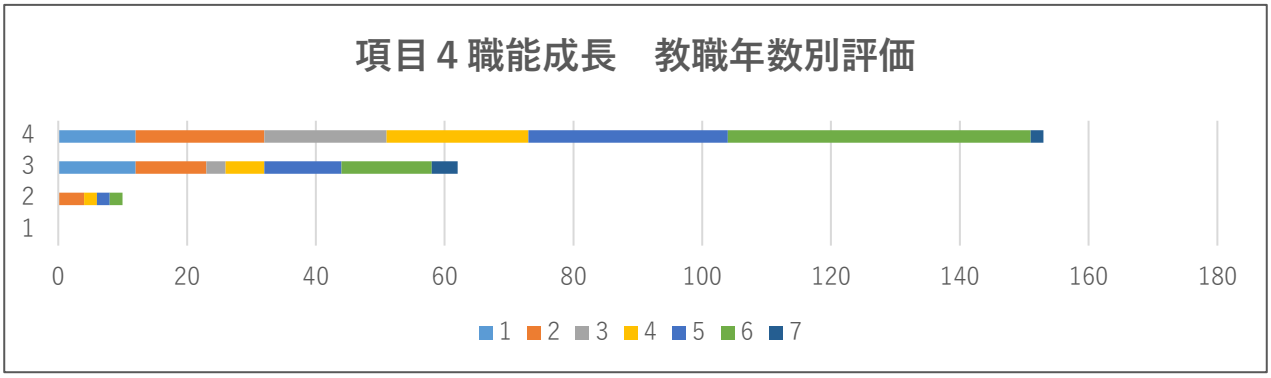


図7　項目4 職能成長　教職年数別評価

また、小中学校の比較についての結果が、図8 である。中学校教員は、生徒指導や授業力向上の研修内容の評価が特に高く、小学校は全プログラムにおいて高評価である。第1 回目のコミュニティ・スクールについては、全体の理解度は高かったものの、小中の温度差がある。

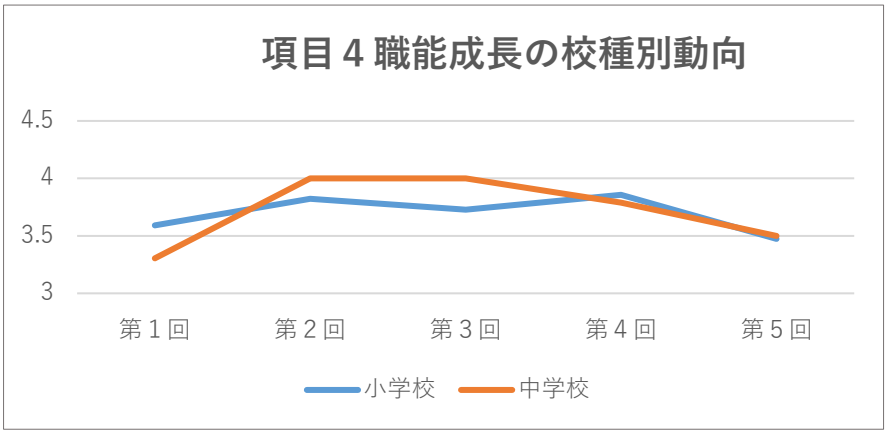


図8　項目4 職能成長の校種間比較

最後に、2021.3 実施の市内教職員調査結果において、組織文化の因子（成長志向、改革志向、職能成長）の各項目において、コミュニティ・スクール研修会参加者1 と不参加者2 の比較を行った。その結果が、図9 のとおりで、研修会に参加した教員は、不参加の教員より、各因子ともに高い結果となり、コミュニティ・スクール導入に向けて、新たな実践に対する組織の意識改革につながったと考えられる

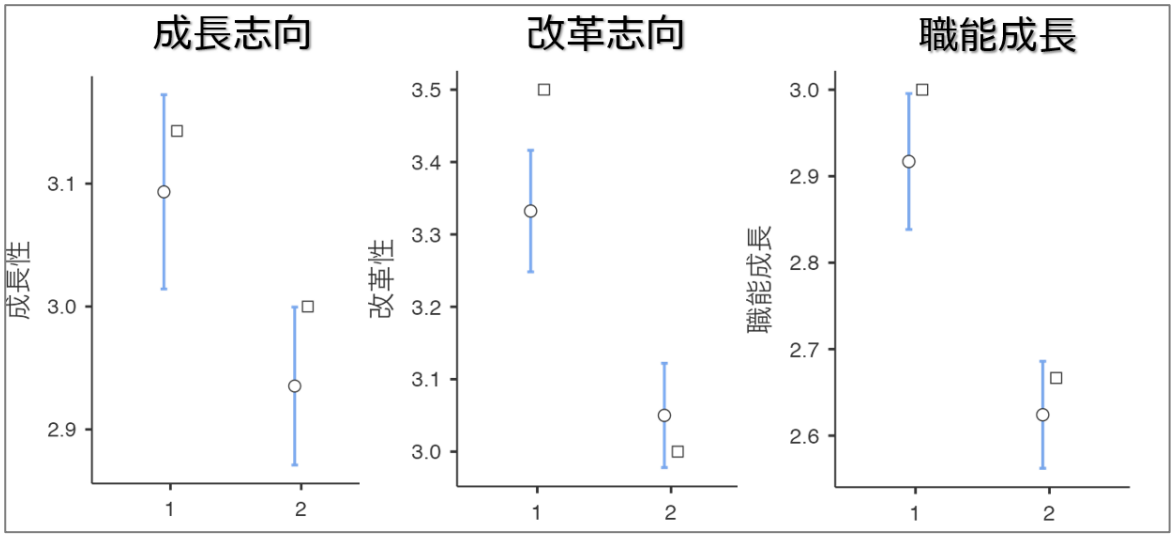


図9　教職員調査結果（研修参加者と非参加者比較）

４．研究の考察

(1) 研修効果結果からの考察

両地域ともに、研修内容による差異はあるものの、これまで研修の機会が限られていた教員にとって、新たな学びの場となった。そして、研修内容の理解や自己の実践化、職能成長は、ある程度達成できた。しかし、参加者からの同僚への還元や研修後の学びの共有については、どの研修においても課題となっている。参加した教員のキャリア別研修効果結果からは、ベテラン教員の自己評価は高く、コミュニティを通した研修の効果はあったと考えられる。また、Ａ・Ｂそれぞれの地域の課題として取り上げた、各研修テーマに関する理解は深まり、組織の成長志向や改革志向等の組織文化の醸成に一石を投じる機会となった。特に、Ｂ地域のコミュニティ・スクール推進に向けて設定した研修プログラムは、理解の深化と実践への意識化を図ることができた。さらに、市町教育委員会のニーズに基づく、独自の研修プログラム開発実践は、教員の自律的な研修の意識の高揚と組織文化醸成の波を起こす効果があったと考える。

(2) 求められる実践課題

教員一人一人の職能向上や「学びのコミュニティ」を通した学校組織全体の成長志向という文化の醸成は、学校間、校種間の違いが見られることから、持続的な小中合同研修や世代をつなぐ研修の設定が必要である。また、小中の連携は、これまでも求められてきたが、未だ授業実践交流の参加にとどまっており、今後は、児童生徒の学びの視点に立った研修システムが必要である。そのためには、9 年間を見通した授業モデルやカリキュラム開発など、小中教員の実践レベルでの協働型研修が不可欠であると考える。

令和元年度中央教育審議会より示された教員育成指標と教員の養成・採用・研修の在り方では、一体的な取組を求めている。指標とリンクする研修が生涯にわたる成長を支えること、自分の教職生活を振り返り、先を見据えることを重要視することなどである。ゆえに、教職人生を可視化するために、教員版キャリアパスポートの作成が必要であると考える。さらに学校現場では、教員が育つ学校を目指すこととして、スクールリーダーの養成機能の強化が求められている。そのため、各自治体教育センターなどにおいては、研修プログラムの開発、研修に関する学

校支援機能の強化などに取り組んできている。ただ、本県における教員研修の実情は、研修機会の格差、各組織の独自性等により、推進状況は地域間格差がある。また、本研究の視点でもある人口減少地域における学校の小規模化による研修の充実も課題となっている。

これまで開発・実践してきた育成指標を視点とする研修プログラムは、これらの課題を解決する具体的実践として、活用できると考える。一人一人の教員が自らの職能成長を振り返り、同僚との協働型研修において、成果と課題を共有することにより、新たな教育実践につなげる。学校間連携をすれば、学校規模に関わらず学び合い、高め合うことができ、研修プログラムの効果の波がより一層広がる。持続的に波及効果を活かすことで、研修の自律と新たな教育実践の創造につながると考える。

令和3 年1 1 月公表の中央教育審議会のまとめ「「令和の日本型学校教育」を担う新たな教員の学びの姿の実現に向けて」においても、「学び続ける教師を支える環境整備」として、育成指標に基づく研修体系の策定、研修コンテンツ等の支援において、持続可能な連携体制の構築が示された。教育委員会と教職大学院との連携・協働による研修プログラムの開発や大学での学びの研修履歴への反映等に検討ついても言及されており、これまでの大学が独自に実施してきた研修の有効活用が期待される。今後は、教職大学院の地域貢献として、地域の実情に応じた研修の在り方を共同研究しながら、支援体制を構築する役割があると受けとめている。

5．今後の展望

本学教職大学院は、設立7 年目を迎え、修了生 133 名は、愛媛県内外の学校現場で教育実践に精励している。そのネットワークを活かし、教職大学院フォローアップ事業として地域協働型研修の実施を推進する。今後、本県においても加速する学校の小規模化への対応、教育のデジタル化への対応、教員の世代交代と定年延長に伴う学び直しの実現など、多くの課題がある。それらの課題解決に向けた研修の企画・運営・発信を教職大学院の地域貢献事業の柱として、展開していく。企画1 として、人材開発研修の提供がある。管内別研修会の開催や大学連携セミナーへの参加促進等を実現する。企画2 として、現職教員を巻き込み、コミュニティを創出することにより「学びの波」を起こし、波及効果を狙う。教職大学院修了生を核とした研修機会の促進、地域間、校種間、職務間の交流促進である。企画3 として、市町教育委員会との連携体制を構築する。そのために、修了生訪問調査において、各地域のニーズをつかみ、研修会の開催においては、後援、共催など、実施体制を強化することである。これらの戦略により、県内教員研修の中核的位置づけを担保し、教育の質的向上に資する。修了生の職能向上に対する切れ目のない支援の中に、県内教員を巻き込んだ研修の波を起こし、拡大することで、教員の新たな職能開発につなげたいと考える。

謝辞

研究推進にご示唆、ご支援をいただきました大学教員の皆様、また、調査研究・開発実践にご協力いただきました市町教育委員会、教職員の皆様に、心より感謝申し上げます。

参考文献等

中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」（2015）
田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵（2016）ぎょうせい『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』p.36-50
大杉昭英（2018）「育成指標の機能と活用」『育成協議会の設置と育成指標・研修計画の作成に関する調査研究プロジェクト　報告書』
八尾坂　修（2018）ジダイ社『新時代の教職概論』
中教審教員養成部会　審議内容「教員育成指標と養成・採用・研修」（2019）
中教審初等中等教育分科会　論点取りまとめ（概要）「新しい時代の初等中等教育の在り方」（2019）
中教審まとめ「令和の日本型学校教育」を担う教師の新たな学びの姿の実現に向けて（2021）

学校改善研究紀要 2023: 153-162

実践報告

小中一貫教育における組織文化の効果的な構築
－企業文化を支える「ウェイ」に注目して－

山端　真司
神戸市立義務教育学校港島学園後期課程　　mimasy@sea.plala.or.j

要約：2016 年の制度化以降小中一貫教育校が全国的に増えてきているが、元々、小学校と中学校は文化が異なると言われる中で、小中一貫教育校の文化がうまく醸成されているのだろうか。国立教育政策研究所(2016)によると、「実態調査においても、小中の教職員間の共通理解の醸成は、大きな課題があると回答した自治体は 51%ある」と述べている。本研究の目的は、この課題解決の糸口を、探ることである。その糸口を異なる組織の融合（合併）を数々試みてきた実業界に求めた。企業策定の「ウェイ」に注目し、合併後の組織文化の醸成に寄与していることにヒントを得た。このウェイを小中一貫教育校ウェイに結びつけることが突破口になるのではないか。研究手法としては、文献による記述を主体とする研究手法を選択した。小中一貫教育における組織文化について検討する。

キーワード
組織文化
ウェイ
企業遺伝子
融合
現場目線

1．研究の目的と背景

2016 年の制度化以降小中一貫教育校が全国的に増えてきているが、これまで長年「小学校文化」と「中学校文化」は、元々異なっていると言われてきた。先進の小中一貫教育校では、施設一体型にしたことによって小・中の職員間の意思疎通がよくなったという類の報告を見かける。

中でも職員室については、「職員室が1 つであることは、小中一貫校の教職員の組織文化構築に寄与していると言える」(山端,安藤,2018)と述べているが、筆者は、職員室が合同になるなど、物理的距離が近くなるだけで小中の教職員間の共通理解の醸成を促すことができるのだろうかという問いが生じている。

先行研究では小中一貫教育校が開校何年目から、順調にいき始めたとか、中1 ギャップの解消に寄与しているとかの事例が、挙げられている。ただ教育組織内の視点からみた根拠であって、歴史の浅い小中一貫教育が今後、日本の義務教育の柱となりうるかというマクロな視点から考えると、十分ではない。そこで、本研究では、異なる組織の融合（合併）を数々行っている実業界に目を向けて、企業文化の視点に課題克服の糸口を探ることとした。特に企業の合併による組織文化の醸成の裏にある方策に、小中一貫教育校の組織文化醸成のよきヒントを見出すのが本研究の目的である。

2．先行研究

(1) 小中一貫教育について

文部科学省が、平成2 6 年に全都道府県・全市区町村及び小中一貫教育を実施している全国の公立小・中学校を対象として実施した「小中一貫教育等についての実態調査」（以下、実態調査）によれば、小中一貫教育実施校では、「中1 ギャップの緩和など生徒指導上の成果を上げる（98％）」、「学習指導上の成果を上げる(95％)」、「9 年間を通して児童生徒を育てるという教職員の意識改革(92%)」という成果が報告されて

いる。（国立教育政策研究所(2016)）

その一方で、同実態調査において、「大きな課題が感じられる」として指摘された上位1０項目のうち、上位3つが、「小中の教職員間での打ち合わせ時間の確保(20％)」、「教職員間の負担感・多忙感の解消(18％)」「小中合同の研修時間の確保(14％)」である。上位3ついずれもが、子どもや家庭、地域に直接関することではなく、小学校、中学校の教職員の意識や働き方に関係する内容であることが注目される。

さらに、上位1０項目以外で「課題が認められる」と回答した割合が5０％を超える7項目は、「教職員間での負担の不均衡(57％)」、「小中の教職員間の共通認識の醸成(51％)」「小・中学校間のコーディネート機能の充実(50％)」などである。と子どものことに関する課題ではなく、教職員間のことに関する課題が3項目も高い割合で挙げられている。

これらは3つに整理できる。「人的事項に関する課題」、「物的・財務的事項に関する課題」、「教育課程・教育指導に関する課題」である。そのうち、「人的事項に関する課題」は、各市費でコーディネーターとして加配教員を配置するなどの方策で対応できる。また、「教育課程・教育指導に関する課題」は、各学校で教員の知恵を出し合って克服していく課題である。ここで、注目したいのは2つ目の課題である。「物的・財務的事項に関する課題」は、施設分離型を施設一体型にすれば解決するという問題なのだろうか。施設一体型においても「空間的な距離は近くても意識の共通化を図っていくことは重要な課題」(国立教育政策研究所,2016)と述べられている。さらに、「小中の教職員間の共通理解の醸成は大きな課題があると回答した自治体は 51％あり、校内において共通理解を図っていくための取組が重要である」(国立教育政策研究所,2016)とも指摘されている。また「例えば、小・中で合同の職員室を設けるなど、小・中学校の教員がコミュニケーションをとり、情報共有を図ることができるような施設面での条件整備を行うことも重要な取組である」(国立教育政策研究所,2016)とも述べられている。

(2) 文化、組織文化の定義

E.H.シャイン(2016)は文化とは「あなたの考え方や感じ方だけでなく、あなたの行動にも影響を与え、あなたの日々の暮らしにおいて、物事に意味を与えたり可能性を予測したりする。しかも、文化はあなたが意識しないところで作用する。文化的仮定は、気づかないうちに、当然のこととなっている」と述べている。また、「組織が文化を評価しなければならないのは、組織が経営上の問題に直面した場合、また合併や買収、ジョイント・ベンチャーや提携を行う際に戦略上の新しいガイドラインの一部として文化の理解が必要な場合、あるいは、異なる文化を持つ2つ以上の組織がプロジェクトや共同事業を実施するといった場合である」とも述べている。E.H.シャインの考えを踏まえると2つの組織が1つになる小中一貫教育校の場合、それぞれの組織文化を的確に評価する必要があると考える。

本研究で言う「組織文化」とは、金井(1999)が述べている定義を援用し、「組織の大半の成員がもはや当然のことと思い、疑問視することのなくなった前提、仮定、発想法」と定義する。

3．方法

(1) 調査対象と手続き

E.H シャイン(2016)は「文化の大部分は言葉では、表すことができない」と述べており、さらに「なぜ文化に関するアンケート調査は『文化を測定しない/できないのか』との問いを立て「文化の表面的な特徴だけ

を測定してしまう可能性がある。アンケート調査という手段では、より深層にある暗黙の仮定までたどりつくことはできない。」(E.H シャイン,2016)と述べている。

このことから、本研究では、企業や学校にアンケート調査を行うことはせず、文献による記述を主体とする研究手法を選択する。

また、学校を対象とする調査において、露口他(2010)は、「とりわけ学校を対象とする調査においては、研究論文以外の資料も踏まえておく必要がある」と述べており、さらに「いわゆる調査研究の場合は一次データの収集を前提とすることが多いが、その場合でも二次データを活用することは研究の価値を下げるものではない」とも述べている。

このことから、本研究においては、著作（二次データ）もデータとして活用することとする。

４．企業合併についての概観

(1) 企業の歴史

はじめに研究の対象である企業の歴史を確認しておく必要がある。そこで、「2 つの企業文化の融合という意味で合併を成し遂げた花王に注目したい」(島野,2007)。花王は、国内で化粧品メーカートップの資生堂に対してライバルであったカネボウ化粧品の全株式を 2006 年1 月に購入することで、完全子会社化することに成功した。また花王とは同業種であるが異なる企業文化を有する資生堂も取り上げる。ここで各社の歴史を確認しておく。以下(島野,2007)より。

【花王】

花王の社名の由来は、「顔」である。明治の半ば、現在で言う洗濯石鹸は単に石鹸と呼ばれ、高級な洗顔用石鹸が顔石鹸と呼ばれた。それをもじって「花王」と名付けたそうである。

歴史は、1887 年（明治 20 年）に前身の洋小間物商、長瀬富朗商店の創業にさかのぼる。現在に至る主力商品花王石鹸の発売はその3 年後である。以降 1923 年（大正 12 年）東京墨田区に現東京工場を完成し、近代的な大量生産方式によって国内を代表する石鹸メーカーになった。花王の持ち味は「嫌味のない合理性」と言われている。その後、1980 年9 月に花王化粧品販売を全国9 か所に設立し、化粧品事業に本格的に参入した。

【カネボウ化粧品】

1887 年（明治 20 年）東京府葛飾郡墨田村にカネボウの前身、鐘淵紡績が紡績会社として創業したのがはじまりである。明治から戦前にかけて紡績産業のトップであり続けた。しかし、繊維産業そのものが、重化学工業の発展に徐々に押しやられる形で戦後斜陽化していった。

1968 年（昭和 43 年）には、社長のクーデター的解任後、就任した新社長が「ペンタゴン経営」と呼ばれる大胆な多角化、非繊維部門の育成に乗り出した。この多角化戦略の大きな目玉で、大きな成果を収めたのが、化粧品事業である。ただ化粧品以外の多角化事業は振るわず、2005 年 5 月に東証1 部上場を取り消された。

【資生堂】

1872 年（明治5 年）の創業であり、海軍病院の薬局長であった福原有信が東京銀座に調剤薬局を開いたことがルーツである。1888 年に日本初の練り歯磨き粉を発売。1915 年には当時の主力商品の髪油「香油花椿」から花椿マークを商標として採用。今日まで資生堂のマークとして消費者に定着している。2006 年に大ヒットしたシャンプー「TSUBAKI」にしても華やかな広告宣伝だけでなく、資生堂イコール花椿という長く培った潜在的なブランドイメージに支えられた部分は大きいだろう。この TSUBAKI のキャンペーンに象徴されるように、広告宣伝の巧みさは同社の特徴であり強みである。ただし、資生堂はブランドづくりや、広告宣伝の巧みさだけで国内化粧品業界のトップにたったわけではない。先見性ある販売戦略で他社を凌駕している。

(2) 化粧品事業とは

ここで化粧品事業について、各企業を比較することとする。島野(2007)は以下のように述べている。

「1960 年（昭和 35 年）に制定された薬事法の中で『化粧品とは人の身体を清潔にし、美化し、魅力を増し、

容貌を整え、または皮膚もしくは毛髪をすこやかに保つために、身体に塗擦、散布、その他、これらに類似する方法で使用されることが目的とされているもので、人体に対する作用が緩和なるものを言う』と定義されている。

つまり感覚に訴えるものだけに、生命線になるのがブランドになる。『車はトヨタに限る』『家電はやはりソニーだ』などとよく聞かれるこだわりは、消費者に刷り込まれたブランドイメージによるものである。

では、そのブランドイメージは、どのように刷り込まれるのだろうか。当然、製品を長年使ってみての感想などから、生まれてくるイメージではあるが、個人の口コミの広がりよりも、広告宣伝によるいつの間にか消費者に刷り込まれているブランドイメージが先行しているのではなかろうか。

美しい俳優やモデルでオブラートされてはいるが、資生堂のキャンペーンは絨毯爆撃を思わせるように派手である。派手＝コストがかかっているということである。

年間の費用が４０億円とされるマキアージュの広告宣伝などは、日本映画の大作とされるものの製作費用（10 億円以上）4 本分の大作を 1 つのブランドに投じたことになる。度胸満点の、ハイリスクハイリターンの投資手法である。

一方、花王は、比較的廉価な日用品が主な事業になっていることもあり、広告宣伝も実にきめ細やかに、丁寧に行っている。コストをそれほどかけずにその商品が何であるかを簡潔に手堅く提示している。テレビ CM では、商品のイメージに適した清潔感、生活感のある女性をうまく使っている。

このことだけを見ても2 社のブランドイメージが消費者に自然と刷り込まれているのではないだろうか。言い換えると企業イメージになっているのである。

ここで考えなければならないのは、各社 CM を制作依頼しているのは、その企業の担当者（社員）であるということであり、当然、その社員は、企業の社風、企業理念、職場の空気感、販売戦略、職場での議論による構成などから総合的に判断して制作依頼しているものである。つまり、各社 CM から見えてくるものには、その企業の文化が流れていることは言うまでもない。」

（3）企業合併の行方

島野(2007) は以下のように述べている。「2006 年 1 月に花王が全株式を購入し、完全子会社となったカネボウ化粧品は、1887 年（明治 20 年）、東京府葛飾郡墨田村、通称鐘ヶ崎に紡績会社として創業した、前身の鐘淵紡績に始まる。明治から戦前までは紡績産業のトップであり、優良企業であった。しかし、繊維産業そのものが、重化学工業の発展に伴い、戦後斜陽化していった。詳細はここでは割愛させていただくが、その後、カネボウは多くの破綻企業が辿る混乱と迷走を続けた。

そして、2003 年 10 月、花王と合弁会社をつくり、先々の事業統合を発表したものの、その後、二転三転し、2004 年2 月には結局破談になった。同月、国家公認の産業再生機構の支援が決まったが、無残な内情が次々と明るみにされた。

名門カネボウグループが崩壊に向かう中、化粧品事業はカネボウ化粧品として本体から独立し、名称をカネボウとした。グループ唯一の収益が見込める事業分野であり、妥当な切り離しであった。カネボウ化粧品は産業再生機構の下で売却先を選ぶため入札された。

花王グループ、RHJ グループ（米国系投資ファンド）、CVC キャピタルパートナーズ（英国系投資ファンド）の 3 グループが最終入札を行い、花王が 4000 億円の出資でカネボウ化粧品を傘下に収めることとなった。」

（4）2 つの企業文化をまとめるものとは

いくら入札によって傘下に収めたとはいえ、石鹸をルーツに持つ花王と紡績産業がルーツのカネボウの2 つの組織を1 つにまとめていくために、花王グループが兼ね備えていたことは何であるのかということを、ひも解く必要がある。これが小学校教員と中学校教員が長年築いてきた文化（小学校文化、中学校文化）を小中一貫校の文化として新しく誕生させるヒントになるのではないかと考える。

４． 研究の鍵

(1) 企業遺伝子からウェイへ

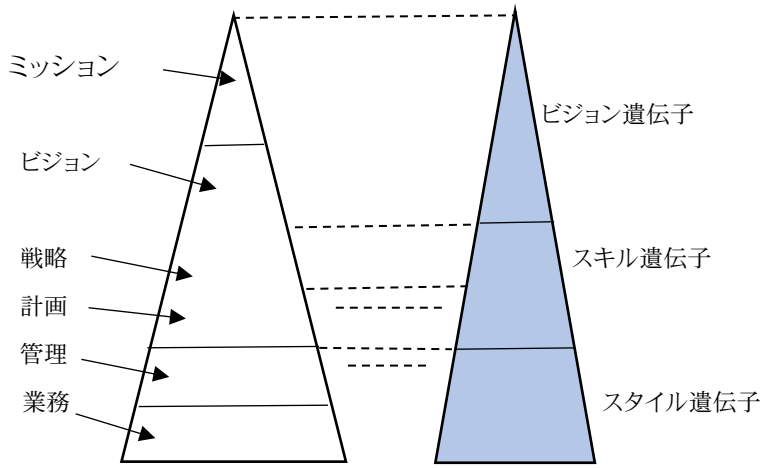
1) 文化創造に必要なもの

２つの異なる文化を統合するにあたって、必要なものは何だろうか。企業文化を支える「ウェイ」というものがそれにあたると考える。具体的にそれがどのようなものか明らかにする。

2）ウェイとは(＝現場そのものの文化)

野口(2013)は、「企業には、その企業らしい『優れた特徴』がなければならない」「やがて優れた特徴のない企業は滅んでいく。その優れた特徴というのが、企業遺伝子だ」と述べている。

またここで言う企業遺伝子というのは、「企業の寿命を規定する価値基準と定義している。言葉であり、仕掛けであり、仕組みである」とも述べている。ここで「ウェイ」とは、企業遺伝子とどう違うのかを確認しておきたい。野口(2013)によれば、「ウェイとは、『その企業らしい人、組織の働き方・動かし方』である」と述べており、さらには「企業理念があるのに、わざわざなんでウェイを制定するのか？ 」の問いに対して、「ウェイの大前提は、『トップの想いや考えと現場の考えや行動の合致』である」と言い切っている。また企業理念が、創業者やその時点でのトップの想いであり考えであり上からのトップダウンであるのに対して、ウェイは、発信はトップであろうとも、その基本は現場で起こるベクトル、起こすベクトルである。現場あってのウェイである」とも主張している。つまり「ウェイ」とは現場目線でその企業文化を築きあげているものではないだろうか。



【ビジョン遺伝子】

「豊かな生活文化の実現」「消費者、顧客を最もよく知る企業」「絶えざる革新」

「サステナビリティへの貢献」

【スキル遺伝子】

「教えあい、学びあう（技術の連鎖）」「使場に聞く」※使場＝生活の場の意味

「現状不満足の精神」「よきモノづくり」「グローバル視点」「価値ある商品とブランド」

【スタイル遺伝子】

「正道を歩む」「消費者起点」「現場主義」「個の尊重とチームワーク」「見えない声を形に変える商品化技術」「改善の継続によるコスト低減活動」「人手を積極的に活用する柔軟な製造技術」

図 1. 花王の企業遺伝子

3) 花王の企業遺伝子とウェイ

花王には、何があってその企業文化を支えているのか。また、他社を傘下に収めても異なる企業文化のため、結局うまくいかなかったという事例がある中で、花王にはどのような企業文化が育っているのかを、調べてみた。

ここに花王の企業遺伝子を分類したピラミッドを示す。（図1 ）これは、企業理念、創業者の想いや声、現場で使われる言葉「ウェイ」を野口(2013)が整理したものである。

野口(2013)は「花王ウェイにある『消費者、顧客を最もよく知る企業』（中略）は、ぱっと聞いただけでも花王を想起できる。しかも、事業推進の革新や組織システムの革新という企業遺伝子の革新も感じ取れる。」と喝破している。

表 1. 花王ウェイとカネボウウェイ

【花王ウェイ】

使命	豊かな生活文化の実現
ビジョン	消費者・顧客を最もよく知る企業に
基本となる価値観	よきモノづくり　　絶えざる革新　　正直を歩む
行動原則	消費者起点　現場主義　個の尊重とチームワーク　グローバル視点

【カネボウウェイ】（「カネボウ　きょう、人のこころにさわる」より筆者作成※）

企業理念	しるし
ビジョン	一人一人が主役になって復活した日本を代表するモデル企業
カネボウの志(基本理念)	人を想いつづける
私達の約束(行動規範)	こころを晴れにする

※グロービス経営大学院 HP「カネボウ　きょう、人のこころにさわる」参照

ウェイはあくまで現場レベルでのその企業らしい人、組織の働き方・動かし方なのであることから、職場そのものの文化であると筆者は考える。このことを学校現場に当てはめると「小学校と中学校は学校文化が違う」という前提から、「小中一貫教育校の学校文化」を創造するときの重要な示唆が見つかると考える。つまり、学校版「小学校ウェイ」「中学校ウェイ」を物理的に単にくっつけるだけでなく花王グループが成し遂げたように新しい文化の創造「小中一貫教育校ウェイ」を作る必要があると考える。この「小中一貫校ウェイ」は、ソフト面にあたる。決してトップダウンの学校目標や、学校経営方針ではなく、現場で使われる言葉や行動が往還するものである。そしてこれを作るのは学校管理職ではなく、現場の教職員全員であると考える。

4) 最新のウェイ

花王の HP(2022.11.27 19:00 確認)によると花王ウェイは 2021 年に刷新されている。理由として、「『花王ウェイ』は、2004 年に策定され、創業以来の経営者や社員によって培われてきた経験と指針をもとに、企業文化と哲学をわかりやすく伝えるものとして機能してきました」、さらに全世界にパンデミックが広がり、環境問題など切実な社会課題に対して、花王が社会で意味のある存在であり続けるために、「その核となる部分は維持しながらも、この大転換期に合わせ、人と地球の共生、多様性とインクルージョンなどの ESG 視点や、挑戦する姿勢の強化を行いました」と説明している。

そして刷新の検討については、「世界各地の社員からなるグローバルチームで行われ、原文も英語にする」と述べられている。

今回の花王ウェイの刷新は、2006 年のカネボウ化粧品の買収から 15 年を経ており、併せて、2021 年1 月に、

花王とカネボウの化粧品ブランド事業部を統合にも 15 年の歳月を要している。以下に花王が組織文化の融合の実現に向けてどのような流れで取り組んだのかを表にまとめた(表2)。また、花王 HP にある 2021 年に刷新された花王ウェイの図に示しておく(図2)。

表2 ． 花王の組織文化融合に向けての取組(2004 年以降) （花王 HP を参考に筆者作成）

2004 年	花王の企業理念「花王ウェイ」を策定
2006 年	(株)カネボウ化粧品を買収
2021 年	花王の企業理念「花王ウェイ」を刷新
2021 年 1 月	カネボウ化粧品買収から 15 年を経て、花王とカネボウの化粧品事業部を統合

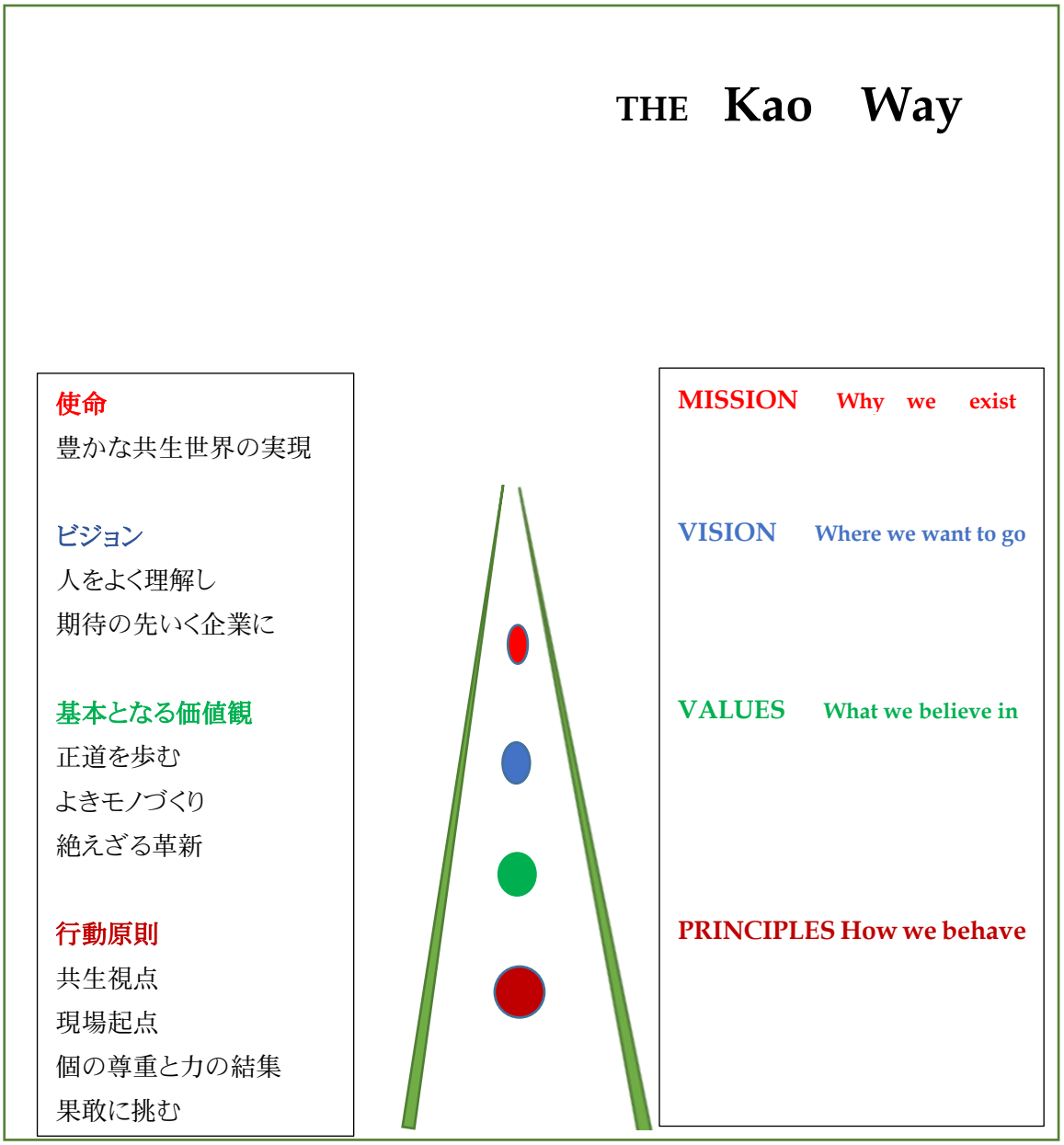


図 2. 刷新された花王ウェイ(花王の HP を参考に筆者略図作成)

6．考察

(1) 職員室が一つは、十分条件に非ずの考察

研究の目的で述べたように、職員室を 1 つにすることは、必要であるかもしれないがそれだけでは新しい学校文化（小中一貫教育校文化）は、生まれてこない。新しい学校づくりを数多く進めてきた長澤(2015)は「職員室はもちろん一体です。これが小中一貫教育を考えさせるきっかけとなり、基本として今も大事にしているところです」と述べている。一方で天笠(2015)は、「小・中の先生用に1 つの職員室をつくったところ、数か月後には、職員室に間仕切りができ、さらに数か月後には固定した物が置かれるようになったという話を聞いたことがあります」、長澤(2015)は、「できあがれば小中の先生方が一緒にいることの必要性がわかって意識の壁が解けていくと思うのですが、設計者が言うだけでは理解を得るのが難しかったのでしょう」とも述べている。それまで小学校と中学校で 2 つ別々にあった職員室が1 つになったら、必ずしも小中一貫教育がスムーズに進むというものでもない。現場レベルでの教職員の意識が本当の意味で融合されなければならないと考える。職員室が一つであることは必要条件ではあるが、十分条件ではないのである。

(2) 組織文化の継承について

天笠(2015)は、「ソフトとハードの関係を小中一貫教育の発展に寄与するためには何をすべきか知恵を出し合えればと思います」と述べている。そのためには小学校教員と中学校教員が同じ空間で過ごす時間の中で醸成される「小中一貫校ウェイ」が必要である。そしてこれは、教職員の異動によって人が変わっても、継承され続けなければならないものである。

府中学園の建築設計に携わった建築設計士の小泉(2015)は「府中学園では計画時には教育委員会で担当されていた方が校長先生として赴任されています。校長先生も計画時の想いが伝わっていないと感じていたとき、府中学園の 1 期生が教育実習で母校に帰ってきたそうです。そして、『自分が学んでいたときとは雰囲気が変わった』と感想を述べられたそうです。その後、計画時の教育長や関係者から当時の改革への思いや考えを先生方と共に聞いているという話を伺いました」(2015)と述べている。「小中一貫校ウェイ」は、教員の異動によって継承されなくなったとならないようにすることが重要である。そのためには、誰にでもイメージが湧きやすく、伝承しやすい「小中一貫教育ウェイ」が醸成されることが鍵となる。

(3) よりよい組織文化構築のタイプについて

小中一貫教育における望ましい組織文化の構築について考える。E.H シャイン(2016)は「2 つ以上の文化が統合される場合、文化は、『分離』、『支配』、『融合』、『対立』という4 つのタイプに変化する可能性がある」と述べている。『分離』は、「文化が分離したままの状態」であり、本研究の主旨に合わない。『支配』は、その名の通り、「1 つの文化がもう1 つの文化を支配してしまう可能性がある」と述べている。さらに「私の経験則から言うと、対等合併といえども、常にどちらか一方の文化が支配的になってくるのが現実である」とも述べており、『支配』も適切ではない。『対立』については、エンジニア部門と製造部門が対立する場合を挙げたのち、「この構造で見落とされがちな重要な事実は、対立しているのは、個々のマネージャーではなく、異なる視点を持つサブカルチャー同士だということだ」(E.H シャイン,2016)と述べており、対立も本研究に当てはまらない。

一方、『融合』は、「融合のある段階で、新しい価値体系ができあがり」、「いろいろな文化の単位がその価値体系を受け入れていく」ものと述べている。さらに「一方の親会社から会計システムを取り入れ、もう一方の親会社からは人事制度を取り入れた」場合やたすきがけ人事を例に挙げ、「対等合併の公のイメージは維持されるが、文化が実際に融合しシステムの標準化が達成されたわけではない。現実には、新しい組織では変化への抵抗というものが往々にして見られる。これはほとんどの場合、手順決定を行う際に文化の問題が全く無視されてしまったために生じる問題である」とも述べている。では『融合』は、望ましい組織文化の融合に当てはまらないのだろうか。E.H シャイン(2016)は、「別々のサブカルチャーが共同して立ち向かわねばならない新しい共通の問題に直面したときに、文化の融合が達成されることも多い」と述べており、「真の協力が必要となる危機に遭遇した場合ぐら

いしか、融合に成功した事例がない」とも述べている。小学校と中学校が共通の問題に直面し、真の協力が必要な今、『融合』こそが小中一貫教育の組織文化の構築にふさわしい在り方なのではないかと考える。

以上のことから、融合が本研究の目的にふさわしい組織文化構築の在り方だと考えられる。小中一貫教育を進める上で様々な手順を決定する際にそれぞれの文化の問題を十分に話し合い考慮した上で、『融合』のイメージを持って、小中一貫校ウェイが作られることが重要である。

2021 年の花王ウェイの刷新は、2006 年のカネボウ化粧品の買収から 15 年を経ており、併せて、2021 年1 月に、花王とカネボウの化粧品ブランド事業部の統合もこのタイミングで行われている。どうして 2006 年の買収の後、すぐにでも統合後の花王ウェイを策定しなかったのだろうか。また2 つの化粧品ブランド事業部統合は 15 年もの歳月を要したのだろうか。このことについては、今後の研究で企業関係者に調査を行い、明らかにしていく。

7 ． 結語

本研究では、小・中の教職員間の共通理解の醸成を促すために職員室が合同になること以外に、どのようなことが小中一貫教育校文化の構築に効果的であるのかを企業の合併に至る各企業の歴史や、合併の前後で策定したものを調べることで明らかにした。結果として、経営者だけが提言するものではなく、現場目線で、多くの現場社員が「あたりまえ」としてきたことをまとめた「ウェイ」の存在にたどりついた。さらに合併後に刷新策定された「新ウェイ」の存在も明らかになった。いずれのウェイも、現場であたりまえとなっている前提つまり文化が息づいていることに大きな意義がある。現場目線であるからこそ、現場社員に受け入れられ、浸透したのだととらえることができる。

小学校のあたりまえと、中学校のあたりまえを真の協力のもと、何度も話し合い、互いのあたりまえを、意識することなしに自然に受け入れ、新たに小中一貫教育校のあたりまえ（ウェイ）を策定することが重要である。つまり管理職が決定する小中一貫教育校の学校目標を掲げるだけでなく、現場教職員の目線で小中一貫教育校ウェイを策定することこそが、組織文化の効果的な構築につながると考える。

ただし、カネボウ化粧品の買収から「新花王ウェイ」の策定まで 15 年を要した真の理由には、合併後も「旧花王の文化」と「旧カネボウ化粧品の文化」が1 つの組織内で約 15 年の間も共存し続けてきたのではないかと筆者は考える。花王とカネボウの化粧品ブランド事業部の統合も 2021 年 1 月であったことも単なる偶然とは考えにくい。旧花王出身者と旧カネボウ化粧品出身者がこの 15 年間、多くの割合を占めていたことに起因するかもしれない。真の意味での組織文化の融合には約 15 年必要だったのかもしれない。「新花王ウェイ」の策定にも約 15 年必要だったのかもしれない。新花王ウェイの策定まで長年を要したことの真意は、次の研究で明らかにしていく。そして「旧小学校の組織文化」と「旧中学校の組織文化」のいいところを取り入れた、現場が納得のいく小中一貫教育校の組織文化の構築に役立てたいと考える。

謝辞

本研究に論文や書籍を参考にさせていただいた大学の先生方、筆者の方々に感謝申し上げます。

参考文献

天笠・樋口・小泉・長澤(2015).『小中一貫教育を生かす学校建築をどうつくるか』_近代建築_69(7)_52-61.

金井壽宏(2014). 『経営組織』日本経済新聞出版社

国立教育政策研究所編(2016)『国研ライブラリー　小中一貫［事例編］』東洋館出版社

嶋田毅(2006).『カネボウ　きょう、人のこころにさわる』(https:// globis.jp/person_articles/743) 2023.2.26

島野清志 (2007).『化粧品業界再編地図』【資生堂 VS 花王・カネボウ】ぱる出版

野口吉明(2013).『企業遺伝子の継承』PHP

藤原文雄・露口健司・武井敦史(2010).『学校組織調査法－デザイン・方法・技法－』学事出版

山端真司・安藤福光 (2018).「小中一貫教育における教職員の組織文化構築の研究」『学校教育コミュニティ』8,1-8.

(株)花王(2021).『花王ウェイ』(https://www.kao.com/jp/corporate/about/purpose/kaoway)2022.11.27
Edger　H.Schein(2016).『企業文化［改訂版］』白桃書房(尾川丈一(2016)監訳)

学校改善研究紀要 2023:163-165

ブックレビュー

荻野亮吾著『地域社会のつくり方―社会関係資本の醸成に向けた教育学からのアプローチ』勁草書房（2022）

柏木智子
立命館大学　k-tomoko@ritsumei.ac.jp

１．本書の目的と意義

本書は、地域社会の再構築という課題に対して、地域社会がどういった人々によってどのようにつくられるのかを社会教育の視点から明らかにする画期的な書である。近年、COVID-19 の広がりにより、社会的孤立がグローバルな課題として提示されている。これまでも、日本では、政府等公的機関への不信傾向と私事化の傾向、および少子高齢社会が同時に進むにつれ、人々の他者とのかかわりや投票行動等に示される社会への参加の衰退が懸念されてきた。それに加えて、COVID-19 下での不要不急の外出自粛と直接的な接触の制限ゆえに、地域の行事や活動がなくなったり、地域住民と子どもとの交流プログラムができなくなったりした。その状況が数年続いたため、他者とのかかわりや参加を保障する機会の多くが失われ、なかなか元に戻せない状況にある地域も多くある。この結果として、日本でも、社会的孤立はこれまで以上に喫緊の課題となっている。そのため、社会的孤立を減らし、人々の分断を縮小することで、個人と社会のウェルビーイングを高めるための研究が求められている。このような近年の動向に鑑みても、本書は非常に意義のある書であり、研究的にも実践的に重要な知見を数多く提示する著作となっている。

２．本書の特徴

本書の特長を三点述べておきたい。一つ目は、社会教育の視点からアプローチする点である。社会教育は、第二次世界大戦前から現在に至るまで、地域社会の紐帯を保つことに一定の役割を果たしてきたとされる。しかしながら、社会教育の終焉と題する論考が出されるなど、社会教育不要論が提示される一方で、それに対する期待も変わらずに表明される現実がある。このように社会教育自体が混沌とする中で、改めて社会教育に目を向け、その意義を地域社会の構築という根源的なテーマから浮き彫りにする本著は、生涯学習社会の形成に向けても示唆的な内容となっている。

二つ目は、量的・質的調査の双方を駆使する点である。量的調査は全体傾向を捉えるために重要であり、地域社会を構築するという壮大なテーマに挑む場合には、人々の総体的な動向を把握する必要がある。一方で、地域社会は個々人によって構成されるもので、ミクロな動態からつながりがいかにつくられるのかを解明する必要もある。本書は両方の調査を用いることで、それぞれの長所を活かして地域社会の実

態を丁寧に分析し、そこから結論を導き出す意欲的な作品となっている。

三つ目は、マクロからミクロに至るまでの考察が展開されている点である。地域社会の成り立つ過程を解き明かし、それに対して行政が果たすべき役割を論じつつ、住民一人ひとりの認知的変容を踏まえた上での実態に即した社会の有り様を提案している。

3．各章の概要

前半の 1～3 章では、地域社会と社会教育の関係が理論的に検討される。第 1 章では、1970 年代以降の地域社会と社会教育をめぐる政策の動向とその問題点が明らかにされる。すなわち、「参加」よりも「協働」に力点を置く政策動向の中で、保護者や地域に「責任主体」としての役割が求められ、市民の参加を所与のものとする「市民社会論的前提」の中で、政策の稼働条件である地域社会の形成について十分な配慮がなされていない点に問題が見出される。第 2 章では、地域社会と社会教育をめぐる問題に対する社会教育学のこれまでのアプローチが検証される。ここでは、市民と行政という二者関係に、地域社会を加えた三者の関係を捉える必要性が明示される。そして、この新たな図式に向けて、社会教育学における主体の見方を「個体論」的アプローチから「関係論」的アプローチへと切り替え、分析の焦点を「関係の変容に基づく個人の変容」へと合わせる重要性が指摘される。第 3 章では、この「関係論」的アプローチを実証研究に応用するため、社会関係資本の理論が検討される。そして、地域の「関係基盤」である中間集団の活用や関係の中で築かれた社会関係資本の構造を捉え、この構造に社会教育行政の再編がどのような影響を及ぼすかを検証するという研究の枠組みが示される。

後半の 4～6 章では、前半で示した観点に基づき、地域の「関係基盤」を中心に社会関係資本が形成される過程と、社会教育が果たす役割を、計量分析と事例分析により明らかにされる。第 4 章では、計量分析の結果から、中間集団への所属が地域活動への参加に肯定的な影響を及ぼす点が明らかになった。第 5 章では、それを受け、飯田市における質的調査から以下の点が明らかにされる。第 1 に、社会関係資本の醸成過程において、自治会や地縁組織という中間集団における顔見知りの関係が基本になること、第 2 に、中間集団の相互連関や布置が、住民の地域活動への関わりを規定し、この「結節点」に分館の活動が位置すること、第 3 に、最初は周りから促される形で消極的に地域活動に参加していた住民の態度が、地域を意識した積極的な態度に組み変わっていくインフォーマルな学習の過程を「遠慮がちな社会関係資本」という認知的特性として示したこと、第 4 に、行政と地域社会の接点にある公民館主事は、公民館を中心に形成された社会関係資本の構造の中で、住民に育てられ、住民の目線で仕事をする術を身につけること、である。第 6 章では、佐伯市における質的調査から、「学校支援」をテーマに社会関係資本の再構築の過程が明らかにされる。そこでは、第 1 に、既存のネットワークを活用した社会関係資本の再構築の方法、第 2 に、「信頼」を築くために、コーディネーターに信頼のおける人物を配置すること、第 3 に、社会関係資本の段階的な変化の過程が描かれる。

これらから得られた「地域社会のつくり方」のポイントは、以下の 4 点にまとめられる。第 1 に、地域社会における人間関係づくりの基礎として、「関係基盤」の創出を進めることである。第 2 に、遅延組織、市民活動団体、サークル・グループといった「関係基盤」同士のつながりを紡ぐことである。第 3 に、社会関係資本の醸成に向けて中長期的戦略をもって時間軸を意識したアプローチを行うことである。第 4 に、地

域社会の構築を考える際に、社会教育が地域関係資本の醸成に果たす役割を有効に活用することである。それは、公民館への職員配置に示され、住民同士の水平的関係形成や、住民の認知的価値観の変容を間接的に促すことなどが述べられる。

本書は、社会教育を起点に地域社会のつくり方が描かれているが、多所に目配りの行き届いたつくりとなっている。そのため、今後の地域社会の形成の指南書として、多くの方に手にとっていただければと考えている。

学校改善研究紀要 2023:166-168

ブックレビュー

鈴木悠太著『学校改革の理論-アメリカ教育学の追求-』勁草書房（2022）

倉本哲男
静岡文化芸術大学　t-kura@suac.ac.jp

本著は，現代アメリカにおける学校改革論の総括研究の一端と位置づけられ，鈴木氏の一貫した研究姿勢でもある「理論と実践の融合・往還」の反映と理解することができる。鈴木氏の「これまで」と「これから」の School Reform Theory in the USA の集大成となる一連の研究は，深遠で膨大なる体系化が成されるものと拝察する。

本著は，1990 年代前半に着手された J.マクドナルドと D.ショーンによる「活動の理論（theory of action）」を起点とする学校改革研究を「研究対象」に位置づけ，研究者らが学校改革の現実の内側に身を置きつつ，学校改革を支援するアクション・リサーチ(action research)を「分析視点」とした論述構造に最大の特色があると，積極的な評価ができる。

まず，本著の「研究対象」とは，全米規模の学校改革を展開した「アネンバーグ・チャレンジ（Annenberg Challenge）」の横断的な評価研究を構想した「都市・学校研究グループ（Cities and Schools Research Group）」における学校改革の「活動の理論」がそれに該当する。次に，その「研究対象」を，アクション・リサーチを「分析視点」に据えて切り取った「研究の一断面」が，J.マクドナルドと D.ショーンが強調した「理に適う限り改革の坂道を改革者と共に転げ落ちるべき」との象徴的な言説となるであろう。

そこで，上述を換言すれば，およそ 30 年にわたるアメリカ学校改革研究において，各時代の全米規模の学校改革プロジェクトの分析を詳細に検討しつつ，同時に学校改革におけるアクション・リサーチの形成と展開の総括的考察を行った点に，本著の学術的な独自性が認められる。

本著の第1 部 学校改革の「活動の理論」では，J.マクドナルドと D.ショーンによる学校改革の「活動の理論」の形成過程と展開において丁寧な資料整理と論考がなされている。第 2 部では，高校の学校改革研究を主題として，「ニュー・アーバン・ハイ・スクール・プロジェクトの学校改革研究の形成」や「ビッグ・ピクチャー・ラーニングのデザインによる学校改革の規模拡大」について論じることで，第1 部の具体的理解を補完している。第3 部の学校改革の「活動空間の理論」では，アネンバーグ・チャレンジの「脈絡」の導出に着目し，学校改革の「活動空間の理論」の相対的特徴を再整理・構造化している。

そして結論的には，既述の通り，J.マクドナルドと D.ショーンによる「活動の理論」を起点とする学校改革研究を「研究対象」に見据え，学校改革のアクション・リサーチの形成と展開の分析視点から総括的な論究をした貴重な「学校改善論(school improvement)」であると再整理できよう。

察するに本著は，鈴木氏の博士論文刊行書『教師の「専門家共同体」の形成と展開―アメリカ学校改革研究の系譜―』（勁草書房 2018）の発展的研究に位置付くものと考察できる。その博論刊行書では，第一に，アメリカにおける教師の「専門家共同体（professional community）」の形成と展開を，1970 年代に着手された「ランド・変革の担い手研究（Rand Change Agent Study）」を起点とする学校改革研究の系譜として描き出し，第二に，教師の「専門家共同体」の概念を提起したのは，M.マクロフリンらのスタンフォード大学の共同研究であ

ったことを明らかにして，学校改革の「現場の声を聴き現場から学ぶ」という研究姿勢を強調している。（この事実は，関係研究者にとって極めて重要な発見と言えよう。）

よって，本著も含む上述の二部作が，「教育の理論と実践における葛藤や緊張や相克の関係に対して，私たちはどのように対峙すべきか（鈴木氏 HP）」の回答を示した力作となっており，更に，鈴木氏の科研「現代アメリカにおける高等学校改革の理論―ハイ・テック・ハイの形成と展開―」「現代アメリカにおける学校改革理論の展開―D. ショーンとその周辺―」等の研究成果による包括的な集大成とも解釈できる。

一方，参考までに鈴木氏は，本学会（日本学校改善学会）において”Reforming Lesson Study in Japan: Theories of Action for school as Learning Communities”で学会賞を受賞されている。この事は，佐藤学氏を中心とする東大グループが，過去数年にわたり形成と展開をしてきた“学びの共同体運動”を推進し（これが既述の専門家共同体に類似するが），lesson study 等の我が国の教職実践（教育方法学と教育経営学をつなぐ領域）を海外輸出している点が，「理論と実践を融合・往還」する実践的な研究功績であると評価できる。本書評の対象図書をはじめ，これら一連の著書に流れる一貫した「教育実践と教育学理論の接点を希求」する論調，即ち学校改革論を研究対象として，アクション・リサーチを分析視点に設定し，その一断面を考察する論調に，改めて深い感銘を受けている。

更に，本著の研究的価値の一つは「人文科学的」な論調，及び，その研究構成にあるとも理解している。つまり，本学会で主流となっている「社会科学的」なフォーマットによって進める量的・質的な実証的研究とは異なり，本著の場合，「理論をデータの一種」と解釈して，理論を理論で考察・再構築したり，理論を事例で補完したりする等のアクション・リサーチ論を前提としており，勿論，これも有効な研究手法であると力説できよう。
ここで，敢えて今後の研究的課題を議論するならば，そもそもアクション・リサーチ論は多岐にわたるので，アクション・リサーチの再定義もふまえた「学校改革論」の再検討は如何だろうか，これにより一層の関連研究の発展が期待できるのではないかと，僭越ではあるが，書評者はそう考えている。

アクション・リサーチは，各種実践を対象とする領域において，実践者の「経験知」「固有知」等によって提起され，実践者自身の自己改善，及び質的向上を図る研究思想・実践方法と位置づけられる場合もある。特に，アクション・リサーチと「主観性」との関係性は，経験や出来事から生成する文脈に鑑み，研究対象の主体性・固有性に焦点をあてたり，それを取り巻く状況論的な行為・出来事等の意味を志向したりする動態的研究とも整理できる。一方，「客観性」の視点からのアクション・リサーチは，単なる個人に内在化する実践研究に終始せず，当該の研究課題の改善過程において，第 3 人称的な実践協力者・研究者・学校組織/システム等と協働化する「実践コミュニティー(community of practice)」の研究形態を取ることになる。

故にアクション・リサーチとは，協働化した研究文脈を前提にした問題解決過程の行為研究であり，個人的実践，及び組織的実践の改善過程において「主観性」と「客観性」との統合的バランスを重視した弁証法的な実践研究とも総括できよう。

以上のようなアクション・リサーチの論調をふまえた「学校改革論」の再検討は，どのようなかたちで発展していくものなのか，個人的にも書評者は研究関心を持っている。（当然，国内の実践的研究と外国研究の方法論を比較すれば，その理論的・実証的なデータ収集の条件は全く異なることは熟知している。）

今後，鈴木氏は本著の論調をふまえた「D. コーエン（David K. Cohen）を中心とする学校改革研究に関する新たな研究に着手し，これらの研究を総括してアメリカの学校改革研究の系譜に迫る」としている（アメリカ教育学会セミナー2023）。

振り返れば，初めて鈴木氏と露口会長と 3 人でお話しする機会を得たのが，フィラデルフィアで開催された 2014 年の American Educational Research association(AERA)であった。興味深いことに「あとがき」によれば，本著の執筆はその AERA「フィラデルフィア学校改革 20 年」の分科会参加が直接的な契機となったと記されている。

研究上のご縁を感じるとともに，鈴木氏の今後の「現代アメリカにおける学校改革論の総括研究」をはじめ，壮大な国内外の研究が成就することを祈念したい。

学校改善研究紀要

Journal of School Improvement and Leadership

紀要編集委員長

生田淳一（福岡教育大学）

紀要編集委員会副委員長

入江誠剛（福岡大学）

相良誠司（福岡女学院大学）

編集委員会

伊藤文一（福岡女学院大学）
大野裕己（滋賀大学）
大林正史（鳴門教育大学）
柏木智子（立命館大学）
川上泰彦（兵庫教育大学）
倉本哲男（静岡文化芸術大学）
清水安夫（国際基督教大学）
諏訪英広（川﨑医療福祉大学）
高木亮（就実大学）
當山清実（兵庫教育大学）
棚野勝文（岐阜大学）
露口健司（愛媛大学）
山下絢（日本女子大学）

編集方針

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

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

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

紀要編集委員会事務局

福岡教育大学　生田淳一研究室

〒811-4192 福岡県宗像市赤間文教町１－１

mail@j-sira.jp