

令和2年度共同研究

兵庫教育大学と大学院同窓会との
共同研究論文集

学校教育コミュニティ

第11号

兵庫教育大学 修了生・卒業生連携センター

巻頭言

兵庫教育大学と大学院同窓会との共同研究論文集「学校教育コミュニティ 第11号」が完成しました。すでに第10号から電子版のみとなっており、兵庫教育大学教育実践ネットワーク（Hyokyo-net）に掲載するとともに本学附属図書館の学術リポジトリ（HEART）にも登録することで、研究成果を多くの教育現場の皆様にお届けできればと考えております。

さて、令和2年度はコロナ禍の影響もあり、当初申請数が低調でしたが、メールによる広報も実施して最終的には13件を採択いたしました。いずれも教育現場を対象とした、また、時代を反映した研究であり、素晴らしい成果が認められるものです。多忙な日常の中で、このようにたくさんの修了生の皆様が研究に取り組みたいという熱意を持っていらっしゃることは、「教師教育のトップランナー」を目指す本学の誇りとするところです。本学の教員にとっても、現職の先生と共同で研究を行うことで、今の教育の状況や課題を現場目線にとらえ、自分自身の研究にフィードバックできる貴重な機会となっています。

大学院修了生と大学教員が修了後も共同で研究する場を制度として設定しているのは、兵庫教育大学ならではの画期的なものです。これが可能であるのは、開学以来40年にわたって、本学と同窓会がお互いを信頼して支えあう関係が構築されてきたからに他なりません。大学の教員は教育研究の専門家ですが、一方で学校などの教育現場で起こっている問題を日々直接観察したり経験したりしているわけではありません。実践的な段階で生じている問題を、基礎的な研究によって原理などを解明し、教育現場で実践的に試行し、さらにその結果を基礎的研究に戻すアクション・リサーチに学校等の教育現場で活躍する修了生と大学教員がともに取り組む。この研究法を本学は重視しています。

なかなか先が見通せない今般のコロナ禍ですが、そのような危機的な状況であるからこそ、これまでにない発想で新たな教育の可能性を探っていくことも、この共同研究の使命と考えております。今後も大学と同窓会が緊密に連携し、我が国の教育の発展に寄与するという強い決意をもって、共同研究をさらに充実させていきたいと考えております。

最後になりましたが、今後も大学院同窓会の発展をお祈りするとともに、多くのご支援・ご協力をいただいていることに深く感謝いたします。

令和3年8月

国立大学法人 兵庫教育大学
理事・副学長 吉水裕也

目 次

1	小中学校における簡便で効果的な葉のデンブun検出法の提案 共同研究者： 修了生 河合信之 34期 認識形成系教育コース（理科） 准教授 竹村静夫	3
2	盲学校の社会科授業における地域の史跡等を活用するための基礎的研究 －視覚障害者の視点を踏まえて－ 共同研究者：修了生 小川雄太 36期 教育実践開発コース 教授 吉水裕也	9
3	グローバル化する社会を支える公教育でのしくみとカリキュラムから見えるもの －日本語指導が必要な児童生徒の受入れから考える多文化共生教育のあり方－ 共同研究者：修了生 山田文乃 38期 グローバル化推進教育リーダーコース 講師 坂口真康	13
4	新時代に対応した高等学校教育改革に関する一考察 －高等学校教育費及び総合学科高等学校の設置状況に着目して－ 共同研究者：修了生 神田貴司 38期 学校経営コース 教授 當山清実	19
5	中学校家庭科における高齢者との関わり方学習の検討 共同研究者：修了生 小林裕子 36期 行動開発系教育コース 教授 永田智子	27
6	職場外におけるノンフォーマル学習による教師の学びに関する考察 －中堅前期における育児休業期間への移行に着目して－ 共同研究者：修了生 阿曾奈生 37期 教育コミュニケーションコース 教授 須田康之	33
7	中学校養護教諭からみた別室登校の意義と課題について －PAC分析による質的研究－ 共同研究者：修了生 中川靖彦 27期 生徒指導実践コース 准教授 隈元みちる	39
8	保育所における特別支援に関する「支援会議」が継続実施に至る要因の分析 －支援会議へのニーズの違いからの比較検討－ 共同研究者：修了生 原 康行 33期 障害科学コース 教授 井澤信三	45

9	小学校5年生から6年生におけるジョリーフォニックスの実践 ー音から単語への認識に焦点を当ててー 共同研究者：修了生 八木澤由美 32期 文化表現系教育コース（言語・英語） 教授 吉田達弘	59
10	学校の生徒指導体制の充実に関する一考察 ー自治体の青少年補導センター等の役割からー 共同研究者：修了生 富田明德 37期 教育政策リーダーコース 准教授 押田貴久	67
11	高等学校地理教育における探究的学習の授業開発 ーSTEAM教育, SDG'sとの関連を視野に入れてー 共同研究者：修了生 宮内俊輔 38期 社会系教育コース 教授 吉水裕也	77
12	女子中学生の体組成と体力の関係について ー体成分診断装置と新体力テストデータを用いてー 共同研究者：修了生 秋原 悠 32期 行動開発系教育コース（スポーツ健康） 准教授 小田俊明 教授 山本忠志 教授 上原禎弘	82
13	デジタルゲームに対する意識と21世紀型スキルとの関連性の探索的検討 共同研究者：修了生 野村新平 38期 生活・健康・情報系教育コース 勤務校等 黒田昌克 勤務校等 山下義史 教授 森山 潤 特命助教 福井昌則	88

【参考資料】

兵庫教育大学と兵庫教育大学大学院同窓会との共同研究実施要項・案内	96
----------------------------------	----

1

小中学校における簡便で効果的な葉のデンプン検出法の提案

河合信之

竹村静夫

1. はじめに

1804年ド・シュールが、植物は二酸化炭素を有機物に変えていることを報告し、1858年にフォン・ネーグりが植物の細胞の中にデンプンの粒が存在することを報告した。さらに数年後、フォン・ザックスが緑色の葉緑体が光合成によってデンプンをつくることをヨウ素デンプン反応を使った一連の実験で明らかにした。このヨウ素デンプン反応は、現在でもデンプンを視覚的に検出するための最も良い方法であると考えられている。

小学校理科の教科書(石浦章一ら, 2014)では、光合成によってできた葉のデンプンはヨウ素液を使って検出している。葉をアルコールで脱色する方法や、ろ紙に挟んでたたく方法が教科書に掲載されており、授業でよく知られた実験である。しかし一見簡単そうに見えるこの実験は、ヨウ素反応が明瞭に出なかったり、真っ黒になったりする等、授業者の思い通りの結果が出ず、児童生徒が感動したり理解を深めたりするまでに至らない場合が多い。

そこで、まず教科書の実験方法にどのような課題があるのかを次に述べる。

2. 各実験方法の問題点

(1) アルコール脱色方法

アルコールを高温に維持する必要があるため、熱湯を用意し冷めたら交換する。生徒が扱う場合、やけどの危険を伴う。また熱湯の中にアルコールと葉を入れたビーカーを浮かせると揺れて扱いにくく、生徒がアルコールの入ったビーカーを湯の中に沈めてしまったり、熱湯が混入して十分脱色されなかったりすることがある。また、アルコールの入ったビーカーに入る葉の大きさや形が限られ、やわらかく脱色しやすい葉を選ぶ必要がある。また脱色に時間がかかるため不十分になりがちで、教科書のように水でうすめたヨウ素溶液に浸すと、黒っぽくなる。生徒は青紫(青)色とは認識しないことが多い。

(2) たたき染め方法(「未来へ広がるサイエンス1指導書 観察・実験編 P19別法より)

叩く材料として木槌が紹介されているが、木槌は軽く、叩く面積が広いので、力の弱い児童・生徒では葉によってろ紙に十分叩き出せなかったり、ろ紙が破れてしまうことも多い。また、たたき出しやすい葉を選ぶ必要がある。複数の葉を叩きだす場合は時間がかかる。漂白後に高温のお湯(70~90℃)を使っているが、生徒がやけどする危険がある。

(1)及び(2)の方法の他に、葉をすりつぶしてヨウ素デンプン反応を見る方法など提案されている(石浦ら, 2013)。ヨウ素デンプン反応で結果を出すことは必要だが、葉のどこでデンプンができたかはわからず、子どもは葉でデンプンができた実感を得にくい。

3. 目的

前章の問題点を踏まえて、安全かつ明瞭な結果により生徒が葉の光合成に対する興味を高められる実験方法を紹介し、別法としてより安全な実験方法を紹介する。さらに発展的な学習として、葉のデンプン量の変化からデンプンのゆくえを考える実験方法や、光合成で二酸化炭素を取り入れる葉の気孔の観察方法を紹介する。なお、教員が実践しやすいように、実験観察方法をわかりやすく具体的に説明し、写真を多く掲載している。

4. 教材の工夫

(1) 実験方法の特徴

木槌ではなく金槌を使うことによって、デンプンの叩きだしが困難な葉(松葉等)や茎、根に含まれるデンプンも検出できる。アクリル板とビニール板に挟むとしっかりたたいても葉がちぎれることなくきれいにはがせる。ビニール板の上からたたくため、葉の液がどの程度ろ紙に出ているか確認しながら進められる。約10倍に薄めた塩素系漂白剤(キッチンハイター)を使用するため比較的安全である(安全メガネ、ゴム手袋は使う)。大きなろ紙を浸すので、大きな紙皿(26cm)を使う。ろ紙が折れずにそのまま浸すことができるた

め、ろ紙を漂白剤、水、お湯、ヨウ素液の各液に浸したときに色の変化がよく確認できる。薄めたヨウ素液に浸けるので黒くならず青紫色に反応する。大きなろ紙を使用するため複数の葉を同時に実験でき、時刻別のデンプン量を比べたり、複数種の葉のデンプン量を比較することが容易である。たたき染めの後、漂白しておく、長期間(1~2年)経過していてもヨウ素デンプン反応を確認できるのであらかじめ準備ができる。そのため授業とは異なる時期の葉を調べることが可能である。

(2) 方法

a. 準備物

たたき台(アクリル板とビニール板を重ねたもの)、かなづち、ろ紙(18.5cm)(人数分×2)、紙皿(5枚)、塩素系漂白剤(キッチンハイター)を10倍程度に薄めた液、お湯(50℃ぐらい)、水、うすめたヨウ素溶液、割りばし、ゴム手袋、安全メガネ、ぞうきん

b. 実験の手順

① 数種類の葉をろ紙の上に並べ、葉が重なったり折れないように配置した状態(写真1)で上からろ紙をのせる。



写真1

② アクリル板とビニール板の間に葉を入れたろ紙をはさむ。③ 片方の手で押さえながら、金槌で斜めから叩かないようにしながら小刻みにやさしく叩く(柄を短く持つと良い)(写真2)。色が出にくい場合は強くたたく。



写真2

葉の形がきれいに浮き出たら終了する。このとき途中でろ紙をはがして確かめると綺麗に出ない。

④ ろ紙をはがし、ろ紙についた葉をつまんで持ち上げるときれいにをはがれる(写真3)。

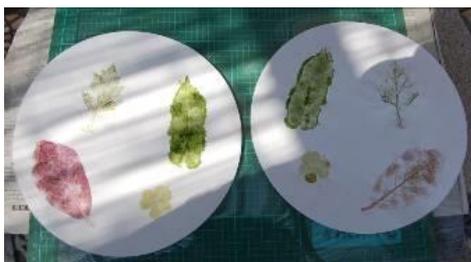


写真3

このとき、ろ紙に葉が少し残っても後で取れるので大丈夫である。

⑤ 一方(漂白用)のろ紙には通し番号を書き、もう片方(保存用)のろ紙には通し番号と植物名を書き入れる。この時、2枚の通し番号は植物で合わせる。

⑥ 水(1と2)、お湯、漂白剤、ヨウ素溶液を皿に入れて用意する。(割りばし、ぞうきん、ゴム手袋、安全メガネも用意しておく)各液はろ紙が十分浸るぐらいの量を入れる(写真4)。



写真4

⑦ ゴム手袋、安全メガネを着用してから漂白用のろ紙の端を持ち、すべらすように漂白剤に入れる。ろ紙が浮いてくるようなら、ゴム手袋をした手の平でろ紙の上からそっと押して沈める。箸で突くとろ紙が破れるので気をつける。

⑧ 色が抜ける様子を観察する(2~3分程度)(写真5)。

概ね脱色したら割りばしでろ紙をそっとはさみ、手を添えて取り出し、水1に入れる。



写真5

⑨ つづいてお湯に浸すと、さらに漂白が進み、ほぼ白くなる。このとき、色が少し残っていてもよい(写真6)。お湯が冷めたら温かい湯と交換する。

⑩ ヨウ素液に入れて、色の変化を観察する(写真7)。

⑪ 水2にろ紙を浸してヨウ素液を洗い流す(写真8)。

⑫ ぞうきんの上に置いてる紙を乾燥させる (写真9)。



写真6



写真7

写真8

写真9

c. ふ入りの葉によるデンプンの検出

本実験では、斑入りの葉はコリウスを使用した。中央に斑が入り、緑が緑色である(写真10A)。赤色が上からかかっているが、葉を裏から観察すると、斑と緑に分かれていることが確認できる(写真10B)。たたき出したろ紙(写真10C)でヨウ素デンプン反応を調べると、緑色の部分のみ青紫色になることから葉の緑色の部分で光合成が行われデンプンがつくられたことが確認できる(写真10D)。

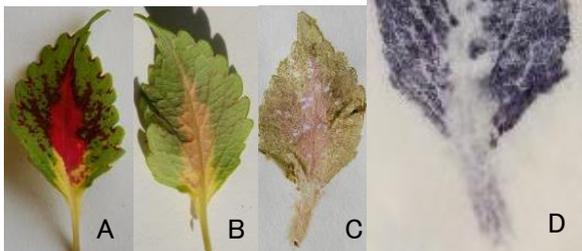


写真10 斑入りの葉(コリウス)

d. たたき出しを成功させるための工夫

[使用する葉]金槌を使うと多くの種類の葉でおこなえる。ただし、デンプンを蓄えない植物(イネ科の植物に多い)の葉は使えない。マメ科の葉はデンプンの検出が行いやすい。日光がよく当たった葉を使うため授業は午後におこなう。ただし、天気に影響されるので授業進度よりも良く晴れた日を優先して実験する。そのた

めには4月頃からいつでもできるように準備しておく必要がある。

[斑入りの葉]薄くてやわらかい葉が適当で、コリウス(キンランジソ)は、100種類ぐらいの品種があり、葉の模様がそれぞれ異なる。縁が緑で中央が白のゴー



写真11



写真12

ルドクィーンやピーターグリーン(写真11)が使いやすい。本実験で使用したスターシャイン(写真12)は赤色が入っているので、緑、白、赤、紫のどこでよく光合成がおこなわれているか生徒に予想させる授業展開も考えられる(信州理科教育研究会, 2014)。斑入りの葉は白い部分が散らばっていたり、縁にあったりするよりも、コリウスのように周りが緑で中央が白い葉の方が結果が分かりやすい。

[たたき台] ろ紙の下のは固くて割れにくいアクリル板が適当である。上に載せるシートはゴムシートやぞうきんでも可能であるが、叩いている時にどの程度たたき出せているか確認できない事や、ろ紙から葉が少しはがれにくい。また、ぞうきんの場合はろ紙にしわがついてしまう。本実験では2mm厚のビニール板を使用した。3~5mm厚程度の方がろ紙を痛めないと考えられる。アクリル板やビニール板は、使うろ紙の大きさに合わせて自作する。この時、アクリル板とビニール板の一边をテープで固定しておく、叩いている時にろ紙がずれにくく、扱いやすい。

[叩く場所]机上でたたいて音や振動などが気になるときは固い床等でおこなう。

[ヨウ素液]ヨウ素液は使用時に水でうすめる。水道水中の残留塩素(次亜塩素酸)によってヨウ素液の漂白効果が弱まるのでくみおきの水を使うなど、塩素が含まれていない状態の水を使用する。

[漂白剤]酸素系漂白剤は漂白力が弱いので、塩素系漂白剤(キッチンハイター)を使う。衣服に付着して脱色されないように、紙エプロンなどを使用すると良い。

5. 別法の紹介

前述の方法に工夫を加えた新たな検出方法を紹介します。実験の流れはこれまでと同様ですが、ザルにたたき出したろ紙を入れてザルごと、液が入ったそれぞれの容器に浸していくところが異なる。実験で使用する器具を写真13に示した。

前述までのデンプンの検出法では、濡れたろ紙を割ればしで挟むと破れやすいという難点がある。また、お湯は冷めると交換の必要があり手間がかかる。そこで、それぞれの課題解決として新たな方法を考案した。児童への実施はコロナ対策により中止となったが、著者による予備実験では、これまでの方法と同様の結果を得た。

① ろ紙はザルに入れて使う。

ろ紙を入れたザルを手を持って、各液に浸すため、割ればしが不要でろ紙が破れる心配がなく、塩素系漂白剤が手に付着する可能性が軽減する。

② 漂白剤の温度を一定に保つ。

漂白剤の漂白効果を維持するために40℃前後を維持する必要がある。これまでは、お湯を準備して交換していたが、手間とやけどのおそれがあった。そこで、低温設定が可能な電気ホットプレートの上に漂白剤が入った容器を置くことで、湯が一定温度に保たれ、交換の必要もなくなった。

ザルは安価だがホットプレートは人数が多ければ複数台用意する必要がある、費用がかかる。



写真13

6. 発展的な学習として

(1) デンプンのゆくえ

小学校では発展的な学習として葉でつくられたデンプンが糖となって体の各部に運ばれることやイモにデンプンがあることを簡単に取り上げている（啓林館

2013）。また葉からの栄養分が師管を通して根や茎に運ばれることを説明している。これらを踏まえ、ニチニチソウの葉を時刻別に採取して、ろ紙に並べて叩き出し、ヨウ素デンプン反応の色の濃淡を経時的に観察することで、葉の中のデンプン量が時刻によって変化していることが確認できる（写真14）。この結果から、昼間に葉でつくられたデンプンが蓄積し、夜間に他の部分に運ばれたことが理解できる。また、ジャガイモやサツマイモの葉、茎、根、果実についてデンプンの検出を同時に行えば、葉のデンプンが茎のジャガイモや根のサツマイモ、種子の大豆に運ばれたことをより実感できる。

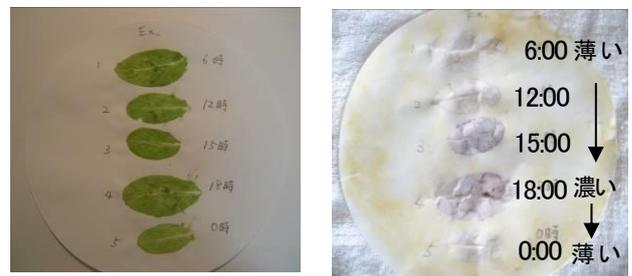


写真14 ニチニチソウの葉を使った結果

(左: 叩きだした状態, 右: ヨウ素デンプン反応)



資料1 いろいろな植物の叩きだし例

(ヨモギ, エゴノキ, ベニスモモ, シロツメクサ,)



資料2 デンプンのゆくえ

ジャガイモ(茎) サツマイモ(根) ダイズ(種子)

(2) 果実の気孔の観察

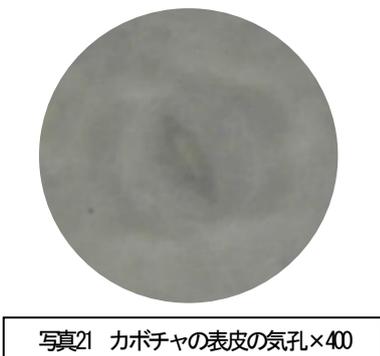
授業で葉の裏の気孔は観察を観察したり教科書の写真を見たりはするが、葉と同じ緑色の果実は光合成をするのだろうか。そんな素朴な疑問を持つ子どもの好奇心を高めるには、緑色の果実のヨウ素デンプン反応を調べたり（写真15）、緑色の果実の表面に在る気孔を顕

顕微鏡で観察したりできる。



写真15 表皮を取ったカボチャ(左)と表皮をたたき出してヨウ素液を付けた様子(右)

写真20のマニキュアのトップコート(100円ショップで購入)をカボチャの表面に塗る(写真16)。2~3分後、上からセロテープを貼り(写真17)、ゆっくりはがし(写真18)、スライドガラスに貼る(写真19)。これを顕微鏡で観察すると写真21のように気孔が見える。



他にも、オクラ、インゲン豆、バナナ、キュウリ等も観察できる(写真22)。黄色いバナナの表面に気孔があることを確認すると、子どもらは感嘆の声を上げる。

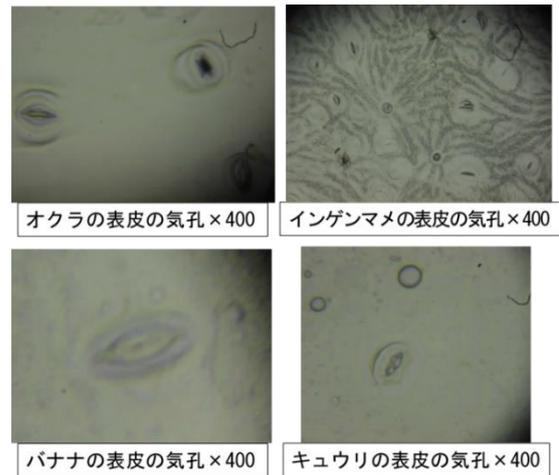


写真22

7. まとめ

光合成は葉以外にも緑色であれば、花や蕾、果実でもおこなわれている。クリスマスローズの花やそら豆の莢、緑色のトマトの表皮等も本実験の方法であれば、児童生徒が叩き出してデンプンを検出できる。スイカの黒っぽい見える部分と、それ以外の部分をそれぞれ表皮を叩き出してヨウ素デンプン反応で調べれば、青紫色の濃さが異なり、黒っぽい部分には葉緑体が多いことが分かる。身近な植物で可能となれば、子どもの光合成に対する興味・関心が高まり、以後の学習への効果を期待できる。

参考文献

- 啓林館(2012):未来にひろがるサイエンス1 指導書 観察・実験編, 19.
- 橋口政昭(2013):私の実践, 私の工夫 光合成の実験法の開発, <http://www.shinko-keirin.co.jp/keirinkan/tea/sho/jissen/rika/201303/index.html>, 啓林館.
- 啓林館(2014):わくわく理科6年指導書.
- 石浦章一ら(2014):わくわく理科6年教科書, 52-53, 啓林館.
- 森英信(1981):葉のでんぷんの検出〜たたき染め法〜, 第13回 東レ科学振興会理科教育賞受賞作.
- 信州理科教育研究会(2014):コリウスを使った光合成の教材化, 信州理科教育研究会, http://shinshu-riken.sakura.ne.jp/?action=cabinet_action_main_download&block_id=297&room_id=1&cabinet_id=17&file_id=22&upload_id=175
- 園池公毅(2012):とことんやさしい光合成の本, 日刊工業新聞社.
- 園池公毅(2014):光合成の森, <http://www.photosynthesis.jp/>.

たたくし出しは葉がくしゃくしゃになった

エタノールで色が抜けない

上手くいったことがない

明瞭な青紫色が出ない(黒くなる)

子ども達全員は難しい → 演示実験のみ

熱湯は危険 加熱したエタノールで気分が悪くなる

天候次第で準備が大変

やわらかい葉が良いと言われたが...

【テンブンの検出実験をした公立小学校教諭 27名の調査結果 2017年より「葉のテンブンの検出が確実にできる実験の果白」 深谷幸次・山田俊樹】

エタノールも熱湯も使わない 一人ひとりが好きな葉を選んで実験できる楽しさ

簡単・確実・安全で感動を呼ぶ教材の考案

-小中学校における葉のテンブンの検出法-

教師・子どもが共に喜ぶ教材と指導法

いろいろな植物ができて楽しい



いろいろな植物ができて楽しい



モミジ
カタバミ
マツ
茎
根
セイタカアワダチソウ



明瞭で鮮やかな青紫色
斑入りの葉 コリウス(キンランシク)

①ろ紙の大きさ

直径15cm → 直径18.5cm

② ゴム板 → アクリル板

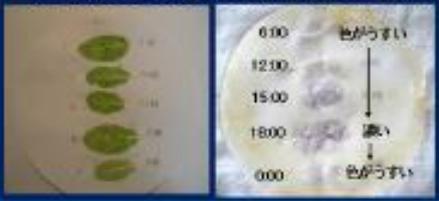
③ 木槌やゴムハンマー → 金づち

- ・色々な形の葉を複数使える
- ・小さな植物なら茎・根も一緒に(カタバミ・シロツメクサ等)
- ・マツやモミジ等の固い葉もOK
- ・たたき出しでおこなう
- ・アクリル板とビニール板ではさむ(アクリル板 3mm厚以上)(ビニール板 2~3mm厚)
- ・強くたたいても、ろ紙が破れない
- ・葉がろ紙からきれいに取れる
- ・小学生の弱い力できれいに出る
- ・漂白力の強い塩素系漂白剤使用

発展的な学習

ヨウ素反応の炭素からテンブンの移動を学ぶ

ニチニチソウの葉を時刻別に採取し、テンブンを検出する



ろ紙を浸す方法



8

2 盲学校の社会科授業における地域の史跡等を活用するための基礎的研究

— 視覚障害者の視点を踏まえて —

小川雄太 吉水裕也

1. はじめに

盲学校においては、単一の視覚障害の場合、通常学校に準ずる教育課程が編成されている。視覚障害を踏まえた負担軽減の観点から学習内容の精選が行われることはあるものの、通常学校と学習内容が大きく異なるわけではない。一方、社会科において、児童生徒にも馴染みの深い地域の史跡等は、動機づけの一つとして、広く授業で活用されている。学校周辺に史跡等が位置している場合には、授業で現地へ行く時間を設定したり、児童生徒に放課後等を利用して各自で現地調査を行う宿題を課すことがあったりする。通常学校に在籍する児童生徒が史跡等の現地に行くことは、学校として安全管理面の注意を払ってさえすれば、難しいことではない。一方、同じ教育活動であっても、盲学校に在籍する児童生徒に置き換えて考えてみると、相当な困難が伴うことも事実である。それは、安全管理面への注意一つとっても、視覚障害者の場合は道路を歩くに際して相当の注意を要する。放課後等に現地を調査するような宿題を課すことは、よほどのことがない限り、一般的ではない。

社会科授業の中で活用できる地域の史跡等を扱った身近な教材としては、『世界と日本』（兵庫県教育委員会，2014）等をはじめ、一般書籍が多数出版されている。これらを参考にして、社会科教員は史跡等を活用した授業案を構想することができる。しかしながら、これらの書籍に掲載されている情報は、歴史的な観点による概説が中心である。そのため、視覚障害者が現地において、行動するに際して必要とする手がかりとなる情報についてはほとんど記載されていない。一方、スマートフォン等の道案内のアプリにおいては、精度の高い情報が提供されており、目的地である史跡等へ

確実に誘導してくれる。また、Google Earth等のアプリによって、史跡等の周辺の様子もある程度視覚的に捉えることができる。しかしながら、これらのアプリを活用しても、視覚障害者が必要とする史跡等の敷地内における情報を得ることは難しい。

そのため、仮に視覚障害者が史跡等を訪問したとしても、敷地内での歩行に必要な情報が圧倒的に少ない現状にある。この点から社会科に対する動機づけまで低減されてしまうことが懸念される。そこで、本研究においては、盲学校の社会科授業において、地域の史跡等を活用するための基礎的研究と位置づけ、視覚障害者が史跡等を訪問する際に必要とする情報の検討を行い、現地での実測調査を行うこととする。

2. 視覚障害者にとって必要な情報の検討

2020年7月、盲学校で学ぶ視覚障害者（弱視）3名を対象に、史跡等を訪問する際に必要な情報について聞き取り調査を行った。聞き取り調査の結果、視覚障害者は史跡等を訪れたいと思っているものの、なかなか足が向かない状況にあった。その大きな理由の一つは、史跡等において視覚障害を考慮した環境整備が進んでいないことが挙げられる。そもそも、バリアフリー化は、大きな費用負担を伴うため、各自治体の取り組みは必ずしも十分に進展しているとはいえない状況にある（南・吉武・田村，2002）。史跡等の環境整備も相応の費用負担が発生するため、史跡等の管理者である自治体による早急な改善を期待することは難しい。

しかしながら、現状の環境においても、視覚障害者が史跡等を訪問する際に必要としている情報を提供することは有効な改善策となる可能性がある。史跡等にある階段の高さや段数、コンクリート・砂利・砂地等の路

面状態、管理事務所や管理担当者の有無、案内掲示の位置、敷地内での具体的な経路等の情報を視覚障害者は必要としている。これらの情報の提供は、視覚障害者が史跡等を訪問する際のハードルを下げることにつながるといえる。

3. 史跡等の現地調査

2020年8月～9月、地域の史跡等として神戸市垂水区に位置する五色塚古墳を例として現地調査を行った。管理担当者に対する聞き取り調査のうち、視覚障害者が必要とする情報に関する実測調査を行った。

(1) 視覚障害者への対応等

まず、管理事務所において、聞き取り調査を行った。五色塚古墳においては、視覚障害者が訪問した場合に、管理担当者の人数的な制約から、案内等、特段の対応は行っていなかった。また、古墳の頂上に行くための階段の高さや段数等の視覚障害者が必要とする情報についても公表されていなかった。この点に関し、『史跡五色塚古墳小壺古墳発掘調査・復元整備報告書』（神戸市教育委員会、2006）にも視覚障害者が必要とする情報についての記載は見当たらなかった。したがって、視覚障害者が必要とする情報はどこからも提供されていないといえる。

(2) 視覚障害者が必要とする情報の実測調査

視覚障害者が訪問した際に必要とする情報に関しての実測調査を行った。実測調査に際しては、iPadの計測アプリを使用した。



図1 入口付近



図2 記念碑（石碑）



図3 埴輪

①入口付近

道路からの入口には、地面からの高さ約54cmの車止めの鉄棒が4本ある（図1）。鉄棒間の距離は約1.23mである。そして、両開きの鉄の門扉があり、向かって右側の扉のみ開放されている。扉が開いていて通行できる幅は約1.87mである。門を通過後、道幅約3.85mの緩やかな傾斜の下り坂が約6.95m続く。道路に面している入口から門扉を通過して、下り坂までの路面はコンクリートである。その後、鋼板製の溝蓋への到達を合図として、路面が砂利に変わる。砂利道を約8.84m進むと管理事務所へ到達する。その際、右手には屋根付きのベンチが4つ配置されている。

②管理事務所

管理事務所には管理担当者が滞在している。また、パンフレット等を配布しており、簡単な展示品がある。

③記念碑（石碑）・埴輪模型・案内掲示

管理事務所を出て右手に進むと記念碑（石碑）が設置されている。地面からの高さ約1.45m、横約2.40m、厚み約25cmである（図2）。古墳の形が彫り刻まれているので、触察により古墳の形をつかむことができる。また、記念碑（石碑）の約50cm左側には、埴輪の等身大の復元模型が設置されている（図3）。埴輪は、縦約1.19m、横約56cmのおよそ円筒型である。埴輪も触察が可能である。記念碑（石碑）の約2.07m右側には、「史跡五色塚古墳」という古墳の概説が記載された案内掲示が設置されている。案内掲示は縦約53cm、横約1.07mである。



図4 第一階段



図5 「前方」部



図6 第二階段



図7 「後円」部

④第一階段

案内掲示から右に約 7.72m 進むと古墳に登る階段がある(図4)。これは、入口の鋼板製の溝蓋から砂利の路面を直線距離にして約 17.87m 進んだところにあたる。鋼板製の溝蓋への到達を合図として、路面がコンクリートに変わり、階段は全てコンクリートである。階段の左右両側には高さ約90cmの鉄棒が階段3段に一つ程度の割合で設置されており、鉄棒間は2本のロープが張られている。ロープは地面から約52cmと約77cmの高さにある。階段の横幅は約1.8mである。一つの段差は約20cmであり、一つの階段面の縦の長さは約29cmである。

一つ目の踊り場の面の縦の長さは約1.08mであり、ここまでは10段、次の踊り場の面の縦の長さは約1.14mであり、ここまでは10段、その次の踊り場の面

の縦の長さは約4mであり、ここまでは10段ある。続く踊り場の面の縦の長さは約2.35mであり、ここまでは21段、最後は16段あって前方後円墳の「前方」部に到達する。前方後円墳の「前方」部に到達すると、2.45mのコンクリートが続いている。

⑤「前方」部

第一階段の後、「前方」部の路面は砂地となる(図5)。周縁部には埴輪が設置されているが、その手前に高さ約69cmの木杭が約1.51m間隔で設置されており、木杭間は2本のロープが張られているため、埴輪には近づくことができない。ロープは地面から約29cmと約49cmの高さにある。

左周りに進むこととし、右手(海側)に約50.23m進むと海側の突き当たりとなる。海側の周縁部の長さは

約12.95mある。海側の周縁部に沿って約9.78m進むと「葬られた人物」についての案内掲示が設置されている。案内掲示は縦約53cm、横約1.05mである。案内掲示の後、東側の周縁部を約66.45m進むと山側の突き当たりとなり、山側の周縁部に沿って約2.34m進むと第二階段に到達する。

⑥第二階段

第二階段の初めの部分はコンクリートが約1.08mある(図6)。階段の横幅は約1.73mである。一つの段差は約17cmであり、一つの階段面の縦の長さは約29cmである。

一つ目の踊り場の面の縦の長さは約95cmであり、ここまでは12段、次の踊り場の面の縦の長さは約95cmであり、ここまでは14段、その次の踊り場の面の縦の長さは約95cmであり、ここまでは14段ある。最後は14段あって前方後円墳の「後円」部に到達する。前方後円墳の「後円」部に到達すると、最後に1.42mのコンクリートがある。

⑦「後円」部

第二階段の後、「後円」部の路面は、「前方」部と同様に砂地となる(図7)。埴輪、木杭等についても「前方」部と同様に設置されている。

左周りに進むこととし、右手に約4.28m進むと「埴輪列の復元」についての案内掲示が設置されている。案内掲示は縦約57cm、横約1.03mである。「前方」部の直径は約23.77mであり、円周は約74.63mである。

4 おわりに

本研究の目的は、盲学校の社会科授業における地域の史跡等を活用するための基礎的研究として、視覚障害者が史跡等を訪問する際に必要とする情報の検討を行い、現地での実測調査を行うことであった。

本研究の範囲内において、五色塚古墳を例として、視覚障害者が史跡等で必要とする情報を明らかにすることができた。一方、現地調査において、限られた人員のため、視覚障害者が訪問した際に個別に対応できる管

理担当者が不在であることが分かった。また、現地では、視覚障害者の歩行に不可欠である点字ブロックが設置されておらず、案内掲示における点字表示もなかった。厳しい財政事情が窺えるものの、一人で史跡等を訪問したいと考えている視覚障害者をハード面から保証しようとする観点が見落とされていることが懸念される。この点に関して、岩橋(2000, 初出1943)は、「或る特定の国家に於ける文化の価値とその社会生活の高さを計るには二つの方法がある。一つは最も進歩せる方面を取り上げてそれを他国の基準と比較してみることであるが、他の一つは最も低い部分を選び出してそれがどの程度にまで無関心、無批判に扱われているかを見ることである。」と述べている。これは戦時下の記述であるものの、現代においても改めてこの指摘を踏まえ、史跡等において視覚障害者に対する合理的配慮の提供が求められる。

今後は、本研究で明らかとなった視覚障害者が必要とする情報を当事者に検討してもらい、それでもなお不足している情報について調査を継続し、これらの情報の充実を期したいと考えている。

謝辞

ご多忙の中、本研究の調査にご協力いただきました関係の皆様に対して心より感謝申し上げます。

参考文献

- 岩橋武夫(2000)『光は闇より』, 日本図書センター, pp.118-119
- 神戸市教育委員会(2006)『史跡五色塚古墳小壺古墳発掘調査・復元整備報告書』, 神戸市教育委員会
- 兵庫県教育委員会(2014)『世界と日本』, 兵庫県教育委員会
- 南正明・吉武和徳・田村洋一(2002)「身体状況を考慮した車椅子利用者の経路選択支援に関する研究」『土木教育学会研究・論文集』19(4), 土木学会, pp.699-70

3

グローバル化する社会を支える 公教育でのしくみとカリキュラムから見えるもの

—日本語指導が必要な児童生徒の受入れから考える多文化共生教育のあり方—

山田文乃

坂口真康

1. 研究目的

本研究は、内なるグローバル化の課題が顕在化する公教育において、その課題解決を図るべく実施されている教育施策とプレクラスカリキュラムの分析から、多文化共生教育の方策を考察することを目的とする。

外国につながる児童生徒が教育現場で急増し¹⁾、その対応に追われる中、文部科学省外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議(2020: 22-25)や中央教育審議会(2021: 74)は、「日本人を含む全ての児童生徒等」が多様性を尊重し、「異文化理解や多文化共生の考え方が根付くような取組」を進めることが重要であるとしている。実際、令和3(2021)年度予算「外国人受入れ拡大に対応した日本語教育・外国人児童生徒等への教育の充実」は20億円と、コロナ禍でも前年度より2億円増額されている(文部科学省大臣官房会計課2021)。

日本の労働力人口が減少し、移民政策がないままに外国人労働者に頼らざるを得ない状況²⁾は今後も続くと考えられる。そのため、異なる文化をもつ人々と共生・協働していく力の育成、言い換えれば公教育における多文化共生の推進が求められていると言える。

そのような中、これらの国の方針や政策が具現化された一自治体における事業を分析し課題を明らかにすることは、コロナ禍の終息後に予想される外国につながる子どもの急増に備えるという意味でも、時宜にかなった実践的課題であると言える。本研究により、多文化共生教育に欠かせない汎用性のある要素を見だし、グローバル化する社会に生きる力を育成する教育を推進する糸口としたい³⁾。

2. 研究の方法

本稿では、歴史的な経緯もあり、多様な背景をもつ外国につながる住民が多く暮らし、現在までに先駆的

な取組を実施してきた大阪市に焦点をあて、分析・考察を行う。具体的には、まず、大阪市の現状や実施事業内容を大阪市の「多文化共生指針」や研修等における配付資料から明らかにする。次に、文部科学省の指針、有識者会議の報告、中央教育審議会の答申に見られる国の方向性や先行研究から大阪市の特徴を分析する。そして最後に、分析結果から見いだせる課題を基に、グローバル化する社会を支える公教育のあり方、特に多文化共生教育実施に際して参照できる視点を提示する。

なお、本稿では、多文化共生教育を、山田(2019:90)の言う「個を尊重しエンパワーメントする全ての子どもを対象とした教育活動全て」であり、「国や国籍等にとらわれず背景となる文化の多様性多面性を重層的に捉え、グローバル社会に生きる資質・能力を育む教育」と位置付け、論を進める。

3. 分析と考察

(1) 大阪市の施策とその分析

1) 大阪市の現状と施策

大阪市(2020)によると、2019年12月末現在、同市の外国人住民比率は5.3%と、政令指定都市では最も高い。国籍別比率からも、韓国・朝鮮籍住民の減少と中国籍住民の急増、アジア諸国出身者の増加が顕著である。このような現状を受け、同市は2020年、それまでの「大阪市外国籍住民施策基本指針」を刷新し、「大阪市多文化共生指針」を策定し、その指針に沿う形で「外国につながる児童生徒の受入れ・共生のための教育推進事業」(大阪市教育委員会事務局指導部教育活動支援担当人権・国際理解教育グループ2020)を開始している。

上記推進事業は、それまでの初期日本語指導を中心とした支援だけでは学習言語能力の育成や学力向上への直接的アプローチがない反省を踏まえ、日本語指導

の保障、母語・母文化の保障、多文化共生教育の推進を3つの柱として設定している。前述の指針の5項目のうち3つがその柱と重複することを踏まえて、以下、指針（大阪市 2020:29-31）にそって事業内容を整理する（丸囲み番号は便宜上、筆者によるものである）。

① 多文化共生教育の推進

従来の人権教育に加えて、多様な価値観や文化をもつ子ども同士の交流から共生・協働を学ぶ多文化共生教育を系統立てて実施する。具体的には、先進的な取組を踏まえた多文化共生教育プログラムを作成・周知する。また、大学、各種の研究団体、NPO等とも連携・協力し、教育実践の充実や教職員研修等を推進する。

② 母語・母文化（継承語・継承文化を含む）の保障

民族学級・民族クラブ、国際理解クラブ、その後の国際クラブ、母語教室等の取組を発展させ、外国につながる児童生徒が自らのアイデンティティを確立できるようにする。自らのつながりのある国や地域の言語や文化について学ぶ機会を拡充する。

③ 日本語指導など学習支援の充実

2020年度に、共生支援拠点の設置、日本語指導が必要な児童生徒へのプレクラスの実施、学習言語能力の習得に向けた支援としてのJSL（Japanese as a Second Language）カリキュラム指導員や教科における母語支援員の配置という3つの新規事業を開始する。加えて、従来からの日本語指導員や日本語指導が必要な子どもの教育センター校の取組は増員・増設し、拡充する。

④ 保護者・家庭・学校への支援

保護者や家庭が教育制度や学校生活等への理解を深めるための通訳者の配置、関連諸機関と連携して実施する進路情報の提供といった従来からの事業に加えて、近年拡充してきたものとして学校からの相談に応じる「多文化共生教育相談ルーム」の運営とそこで集約したやさしい日本語や多言語による情報の活用、就学前段階を含めた日本の学校文化になじみのない保護者への情報提供、学校・区役所が連携して適切な支援を行うためのサポートネットの活用等の支援がある。

⑤ 中学校夜間学級

日本語指導が必要な生徒には、指導ができる非常勤講師を配置し、個別に日本語指導を実施する。

2) 大阪市の施策・事業の特徴

前述の5項目の施策・事業から、まずは②、③、④に

注目し、それらのポジティブな特徴を指摘する。

②からは、在日韓国・朝鮮人教育の実践が多く蓄積されている歴史的経緯を踏まえ、多様化・多国籍化する児童生徒の増加という現代的課題に対応しうる仕組みへの再編の試みがうかがえる。

次に③では、他の自治体に類を見ない日本語指導が必要な児童生徒への体系的な指導支援の実施が挙げられる。発達段階及び日本語力に応じた段階的支援体制と、経験豊かな指導員・支援員の柔軟な配置により、これを可能にしていると捉えることができるだろう。

何よりここで特筆できるのは、④の中にある、就学前段階を含めた日本の学校文化になじみのない保護者への情報提供に関する支援についてである。例えば、文部科学省（2020:2）は、地方公共団体、教育委員会の講ずべき事項として「学齢期に近い外国人幼児のためのプレスクールや来日直後の外国人の子供を対象とした初期集中指導・支援を実施するなど、円滑な就学に向けた取組を進めること」を提示している。そのような中、大阪市においては、プレスクールおよびプレクラス（文部科学省の「初期集中指導・支援」に該当）を2020年度から全児童生徒を対象に実施している。その上、支援対象に保護者をも含め、学校ガイダンスとして学校文化理解に母語支援員を介して努めているのは、先駆的な取組であると一定評価できるだろう。

次に、上記の①と⑤の項目と関連付けつつ、必ずしもポジティブとはいえない特徴を論ずる。

⑤は、義務教育の学齢超過者や、母国で義務教育相当を修了した既卒者に対する公の学びの場としての役割を夜間中学が担っている現状を支えるための施策である。これを別の視点から眺めると、6歳以上の子どもの学びは保障されているが、6歳未満の子どもを対象とした支援の方策が十分ではないと言うこともできる。中島（2021:51）は、ジム・カミンズの研究を基に、減算的バイリンガルになる危険性のある日本生まれ、または0歳から5歳の間に渡日した子どもへの対策により、不就学やリミテッド状況の解消につながる可能性を論じている。そのような議論を踏まえると、教育行政が対象としづらい学齢期以前の子どもへのアプローチが未整備であれば、小学校入学後に支援を充実させても、様々な課題が生じる恐れがあると言えるだろう。

さらに、上記の①からは、多文化共生教育を教科・領域の一つのように捉え、既存の教育システム上に乗せ

て実践しようとしている点に課題があると指摘することができる。学習指導要領が改訂されても不易な学校文化へのアプローチなしには、学校での多文化共生の実現は困難になると思われる。実際、志水(2017:115)は「外国人の子どもたちの日本の学校への適応」から「外国人の子どもたちに対して日本の学校がどう適応できるか」という発想の転換、公教育システムのあり方の再編成を訴えている。つまりここでは、校則や規律で言動を制限する日本型児童生徒像への「適応」を求めるものから、違いや多様性を認めるものへと学校のあり方そのものを問い直す時期にきていると論じられているのである。そのような議論に応答するためには、多文化共生の視点に立脚し、学校文化を変革する当事者としての自覚をもつ教職員養成のしくみの構築も必要ではないだろうか。

以上のことを踏まえると、教育分野における多文化共生に関する大阪市の施策は、外国につながる子どもだけでなく保護者も対象にしている点や、日本語指導だけでなくアイデンティティ確立や生活背景などの支援を推進している点は一定程度評価できると言える。しかし、学齢期に満たない子どもへの支援が未着手である点、多様性を認める学校文化の再構築やそれを支える教職員への研修がないまま、多文化共生教育の実践が推進されている点が課題だと言えよう。

(2) 大阪市プレクラス実施における「指導案」「指導計画」とその分析

1) プレクラスの実施内容

大阪市では、編転入学する子どものうち、日本の学校文化に馴染みがなく、日本語によるコミュニケーションに困難を抱える子どもを対象に初期集中指導(=プレクラス)を2020年6月から開始した。具体的には、「特別の教育課程」として教育課程内に位置付け、1日5時間の10日間、計50時間のカリキュラムを作成し実施している。カリキュラムは小学校低学年用(小1~3年生)、小学校高学年用(小4~6年生)、中学生用(中1~3年生)の3種類ある。実際、指導にあたる日本語指導員や母語支援員のために1時間2ページの指導案である『共生支援拠点プレクラス指導案』(大阪市教育委員会2021)が準備されており、子どもの実態を考慮に入れながら指導案に沿って進められている。

同指導案では、学習内容が、学校の1年間や1日の流

れ、給食や掃除など日本の学校文化について学ぶ学校生活指導(15単位時間)、裁縫道具、絵の具、リコーダーなど教科学習において道具等を使用する活動とそこで使用される表現に慣れる教科につながる指導(10単位時間)、在籍校での友だちや教員とのコミュニケーション場面を想定し、そこで使用される表現を日本の学校文化も合わせて学ぶ日本語指導(15単位時間)、ひらがな清音の読み書きに慣れ親しむ日本語文字指導(10単位時間)の大きく4つに分けられている。

2) プレクラスのカリキュラムから見える特徴

上記の指導案の構成からは、その一貫した方針と考えられる特徴を以下の3点にまとめることができる⁴⁾。

まず、1点目は、日本語指導だけでなく日本の学校文化理解に力点を置いてカリキュラムを構成している点である。例えば、1日目2時間目「おなかが痛くなったら…」では、体調不良を訴える日本語表現を学ぶだけでなく、実際にトイレに行き、トイレットペーパーを使い、使用後は便器に捨てるなどの具体的な使用方法の解説を行っている。直接的な学校生活指導に加えて、日本語指導や教科につながる指導においても、題材へのアプローチに学校での使用場面を想定し、その理由も含めて児童生徒の母語による解説することで、納得した上で「適応」できるように工夫されている。

2点目は、個々の子どもの自文化を尊重し、多様性・包摂性のある雰囲気の下、日本の学校文化への理解を促進する授業を展開しようとしている点である。例えば、指導案上には、子どもの経験や習慣を尋ねる機会が多く設定され、指導上の留意点には繰り返し「指導員は国や地域によるちがいでしてではなく、児童生徒の経験としてしっかりうけとめる。」と書かれている。また、指導案の前書きには、「子どもの語りにでてくる背景となる文化を受け止めてください。日本でのステレオタイプのイメージは、子どものもつ文化的背景と異なることがあります。」や「子どものもつ文化を「素敵だね」と認めてください。日本の学校文化を伝えるとき、比較するときも、どちらもよいという認め合う視点を持ってください。」と掲載されている。これらの記述からは、違いを認め、自文化に誇りを持ち、それを表現できる子どもの育成と個を尊重する指導員の育成に対する積極的な姿勢が見てとれるだろう。

3点目としては、JSLカリキュラム「トピック型」と

して、指導内容と日本語指導の有機的な統合が見られる点が挙げられる。授業の目標は、前述した4つの学習内容に沿っているが、複数の学びが関連しあい一つの授業として形づくられている。例えば4日目1時間目「友だちと話そう」は、友だちと関係をつくるときに必要な日本語表現を知り、使うことを目標として設定している。友だちにものを借りるときや、休み時間に一緒に遊ぶという場面設定で表現だけでなく、習慣やきまりなど文化のちがいに気づくことができるような仕掛けが設定されているのである。

齋藤(2017:120)は、これまでの経験で得た知のネットワークを日本語学習と繋げて学習参加を促進すること、つまり「他の領域の教育と関わらせながら学びの連続性を保障すること」が日本語教育の役割だと指摘している。そのような議論を踏まえると、大阪のプレクラスでは個の背景や経験を尊重した日本語指導が実践されており、齋藤の言う要素が含まれている点において一定程度の意義があると言えるだろう。

(3) 考察

ここでは、公教育における多文化共生教育の実施にあたり、前項で示した特徴と課題から、先んじて検討の必要があると考えられる3つの視点を論述する。

1) 学校での多文化共生教育の実施に向けて

文部科学省による「令和の日本型学校教育」には、「多様化する子供たちに対応して、個別最適な学びを実現しながら、学校の多様性と包摂性を高める」(中央教育審議会 2021:24)とある。それを実現するためには、全ての子どもを対象とした直接的アプローチと、違いを認め合える教育を支える教職員等学校への間接的アプローチの2つが必要であると言えるだろう。

まず、子どもへの直接的アプローチとしては、学校での多文化共生教育の促進の必要性が考えられるが、その際、藤原(2021:108-110)が整理した多文化社会における社会問題とそのジレンマ構造を認識する多文化学習を、教育課程内に位置付けるという方策が考えられるだろう。そのような方策を通じて、発達段階等に応じて異文化理解や多文化理解、グローバル理解を段階的に学ぶ仕組みを学習指導要領に組み込み、グローバル社会に生きる資質能力の向上を図るのである。

また、教育課程内にテーマを扱うだけでなく、日々

の学校生活全般においても、多文化共生を学ぶことは可能であると考えられることから、先述した大阪市のプレクラス指導案の中に見られた、個々の自文化を尊重した日本語指導と学習内容の関連から、多文化共生教育を特別な取組としてではなく、日常生活に位置付けることもできると考えられる。また、学校生活の中に違いを良さとして認める機会を点在させ、焦点化、意識化していくことも可能だろう。そのためにも、間接的アプローチである教員の資質向上が課題となる。教育課程内外に関わらず、全ての教育活動において、教員の一挙手一投足がロールモデルとなるからである。そのことを踏まえると、山田(2020:118-119)が指摘するような、違いを認める学校文化の醸成と隠れたカリキュラムへの気づきにつながる力の育成から始めることができると考えることもできる。具体的には、日本の学校文化の特異性への理解促進と学校文化を再構築する当事者意識の向上、個別の子どもの背景を尊重する姿勢の育成等が求められるだろう。

2) 外国につながる児童生徒への包括的継続的支援から

日本語指導が必要な児童生徒への発達段階及び日本語力に応じた体系的な指導支援の実施という視点で考えると、まず、支援対象の範囲拡大が求められる。生活言語能力の高さから抱える困難さが見えにくい現状もあり、「日本語指導が必要」かではなく「外国につながる」という視点へと変更する必要もあるだろう。また、子どもの学びを支える保護者への支援も欠かせないと言える。さらには、学齢期に満たない6歳未満の子どもも対象とし、リミテッド状況を生まない系統的な支援の仕組みの検討が今後必要になるだろう。それは、後述するアイデンティティの確立という視点からしても重要なことである。

他にも、自文化尊重の姿勢と学校文化への適応指導の矛盾する現状が課題として挙げられる。言語面だけでなく日本の学校文化理解に力点を置くことは在籍校での学びの円滑な開始に役立つと思われるが、それは子どもの中に混乱を生む可能性もある。今後は、「個別最適な学び」の実現に向けた議論が求められるだろう。

3) 母語・母文化／継承語・継承文化の保持及び伸長に関する取り組みのあり方

外国につながる子どもの多様化・多国籍化に伴い、

公教育における母文化を尊重し母語を伸ばす取組のあり方が今後組上になると予想される。

日本語指導の必要性の有無や出生・成育場所に関わらず全ての外国につながる子どものアイデンティティ形成には、子どもの背景となる複数言語・複数文化を肯定的に捉えて活用する力の育成が肝要になるとされてきた。しかし、中島(2021:46-56)は、母語・母文化支援の重要性を訴えながらも、公立学校での支援としては教師の賞賛や母語使用の場の設定を挙げるに留まっている。また、文部科学省外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議(2020:23-24)は、外国人児童生徒等の母語・母文化については、家庭を中心とした取組を最も重要なものと位置づけ、次いでNPO等を挙げている。つまり現状では、それほど積極的に関与する姿勢は見受けられないと言えるだろう。

加えて、このグローバル化する日本社会では、少数言語も含めた個別具体的な背景となる文化的要素の学習支援に困難が伴うことも、容易に推測しうる。公教育の公共性と公平性の担保が問われているのである。

4. まとめと今後の課題

文部科学省(中央教育審議会2021:23-24)は「令和の日本型学校教育」の役割の1つに「(前略)全人的な発達・成長の保障」を挙げ「学校教育の本質的な役割」と位置付けている。別言すれば、「一人一人の内的なニーズや自発性に応じた多様化を軸にした」アイデンティティ確立に関する支援を学校の役割として再定義したと捉えられる。これは、前述した山田(2019:90)の多文化共生教育の定義における「背景となる文化の多様性多面性を重層的に捉え、グローバル社会に生きる資質・能力を育む」という視点と合致していると言え、「令和の日本型学校教育」において多文化共生教育の果たせる役割は大きいと考えられる。

今後の課題としては、前述した個のもつ背景の反映という視点で「個別最適な学び」の構築を考えると、母語・母文化の保持・伸長からトランスナショナルに生きる力の育成支援への発展的移行と、公教育の担う役割には議論の余地がある点が挙げられる。

その上、学校に根付いた明文化されていない脈々と引き継がれている不易なものへのアプローチは、どこから着手すべきかを見定めることが困難である。そのような中、本稿で取り上げた、大阪市が現在着手して

いる事業内容においては、多文化共生を公立学校で根付かせるための具体的方策を示し得る可能性を読み取ることができたとと言える。同事業を踏まえた、学校文化の検証と再構築に向けたプロセスには、今後の更なる議論が待たれる。

【注】

- 1) 文部科学省の「学校基本調査」(https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm, 2021.4.28閲覧)によると、帰国児童生徒数は、2020年度13,855人と1978年の調査開始以来、最大の値となっている。
- 2) 織田一(2020年12月8日付『朝日新聞別冊Globe』3-5面)によると、OECDの世界経済社会局のまとめとして2019年の日本の移民人口総数は約250万人で世界26位である。また、1990年以降の人口減少への危機感から2000年に移民政策が、2008年には移民庁の創設が話題に上ったが、現状は技能実習生や留学生など数年間の期間を設けた外国人が労働者の半数近くを占める。
- 3) 本稿に関わる研究に際しては、本来、授業実践を伴うフィールドワークを通して子どもの資質能力の変容から主題に迫る手法を予定していた。しかし、2020年度はコロナ禍の休校措置や感染症対策によって、通常の学級経営や授業運営さえままならない状態の中、調査研究を実施することが物理的に困難であった。そのため本稿では、文献研究を中心にした現状分析を行い、そこから見いだせる特徴を明らかにする手法へと変更したことを付記しておく。
- 4) なお、同指導案にはページ数が付与されていない。

参考文献

- 大阪市(2020)「大阪市多文化共生指針」(令和2年12月24日付策定)。
- 大阪市教育委員会事務局指導部教育活動支援担当人権・国際理解教育グループ(2020)「外国につながる児童生徒の受入れ・共生のための教育推進事業」(<https://www.city.osaka.lg.jp/kyoiku/page/0000519051.html>, 2021.4.22閲覧)。
- 大阪市教育委員会(2021)『共生支援拠点プレクラス指導案わくわく(小学校低学年)用』(令和3(2021)年3月版)。
- 齋藤ひろみ(2017)「日本語教育—社会参加のための「ことばの力」を育む」荒巻重人・榎井緑・江原裕美・小島祥美・志

- 水宏吉・南野奈津子・宮島喬・山野良一編『外国人のこども白書―権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から―』明石書店, pp. 118-120.
- 志水宏吉 (2017) 「日本の学校の中で」荒巻重人・榎井縁・江原裕美・小島祥美・志水宏吉・南野奈津子・宮島喬・山野良一編『外国人のこども白書―権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から―』明石書店, pp. 113-115.
- 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)」.
- 中島和子 (2021) 「子どもの母文化を尊重し, 母語を伸ばすことの重要性」小島祥美編著『Q&A でわかる外国につながる子どもの就学支援―「できること」から始める実践ガイド―』明石書店, pp. 46-56.
- 藤原孝章 (2021) 『新版Simulation 教材「ひょうたん島問題」―多文化共生社会ニッポンの学習課題―』明石書店.
- 文部科学省 (2020) 「外国人の子供の就学促進及び就学状況の把握等に関する指針」.
- 文部科学省外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議 (2020) 「外国人児童生徒等の教育の充実について(報告)」.
- 文部科学省大臣官房会計課 (2021) 「令和3年度予算のポイント」 (https://www.mext.go.jp/content/20201218-mxt_kaikesou01-000010167_1.pdf, 2021. 4. 29閲覧) .
- 山田文乃 (2019) 「外国にルーツをもつ児童に寄り添った多文化共生教育実践―小学校低学年における「グローバル社会に生きる資質・能力の育成」の可能性と課題―」『国際理解教育』25, pp. 87-97.
- 山田文乃 (2020) 「つながり・支える「外国にルーツをもつ子ども」の学びと暮らし」柏木智子・武井哲朗編著『貧困・外国人世帯の子どもへの包括的支援―地域・学校・行政の挑戦―』晃洋書房, pp. 84-122.

4

新時代に対応した高等学校教育改革に関する一考察

—高等学校教育費及び総合学科高等学校の設置状況に着目して—

神田貴司

當山清実

1. 研究目的

中央教育審議会初等中等教育分科会に「新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ」が設置され、そのワーキンググループから2020年11月に「新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ（審議まとめ）」が示された。

ワーキンググループでは、初等中等教育分科会高等学校教育部会（2014）や教育再生実行会議（2019）等の議論に基礎を置きながら、①生徒の学習意欲を喚起し能力を最大限伸ばすための普通科改革など学科の在り方、②地域社会や高等教育機関との協働による教育の在り方などを中心に審議が行われた。

審議まとめでは、すべての高校生の学びを支え、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標に向かうものであり、スクール・ミッションの再定義やスクール・ポリシーの策定、新しい学科の設置などの提言が行われている。特に新しい学科の設置では、学科の特質に応じた教育活動の充実強化として、普通科改革についての提言が多くの紙面を割いていることから、新時代の高等学校教育改革には、学科改革が避けては通れないものとなっている。また、各設置者の判断により各高等学校において適切な時期に新たな学科の検討・設置を行うことができる制度設計を早急に講じる観点より、令和4年度から新たな学科の設置が可能となった。

学科の種類は、高等学校設置基準第5条及び第6条に示されているとおり、「普通科を主とする学科（以下：普通科）」「専門教育を主とする学科（以下：専門学科）」「普通教育及び専門教育を選択履修を旨として総合的に施す学科（以下：総合学科）」がある。

審議まとめでは、学科の特質に応じた教育活動の充

実強化として、「普通科改革」「専門学科改革」「新しい時代に求められる総合学科の在り方」が示されている。普通科及び専門学科は「改革」であるが、総合学科は、自分の進路を見直しつつ、多様な分野に関する知識及び技能や異分野と協働するといった、これからの時代に求められる資質・能力を育成することが期待され、その充実が求められている。

総合学科は、1991年に中央教育審議会の「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革」の答申による「普通科と職業学科とを統合するような新たな学科を設置することが適当」という提言を受けて新たに創設されたものであり、高等学校教育改革の理念を体現するパイオニア的役割を担うことを期待されていた。この答申では、高等学校教育改革として、学科制度の再編成、教育内容・方法の改善、学校・学科間の移動等が提言されたが、学科制度の再編成のトップに総合的な新学科が挙げられ、高等学校教育改革において重視されることがわかる。

また、総合学科が制度化された際には、1995年2月に高等学校教育の改革の推進に関する会議「高等学校教育の改革の推進について（第四次報告）」において総合学科の設置趣旨や教育課程の編成等について取りまとめられた後、同年3月に高等学校設置基準の一部改正により、3番目の学科として位置づけられた。1994年度に7校の総合学科が開設され、2018年度には375校に至っている。

教育改革の根底にあって、これを現実化するのには教育財政である（市川・林（1972））。また、屋敷（2009）では、総合学科の成果と課題が示されるとともに、高等学校教育改革の課題として、財政逼迫の影響を挙げ、多くの都道府県において、新しい事業に踏み切れない

状況を明らかにしている。

高等学校教育改革を現実化するのも教育財政であり、時代に対応した高等学校教育改革を現実化するために必要な費用として、高等学校教育費がある。高等学校教育費は、多くが各都道府県からの支出金で賄われており、各都道府県の裁量に委ねられているため、高等学校教育改革の進捗状況は各都道府県で差異がみられる。

本研究では、高等学校教育改革の理念を体現するパイオニア的役割を担うことを期待されていた総合学科の設置を焦点化し、各都道府県高等学校教育費との関係分析等を行うことで、新時代に対応した高等学校教育改革のために国として必要な方策を考察するものである。

関連の先行研究としては、高等学校教育改革という観点に立つ高等学校教育費の研究は数が少ない。少ない先行研究のうち、高等学校教育費を直接の対象としたものとして、小川(1981)、高見(1986)、淀川(1986)は、いずれも1970年代の高等学校急増期を境に生じた進学上昇による高等学校教育の「準義務化」及び量的拡大の必要性を受けて、高等学校制度改善にかかわる財政政策・条件整備の必要性について実証的に論じたものである。小早川(2013)は、都道府県における教育支出について分析された研究である。また、小早川(2015)では、都道府県における高等学校教育費支出の動向及び課題について、「高等学校無償化」を分析素材として検討している。さらに、小早川(2019)は、人口減少社会における地方の高等学校教育費支出の在り方を将来推計規模の分析を通して検討しているが、高等学校教育改革まで踏み込んでいない。

本研究では、以上を踏まえ、高等学校教育費及び高等学校教育改革の一つである総合学科高等学校設置状況に着目して、新時代に対応した高等学校教育改革に必要な方策を財政面から論究する。

2. 研究方法

本研究の対象は、各都道府県高等学校教育費支出

実態及び総合学科高等学校の設置状況とし、概ね次のような方法で研究を行った。

- (1) 文部科学省による2019年度地方教育調査(2018会計年度)から各都道府県高等学校教育費の支出傾向を考察するとともに、その特質及び差異等を検証する。
- (2) 文部科学省による2018年度学校基本調査から都道府県の総合学科高等学校の整備状況を把握するとともに、各都道府県高等学校教育費と総合学科高等学校の設置状況との関係分析を行うことで、都道府県高等学校教育政策傾向を財政面から明らかにする。
- (3) 各都道府県高等学校教育費支出傾向と総合学科高等学校の整備状況との関係分析から得た結果及び各都道府県の財政指標をもとに、新時代に対応した高等学校教育改革を推進する上で、財政面から国として講じるべき方策を考察する。

3. 結果と考察

(1) 都道府県高等学校教育費の支出傾向

高等学校教育費は、義務教育国庫負担金のように用途が限定されるのではなく、地方財政平衡交付金や地方交付税交付金のような用途の限定されない一般補助金で措置されている。また、地方交付税交付金の高等学校教育費に関する基準財政需要額は、教職員数及び生徒数が測定単位となっている。

2019年度地方教育調査(2018会計年度)(文部科学省2020)によれば、各都道府県高等学校教育費の合計は、約2兆7千億円である。その内訳は、都道府県支出金が約2兆4千億円、市町村支出金が約1.7千億円、地方債が約千億円、国庫補助金が約0.3千億円、公費組入れ寄付金が約20億円である。全体の88.8%が都道府県支出金となっている。また、高等学校教育費の用途別配分で見ると、教員給与や教育活動費のような消費的支出が約2兆3千億円、設備・備品費や図書購入費のような資本的支出が約2千億円、債務償還費が約2千億円であり、全体の約85%が消費的支出で

表1：各都道府県の高等学校教育費

都道府県名	高等学校教育費総額(千円)	教育費総額に対する高等学校教育費総額の割合(%)	高等学校教育費総額に対する消費的支出の割合(%)	高等学校教育費総額に対する資本的支出の割合(%)	高等学校教育費総額に対する債務償還の割合(%)
北海道	130,845,090	16.9	88.5	5.3	6.2
青森	38,022,522	18.4	82.8	4.7	12.5
岩手	43,992,674	20.0	77.1	9.7	13.2
宮城	58,269,006	17.8	83.5	10.7	5.8
秋田	30,769,999	19.8	83.1	3.5	13.4
山形	30,236,158	17.1	86.9	6.5	6.6
福島	61,484,844	19.8	79.1	8.9	12.0
茨城	65,163,538	15.8	91.8	3.7	4.5
栃木	39,199,205	14.9	93.1	0.8	6.1
群馬	44,930,881	17.1	90.4	4.8	4.7
埼玉	133,636,060	18.1	87.9	6.2	5.8
千葉	108,970,640	15.4	88.0	4.0	8.0
東京	180,485,980	12.5	81.8	12.2	6.0
神奈川	159,642,978	18.4	84.7	11.6	3.7
新潟	58,949,974	17.0	83.3	9.9	6.9
富山	29,144,898	18.6	88.5	4.8	6.7
石川	29,100,670	18.9	85.6	6.6	7.9
福井	19,644,931	15.3	94.6	2.9	2.5
山梨	23,416,870	17.8	85.2	4.1	10.7
長野	55,780,937	18.8	90.6	2.6	6.8
岐阜	48,868,107	18.0	88.5	6.1	5.4
静岡	75,621,074	18.1	90.3	3.5	6.2
愛知	133,540,591	16.5	91.2	3.7	5.1
三重	43,028,260	17.2	92.3	4.1	3.6
滋賀	32,248,803	15.1	93.1	2.7	4.2
京都	61,598,466	19.5	72.8	6.0	21.2
大阪	145,761,088	15.8	90.1	6.8	3.1
兵庫	129,243,930	19.3	82.0	8.5	9.5
奈良	27,194,465	15.8	89.6	6.6	3.8
和歌山	27,424,628	18.3	88.8	8.1	3.1
鳥取	17,504,806	17.7	88.2	4.7	7.1
島根	20,697,275	16.0	94.7	3.3	2.0
岡山	44,873,106	16.6	89.6	5.1	5.3
広島	74,258,621	20.9	74.3	11.9	13.8
山口	36,278,776	18.4	80.8	7.1	12.0
徳島	26,961,823	20.8	75.8	5.7	18.5
香川	25,811,054	17.9	84.2	9.9	5.9
愛媛	30,437,611	16.1	93.4	1.2	5.5
高知	26,729,817	20.9	76.5	20.3	3.2
福岡	92,899,897	15.5	80.0	9.9	10.1
佐賀	21,977,561	16.5	95.1	2.9	1.9
長崎	34,718,698	16.5	88.5	4.0	7.5
熊本	44,652,054	17.7	75.3	15.7	9.0
大分	34,757,973	19.2	78.6	12.6	8.8
宮崎	27,130,464	17.9	92.5	4.6	2.9
鹿児島	47,351,033	18.0	80.6	12.1	7.3
沖縄	52,308,723	19.9	84.8	7.9	7.4

※2019年度地方教育調査(2018会計年度)を参考に作成

ある。

表1は、文部科学省による2019年度地方教育調査(2018会計年度)を参考に作成した各都道府県の高等学校教育費に関する状況である。

① 都道府県の高等学校教育費総額及び教育費総額に対する高等学校教育費総額の割合

高等学校教育費総額が一番多い都道府県は東京(約1,800億円)、一番少ない都道府県は鳥取(約170億円)である。金額規模で10倍以上の開きがある。

また、教育費総額に対する高等学校教育費総額の割合が一番高い都道府県は広島・高知(20.9%)、一番低い都道府県は、東京(12.5%)である。中央値は宮城、山梨(17.8%)であり、最大値と最小値の差は約8ポイントある。都道府県によって高等学校に対して重点を置いているかどうか分かる。

② 都道府県の高等学校教育費の用途別配分

都道府県の高等学校教育費総額に対する用途別配分をみると、消費的支出の割合が一番高い都道府県は佐賀(95.1%)、一番低い都道府県は京都(72.8%)、中央値は埼玉(87.9%)であり、最大値・最小値の差は約22ポイントある。

また、資本的支出の割合が高い都道府県は高知(20.3%)、一番低い都道府県は栃木(0.8%)、中央値は京都(6.0%)であり、最大値・最小値の差は約14ポイントある。

さらに債務償還の割合が一番高い都道府県は京都(21.2%)、一番低い都道府県は佐賀(1.9%)、中央値は鹿児島(7.3%)であり、最大値・最小値の差は約20ポイントある。

このことから都道府県の高等学校教育費の用途配分に差異がみられ、消費的支出に力点を置いている都道府県や資本的支出に積極的な都道府県、債務償還に追われている都道府県など、都道府県の高等学校教育費の支出傾向がわかる。

③ 教育費総額に対する高等学校教育費総額の割合と高等学校教育費総額に対する消費的支出の割合との関係分析

教育費総額に対する高等学校教育費総額の割合が一番高い都道府県は広島、高知(20.9%)、一番低い都道府県は東京(12.5%)である。教育費総額に対する高等学校教育費総額の割合と高等学校教育費総額に対する消費的支出の割合との関係は、相関係数が-0.599であり、教育費総額に対する高等学校教育費総額の割合が高いほど、高等学校教育費総額に対する消費的支出の割合が低くなる傾向にある。

④ 教育費総額に対する高等学校教育費総額の割合と高等学校教育費総額に対する債務償還の割合との関係分析

教育費総額に対する高等学校教育費総額の割合と高等学校教育費総額に対する債務償還の割合との関係は、相関係数が0.531であり、教育費総額に対する高等学校教育費総額の割合が高いほど、高等学校総額に対する債務償還の割合が高くなる傾向にある。

(2) 都道府県及び全国の総合学科高等学校の整備状況

総合学科は、高等教育改革の流れの中で生まれた新しい学科であり、高等学校教育改革の理念を体現するパイオニア的役割を果たすことを期待されて創設されたものである。1994年度、7つの学校に初めて総合学科高等学校として設置されて以来、すべての都道府県に総合学科が置かれている。

2018年度の総合学科高等学校の設置状況は、全国で375校あり、国立が2校(全日制)、公立が349校(全日制295校、定時制16校、併置38校)、私立24校(全日制22校、定時制2校)である。

表2は、2018年度の都道府県及び全国の総合学科高等学校の整備状況である。

総合学科高等学校の設置が一番多い都道府県は大阪(32校)であり、一番少ない都道府県は奈良(1校)である。また、各都道府県における全高等学校数に対する総合学科高等学校の割合が、一番高い都道府県は石川(17.9%)であり、一番低い都道府県は奈良(1.9%)である。

1994年度から総合学科が導入されたが、1999年に

表2 都道府県・全国の総合学科高等学校設置状況

都道府県名	全高等学校数(校)	総合学科				全高等学校数に対する総合学科高等学校の割合(%)
		全日制(校)	定時制(校)	全定併設(校)	合計(校)	
北海道	280	17	—	—	17	6.1
青森	77	6	1	—	7	9.1
岩手	80	7	—	—	7	8.8
宮城	94	7	—	—	7	7.4
秋田	54	4	—	—	4	7.4
山形	61	8	—	—	8	13.1
福島	111	9	—	—	9	8.1
茨城	121	8	1	—	9	7.4
栃木	75	6	—	—	6	8.0
群馬	79	6	—	—	6	7.6
埼玉	194	10	3	2	15	7.7
千葉	183	5	—	—	5	2.7
東京	429	8	5	2	15	3.5
神奈川	235	12	5	2	19	8.1
新潟	102	10	—	—	10	9.8
富山	53	3	—	—	3	5.7
石川	56	9	1	—	10	17.9
福井	35	1	1	—	2	5.7
山梨	42	6	—	—	6	14.3
長野	100	6	—	—	6	6.0
岐阜	81	8	—	—	8	9.9
静岡	138	10	—	—	10	7.2
愛知	221	12	—	—	12	5.4
三重	70	7	1	—	8	11.4
滋賀	56	7	—	1	8	14.3
京都	105	4	—	—	4	3.8
大阪	260	24	6	2	32	12.3
兵庫	205	15	—	—	15	7.3
奈良	53	1	—	—	1	1.9
和歌山	47	4	—	—	4	8.5
鳥取	32	3	2	—	5	15.6
島根	47	4	—	—	4	8.5
岡山	86	6	1	—	7	8.1
広島	131	13	1	—	14	10.7
山口	79	6	—	—	6	7.6
徳島	39	5	—	—	5	12.8
香川	40	3	—	—	3	7.5
愛媛	66	6	—	—	6	9.1
高知	47	5	1	—	6	12.8
福岡	165	13	—	—	13	7.9
佐賀	51	5	—	—	5	9.8
長崎	79	8	—	—	8	10.1
熊本	76	3	1	—	4	5.3
大分	55	4	—	—	4	7.3
宮崎	54	3	—	—	3	5.6
鹿児島	89	6	—	—	6	6.7
沖縄	64	3	—	—	3	4.7
全国	4,897	336	30	9	375	7.7

※ 網掛けは9%を超えている都道府県

当時の文部省が「教育改革プログラム」を改訂し、当面、総合学科を設置する公立高等学校が高等学校通学範囲（全国で500程度）に少なくとも1校整備することを目標とした。しかしながら、20年以上経った2018年度でも目標を達成していない。

全国的には総合学科高等学校の設置目標を達成していないが、1999年度の全高等学校数は5,481校であり、500校と言えば全体の約9%である。表2の全高等学校数に対する総合学科高等学校の割合において、9%を超えている都道府県は16あり、都道府県によって整備状況に差異がみられる。

全高等学校数に対する総合学科高等学校の割合が最も高い都道府県の石川(17.9%)は、1995年度から2009年度にかけて10校を整備している。また、鳥取(15.6%)は1998年度から2005年度にかけて5校を整備している。一方、全高等学校数に対する総合学科の割合が最も低い都道府県である奈良は、総合学科高等学校の設置が1995年度であるが、2013年度に普通科に改編され、その後、2015年度に別の高等学校に総合学科が設置された。都道府県によって、総合学科高等学校の設置時期及び整備期間等にも差異がみられる。

(3) 都道府県の高等学校教育費と総合学科高等学校整備状況との関係分析

高等学校教育改革の理念を体現するパイオニア的役割を果たすことを期待されて創設された総合学科と高等学校教育改革を現実化する高等学校教育費に着目し、都道府県の全高等学校数に対する総合学科高等学校の割合と高等学校教育改革の教育費総額に対する高等学校教育費総額の割合の2つの軸を用いて、各都道府県の高等学校教育改革動向を定位・類型化する。

類型化の1つ目の軸である都道府県の全高等学校数に対する総合学科の割合の最小値は1.9%（奈良）、最大値は17.9%（石川）、中央値は7.9%（以下：全国中央値）（福岡）である。全国中央値より割合が高い場合は「総合学科の設置が進んでいる都道府県（改革型）」とし、割合が全国中央値以下の場合は「総合学科の設置が進んでいない都道府県（保守型）」とする。

2つ目の軸である都道府県の教育費総額に対する高等学校教育費総額の割合の最小値は12.5%（東京）、最大値は20.9%（高知）、中央値は17.8%（以下：全国中央値）（宮城・山梨）である。全国中央値より割合が高い場合は「高等学校教育に力を入れている都道府県（重点型）」とし、割合が全国中央値以下の場合は「高等学校教育以外に力を入れている都道府県（非重点型）」とする。

以上の手順で分析軸の全国中央値に沿って定位・類型化したものが図1である。

① 類型1：改革・重点型

都道府県の全高等学校数に対する総合学科高等学校の割合が高く、都道府県の教育費総額に対する高等学校教育費総額の割合も高い「改革・重点型」の都道府県は10（青森、岩手、福島、神奈川、石川、岐阜、和歌山、広島、徳島、高知）である。

② 類型2：保守・重点型

都道府県の全高等学校数に対する総合学科高等学校の割合が低く、都道府県の教育費総額に対する高等学校教育費総額の割合が高い「保守・重点型」の都道府県は13（秋田、埼玉、富山、長野、静岡、京都、兵庫、山口、香川、大分、宮崎、鹿児島、沖縄）である。

③ 類型3：保守・非重点型

都道府県の全高等学校数に対する総合学科高等学校の割合が低く、都道府県の教育費総額に対する高等学校教育費総額の割合も低い「保守・非重点型」の都道府県は11（北海道、宮城、茨城、群馬、千葉、東京、福井、愛知、奈良、福岡、熊本）である。

④ 類型4：改革・非重点型

都道府県の全高等学校数に対する総合学科高等学校の割合が高く、都道府県の教育費総額に対する高等学校教育費総額の割合が低い「改革・非重点型」の都道府県は13（山形、栃木、新潟、山梨、三重、滋賀、大阪、鳥取、島根、岡山、愛媛、佐賀、長崎）である。

(4) 4つの類型と都道府県の財政指標との関係分析及び国の方策

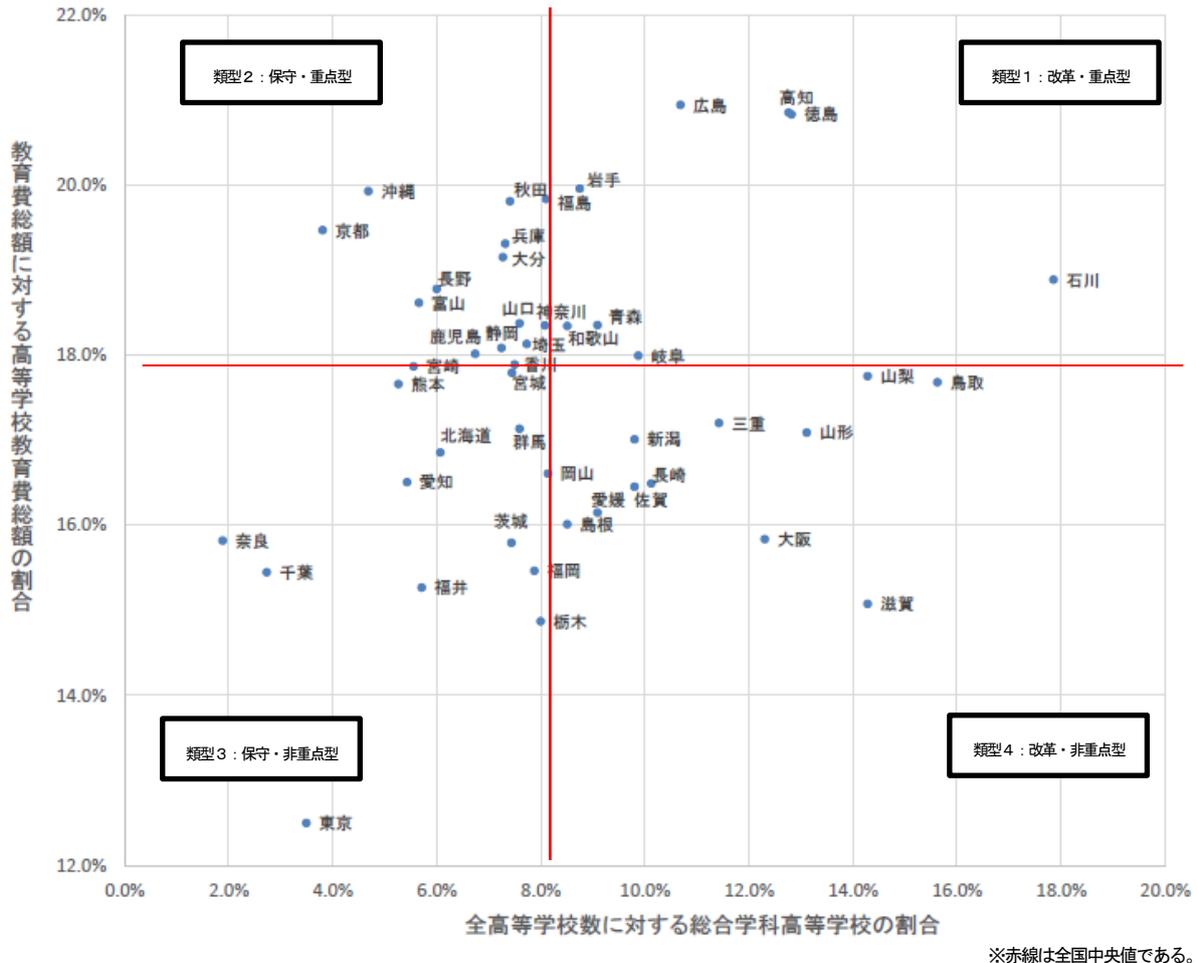


図1 都道府県の全高等学校数に対する総合学科高等学校の割合と教育費総額に対する高等学校教育費総額の割合

ここでは、4つの類型（類型1，類型2，類型3，類型4）と都道府県の財政指標（財政力指数，経常収支比率，実質公債費比率，将来負担比率）との関係を分析するとともに，国として講じるべき方策を提言する。

表3は4つの類型に属している都道府県の財政指標の平均である。

表3 4つの類型と財政指標の平均

	類型1	類型2	類型3	類型4
財政力指数	0.47471	0.49273	0.64898	0.46407
経常収支比率(%)	95.1	94.8	93.8	94.6
実質公債費比率(%)	11.4	11.8	11.3	12.1
将来負担比率(%)	178.8	206.3	181.0	183.8

※2018年度地方教育財政状況調査を参考に作成

① 類型1（改革・重点型）への国の方策

この類型は経常収支比率が4つの類型の中で最も高く，また，将来負担比率が最も低いグループである。さらに類型2・4同様，財政力指数も低い状態である。

このグループは地方交付税に頼りながら，高等学校教育改革を推進しているので，国として講じるべき方策は高等学校教育改革に必要な費用として高等学校教育費の単位費用算定分の引き上げを行い，地方交付税の充実に努める必要がある。また，他のグループに比べ将来負担する債務が少ないが，自由に使える一般財源が人件費や公債費など，義務的経費として使われるため，自由に使える一般財源を確保するため，義務的経費の支援を行うなどの財政支援も必要である。

② 類型2（保守・重点型）への国の方策

この類型は将来負担比率が最も高く，また，類型1

同様、財政力指数も低い状態である。このグループは地方公共団体が将来負担すべき債務が多いので、将来の不安を和らげる必要がある。国として講じるべき方策は、類型1同様、地方交付税の充実を行うとともに、高等学校教育改革を積極的に行えるように、国庫負担が3分の1などの交付金交付や補正債のような返済に有利な公債の発行を認めるなど、高等学校教育改革が積極的に推進できるよう支援することが大切である。

③ 類型3（保守・非重点型）への国の方策

この類型は、4つの類型の中で財政力指数が最も高く、また、実質公債費比率が最も低い。さらに経常収支比率も最も低い。

このグループは一般財源のうち義務的経費である地方債の元利償還である公債費が少ないため、財政運営に自由度がある。また、財政力指数も最も高いので、財政力が高いグループである。しかしながら、高等学校教育改革の必要性が十分周知できていないと考えられるので、国として講じるべき方策は、国主催の説明会の開催など、高等学校教育改革の必要性を周知するための機会を多く設定するとともに、財政面では都道府県の負担の少ない交付金交付など、高等学校教育改革が進めやすい環境を整備することが望まれる。

④ 類型4（改革・非重点型）への国の方策

この類型は4つの類型の中で実質公債費比率が最も高く、また、類型1同様、財政力指数も低い状態である。

このグループは高等学校教育改革に積極的であるので、国として講じるべき方策としては類型1同様、地方交付税の充実を行うとともに、類型2同様、返済に有利な公債の発行を認めるなど、高等学校教育改革が積極的に推進できるよう支援することが求められる。

4. まとめ

各都道府県の高等学校教育費の支出傾向には、各事情により差異があり、都道府県任せでは、新しい時代に求められる高等学校教育改革を実現することはできない。また、国のきめ細かな支援がなければ、教育行政の目標原理である教育の機会均等を達成することはでき

ない。新時代に求められる高等学校教育改革を行うために、1991年に中央教育審議会の「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革」の答申による高等学校教育改革のパイオニア的役割とされる総合学科高等学校の設置状況を踏まえ、国としては各都道府県の実情に応じた重層的な支援が必要である。

今回の研究は、高等学校教育改革について高等学校教育費と総合学科高等学校の設置状況に着目して、財政面から論じた。しかしながら、高等学校教育改革の現実化は財政面だけでなく、政治面や人材面などの要因が考えられる。今後は、財政面だけでなく政治面や人材面など、幅広い観点から高等学校教育改革を捉えたいと考えている。

謝辞

本研究において、兵庫教育大学大学院学校経営コースの當山清実教授から丁寧なご指導をいただき、このように論文をまとめることができたことを心からお礼申し上げたい。また、本研究を遂行するにあたり、兵庫教育大学修了生・卒業生連携センターから助成を受けることができ、貴重な機会をいただいたことに感謝申し上げます。

参考文献

- ・秋吉貴雄・伊藤修一郎・北山俊哉「公共政策学の基礎（新版）」有斐閣、2015年
- ・市川昭午・林健久「教育財政」東京大学出版会、1972年
- ・市川昭午「教育行政の理論と構造」教育開発研究所、1975年
- ・小川正人「高等学校の教育条件整備と教育財政問題」『日本教育法学会年報』10、日本教育法学会、1981年、138-156頁
- ・久米郁男・川出良枝・古城佳子・田中愛治・真淵勝「政治学（補訂版）」有斐閣、2011年
- ・教育再生実行会議「技術の進展に応じた教育の革新、新時代に対応した高等学校改革について（第11次提言）」2019年
- ・衣笠達夫「実践 自治体財政の経済分析」中央経済社、2013

- 年
- ・国立教育政策研究所「今後の後期中等教育の在り方に関する調査研究（最終報告書）」2008年
 - ・小早川倫美「高等学校財政をめぐる現状と課題」日本教育制度学会編『教育制度学研究』第22巻, 2015年, 233-239頁
 - ・小早川倫美「都道府県における高等学校教育費支出に関する研究」『広島大学大学院教育學研究科紀要』第62号, 2013年, 41-48頁
 - ・小早川倫美「人口減少社会における高等学校教育費の変動分析」『西日本教育行政学会 教育行政学研究』第40号, 2019年, 23-30頁
 - ・総務省「2018年度地方財政状況調査」2019年
 - ・高見茂「高等学校制度改革における『教育財政政策』の功罪」小森健吉編『高等学校制度改革の総合的研究』多賀出版, 1986年
 - ・出井信夫「基礎からわかる自治体の財政分析（第1次改訂版）」2008年
 - ・中央教育審議会「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について（答申）」1991年
 - ・中央教育審議会初等中等教育分科会・新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会・新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ「新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ（審議まとめ）」2020年
 - ・初等中等教育分科会高等学校教育部会「初等中等教育分科会高等学校教育部会審議まとめ～高校教育の質の確保・向上に向けて～」2014年
 - ・中井英雄・齋藤慎・堀場勇夫・戸谷裕之「新しい地方財政論（新版）」有斐閣, 2020年
 - ・真淵勝「行政学（新版）」有斐閣, 2020年
 - ・村上祐介・橋野晶寛「教育政策・行政の考え方」有斐閣, 2020年
 - ・文部科学省「2019年度地方教育費調査（2018会計年度）」2020年
 - ・文部科学省「2018年度学校基本調査」2018年
 - ・文部省「1999年度学校基本調査」1999年
 - ・屋敷和佳「高等学校教育改革の動向と課題」国立教育政策研究所紀要第138集, 2009年
 - ・淀川雅也「就学保証と選択の自由」柳ヶ瀬孝三・三上和夫編『教育費を見直す』大月書店, 1986年, 203-221頁

5

中学校家庭科における高齢者との関わり方学習の検討

小林裕子

永田智子

1. 研究の背景と目的**(1) 研究の背景**

2021年度から完全実施となる中学校学習指導要領(平成29年告示)解説技術・家庭編(文部科学省2018)において、A 家族・家庭生活領域に「介護など高齢者との関わり方」の内容が新設された。具体的には「視力や聴力、筋力の低下など中学生とは異なる高齢者の身体の特徴が分かり、それらを踏まえて関わる必要があることを理解できるようにする」こと、「立ち上がりや歩行などの介助の方法について扱い、理解できるようにする」ことについて扱う。また、これらの指導にあたっては、知識だけではなく体験的な活動を通して、実感を伴って理解できるように配慮することが示されている。中学校家庭科学習指導要領解説と中学校家庭科教科書の記述分析を行った二橋(2019)は、「学習指導要領解説は、第2期(2009～2016)までは「高齢者との関わり」に関する記載であったが、第3期(2017～)改訂を経て学習内容に「家族や地域の人々との協働」「高齢者の身体の特徴」「高齢者の介護と支援」が記載されるようになったことを示している。これまで、第3期以降に追加された内容は、高等学校家庭科で主に扱われていたが、急速な少子高齢社会の進展に対応する形で、中学校でも取り扱われることとなったと考えられる。

高等学校家庭科における高齢者に関する学習では、高齢者の心身の特徴、社会環境、高齢者と関わる際に重要な尊厳や自立の視点、関わり方について理解し、高齢者の自立生活を支えるために家族や地域及び社会の果たす役割の重要性について考察することをねらいとしている。新しくスタートする中学校においては、高等学校との学習内容の違いに留意した上で、実践的な学習に取り組み、高等学校での学習に系統的につな

ぐことが求められる。

新設される学習内容は、当然のことながら教員にとって初めての指導内容となり、新たな授業づくりのための情報収集、教材の準備、授業の検討等が必要となる。とりわけ、体験的な活動を伴う学習内容は、教科書に示された情報のみでは指導に必要な情報が十分ではないことが推察される。

(2) 研究の目的

以上の背景を踏まえて、本研究は、中学校家庭科における高齢者との体験的な関わり方学習について検討し、中学校家庭科における授業実践のための示唆を得ることを目的とする。そのために、高等学校「家庭総合」教科書における「高齢者介助・介護」に関する体験的な内容の記述分析(研究1)、高齢者疑似体験キットを使用した体験授業の検討(研究2)、以上2研究で構成する。

2 高等学校「家庭総合」教科書における「高齢者介助・介護」に関する体験的な内容の記述分析(研究1)**(1) 分析に使用する教科書の選定と分析方法**

まず、分析に使用する教科書について検討した。高等学校家庭科の共通教科「家庭」は、「家庭基礎」または「家庭総合」のいずれかを選択することになっている。それぞれの検定教科書「家庭基礎」10冊、「家庭総合」7冊を入手し、記述内容を確認した結果、「家庭基礎」には「高齢者介助・介護」に関する体験的な活動についての記述が少なく、「家庭総合」には、指導のための示唆を得るに十分な記述があると判断した。よって、高等学校「家庭総合」の教科書7冊を、今回の分析対象とした。

対象とした7冊の教科書(A~G)から「高齢者の介助・介護」に関する体験的な記述を抜き出し、カテゴリ別に分類した。検討の結果、「高齢者の介助・介護」に関する体験的な記述は7つのカテゴリに分類された。

「高齢者疑似体験」、「いすからの立ち上がり介助」、「歩行介助」、「着替え介助」、「車いす介助」、「食事介助」、「体位変換介助」である。7つのカテゴリの内、中学校学習指導要領に示されている内容は、「高齢者疑似体験」、「いすからの立ち上がり介助」、「歩行介助」の3カテゴリである。前述のとおり高齢者の介助については、高齢者の身体の特徴を体験的な活動で理解した上で扱うことが示されている。そこで、ここでは3カテゴリの内、まず「高齢者疑似体験」に着目して、分析を進めることとする。

(2) 「高齢者疑似体験」に関する記述分析結果

「高齢者疑似体験」に関する記述分析は、「体験目的」「学習形態」「体験内容」「体験後の学習内容」「使う教具・器具」の各項目について行った。

高齢者疑似体験についての記述は、F以外の6冊で確認できた。分析結果を表1に示した。

「体験目的」は、6冊とも高齢者の老化による変化を体験すること、高齢者の不便や困難を理解すること、心配や必要としている援助を実感することなどが記述されていた。

「学習形態」は、A,Cの2冊のみ記述があり、どちらも2人1組での体験が示されていた。

「体験内容」が示されていたのは、A以外の5冊であった。「新聞を読む」「黒板、時計を見る」のように視力の低下を体験する内容、「小銭を財布から出す」「文字を書く」のように手指の衰えを体験する内

表1 高等学校「家庭総合」教科書 高齢者疑似体験に関する記述

教科書	体験目的	学習形態	体験内容	体験後の学習内容	使う教具・器具
A	高齢者の心身の状態を体験する	2人1組の体験	特に記述無し	どんな感じがしたか、どんな不便があったかまとめる	アイマスク・ゴーグル・耳栓・おもり入りベスト・サポーター・手袋・手首足首のおもり
B	老化で日常生活にどんな困難を感じるようになるか考える	記述なし	記述でなくイラスト(電話の音、新聞読む、高いところの物取る、小銭を財布から出す、階段降りる、落ちた物を拾う)	記述なし	耳栓、白内障ゴーグル、利き腕手首おもり、両腕関節サポーター、ゴム手袋、足首おもり(重さ違う)、利き足ひざサポーター
C	高齢者の不便を感じ、どのような心配りや援助を求めているか実感する	2人1組の体験	黒板・時計を見る、文字を書く、鞆の中身出し入れ、友達と会話、階段の上り下り、靴はく・脱ぐ、トイレ、電話かける、自販機で飲み物買う	気づきを感じにまとめる	ゴーグル・耳宛て・手首足首のおもり。肘ひざのサポーター、ゴム手袋、つえ
D	指先が思うように動かない高齢者の生活場面を不便を理解する	記述なし	コインを取り出し自販機で買う、携帯のボタンを押す、メモに名前と住所書く	どのようにしたら使いやすくなるか改善策を考える	ゴム手袋
E	シニア体験で老化を実感する	記述なし	階段を下りる、小銭出す、棚の上のものを取る、ご飯を食べる、物を拾う、字の見え方、音の聞こえ方	記述なし	白内障用ゴーグル、耳栓、両腕関節サポーター、つえ、きき手首おもり、ゴム手袋、ひざサポーター、膝サポーター、足首おもり、ゼッケン
G	日常生活がどのように不便であるか、その人たちの気持ちや立場を考える	記述無し	時刻表を見る、廊下を歩く、手を曲げる、色を塗り分ける	体験したことを記録し、その結果を基に高齢者の身体状況についてまとめる	白内障用ゴーグル、耳栓、両ひじに浮輪、つえ、きき手首おもり1キロ、ビニール手袋(二重にし、人差し指と中指固定)、ひざサバット、足首おもり(1キロと2キロ)、ゼッケン

容、「電話の音」「友達と会話」のような聴力の低下を体験する内容、「階段を下りる」「廊下を歩く」のように下肢の筋肉の衰えを体験する内容を中心に示されていた。

「体験後の学習内容」はA, C, D, Gの4冊に示されていた。体験からの気づきや感想をまとめる内容が中心であった。

「使う教具・器具」は、教科書によって差異が見られた。例えば視力の衰えの体験では、アイマスク、ゴーグル、白内障用ゴーグルの3種類の教具の提示があった。手指の衰えでは、手袋、ゴム手袋、ビニール手袋、ビニール手袋を二重にし、人差し指と中指を固定、の4種類の提示が確認できた。

以上の結果から、高等学校家庭総合における高齢者疑似体験の記述から、安全面を考慮すれば「学習形態」は指定する必要があること、「体験内容」「使う教具・器具」については中学校の指導の実態に合わせて吟味し、適切に設定する必要があること、体験からの気づきを高齢者の理解につなげるためには「体験後の学習内容」の設定が重要であることを確認した。

3. 高齢者疑似体験キットを使用した体験授業の検討(研究2)

(1) 中学校家庭科高齢者疑似体験で使用する教具・器具の選定

次に研究1の結果を踏まえて、中学校家庭科における高齢者疑似体験授業で使用する教具・器具について検討する。高等学校家庭総合の教科書の内、A, B, C, Dが中学校家庭科教科書を取り扱っている。Dは手指のみの疑似体験であることから参考対象からは外した。また中学校家庭科用教材カタログ3社に掲載されている高齢者疑似体験キットの内容も加え検討した結果、図1の疑似体験キットを用意した。キットの内容は、杖、ゴーグル、耳当て、手首・足首の重り、ひじひざのサポーター、疑似体験中ビブス、

ゴム手袋とした。

(2) 高齢者疑似体験の体験内容の設定

高齢者疑似体験キットを装着して、体験する内容について検討した。高等学校「家庭総合」教科書の内容を参考にし、視力、聴力、手指、ひじひざの関節、下肢の筋力の衰えについて体験できる内容として、次の7項目を設定した。

- ① 杖をついて歩行する
- ② 階段を上り下りする
- ③ 新聞を読む、めくる
- ④ ペンで紙に文字を書く
- ⑤ ペットボトルの蓋をあけ、コップに注ぐ
- ⑥ いすから立ち上がる
- ⑦ 友達との会話を聞き取る

(3) 体験の方法

高齢者疑似体験は2021年2月に、教員養成大学の3年生7名を対象に実施した。学生は提示した装着例の写真を見ながら体験キットを装着し、2人1組になって7つの体験内容を実施した。コロナ禍であるため、体験はマスクを着用したまま実施し、キットを着脱する際には、道具にアルコール消毒を行った。また、階段の上り下りなど、危険が伴う体験では、ペアの学生が階段下で補助に回るよう指示した。

すべての体験が終了した後に、体験からの気づきを良かった点と課題と考える点に分け、記述するよう求



図1 体験に使用した高齢者疑似体験キット

表2 高齢者疑似体験の良かった点の記述 N=7

学生No	学生の記述
学生1	・相手の声が聞こえにくく、何度か聞き返した。 ・聞こえにくい辛さが体験できた。
学生2	・耳の聞こえにくさが体験できた ・体験中のゼッケンがあるため、分かりやすくて良い
学生3	・関節の動き、下肢の動作の動かしにくさが体験できてよかった
学生4	・耳当てが聞こえにくさをより分かりやすくしている ・重りをつけたことで動きづらさを感じられた
学生5	・耳当てで聴力の低下がよく分かった ・関節の曲げの不自由さが分かった
学生6	・足の重りや耳当てにより、高齢者の不自由が分かりやすかった ・体験中のゼッケンがよい
学生7	・下肢の筋力低下がよく分かった ・いすの立ちすわりや歩行など大きな動きによる不自由さが分かりやすい

めた。

高齢者疑似体験の様子を、写真1から4に示した。



写真1 階段の上り下り



写真2 ペットボトルの蓋を開け、水を注ぐ



写真3 ペンで紙に文字を書く



写真4 新聞を読む

(4) 体験后感想結果及び考察

体験終了後の感想は7名全員が記述していた。

体験に関する良かった点の記述を表2に示した。「聞こえにくい辛さが体験できた」「耳当てで聴力の低下がよく分かった」など、耳当てをすることにより、加齢による相手の声が聞こえにくくなる辛さを体験できたことを5名の学生が記述していた。また、「重りをつけたことで動きづらさを感じられた」「関節の曲げの不自由さが分かった」など、重りやサポーターの装着により、関節や下肢の動きづらさを体験できたことを5名が記述していた。また「体験中のゼッケンがあるため、分かりやすくて良い」など「疑似体験中」ビブスが分かりやすくて良いという記述が2名あった。学生の記述から、使用した高齢者体験キットは、聴覚の低下、関節や下肢の動きづらさを体験する上では、一定の効果があることが示唆された。

次に、体験をして課題と考える記述を表3に示した。

ゴム手袋に関して、「ゴム手袋をつけても不自由でなかった」「ゴム手袋は逆に新聞がめくりやすかった」など、装着しても手指の衰えを感じられないという指摘を6名の学生が記述していた。解決策として、ゴム手袋を2重にする、テープなどで指を固定する、手袋の素材の検討などの方策が必要であるといえる。次にゴーグ

表3 高齢者疑似体験の課題と考える記述 N=7

学生No	学生の記述
学生1	・サポーターの締め具合によって体験の質が変わってくると思う ・ゴム手袋をつけても不自由でなかった
学生2	・ゴーグルと耳当てで頭にゴムがいっぱいあって、ごちゃごちゃになる
学生3	・ゴム手袋では普段と手指の感覚が変わらなかった
学生4	・メガネの生徒に対する配慮が必要 ・手袋では手指の動かしづらさを伝えられない
学生5	・手袋をつけても普段と手の動作は変わらなかった
学生6	・ゴム手袋はいつもと同じように手を動かせるなど思った
学生7	・ゴーグルの効果がほとんど感じられない ・ゴム手袋は逆に新聞がめくりやすく感じた ・装着に時間がかかる

ルに関しては、「ゴーグルの効果が感じられない」、「メガネの生徒に対する配慮が必要」などが課題として示されており、解決策の検討が必要である。また疑似体験キットの装着をすべて完了させるまでの時間がかかるとの指摘もあった。今回の疑似体験は大学生を対象とした少人数での実施であった。中学生1クラス30～40人程度の生徒を対象で実施するためには、1人の生徒がキット装着に要する時間が長くなれば、体験活動や学習の振り返りに充てる時間が削減されることになりかねない。また一人当たりに必要な時間が長くなるほど、教材キットの回転率が下がるため、必要となる体験キット数が多くなり、費用面の問題につながる。①高齢者の各身体の特徴を実感することができる、②装着時間がかかりすぎない、③特定の生徒に体験事情の不都合がない、ことを踏まえて、体験授業を構想する必要があることが確認できた。

4. まとめと今後の課題

本研究は、中学校家庭科における高齢者との体験的な関わり方学習について検討し、中学校家庭科における授業実践のための示唆を得ることを目的とした。研究1では高等学校「家庭総合」教科書における「高齢者

介助・介護」に関する体験的な内容の記述分析を、研究2では、高齢者疑似体験キットを使用した体験授業の検討を実践した。

研究1では、高齢者疑似体験の実践において、安全面を考慮すれば「学習形態」は指定する必要があること、「体験内容」「使う教具・器具」については中学校の指導の実態に合わせて吟味し、適切に設定する必要があること、体験からの気づきを高齢者の理解につなげるためには「体験後の学習内容」の設定が重要であることを確認した。

研究2では、高齢者疑似体験で使用する体験キット及び7つの体験内容を選定し大学生対象に実践を行った。体験後の大学生の記述を分析した結果、使用した高齢者体験キットは、聴覚の低下、関節や下肢の動きづらさを体験する上では、一定の効果があることが示唆された。課題と考える点は、今回使用したゴム手袋やゴーグルでは、高齢者の手指の動きや視力の低下を体験することは難しいことが明らかとなり、解決策の検討が必要であることが確認できた。また、体験キットの装着に時間を要することも解決すべき課題である。

以上のことから、中学校家庭科における高齢者疑似体験では、①高齢者の各身体の特徴を実感することができる、②装着時間がかかりすぎない、③特定の生徒

に体験事情の不都合がない、ことを踏まえて、体験授業を構想する必要が確認できた。

今回の大学生を対象とした高齢者疑似体験は、高等学校「家庭総合」教科書および中学校家庭科教材カタログを参考に選定したキットを使用した。2021年4月からは、新学習指導要領の全面実施、令和3年度版の新教科書の使用が始まる。新教科書にはそれぞれ高齢者疑似体験の方法が、イラストや写真と共に提示されていると推察する。

今後は、中学校家庭科教科書3冊に示されたものと同じ条件の高齢者疑似体験に必要なキットや道具を準備し、今回と同様の体験内容を大学生対象に実施し、3社の体験内容の長所や改善点について明らかにしたい。また、学生から指摘があったことから、3社の体験キット装着に要する時間を測定し、平均値を明らかにした上で、1クラスの体験授業に必要なキット数の概算を提示することも実践したい。今後は、大学生対象の高齢者体験で得た知見を基に、中学校家庭科での実践モデルとなる、高齢者疑似体験授業を開発するとともに、授業実践からその有効性を評価した上で、提案することを目指したい。

付記

本研究を遂行するにあたり、兵庫教育大学修了生・

卒業生連携センターから助成を受けた。

引用・参考文献

- 文部科学省 (2018). 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説技術・家庭編.
- 小澤紀美子他37名. (2012). 家庭総合 共に生きる 明日をつくる. 教育図書.
- 小澤紀美子他18名. (2016). 新家庭総合 今を学び未来を描き暮らしをつくる. 教育図書.
- 牧野カツコ・河野公子他20名. (2016). 家庭総合 自立・共生・創造. 東京書籍.
- 宮本みちこ他35名. (2016). 新家庭総合 パートナーシップでつくる未来. 実教出版.
- 大竹美登里他72名. (2016). 家庭総合 明日の生活を築く. 開隆堂出版.
- 佐藤文子他39名. (2016). 新家庭総合 主体的に人生をつくる. 大修館書店.
- 阿部幸子ほか35名. (2016). 高等学校新版家庭総合 とともに生きる・持続可能な未来をつくる. 第一学習社.
- 二橋拓哉. (2019). 中学校家庭科における高齢者学習の変遷と今後の課題: 中学校家庭科学習指導要領解説と中学校家庭科教科書の記述分析から. 日本家庭科教育学会誌, 61(4), 215-224.

6 職場外におけるノンフォーマル学習による教師の学びに関する考察

—中堅前期における育児休業期間への移行に着目して—

阿曾奈生

須田康之

1. 研究の背景と目的

中央教育審議会（2012）では「学び続ける教員像」の確立が示された。今後予測不可能な社会になることが想定されることから、生涯学び続けることが教師に必要であると謳われた。また、中央教育審議会（2015）はこれからの教員に求められる力として「教員としての使命感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力など従来必要とされてきた不易の能力に加え、キャリアステージに応じた資質能力を高める自律性、情報を収集・選択・活用する能力や深く知識を構造化する力、学校を取り巻く新たな教育課題に対応する力量」と示した。こうした指針のもと、教員養成・採用・研修の一体化、教員のライフステージに応じた育成指標、研修体制の見直し等も進められた。しかし、こうした研修について、広田（2019）は「一つの望ましい教員像を描くことができる」反面、教員像を一つに収斂させていくことへの危惧があると示した。また、志水（2021）も個々の力が重要であることを認めつつも、「これまでも学校教師には『スーパーマン』的な力量が期待されてきたが、さらに『スーパー』な『ハイパー・スーパーマン』が求められている」と指摘した。現在ライフステージに応じて個々のキャリア形成を図ることは必要であるものの、それぞれの得手不得手を相互補完しながら働ける教職員集団を形成することのほうが必要である。そのために重要なことは、同僚とのコミュニケーションをはじめとする教職員集団のつながりである。広田（2019）は「教育新聞教師力研究会」（代表・小笠原喜康日本大学教授）の調査を引用し、一般教員が自らの学習機会として回答したもののうち、上位は「マスメディアの積極的利用」や「公

的な研修」である中、96.7%という肯定的な意見として「職場の同僚と個々の子どもについて意見交換する」としている。今も昔も教師は、先輩や同僚とのコミュニケーションを大切にしてきたといえる。だが、「ブラック学校」と揶揄される現在の学校現場では難しい。「働き方改革」が謳われるものの多忙化解消はそう簡単に進んでいない。今津（2012）は、教師の多忙化、職場内の世代構成のアンバランス、子どもと保護者の変化に伴い、多くの問題が山積しているとした。さらに、同僚間の人間関係づくりが十分行えていないと指摘した。また、団塊世代の大量退職以降、大量採用が進み、中堅層が少ない。文部科学省（2021）は、小学校、中学校ともに30代後半から40代前半の年齢層が希薄であることを示した。中堅期は教職生活にも慣れ、徐々に重要な役割を担う中で、教師としての力量を高める時期である。私生活においても結婚や出産、育児といったライフイベントを迎える時期である。出産・育児については休暇・休業制度があるものの、課題もある。文部科学省（2019）が行った人事行政状況調査において、育児休業取得者は、98.3%が女性であることが示された。育児短時間勤務取得者も97.8%、部分休業取得者も94.8%が女性である。女性教師の中には、ある一定の教職経験を経た後、育児休業取得により学校現場から離れるというキャリアを積んでいる人が多くいるということになる。性別に関係なく取得可能な制度ではあるものの、多くが女性である現状には課題がある。そう考えると、育児休業期間が教職キャリアにおいてどのような意味を成すのか、より詳しく言うと、中堅教師としてさまざまな役割を担い、教師としての力量を高める時期に学校現場を離れることについて女性教

師自身はどのような思いを持っているのかを考える必要がある。この疑問を研究の動機とし、中堅期の教師が育児休業を経験することで、どのようなキャリア形成を行うのかを考察していく。

2. 先行研究について

(1) 教師の自主研修の必要性

前述のとおり、予測不可能な社会になっている現在、職種に関係なく、生涯学び続けることが必要となる。自らのキャリアを切り拓いていくためには、「学ぶ」ことが必要だからである。教師に限らず、それぞれのライフステージにおいて、どのような学びの場を求めるとかは、個々のニーズに応じて取捨選択できなければならない。中原(2018)は、「大人の学び」を7つの行動で示し、その1つの例示として「人から教えられて学ぶ」が挙げられた。「誰に学ぶか」、「どこで学ぶか」、「具体例」の観点で3つの学習形態に分類した。「インフォーマル＝人脈のなかから得られる情報から学ぶ」、「セミフォーマル＝集って学べるオフィシャル性のない教育施設」、「フォーマル＝最もオフィシャル性が高く敷居が高い大学院」である。これらの学びはいずれかが優位に立つわけではなく、社会人が学ぶ場合、学校教育とは異なり、自らが必要に応じて学びの場を選択していくことが重要とした。ここで示した「セミフォーマルな学び」は筆者が本稿で扱う「ノンフォーマルな学び」と同義である。教師教育においては、これらの学びを自己選択できるとは限らない。中央教育審議会(2012)が「近年では学校の小規模化や年齢構成の変化などによってこうした機能が弱まりつつあるとの指摘もある」と言及するように、教師教育におけるフォーマルまたはノンフォーマルな学びと位置づけられる校内研修や自主研修が衰退している。久保(2013)はこの主張に対し、校内研修や自主研修が活性化しない要因について「学校の小規模化や年齢構成の変化」のみと読み取りかねないとして疑念を抱いている。日本教師教育学会が学会長名で提出した意見書にも「自己研鑽の機会も教育行政によって公認されたものだけに限定することなく多様に認められ保障されなくては

ならない」と示された。つまり、教師自身が3つの学びを選択できないことの要因の1つには、フォーマルな研修は承認されるが、ノンフォーマルな学びやインフォーマルな学びは承認されないことが考えられる。広田(2019)も「フォーマルな研修ばかりが教師としての成長の場だとされている」とし、行政主導の研修は個々の問題意識に基づく自己研鑽とは性質が異なると指摘する。今後教職キャリアを重ねていく上で、ノンフォーマル、インフォーマルな学びの場が重要となるといえる。

(2) 教師教育におけるノンフォーマル学習

教師教育における先行研究では、職場内における校内研修や職場外での法定研修などフォーマルな学習機会に関するものが多い。本稿の中心となる教師教育におけるノンフォーマル学習を取り上げたものは多くない。今津(2017)は生涯発達の観点から教師教育を捉え、教師の学びの機会として「フォーマル formal」(公的・定型的)、「インフォーマル informal」(非公的・私的)、「ノンフォーマル nonformal」(非定型的)に分類した。阿曾(2018)は3つの学習形態について源(2007)を参考に複数の観点から詳細に分類した。メリット、デメリットを明確にし、それぞれの学習形態が相互補完関係にあることを示した。ノンフォーマル学習のメリットとして「学習者が主体的に取り組むことができること」、「職場外におけるつながり・ネットワークの拡充」、「職場内における既存のネットワークがより強固になること」、「問題意識・目的意識の共有を図ること」の4点を挙げた。また、職場外教師コミュニティにおけるノンフォーマルな学びの場を、「参加者のキャリア差が生み出す相互形成を行う場」、「学校・地域を越えた居場所となる場」、「主体的に学ぼうとする姿勢を生み出す場」、「女性教師の居場所となり得る場」、「日常をリフレクションする場」と示した。これら5つに加え、今後の展望として、職場外におけるノンフォーマル学習が、教師の「学びのサードプレイス」となること、教師が学びのデザイナーとなること、学びのサイクルの原動力となること、教師自身が

自らを問い直す場となることの4点を挙げている。この視点をもとに今後研究を進めていくことで、職場外教師コミュニティでのノンフォーマル学習の可能性がさらに深まると考えられる。

(3) 教師教育における育児休業

教師教育の観点から育児について言及した先行研究は女性教師のキャリア形成に関するものがある。特に杉山ほか(2004)や深澤・重川(2015)は女性管理職のキャリア形成に言及している。また木村(2020)も女性教師のキャリア形成と教員育成政策の関連について示唆している。つまり、教師教育において性別を問わず育児休業取得に関する研究は管見の限りなされていない。今後性別に関係なく、育児休業が取得されていくためにも、教職キャリアにおいて学校現場を離れることがネガティブな要素だけでなく、ポジティブな要素でもあることを示唆していく必要がある。

3. 研究方法

(1) 研究対象となる学びの場

阿曾(2018)において研究対象としたH県S市の自主研究サークルを職場外におけるノンフォーマルな学びの場と設定する。(図1)

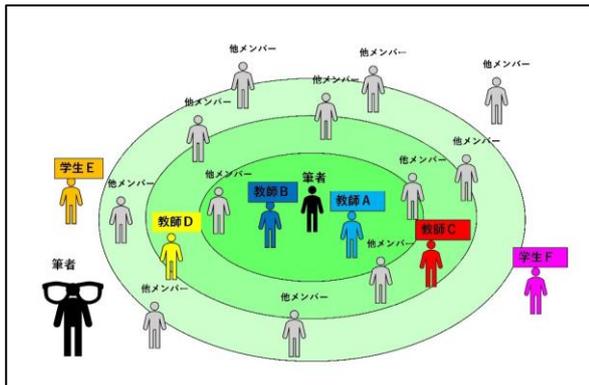


図1 研究対象となる場と協力者の関係

(2) 研究協力者

阿曾(2018)の協力者である教師C(女性)に継続して研究協力依頼を行った。H県内過疎地域S市で小学校に勤務している。出身はH県ではなく、結婚を機に転入してきた。2020年4月現在32歳である。

第一子の出産に伴い、2019年6月から育児休業を取得している。2021年3月に第二子を出産したため、今後継続して育児休業を取得する予定である。

(3) 研究の手続き

2020年4月から2021年1月までの期間に、協力者にも可能な限り日常的に行っている活動、イベント型学習会など参加してもらい、継続的に参与観察を行う予定であった。しかし、新型コロナウイルス感染症拡大防止及び協力者が第二子を妊娠したということもあり、学習会への参加や対面での聞き取りは見合わせた。そのため、2020年12月にZoomを活用したオンラインインタビューを行った。同意の上、録画機能を用いて撮影した。音声は文字化し、聞き取りメモとともに活用した。

4. 調査結果

上記のメモや音声データ、インタビュー前後のメールを再度読み返した。育児休業と教師の学びに関して次の3つの観点に絞って調査結果をまとめる。

(1) 育児コミュニティでの出会いによる気づき

多くの教師が家庭と職場を中心に生活をしている。多くの時間を職場である教師コミュニティで過ごしている。しかし、育児休業期間には保健センターや子育て支援センター、子育てサークルなどに参加することで、教師コミュニティとは異なるコミュニティに参加することとなる。これを「育児コミュニティ」と名付ける。この育児コミュニティで出会う保健師や同じ育児世代の母親は、それまでに過ごしてきた教師コミュニティでの同僚などとは異なる存在である。共通の話題は我が子の子育てのことや日常生活に関することとなる。サークル活動1つをとっても学校現場のように職員会議等で提案・議論・修正を図る必要もない。子どもの体調や家庭の都合により参加の是非も変更可能であるし、内容の変更も臨機応変である。そうした環境で出会う人から影響を受けることが出てくる。教師Cは地元出身者でないため、一段とこの育児コミュニティでの出会いに大きな影響を受けたと話した。また、保健師という異なる職種と出会い、受容されることへの安心感

が自らの教師生活への省察にもつながったと話した。

(2) 気づきを生み出す対話の必要性

1 点目に挙げた気づきは育児休業期間に何らかのきっかけがないと意識化されないものである。今回、聞き取りを進める中で、教師 C は何度か「そういえば」と言い直すことがあった。教師の語りを受け止めながら、さらに問い返していくことで、教師 C は育児休業中の自らの出会いと気づきを言語化していった。つまり、育児コミュニティでの他者との出会いや経験は、言語化することで初めて意識化されるのである。これまで阿曾 (2018) でも取り上げたように、育児休業期間においても対話を通して自らを自己省察するとなることが示唆された。自らの「今」を語る機会を持つことで、あたり前の生活が価値づけ、意味づけされていくと考えられる。

(3) 教師コミュニティとのつながり

2 点目に挙げたように対話の必要性を考える際に重要なのは、どのような場が適しているかということである。現在、育児休業制度も充実する中で公的にも現場復帰前の時短勤務などが設けられている。しかし、それらはあくまでも現場復帰に向けたものであり、育児休業期間における気づきを得る場とは言い難い。そう考えると、個人的なつながりの中でのやりとりしかない。気づきや学びにつながる対話場面を生み出す場としては十分ではない。そこで、教師 C が以前の調査の際に発言していたことが新たな示唆となる。「育休中でも行けたら〇〇(自主研究グループ名)に行きたい。」という声である。教師 C は以前よりノンフォーマルな学びに参加していたこともあり、出産前にこのような趣旨の発言を何度かしていた。今回も、「(自主研究グループの) LINE でのやりとりとか刺激。」や「復帰前には、今どんなことが学校で起こっているのか、もう少しみんなに聞きたい。」など語っていた。今後、対話の機会を生み出す場としてノンフォーマルな学びの場が有効であると考えられる。

5. 考察

本稿では、中堅前期の女性教師への聞き取りをもとに、

中堅教師が育児休業期間をどのように捉え、教職キャリアの形成に生かしていくのかを検討してきた。中堅教師にとって育児休業を取得し、学校現場を離れることは教職キャリアの形成の視点からネガティブな要素である。実際教師 C も以前の聞き取りの中で「学校現場を離れることは不安。前のようにやれるのかも不安。」と話していた。しかし、今回の調査により、「育児コミュニティでの出会いによる気づき」という新たな視点を得た。教師としての枠組みができつつある中堅前期の教師にとって、自らの教師観を再考するきっかけとなる。そこで生まれる気づきは今後育児休業後、学校現場に復帰した際に、意識的、無意識的に生かされるものとなると考えられる。また、「気づきを生み出す対話の必要性」という視点からは、例えば学校現場を離れていても、言語化することが重要であることが理解できる。ある一定期間、対話できる場を持ち続けるという点では、「教師コミュニティとのつながり」を絶やさないということが重要である。コロナ禍ということもあり、対面での学習会は行いにくい。しかし、ノンフォーマルな学びの場の利点は学び手がその場をデザインすることである。SNS やオンラインなども取り入れることで、育児休業期間でもゆるやかにつながっていくことができる。臨機応変さこそ、ノンフォーマルな学びの場のメリットである。今後、さまざまな形で学びの場を構成することで、ノンフォーマルな学びの場の可能性が広がると考える。今回は協力者が1名ということもあり、十分な検証ができたとは言い難い。今後、育児休業中の教師を対象としたノンフォーマルな学びの場を形成しながら研究を進めたい。

参考文献

- 阿曾 (2018) 『教師の成長・発達を支えるノンフォーマル学習の意義—過疎部における教師コミュニティでの学びの場づくりを中心に』兵庫教育大学大学院学位論文
 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)」
 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）」

広田照幸（2019）『教育改革のやめ方 考える教師，頼れる行政のための視点』岩波書店

今津孝次郎（2012）『教師が育つ条件』岩波新書

今津孝次郎（2017）『新版変動社会の教師教育』名古屋大学出版会

厚生労働省（2020）「令和元年度雇用均等基本調査」

久保富三夫（2013）「「学び続ける教員像」への期待と危惧—自主的・主体的研修活性化のための必須課題—」『日本教師教育学会年報』第22号 日本教師教育学会

中原淳（2018）『働く大人のための「学び」の教科書』かんき出版

文部科学省（2019）「平成30年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」

文部科学省（2021）「令和元年度学校教員統計調査」

源（2007）「ノンフォーマル教育援助における参加型評価手法の活用」『日本評価研究』7巻1号 日本評価学会

志水（2021）『教師の底力 社会派教師が未来を拓く』学事出版

7 中学校養護教諭からみた別室登校の意義と課題について

— P A C分析による質的研究 —

中川靖彦

隈元みちる

1. 研究目的

文部科学省(2020)によると、全国の中学校における令和元年度中の不登校生徒数は127,922人、全生徒数に対する不登校生徒数の割合は3.94%である。これは平成3年度以降で最も厳しい状況であり、中学校における不登校生徒への支援は生徒指導上の喫緊の課題となっている。また、学校不適応対策調査研究協力者会議(1992)が不登校対策における「自己の存在感を実感し精神的に安心していられる場所」の重要性を示して以降、学校に心の居場所としての機能が求められるようになると、保健室登校が注目されるようになり、さらに児童生徒数の減少に伴って空き教室を用いる別室登校が増加してきた(財団法人 日本学校保健会, 2008)。このような実態について、文部科学省(2010)は、「不登校の本格化防止や再登校の準備段階として、保健室や相談室等の別室(教室以外の居場所)を活用するという取組も増えている」という。また、京都府教育委員会(2011)は、京都市を除く府内のすべての小・中学校を対象に実態調査を行い、小学校25.8%、中学校77.8%で別室登校が実施され、平成21年度には、小学校111名、中学校340名の児童生徒が別室の登校していたことを明らかにしている。さらに文部科学省(2015)によると、平成26年度中に「保健室等特別の場所に登校させて指導にあたった」ことを、不登校児童生徒の再登校に特に効果のあった措置とした学校は、小学校2,491校(25.0%)、中学校4,606校(50.8%)に上っている。これらのことから別室登校が広がりを見せていることがわかる。しかし一方で、中垣ら(2013)は、対人関係やコミュニケーションの指導、学習指導の準備、他の教職員との連携について別室登校に関与する担当者の負担感の増大を指摘する。

さらに、阿部・青木(2017)は、保健室登校を含む別室登校に関わる教職員は、小学校、中学校ともに養護教諭の割合が最も高く、調査対象とした別室登校による支援を行った中学校の70.6%で養護教諭が関与していたことを明らかにしている。これらのことから、これまで教育相談活動が養護教諭の業務として重視されてきた経過に加え、「チームとしての学校」(中央教育審議会, 2015)における専門性に基づくチーム体制の構築に関しても養護教諭の役割がその重要性を増していることから、別室登校による支援に関して養護教諭を対象に調査・研究を行う意義は大きいと考えた。

そこで本研究は先行研究の状況を踏まえ、別室登校を「不登校傾向の児童が学校に登校している間、定められた通常の教育活動から離れて、常時もしくは特定の時間帯に相談室や保健室などの校内の別室(や他の場所)で、個別もしくは小集団で活動している状態」と定義(山本ら, 2012)して、中学校養護教諭が想起する別室登校に関するイメージからその意義と課題を抽出し、より効果的な別室登校による支援に向けた基礎的な知見を見出すことを目的とした。

2. 研究方法

(1) 調査協力者とその勤務校について

A養護教諭(主幹教諭): 50歳台、女性、小・中・特別支援学校での豊富な勤務経験があり、現在B県C市立D中学校に勤務する。勤務校は、特別支援学級を含む20学級。いわゆる空き教室を利用した別室を設置し、別室登校をする生徒は8名である。別室担当者として非常勤職員が配置されているが、常勤の教職員もシフトを組んで別室での指導にあっている。

(2) 調査時期

2021年2月初旬(調査に要した時間:約120分)

(3) 調査方法

- ① 本研究の別室登校の定義を説明した後、刺激文「中学校の養護教諭が思う別室登校とはどのようなものですか。自分のなかに浮かんだイメージや言葉を挙げてください。」によって想起されたイメージに対し、PAC分析(Personal Attitude Construct:個人別態度構造)(内藤,1997)を用いて分析を行った。
- ② 抽出されたクラスターについてインタビュー調査を行うことで質的に補完した。
- ③ 新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止対策として、Web会議サービスZoom(Zoom Video Communications, Inc.)を使用し、次の手順で実施した。
 - ア 刺激文を紙面及び口頭で提示し、自由連想によって想起されたイメージや言葉(連想語)を順に聞き取り、重要度順に番号を付した。
 - イ 項目間の類似度距離行列作成のため、PAC分析支援ツール(土田,2016)による類似度評定の後、ウォード法によるクラスター分析を実施した。
 - ウ 分析には解析ソフトHALBAU7(株式会社ハルボウ研究所)を使用した。

エ 調査協力者と筆者が析出されたデンドログラムを確認しながらクラスターの命名を行い、調査協力者の解釈や新たに生じたイメージについて質問した。

オ まとまりをもつクラスターごとのイメージや解釈、項目が併合された理由であると考えられることを質問した。

カ 連想語とクラスターについて調査協力者にとっての積極性(+・±・-)を質問するとともに、クラスター間の比較や筆者が解釈しにくいところも補足的に聞き取った後、全体のイメージを聞き取り、調査協力者のイメージを大切にした総合的解釈を試みた。

キ 調査において筆者が調査協力者と共に解釈を繰り返した結果、筆者の解釈案と調査協力者の解釈が一致した。

3. 研究倫理上の配慮等

プライバシー保護や公務の評価に影響がないこと等、研究倫理上の配慮について口頭で十分に説明し、調査協力者の了解を得るとともに調査における心理的負担等の軽減を図った。

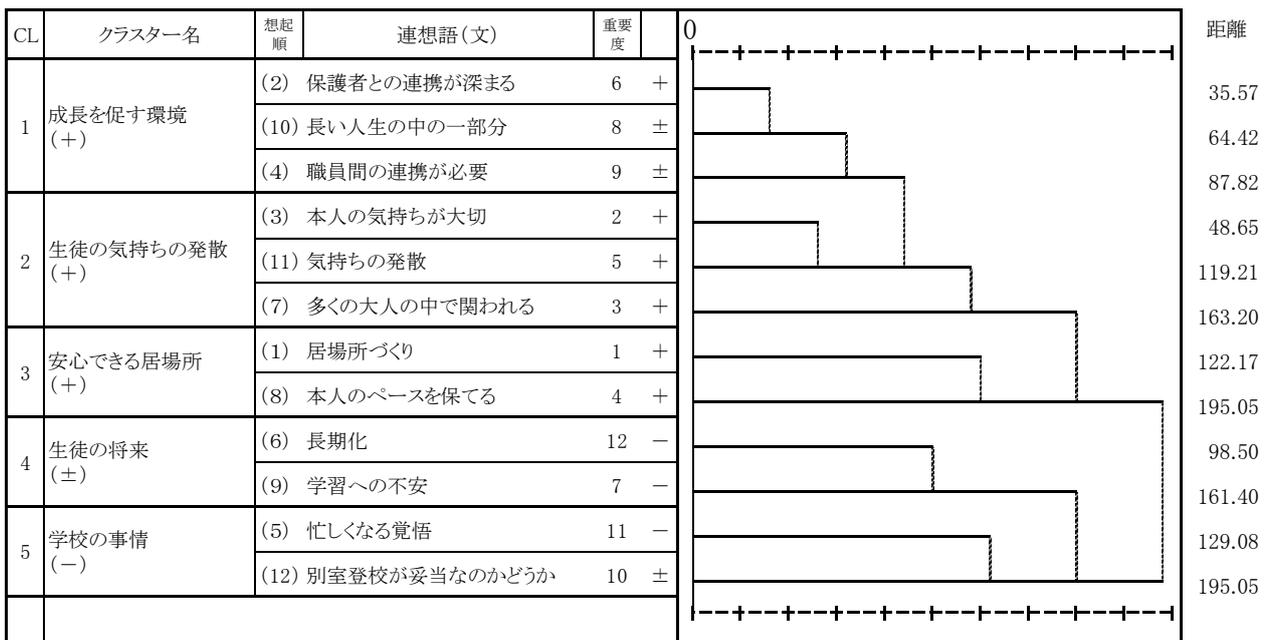


図1 A養護教諭のデンドログラム

4 結果

(1) クラスターのイメージと解釈

A養護教諭のデンドログラムは、12項目の連想語と5つのクラスター（以下、CLと表記）によって構成された（図1）。

CL1は、「保護者との連携が深まる（+）」「長い人勢の中の一部（±）」「教職員間の連携が必要（±）」の3項目であり、『成長を促す環境（+）』と命名された。CL2は、「本人の気持ちが大切（+）」「気持ちの発散（+）」「多くの大人の中で関わられる（+）」の3項目であり、『生徒の気持ちの発散（+）』と命名された。CL3は、「居場所づくり（+）」「本人のペースを保てる（+）」の2項目であり、『安心できる居場所（+）』と命名された。CL4は、「長期化（-）」「学習への不安（-）」の2項目であり、『生徒の将来（±）』と命名された。CL5は、「忙しくなる覚悟（-）」「別室登校が妥当なのか（±）」の2項目であり、『学校の事情（-）』と命名された。

(2) クラスター間の比較と関係性

総合的解釈にあたり、クラスター間の関係で特に重要となるA養護教諭の語りは、次のとおりである。

①CL1とCL2の関係：「成長を促す環境とは、生徒を支える保護者や様々な職員など、たくさんの大人が関わることをイメージしました。別室登校はその生徒にとって長い人生の一部ですが、そこには成長を促す保護者や教職員が必要であり、言い換えると教職員や保護者の支えというのは、彼らがこれから大人になっていく中での成長を促す基盤になるという感じです。」

「別室に登校する生徒の成長の過程を考えた時、多様な大人が関わる中で、自分の気持ちを他者に対して表現できたり、大人が関わってくれること自体が刺激となって、気持ちの発散をする機会になったりしているように思います。不登校生徒への支援や別室登校での支援では、生徒が自分の気持ちの部分に触れる機会があるということと、成長を促す大人の存在があるということの意義は大きいと思います。」と語った。

②CL1とCL3の関係：「生徒自身が安心できる居場所

を確保することが成長を促す環境として必要なのだろうと思います。集団生活が求められる学校というものの中では、不登校傾向にある生徒にとって、自分のペースを保って安心できる居場所があるということは大切です。それが別室という場所なのだということです。」

「別室に生徒に登校することで、子どもに登校させることばかりに固執したりしているタイプの保護者が、少し違った視点で子どもを見られるようになったり、子どもとの関わり方が変わったりするとか、以前は関わることがなかった職員が関わられるようになったりするとか、成長を促す環境としての大人が子どもの捉え直しをすることもできるので別室の意義は大きいと感じています。」と語った。

③CL1とCL4の関係：「不登校が長期化すると学習への不安が高まります。中1の段階であれ、もうすぐ受験だとかいう中3の段階であれ、義務教育の出口として中学校の不登校は学習への不安と直結しているので、私も大丈夫かなという不安を抱えながら支援をしています。その中で、教職員が連携することで、支援や指導の仕方としていろいろなアドバイスができたり、一人では対応が難しくても、複数対応でならうまく支援したりすることができたということもあります。」「将来への不安とか一見するとマイナスに見えるものも、成長を促す環境づくりと相まって、プラスになることもあると思います。長い視点で考えると、将来への不安を抱える中学生の時期も、人生全体の中で考えると、マイナスがプラスになることもあるのではないのでしょうか。」と語った。

④CL1とCL5の関係：「学校にはたくさんの生徒がいるので、別室登校の生徒への個別の対応というのは大変難しく、教職員としてはとても忙しくなるという覚悟がいます。それが数人という少ない人数ならばまだしも、最近は教室でも個別対応が必要な生徒が増えてきていますし、養護教諭としては、別室登校の手前の保健室登校とか、気持ちが不安定な生徒の来室も多いので全部を抱えていこうとすると、正直手が回りません。通常業務の指導や対応に加え、個別性の

ある問題への対応に加えて、心理面を支える、体調面の不調も支えるということになると確実に忙しくなるという覚悟を持つというのは必須だと思います。」「その生徒にとって別室登校で対応することが本当に妥当なのかどうなのかという見立て直しも必要だと思いますし、学校の事情から考えても迷うところです。実際、別室登校が妥当なのかと感ずるケースも多々あります。」「それでも別室登校での支援を行うのであれば、職員間の理解と連携は不可欠だと思います。多忙になるけれども生徒の長い人生の一部を支える意義深い支援なのだと思える覚悟が持てるのであれば、別室登校というのはとても大切なことだと思います。」「と語った。

⑤CL2とCL3の関係：「とても関連性が深くて近いイメージです。別室で自分の気持ちを全部吐き出すというところまではいなくても、まずは別室が安心できる居場所となり、少しでも気持ちが和らぐといった心理的な安定ができてこそ、やっと次へと進めるといったケースがとても多いように感じます。心理的に安定できる居場所づくりという段階を経て、気持ちの発散ができるようになり、いろいろな形で動き出すという段階を踏むのだと思います。そうなることが別室登校の一つの目標でもあると思います。」「本人のペースで考えることは大切ですが、そればかりでは居場所づくりの段階で止まってしまうケースもあるので慎重に考えておく必要があります。」「と語った。

⑥CL2とCL4の関係：「将来のこととは、長期化や学習への不安などいろいろな要素を含んでいますが、まずは本人がどのあたりに不安を抱えているのかとか、長期化する中でも生徒自身が自分事として将来のことについて何らかの形で出せて、そこで初めて動き出すような気がします。本人にとってピタッとくる指導はなかなかできません。しかし、そこまでいかなくともまずはいろいろな大人が関わる中で気持ちが少しずつ変化し、将来につながるということを本人が感じて初めて動き出すのではないかと思います。生徒の気持ちの発散と生徒の将来については、学校生活へのモチベ

ーションを上げたり、自分が主体的に動き出したりするという視点から考えるとつながりが強いと思います。」「と語った。

⑦CL2とCL5の関係：「とても忙しくなるという覚悟の一つに、生徒の気持ちを大切に丁寧な対応をするためには、多くの教職員がそれに関わったり、多くの時間をかけなければならなかったりします。本当に大切なことなのだけれども、一方ではとても忙しくなるというのは間違いない。本校でも生徒の心理的な状態等を含めてしっかりと見立てて対応を進めようとするのですが、その生徒が本当に別室に登校することが適した状況なのかどうなのかという見極めが難しく、迷いながら進めている状況です。」「と語った。

⑧CL3とCL4の関係：「安心できる居場所としての機能によって本人の心理的な安定やペースを保ったり、学校内に居場所がある中だからこそ学習もやっとなりが向いていったりするのだらうと思います。」「不登校状態が長期化してずっと家庭内に引きこもるとか、将来像が描きにくくなってしまった状態になる前に、学校の中に別室という居場所があるというのは、生徒にとって大きな支えになると思います。」「と語った。

⑨CL3とCL5の関係：「居場所を学校で確保することは、教職員がとても忙しくなるという覚悟を持つということが必要な条件になります。本人のペースを大切にしようとする生徒一人一人のペースが違うのは当然のことで、そのあたりを根気強く見立てて、学校として支援ができる水準として、どのようなことならばできるのかと方針を立てて運営することがとても大切になります。」「進めながらその都度、見立て直しを繰り返す、このあたりかなということを探っていくしかない。学校の資源とか、生徒の状態とか変化とかを見ながら、別室登校の指導が妥当性をもっているのかなどと探っていくことが大切だと思います。」「と語った。

⑩CL4とCL5の関係：「長期化する可能性があるとか、学習への不安があるとか、生徒の将来を考えるならば

当然このようなことをどうにかしたいと考えます。しかし、学校の事情として確実に忙しくなるということがわかっているといろいろな迷いとかが出てきますし、いろいろな意見も出てきます。校内で組織的に検討もしますが、解決策は見当たらない。」と語った。

⑩全体を俯瞰しての語り：「まず、自分自身が別室登校をとおして生徒の成長を望んでいるのだと感じることがよくわかりました。その一方で大変だと感じているということもよくわかりました。本当に大変な指導なのだと感じます。しかし、こうして全体を俯瞰してみても、大変な中でも自分たちは別室登校する生徒の長い人生の一部分を毎日支援しているのだということがわかってよかったですと思います。」と語った。

5. 総合的解釈

A養護教諭は、別室登校を成長促進的な支援の一つとして受け止めており、生徒の心理的な安定を図ることや個別のペースを大切にすることとして『生徒の気持ちの発散』を促したり、教職員らが多様に関わることが可能になったりするという別室がもつ支援の機能を十分に理解していた。そのうえで、生徒が『安心できる居場所』としての別室が十分に機能するための基盤として、保護者との連携を深めることや、別室登校に関わる教職員間の連携が必要なことなど、『成長を促す環境』整備の重要性を指摘した。

また、A養護教諭は、別室登校を生徒の長い人生の中で的一部分であると長期的な視点で受け止めながらも、不登校状態の長期化を防いだり、学習への不安に対応したりすることは、義務教育の出口を担う中学校として『生徒の将来』を考えるならば不可避なことであると考えていた。そのうえで、別室内での生徒の変化として、別室が安心できる居場所となり、心理的な安定が促進されてこそ、ようやく次の段階へと進むことが可能になるという変化の過程に気づいていた。

さらに、不登校支援における別室登校の効果を認めながらもその一方で、通常業務に加えての別室登校対応は、『学校の事情』として多忙化を招くという現実と、

それを理解した上で実施するという教職員の覚悟を持つことが不可欠であり、学校組織としての方針を立てて運営することや生徒を慎重に見立てることで別室への登校の妥当性を慎重に検討することなどが重要であるとも指摘した。

6. 考察

A養護教諭に対するPAC分析及びインタビュー調査の結果について、次の3点から考察する。

(1) 別室登校を支える基盤づくり

別室登校は、特定のカリキュラムに沿って実施されるものではない。したがって、通常の学級指導や教科指導とは異なり、個別の生徒理解に基づいて柔軟に行われる性質であるため、その指導の筋道が明確になりにくく、また指導の成果もわかりにくい。その一方で運営にあたっては多くの人的資源が必要となることから、そこに関わる教職員をはじめとする別室指導を支える人材による校内体制構築の整備は欠かせない。A養護教諭が語る「別室登校はその生徒にとって長い人生の一部分」であるとの長期的な視点に立つことや、外からは見えにくい生徒の心の変化を扱うものであるという共通理解を図ることに加え、別室で見取った生徒の小さな変化について情報共有したり、定期的に生徒の心理的な見立てを共通理解したりすることによって、別室を支える安定的な基盤形成を進める必要があるものとする。

(2) 別室登校における指導の順序

京都府教育委員会(2011)は、「学習活動を別室での指導の基本に据えること」を教室復帰等につながった中学校の別室における効果的な活動として挙げるが、別室における学習指導等の在り方については各校ともにその展開に苦慮していることと思われる。A養護教諭は、中学校においては不登校状態の長期化や義務教育の出口として学習への不安があることを吐露しながらも、自身の豊富な指導経験の中から「別室が安心できる居場所となり、少しでも気持ちが和らぐといった心理的な安定ができてこそ、やっと次へと進める」「安

心できる居場所としての機能によって本人の心理的な安定やペースを保ったり、学校内に居場所がある中だからこそ学習もやっと気持ちが向いていったりするのだろう」という。この指摘は、別室登校における学習指導の導入について示唆に富んでおり、個別の生徒理解に基づいて柔軟に行われる別室の特徴から考えるならば、生徒の心理的な安定に向けた教職員の寄り添いが基盤となる支援の段階を踏んだ後に、現実的な学習や自己の成長発達の課題に向き合うことを中心にした支援へと移行させていくという指導が効果的であるという可能性が示された。

(3) 多忙化・負担増への対応

本調査において、A養護教諭は、「覚悟」という強い言葉を繰り返し使い別室登校の実施にあたっての学校の多忙化を指摘した。養護教諭の職務は、児童生徒の養護をつかさどることであり、救急処置、健康診断、疾病予防といった保健管理、保健教育、健康相談活動、保健室経営など多様である（保健体育審議会、1997）。そのうえ、養護教諭は多くの学校で配置が1名であることから、これらの業務に加え、別室登校に関わる業務の中心となるには、過度に負担がかかることが容易に推察される。また、新たに新型コロナウイルス感染症に伴う衛生管理業務も加わっていることから、「覚悟」だけでは乗り越えることができない状況が生じていることも考えられる。D中学校は、非常勤の別室担当者の配置や全教職員によるシフト制での別室運営がされていることなどから、学校体制として一定の整備が進んでいると思われるが、別室登校を実施するすべての学校がこのような体制で別室運営ができているとは考えにくい。2016年に成立した教育機会確保法の観点からフリースクールなど学校以外の学びの場と連携することや、教職員の働き方改革（中央教育審議会、2019）との関連を踏まえ、今後の不登校生徒への支援の在り方について一層の検討を進めるとともに、別室登校に係る業務を含め、養護教諭をはじめ教職員への負担軽減を図る方向での学校体制整備の一層の推進が期待される。

引用文献

- 阿部郁美・青木真理（2017）．効果的な「別室登校」支援のあり方について—福島県における実態調査からの考察— 福島大学総合教育研究センター紀要, 23, 41-47.
- 中央教育審議会（2015）．チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）．
- 中央教育審議会（2019）．新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）．
- 学校不適応対策調査研究協力者会議（1992）．登校拒否（不登校）問題について（報告） 文部省初等中等教育局.
- 保健体育審議会（1997）．生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツ振興の在り方について（答申）．
- 京都府教育委員会（2011）．「別室登校Ⅰ」～別室登校児童生徒の実態把握と支援の在り方～.
- 文部科学省（2010）．生徒指導提要.
- 文部科学省（2015）．平成26年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について.
- 文部科学省（2020）．令和元年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」について.
- 中垣ますみ・小泉隆平・中川靖彦・吉田晴美・奥澤嘉久（2013）．「別室登校」—児童生徒の教室復帰に向けた効果的な別室運営について—, 日本心理臨床学会第32回秋季大会 発表論文集 562.
- 内藤哲雄（1997）．PAC分析実施法入門 ナカニシヤ出版.
- 土田義郎（2016）．PAC分析ツール「PAC-Assist 2」
<http://wwwr.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm>（2020年10月1日取得）
- 山本岳・小泉隆平・服部康子・横山知子・中川靖彦・由良涉（2012）．「別室登校(1)」～質問紙調査から見えてくる教室復帰に効果的な関わり～, 京都府総合教育センター研究紀要 第1集.
- 財団法人日本学校保健会（2008）．保健室利用状況に関する調査報告書.

謝辞

本研究の実施にあたり、御協力いただきましたA養護教諭に心よりお礼申し上げます。

8

保育所における特別支援に関する「支援会議」が 継続実施に至る要因の分析

—支援会議へのニーズの違いからの比較検討—

原 康行

井澤信三

1. 研究目的

保育所における「特別な支援を必要とする子どもたち」への支援は、1974年の厚生省（当時）通達「障害児保育の実施について（障害児保育事業実施要綱）」を機に、加配保育士の配置等の条件整備が進み（片岡、2016）、1996年、厚生労働省通達「障害児（者）地域療育等支援事業の実施について」により、外部専門家による「巡回相談」が多くの自治体で取り込まれるようになった。また、2007年、特別支援教育の実施により、知的に遅れのない発達障害児への関心が高まり、巡回相談数も飛躍的に伸びた（文部科学省、2017）。

巡回相談とは外部専門家が保育現場や教育現場に赴き、支援が必要な子どもたちへの保育、指導に関して、保育士や教員に対しに助言やアドバイス等を行う相談形態である（森、2010）。

巡回相談は、問題への解決案や支援方法を提供し、保育士らの不安を軽減してきた（井戸、2008）。一方で、外部専門家への依存性の高さ（後上、2010、鶴、2012）等が指摘され、浜谷ら（1990）は、単発的な巡回相談が必ずしも保育士の問題解決力向上に効果を発揮しないことを示した。これらの課題に対し、原（2021）は外部専門家への依存性を低減し、保育所内部で自立的に問題解決を進める手立てとして、保育所内部の人材をコンサルタント（内部コンサルタント、以下「内部Co」と示す）として育成し、担任保育士の問題解決力を向上させる「支援会議」の実施方法を提案した。

本研究では、原（2021）が示す「支援会議」の実施方法をもとに、各園の施設規模や支援会議へのニーズ（例：支援会議の実施回数、対象とするクラスや保育士数等）に応じた介入を実施した。

外部専門家の介入後、いかなる要因により、特別支援に関する「支援会議」が継続実施に至るかについて検討することを目的とした。内部Coへの質問紙調査結果をもとに、施設規模や支援会議の実施方法の違いから比較分析を行った。また、各園での一連の取り組みが園全体の特別支援に関する意識や行動に変容をもたらすかについて、「校内の意識および行動アセスメント（植木田ら、2009）」を用い分析を行った。

本研究では、外部専門家によるコンサルテーションと、内部人材をコンサルタントとしたコンサルテーションを区別するため、後者を「内部コンサルテーション」とし、コンサルテーションを進める内部人材を「内部コンサルタント（内部Co）」とした。

2. 研究方法

1)対象（表1参照）

（1）対象の概要

X県Y群3町の保育、幼児教育を所管する行政部署を通じ、研究協力施設を募集した。応募のあった公立認定こども園1施設（A園）、私立認定こども園1施設（B園）、公立保育所2施設（C園、D園）の計4施設を対象とした。

A園、B園は、3、4、5歳児クラスが各2クラス、未満児クラスを4～5クラス設ける町の中核施設であった。C園、D園は、3,4,5歳児クラスが各1クラス、未満児クラスを1～3つ設け、全クラス11人以下の、山間部にある小規模な施設であった。

（2）内部Coの選定概要

内部Coは、各園より1名選定した。選定基準は、保育所内で、直接的に園児の保育に関わらず、客観的な

立場を担保できる者であり、b.保育内容や保育方法に関与でき、管理的な立場にある者とした。

(3) 各園の概要

①A園

a. 園の概要：クラス数は10クラス、総園児数147名、特別な支援を必要とする園児18名（内、診断のある園児4名）、保育士数23名（内、加配保育士5名）であった。

b. 内部 Co：園長（保育士歴22年、管理職歴6年〈主任4年、園長2年〉、障害児保育経験2回）とした。以下、「内部 Co-A」と記す。

c. 介入期支援会議対象クラス：3歳児クラス（2クラス合同）、5歳児歳児クラス（2クラス合同）とした。

②B園

a. 園の概要：クラス数は11クラス、総園児数257名、特別な支援を必要とする園児10名（内、診断のある園児10名）、保育士数38名（加配保育士という職はなし）であった。

b. 内部 Co：主任保育士（保育士歴21年、管理職歴10年〈主任保育士〉、障害児保育経験2回）とした。以下、「内部 Co-B」と記す。

c. 介入期支援会議対象クラス：4歳児の2つのクラスとした。

③C園

a. 園の概要：クラス数は6クラス、総園児数34名、

特別な支援を必要とする園児2名（内、診断のある園児1名）、保育士数14名（内、加配保育士1名）であった。

b. 内部 Co：副所長（保育士歴29年、管理職歴3年〈副所長〉、障害児保育経験10回）とした。以下、「内部 Co-C」と記す。

c. 介入期支援会議対象クラス：3、4歳児の各1クラスとした。

④D園

a. 園の概要：クラス数は4クラス、総園児数31名、特別な支援を必要とする園児6名（内、診断のある園児なし）、保育士数は6名（加配保育士なし）であった。

b. 内部 Co：園長（保育士歴23年、管理職歴9年〈主任6年、園長3年〉、障害児保育経験4回）とした。以下、「内部 Co-D」と記す。

c. 支援会議対象クラス：3、4、5歳児の3クラスを合同で対象とした。

2) 倫理的手続き

研究開始前に、各施設を所管する行政部署、各園の施設長、参加保育士に、①研究目的と方法等の概要、②ビデオ撮影による保育場面や支援会議の記録、③研究への参加協力が本人の自由な意思に基づき行われ、途中でも取りやめられること、その際に不利益を被らないことについて、書面と口頭で説明し、承諾を得た。

表1 各園の概要

施設	A園	B園	C園	D園
環境	田園・住宅地区	田園・住宅地区	山間地区	山間地区
クラス数	10クラス	11クラス	6クラス	4クラス
園児数	147名	257名	34名	31名
支援が必要な園児数	18名（内、診断あり：4名）	10名（内、診断あり：10名）	2名（内、診断あり：1名）	6名（診断なし）
保育士数（加配保育士数）	23名（内、加配5名）	38名（加配職なし）	14名（内、加配1名）	6名（加配なし）
巡回相談員受け入れ	あり（不定期）	あり（不定期）	なし	あり（不定期）
外部機関との連携	医療系療育関係：2カ所 特別支援学校：1校 教育委員会（相談）：1カ所	特別支援学校：2校 保健センター：1カ所 教育委員会・社協：各1カ所	なし	保健センター：1カ所 特別支援学校：2校
特別支援に関する会議の設置	設置なし 月1回の職員会議で報告	設置なし 連絡会議の中で報告	設置なし 連絡会議の中で報告	設置あり（月1回）
コーディネーター数	1名（園長）	1名（主任保育士）	1名（副所長）	1名（園長）
職員の雰囲気	良い	まあ良い	まあ良い	普通
特別な支援への取り組み	まあ進んでいる	まあ進んでいる	あまり進んでいない	あまり進んでいない
管理職の特別な支援への理解	まあ良い	普通	まあ良い	普通
園の特徴・目標	・園児の主体的な活動 ・保護者との共通理解	特記事項なし	・ドキュメンテーションを通じた 保護者との共通理解	特記事項なし

※数値は、研究開始時、20XX年4月現在のもの。園児数や保育士数は増減があるため、4月以降に実施した調査における人数と不一致な部分がある。

3) 介入方法

(1) 介入期間

20XX年4月から12月とした。期間を3期に分け、第1期、第2期を外部専門家の介入期、第3期をプローブ期とした。

(2) 全園で共通する外部専門家の介入方法

①介入第1期:各園において、外部専門家、内部Co、担任保育士が参加し、クラス、年齢集団別に支援会議を3回(D園のみ2回)、実施した。支援会議の流れとして、まず、a.保育の様子を撮影したビデオを視聴し、状況共有を行った後、b.問題分析、c.具体的な支援方法について話し合いを進めた。d.話し合われた内容から、参加者間で問題解決を進める上で有効と共通認識した事項を「支援の視点」としてまとめた。

外部専門家が会議進行し、内部Coに対し、問題分析や支援案の産出方法、会議進行のモデルを提示した。内部Coが自らの発言を増やし、支援方法や会議進行への理解を深めらるよう、段階的発話介入を行った。

②介入第2期:会議参加者、対象クラスは介入第1期と同一とした。

介入第2期での支援会議は、内部Coが実際に支援会議を進行する「実践トレーニング機会」とした。外部専門家は、支援会議に同席するものの積極的な発言は行わず、問題分析や支援案の妥当性の確認と修正、会議進行サポートの発言のみの介入とした。

③プローブ期:介入期に引き続き、内部Coが支援会議を継続実施するかを確認した。外部専門家は、園への訪問や会議参加は行わず、内部Coからの問い合わせに対し、電話やメールでのアドバイスのみを行った。

④支援の視点の提示

介入第1期に、各園でまとめた「支援の視点」は、概ね、次の内容となった。支援会議において、問題分析や支援案を見出す時の手がかりとして活用した。

- a. わかる支援・視覚的な支援の活用
- b. たくさんの活動機会の設定
- c. 明確なルールの提示
- d. 保育士の「位置取り」「役割分担」の明確化
- e. 具体的な評価
- f. 保育士の役割を子どもに移行する
- g. スモールステップ・エラーレス学習

(3) 各園における外部専門家の介入方法

①A園(表2-1参照):3歳児、5歳児は各2クラスあり、同じ年齢集団の2クラスを合わせ、各1つの支援会議を実施した。

3歳児クラス合同、5歳児クラス合同とも、介入第1期、介入第2期に各3回の支援会議を実施した。

②B園(表2-2参照):4歳児2クラスに対し、各クラスで介入第1期、介入第2期に各3回の支援会議を実施した。

③C園(表2-3参照):3歳児、4歳児の各1クラスに対し、介入第1期、介入第2期に各3回の支援会議を実施した。

④D園(表2-4参照):3歳児1クラス、4歳児1クラス、5歳児1クラスの3つのクラスを合わせ、介入第1期に、2回のみの支援会議を実施した。介入第2期の支援会議は行わなかった。

(4) 標的行動

プローブ期において、各園の内部Coが介入期に引き続き、支援会議を継続実施することを標的行動とし

表2-1 A園 支援会議 実施概要

クラス	3歳児クラス (2クラス合同)		5歳児クラス (2クラス合同)	
	①	②	①	②
園児数	園児 18名 (男子8, 女子10)	園児 18名 (男子8, 女子10)	園児 19名 (男子11, 女子8)	園児 20名 (男子12, 女子8)
支援が必要な園児数	1名 (診断なし)	2名 (診断なし)	2名 (診断なし)	5名 (診断2名) 知的障害, 肢体不自由
担任保育士 保育年数	A-1 2年 0回	A-3 15年 0回	A-5 26年 6回	A-6 14年 1回
支援児担当回数	A-2 15年 2回	A-4 3年 0回		A-7 17年 1回
支援会議回数	第1期 3回 第2期 3回		第1期 3回 第2期 3回	
支援会議参加者	A-1, A-2, A-3, A-4 内部Co, 外部専門家 計6名		A-5, A-6, A-7 内部Co, 外部専門家 計5名	

表2-2 B園 支援会議 実施概要

クラス	4歳児①		4歳児②	
園児数	園児 29名 (男子12, 女子17)		園児 29名 (男子13, 女子16)	
支援が必要な園児数	5名 (診断なし)		4名 (内, 自閉症1名)	
担任保育士 保育年数	B-1 13年 7回		B-3 9年 1回	
支援児担当回数	B-2 5年 2回		B-4 4年 1回	
支援会議回数	第1期 3回 第2期 3回		第1期 3回 第2期 3回	
支援会議参加者	B-1, B-2 内部Co, 外部専門家 計4名		B-3, B-4 内部Co, 外部専門家 計4名	

表2-3 C園 支援会議 実施概要

クラス	3歳児		4歳児	
園児数	園児 6名 (男子2, 女子4)		園児 11名 (男子7, 女子4)	
支援が必要な園児数	1名 (診断なし)		1名 (内, 自閉症1名)	
担任保育士 保育年数	C-1 26年 2回		C-2 11年 5回	
支援児担当回数				
支援会議回数	第1期 3回 第2期 3回		第1期 3回 第2期 3回	
支援会議参加者	C-1, 内部Co-C, 外部専門家 計3名		C-2, 内部Co-C, 外部専門家 計3名	

表2-4 D園 支援会議 実施概要

クラス	3歳児		4歳児		5歳児	
園児数	園児 10名 (男子4, 女子6)		園児 6名 (男子2, 女子4)		園児 10名 (男子6, 女子4)	
支援が必要な園児数	2名 (診断なし)		2名 (診断なし)		1名 (診断なし)	
担任保育士 保育年数	D-1 15年 1回		D-2 5年 1回		D-3 2年 1回	
支援児担当回数						
支援会議回数			第1期のみ 3クラス合同で2回			
支援会議参加者			D-1, D-2, D-3 内部Co-D, 外部専門家 計5名			

た。

4) 分析方法

(1) 支援会議の継続

プローブ期, 各園における, 支援会議の実施状況を確認した。

(2) 支援会議の継続実施についての内部 Co の意識

プローブ期終了時に内部 Co に対し, 筆者が作成した質問紙を用い, 支援会議を継続実施した要因, 未実施の要因について調査した。

質問紙は, 選択肢の中から要因と考えられるすべての項目を選び出し, その中で最も強く感じる要因から3番までを順位付けする選択肢回答設問と, 実施の有無等を問う2択回答設問, 自由記述回答設問であった。

(表3-2, 表3-3参照)

(3) 園全体の特別支援に関する意識や行動等の変容

植木田ら(2009)が試案として示す「校内の意識および行動アセスメント」を用い, 介入前後での全保育士の特別支援に関する意識と行動, 自己効力感の変化を分析した。

各園の全保育士に, 保育所用に表現を一部修正した「校内の意識および行動アセスメント」を配布し, 1週間の期限内に回収した。アセスメントの概要は, a. 「気付き・コンサルテーションニーズ (以下「気付き・ニーズ」と示す) », b. 「コミュニケーション・行動」, c. 「自己効力感」, d. 「教育観・理念」の4つの指標と, 独立した形での e. 「校内外の資源の実態」が調査項目であった(植木田ら, 2009)。a. 「気付き・ニーズ」, b. 「コミュニケーション・行動」, c. 「自己効力感」の3つの領域をグラフ化することで, 組織全体のダイナミズムが視覚的に理解しやすくなっていた(植木田ら, 2009)。

表 3-1 各園 プローブ期における支援会議継続実施の結果

施設	A 園	B 園	C 園	D 園
プローブに実施した支援会議	3 歳児 (2 クラス合同) 1 回 5 歳児 (2 クラス合同) 1 回 4 歳児 (2 クラス合同) 1 回	未実施	3 歳児クラス 3 回 5 歳児クラス 3 回	未実施
園における支援会議経験者割合	43.5% (23 名中 10 名)	13.2% (38 名中 5 名)	35.7% (14 名中 5 名)	66.7% (6 名中 4 名)

3. 結果

1) 支援会議の継続結果, 支援会議継続実施についての内部 Co の意識調査の結果

プローブ期において, 内部 Co が支援会議を継続実施したのは, A 園, C 園の 2 園であった。B 園, D 園の 2 園は未実施であった。(表 3-1 参照)

(1) A 園

内部 Co-A は, プローブ期において, 介入期に支援会議を実施した 3 歳児 (2 クラス合同), 5 歳児 (2 クラス合同) に加え, 4 歳児 (2 クラス合同) に対し, 各 1 回の支援会議を実施した。(表 3-1 参照)

質問紙調査の結果 (表 3-2) から, 内部 Co-A は, 支援会議継続での不安要因として, 大規模施設のため, 問 3-⑥支援会議を行う時間的, 人的余裕がないことや, 問 3-④担任保育士が (支援会議を) 求めていること, 問 3-①自らの「支援方法」の理解が十分でないことを示していた。しかし, 問 1-⑩自身が, 支援会議の有効性を確信し, 問 1-②①自らの力量や, 保育士や保育所の支援力を高めたい強い意志を持ち, 問 4-⑤保育ビデオの活用や, 問 4-⑧参加保育士が理解を深める姿, 問 4-①第 1 期の支援会議への参加経験を支えに支援会議を実施したことが示された。また, 問 4-⑪外部専門家からのアドバイスや, 問 4-⑨同僚の応援や協力が支えになったことも示されていた。問 5, 問 6 での回答では, 次年度での継続実施の希望が示されていた。

(2) B 園

内部 Co-B が, プローブ期に支援会議を継続実施することはなかった。(表 3-1 参照)

質問紙調査の結果 (表 3-3) から, 問 1-⑦支援会議を行う, 時間的, 人的余裕がないこと, 問 1-⑧園全体として, 問題意識や危機感が共有されず, 支援会議の実施に共通理解がないことをあげていた。

また, 問 2, 実施に向けた支援として, 「月に 1 回,

一クラスずつ支援会議を実施する」などの具体的な方法を示し, 年間計画に組み込むことで, 必要な取り組みとして, 職員に理解を促す方法を示していた。

(3) C 園

内部 Co-C は, プローブ期, 3 歳児クラス, 5 歳児クラスに対し, 各 3 回の支援会議を実施した。3 歳児クラスは介入期と同じクラスだが, 産休で担任保育士の交代があったため, 担任保育士は初めて支援会議を経験した。(表 3-1 参照)

また, 介入第 1, 2 期に支援会議を経験した 4 歳児クラス担任が支援会議に加わった。

質問紙調査の結果 (表 3-2) から, 内部 Co-C は, 不安要因として, 問 3-③外部専門家のサポートがなくなること, 問 3-①②自らの「支援方法」「会議進行」の理解の不十分さをあげ, 実際に, 問 4-⑥⑦支援会議前後に外部専門家からのアドバイス, コメントを求める様子があった。内部 Co-C は, 問 1-①②保育士や保育所の支援力, 自らの力量を高めたいという思いや, 問 1-⑨同僚・管理職の応援, 支え, 協力により, 支援会議を継続し, 専門性を担保する問 4-③「支援の視点」の活用も進めていた。問 5, 問 6 での回答では, 次年度での継続実施の希望が示されていた。

(4) D 園

内部 Co-D が, 支援会議を継続実施することはなかった。(表 3-1 参照)

介入第 1 期に 2 回の支援会議を実施したのみであり, 内部 Co-D は, 口頭で外部専門家に, 単独での実施が難しいことを伝えていた。

質問紙調査の結果 (表 3-3) から, 問 1-⑤自分 (一人) では実施が難しいこと, 問 1-⑨同僚の応援, 支え, 協力がなかったことが示された。問 2, 実施に向けた支援として, 介入第 1 期で実施した, 外部専門家による支援会議の継続を示していた。

表3-2 プローブ期 支援会議継続実施への内部Coの意識（実施）

質問項目	内部Co-A	内部Co-C
1. 支援会議を継続実施する上での促進要因		
①保育士や保育所の支援力を高めたいと思ったから	(使命感・責任感) ③	①
②自らの力量(支援方法の理解、会議進行)を高めたいと思ったから	(向上心・役職責任感) ②	③
③外部専門家に促されたから	○	○
④担任保育士に求められたから	(外的要因・内部)	
⑤自分でもできると思ったから	(内発的動機付け・自信) ○	
⑥支援会議をするのが楽しくなってきたから	(内発的動機付け・有能感)	
⑦支援会議を行う、時間的、人的余裕があったから	(促進要因・物理的)	
⑧園全体として、問題意識や危機感が共有され、支援会議の実施に共通理解があったから	(促進要因・園全体) ○	○
⑨同僚・管理職の応援、支え、協力があつたから	(促進要因・サポート体制) ○	②
⑩自身が、支援会議の有効性を確認できたから	(内発的動機付け・理解) ①	○
⑪その他(Co-A 記述: 保育士も有効性を感じ実践してくれたから)	(自由記述) ○	
2. 支援会議を継続実施する上での不安	あつた	あつた
3. 支援会議を継続実施する上での不安要因・阻害要因		
①自らの「支援方法」の理解が十分でないこと(適切な問題分析、支援方法に気付けるか)	③	②
②自らの「会議進行」の理解が十分でないこと(担任の意見を引き出し問題解決に導けるか)	○	③
③外部専門家のサポートがなくなること	○	①
④担任保育士が求めていない、前向きでないこと	②	
⑤支援会議が楽しくないこと		
⑥支援会議を行う、時間的、人的余裕がないこと(その他、休憩時間等が確保できない)	①	
⑦園全体として、問題意識や危機感が共有されず、支援会議の実施に共通理解がないこと	○	
⑧同僚・管理職の応援、支え、協力がいないこと		
⑨自身が、支援会議の有効性を確認できていないこと		
⑩その他(Co-A 記述: 保育に対する職員の温度差)	○	
4. 支援会議を進行する際の支え		
①第1回～第3回までの支援会議への参加経験	③	○
②第4回～第6回の外部専門家がいる中での支援会議進行経験	○	○
③「支援の視点」の活用(迷った時に支援の視点に立ちかえられる)	○	③
④これまでの支援会議での記録、まとめ配布資料	○	○
⑤保育ビデオの活用(問題点などの事実を明らかにしてくれる)	①	○
⑥支援会議実施前の外部専門家からのアドバイス	○	②
⑦支援会議実施後の外部専門家からのコメント	○	①
⑧参加保育士が理解を深められた姿や発言	②	
⑨同僚・管理職の応援、支え、協力	○	
⑩適切な問題分析や支援方法を提示できた自己の達成感		
⑪その他(Co-A 記述: 外部専門家からのアドバイス)	○	
5. 今後(来年度)、園内で支援会議を継続して実施する/したいか	実施したい	実施したい
6. 支援会議を実施する/したい理由		
①保育士や保育所の支援力を高められるから	③	②
②自分の力量(支援方法の理解、会議進行)を高められるから	○	③
③外部専門家に促されたから		
④担任保育士に求められたから		
⑤自分でもできると思ったから	○	
⑥支援会議をするのが楽しくなってきたから		
⑦支援会議を行う、時間的、人的に余裕があるから		
⑧園全体として、問題意識や危機感が共有され、支援会議の実施に共通理解があるから	○	○
⑨同僚・管理職の応援、支え、協力があるから	○	
⑩自身が、支援会議の有効性を確認しているから	①	①
⑪その他(Co-A 記述: 今年度、参加していない職員に実施し、園全体の意識を向上したい)	②	
	内部Co-A	内部Co-C
7. どのくらいの頻度で実施する/したいか	必要なクラスに年各2回	3, 4, 5歳児クラス年各3回
8. 支援会議の運営面で、気を付けること	「支援の視点」を意識し実践しているかの確認	「支援の視点」の活用 「保育ビデオ」に映る 事実の共有
9. 今後(次年度)の支援会議の運営で、外部専門家に求めること	支援案の妥当性の確認	支援案、会議進行への アドバイス

表3-3 プローブ期 支援会議継続実施への内部Coの意識（未実施）

質問項目	内部Co-B	内部Co-D
1. 支援会議を実施しなかった、できなかった要因(不安要因、阻害要因)		
①現時点では、保育士や保育所の支援力は十分で、支援会議を実施する必要性を感じないから		
②自分の力量(支援方法の理解、会議進行)は、支援会議を実施しても高まらないと思うから		
③外部支援者から、支援会議の実施をうながされていないから		
④担任保育士が求めていないから		
⑤自分(一人)では実施が難しいと思うから		①
⑥支援会議をするのがしんどい、面倒だと思うから		
⑦支援会議を行う、時間的、人的余裕がないから	①	
⑧園全体として、問題意識や危機感が共有されず、支援会議の実施に共通理解がないから	②	
⑨同僚・管理職の応援、支え、協力がいないと思うから		②
⑩自身が、支援会議の有効性を確認できていないから		
⑪その他(自由記述)		
	内部Co-B	内部Co-D
2. 支援会議が有効と考える場合、どのような支援があれば実施できるか	月に1回、一クラスずつ、支援会議を実施するなどの方法を示し、年間計画に組み込む。	保育ビデオを撮影し、外部専門家 に、支援方法を伝えてもらう。
3. 支援会議が有効と考える場合、どのくらいの頻度で行いたい	対象クラスに年に2～3回	必要に応じて、年間3回程度

2) 園全体の特別支援に関する意識や行動等の変容の結果（「校内の意識および行動アセスメント」より）

(1) A園（表4-1, 図1, 図2参照）

①全体の動向：全保育士23名中10名、43.5%の保育士が支援会議を経験した。（表3-1参照）

a.「気付き・ニーズ(最高40)」中央値は、介入前32.0、介入後33.0、b.「コミュニケーション・行動(最高40)」中央値は、介入前29.0、介入後30.0、c.「自己効力感(最高25)」平均値は、事前16.5、事後17.7であった。介入後は1ポイント程度、高い値であった。

②介入第1, 2期支援会議参加者の結果：a.「気付き・ニーズ」は全員が30ポイント以上であった。b.「コミュニケーション・行動」では、事前に30ポイント以上の担任保育士が、事後に数値を上昇させた。5~8ポイント上昇する者もいた。事前で、20ポイント台の担任保育士は数値を下げた。自己効力感は全員が数値を上げた。

③プローブ期支援会議参加担任保育士の結果：a.「気付き・ニーズ」では、4名中2人が3~5ポイント上昇し、2名が2ポイント下げた。b.「コミュニケーション・行動」では、4名中3名が数値を下げ、c.「自己効力感」は4人中3名が数値を下げるものの、1ポイントの下げ幅で、変化は小さかった。

④支援会議に参加していない保育士の結果：実施された支援会議の内容は、内部 Co-A から職員会議の場で報告をされ、外部専門家からの資料も回覧されていた。

b.「コミュニケーション・行動」では6名中5名、1~6ポイント上昇した。c.「自己効力感」で数値を上げる者が6名中4名見られたが、1~2ポイントと変化は小さかった。

⑤「コミュニケーション・行動と気付き・コンサルニーズの傾向」グラフの結果：グラフ上のプロットでは、介入後、第1象限の右上に集まる「自己効力感 高」と左下に集まる「自己効力感 低」の2グループが見られた。

(2) B園（表4-2, 図3, 図4参照）

①全体の動向：全保育士38名中5名、13.2%の保育士が支援会議を経験した。（表3-1参照）

a.「気付き・ニーズ(最高40)」中央値は、介入前32.0、介入後32.0、b.「コミュニケーション・行動(最高40)」中央値は、介入前25.0、介入後28.0、c.「自己効力感(最高25)」平均値は、事前16.3、事後18.0であった。介入後は、b.「コミュニケーション・行動」が3ポイント、c.「自己効力感」は1.7ポイント、高い値であった。

②介入第1, 2期支援会議参加者の結果：a.「気付き・ニーズ」は変化が様々で、b.「コミュニケーション・行動」では、数値を下げる者が3名中2人いた。自己効力感は3名が1~4ポイント上げた。

③支援会議に参加していない保育士の結果：実施された支援会議の内容は、内部 Co-B から連絡会議の場で報告され、外部専門家からの資料は印刷し配布されていた。変化は様々で、特徴的な傾向は見出せなかった。

④「コミュニケーション・行動と気付き・コンサルニーズの傾向」グラフの結果：グラフのプロット動向では、事後に第1象限に多く集まる様子が見られるが、事後はプロット数が8個増え、プロットの形からは大きな変化はうかがえなかった。

(3) C園（表4-3, 図5, 図6参照）

①全体の動向：全保育士14名中5名、35.7%の保育士が支援会議を経験した。（表3-1参照）

a.「気付き・ニーズ(最高40)」中央値は、介入前30.5、介入後30.5、b.「コミュニケーション・行動(最高40)」中央値は、介入前26.0、介入後27.5、c.「自己効力感(最高25)」平均値は、事前17.1、事後17.3であった。介入後は、b.「コミュニケーション・行動」中央値が、1.5ポイント、高い値であった。

②介入第1, 2期支援会議参加者の結果：a.「気付き・ニーズ」では、担任保育士は数値を下げ、内部 Co が数値を上げた。b.「コミュニケーション・行動」では1ポイント上昇が2名、8ポイント上昇が1名いた。c.「自己効力感」は、1名が3ポイント上昇した。他2名は

1ポイント下げるものの、変化は小さかった。

③プローブ期支援会議参加担任保育士の結果：1名が、a.「気付き・ニーズ」で、7ポイント下げ、b.「コミュニケーション・行動」では、別の1名が2ポイント上昇した。その他は大きな変化はなかった。

④支援会議に参加していない保育士の結果：実施された支援会議の内容は、内部 Co-C 自らがまとめた資料を用い連絡会議の場で報告され、外部専門家からの資料は回覧されていた。

N 園長が、a.「気付き・ニーズ」で4ポイント数値を上げた。その他の参加者では、a.「気付き・ニーズ」、c.「自己効力感」では前後のポイント差は小さく、b.「コミュニケーション・行動」では、事前、事後で変化が大きかった。

⑤「コミュニケーション・行動と気付き・コンサルニーズの傾向」グラフの結果

グラフのプロット動向では、事後に、「チームで解決型」を示す第1象限の中央に集まる様子と、「ひとりで解決型」第4象限の上部に集まる様子が見られた。

(4) D園 (表4-4, 図7, 図8参照)

①全体の動向：全保育士6名中4名、66.7%の保育

士が支援会議を経験した。(表3-1参照)

a.「気付き・ニーズ(最高40)」中央値は、介入前32.5、介入後32.0、b.「コミュニケーション・行動(最高40)」中央値は、介入前29.0、介入後29.5、c.「自己効力感(最高25)」平均値は、事前16.3、事後15.8であった。各領域において大きな変化はなく、c.「自己効力感」数値が20ポイントを超える者がいなかった。

②介入第1期支援会議参加者の結果：内部 Co-D (園長) は、a.「気付き・ニーズ」を2ポイント上昇させた。担任保育士は、b.「コミュニケーション・行動」で1～6ポイント数値を上げた。c.「自己効力感」では、ポイントを上げる者、下げる者、各2名であった。

③支援会議に参加していない保育士の結果：実施された支援会議の内容は、内部 Co-D から連絡会議の場で報告され、外部専門家からの資料が印刷され配布されていた。変化は様々で、特徴的な傾向は見出せなかった。

④「コミュニケーション・行動と気付き・コンサルニーズの傾向」グラフの結果

グラフのプロット動向では、事後に、第1象限中央に集まる様子が見られた。

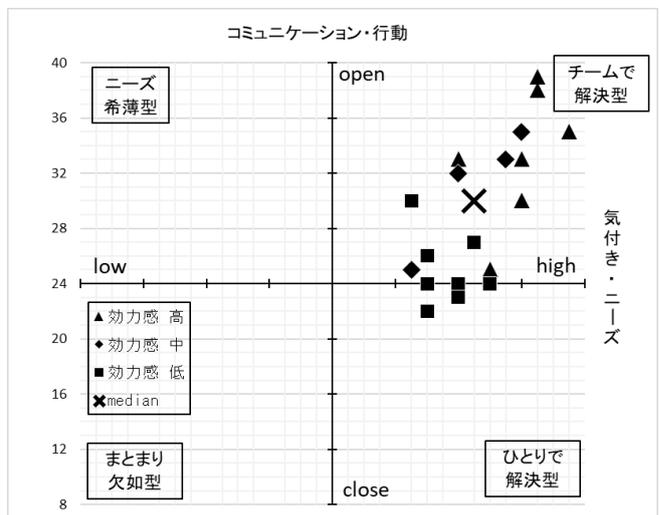
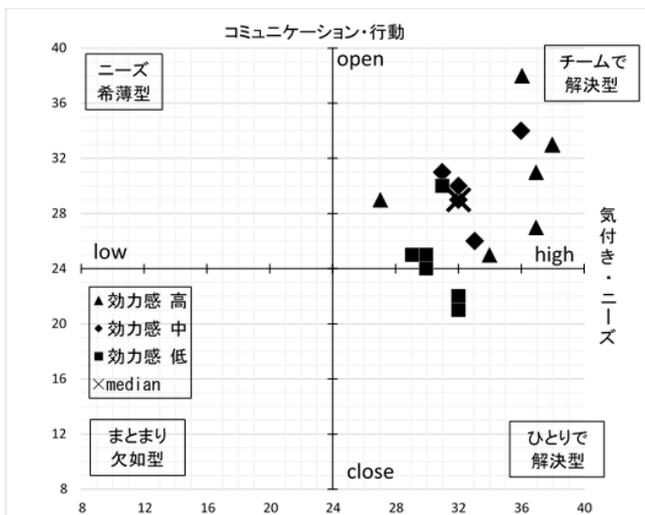
表4-1 A園 保育士変化

		気付き・コンサル [※] (最高40)		コミュニケーション・行動 (最高40)		肯定感 (最高25)		
		事前	事後	事前	事後	事前	事後	マーク
		(中央値)		(中央値)		(平均値)		
	中央値・平均値	32.0	33.0	29.0	30.0	16.5	17.7	
第1期・第2期 支援会議 参加者	R 内部 Co-A	38	36	33	33	20	22	△ △
	P 担任	37	37	31	39	18	23	△ △
	T 担任	38	37	33	38	20	22	△ △
	M 担任	33	34	26	25	16	21	◇ △
	L 担任	36	36	34	35	16	17	◇ ◇
	A 担任	30	30	24	22	7	11	□ □
ブローブ期のみ 支援会議 参加者	S 担任	27	32	29	33	21	20	△ △
	N 担任	36	39	38	35	21	23	△ △
	B 担任	31	29	31	30	16	15	◇ □
	G 担任	32	30	30	24	16	14	◇ □
支援会議経験 なし	H	37	36	27	30	19	20	△ △
	U	34	34	25	24	19	16	△ □
	E	32	32	22	24	12	13	□ □
	I	31	32	30	32	15	17	□ ◇
	J	30	30	25	26	15	16	□ □
	K	32	33	21	27	15	15	□ □

※ 数字 (四角囲み) は、上昇したポイント、数字 (網掛け・下線) は、下降したポイントを表す。

※ 事前、事後調査で、両方が有効回答であった者、16名のみを記載。

※ 内部Co-Aは、ブローブ期の支援会議にも参加している。



※グラフ上では、「気付き・コンサル」「コミュニケーション・行動」の数値が、それぞれ「38・33」の△の2名が重なり、プロットされているため、プロット数は17個となっている。

表4-2 B園 保育士変化

		気付き・コンパニーズ (最高40)		コミュニケーション・行動 (最高40)		肯定感 (最高25)		
		事前	事後	事前	事後	事前	事後	マーク
		(中央値)		(中央値)		(平均値)		
	中央値・平均値	32.0	32.0	25.0	28.0	16.3	18.0	
第1期・第2期 支援会議 参加者	C 担任	37	30	36	30	17	18	◇ ◇
	D 担任	35	36	32	30	13	17	□ □
	K 担任	34	34	28	28	21	24	△ △
	AB 担任	—	36	—	35	—	18	— ◇
	AJ 内部Co-B	—	31	—	28	—	20	— △
支援会議経験 なし	A	30	30	23	24	11	16	□ □
	B	31	29	21	26	18	21	△ △
	E	30	27	19	17	13	11	□ □
	F	34	37	34	29	21	19	△ ◇
	G	32	29	25	25	18	19	△ ◇
	H	30	29	14	14	11	13	□ □
	I	32	34	20	30	13	15	□ □
	J	30	35	23	23	20	18	△ ◇
	L	31	33	19	31	16	19	◇ ◇
	M	34	31	33	34	20	22	△ △
	N	39	39	35	35	22	23	△ △
	O	31	31	26	30	17	16	◇ □
	P	32	32	24	31	17	17	◇ □
	Q	26	29	25	25	19	19	△ ◇
R	33	33	26	26	19	17	△ □	

※ 数字(四角囲み)は、上昇したポイント、数字(網掛け・下線)は、下降したポイントを表す。
 ※ 介入第1, 2期支援会議参加者全員と、事前、事後調査で、両方が有効回答であった者、あわせて20名のみを記載。

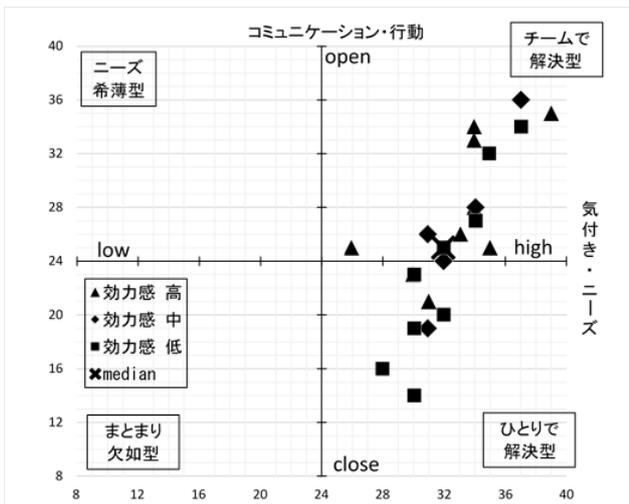


図3 事前 コミュニケーション・行動と気付き・コンパニーズの傾向 (B園 有効回答数: 24/29)

※グラフ上では、「気づき・コンパニーズ」「コミュニケーション・行動」の数値が、それぞれ「30・23」の△、□の2名、「32・25」の△、□の2名、「34・28」の△、◇の2名が重なり、プロットされているため、プロット数は21個となっている。

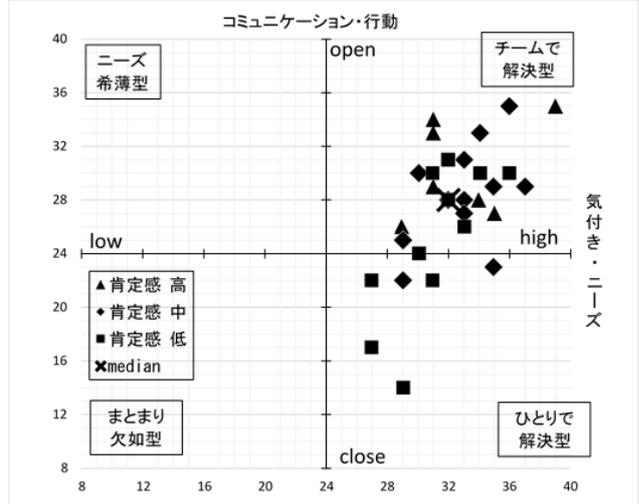


図4 事後 コミュニケーション・行動と気付き・コンパニーズの傾向 (B園 有効回答数: 32/32)

※グラフ上では、「気づき・コンパニーズ」「コミュニケーション・行動」の数値が、それぞれ「29・25」の◇の2名、「32・28」の◇の2名、「32・31」の□の2名が重なりプロットされているため、プロット数は29個となっている。

表4-3 C園 保育士変化

		気付き・コンサルズ (最高40)		コミュニケーション・行動 (最高40)		肯定感 (最高25)		
		事前	事後	事前	事後	事前	事後	マウ
		(中央値)		(中央値)		(平均値)		
	中央値・平均値	30.5	30.5	26.0	27.5	17.1	17.3	
第1期・第2期 支援会議 参加者	M 内部Co-C	33	36	29	30	19	18	△ ◇
	L 担任	35	32	26	27	17	16	◇ □
	D 担任	35	32	23	31	18	21	◇ △
ブロープ期の 支援会議 参加者	J 担任	32	33	26	28	19	18	△ ◇
	K 担任	36	29	30	29	20	18	△ ◇
支援会議経験 がない者	N 園長	29	33	33	33	19	18	△ ◇
	A	27	27	21	22	15	15	□ □
	B	30	28	24	23	10	12	□ □
	C	24	29	28	20	16	16	□ □
	E	33	31	24	33	18	21	◇ △
	F	30	30	26	24	18	18	◇ ◇
	G	30	31	26	30	18	19	◇ △
	H	29	30	27	23	16	15	□ □
	I	31	30	26	27	16	17	□ ◇

※ 数字 (四角囲み) は、上昇したポイント, 数字 (網掛け・下線) は、下降したポイントを表す。 ※全保育士14名を記載。
 ※ 内部Co-C, L担任は、ブロープ期の支援会議にも参加している。

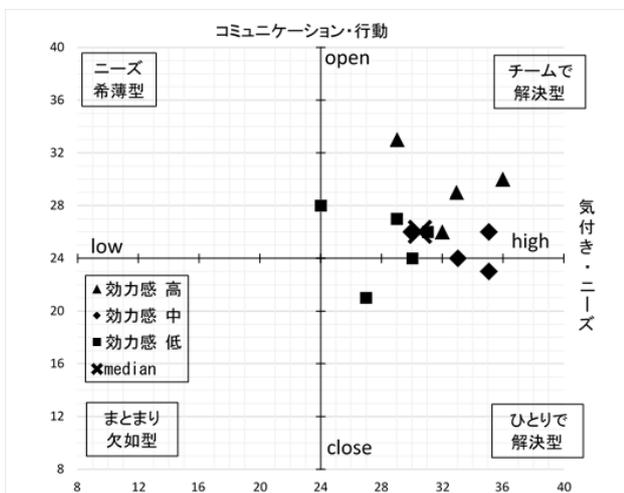


図5 事前 コミュニケーション・行動と気付き・コンサルズの傾向 (C園 有効回答数: 14/14)

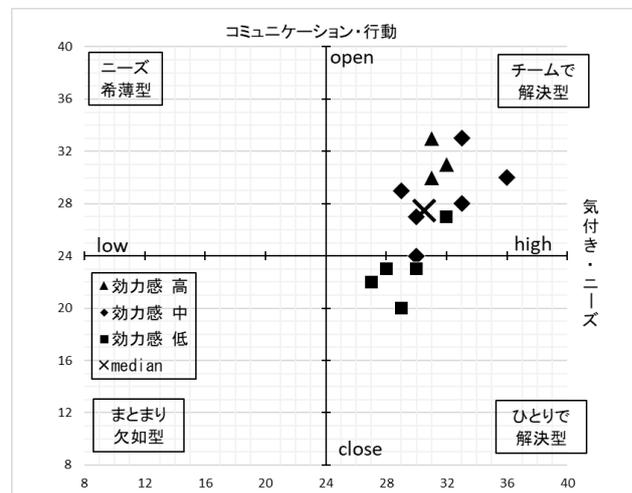


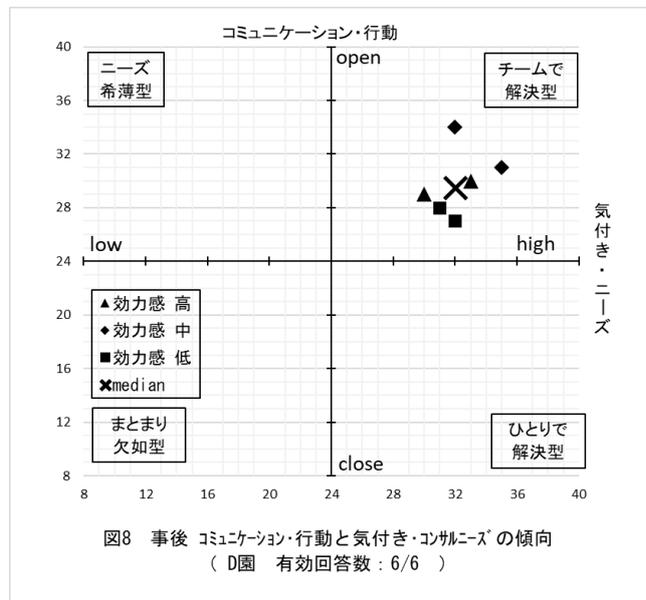
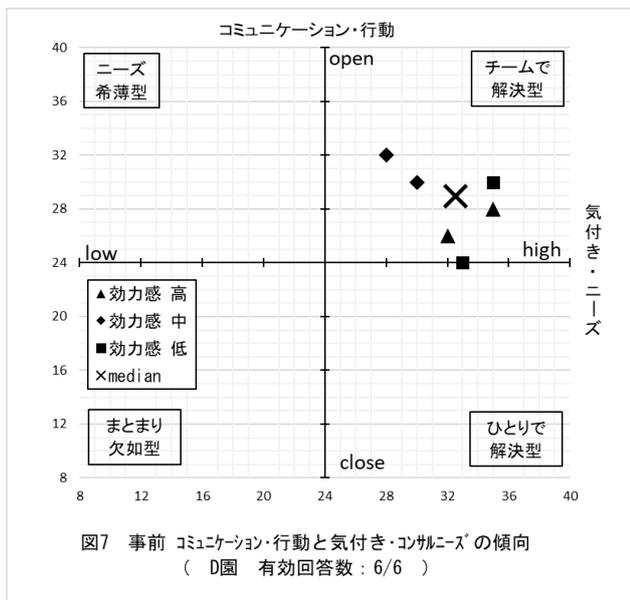
図6 事後 コミュニケーション・行動と気付き・コンサルズの傾向 (C園 有効回答数: 14/14)

※グラフ上では、「気付き・コンサルズ」「コミュニケーション・行動」の数値が、それぞれ「30・26」の◇の2名が重なり、プロットされているため、プロット数は13個となっている。

表4-4 D園 保育士変化

		気付き・コンカニース (最高40)		コミュニケーション・行動 (最高40)		肯定感 (最高25)		
		事前	事後	事前	事後	事前	事後	マーク
		(中央値)		(中央値)		(平均値)		
	中央値・平均値	32.5	32.0	29.0	29.3	16.3	15.8	
第1期 支援会議 参加者	F 内部Co-D	30	32	30	27	16	14	◇ □
	A 担任	32	30	26	29	19	17	△ △
	C 担任	35	35	30	31	15	16	□ ◇
	D 担任	33	33	24	30	13	18	□ △
経験 なし 支援会議	B	28	32	32	34	16	16	◇ ◇
	E	35	31	28	28	19	14	△ □

※ **数字** (四角囲み) は、上昇したポイント、**数字** (網掛け・下線) は、下降したポイントを表す。 ※全保育士6名を記載



4. 考察

1) 支援会議の継続実施について

(1) 園全体での問題意識の共有の重要性

全園において、内部 Co が「支援会議」の有効性を示す中、支援会議を継続できた園、未実施の園があった。

大規模施設（A 園、B 園）では、支援会議を継続実施する上での不安・阻害要因として、「時間的、人的余裕のなさ」が示された。職員の勤務体制が様々な上に、園児や職員数が多いため、当日の急な事態への対応もあり、人員配置や時間調整が難しいことが理解できた。

支援会議を継続実施した A 園、C 園では、内部 Co が、園全体の支援力や、自身の力量向上への強い意識を持っていたことに加え、十分ではないものの、園全体として問題意識の共有、支援会議の実施に共通理解があった。そのことが、同僚・管理職の応援や支え、協力につながり、継続実施を支えたと推察された。未実施の B 園では、問題意識が共有されず、支援会議の実施について共通理解ができていないこと、D 園では、同僚・管理職の応援、支え、協力がなことが示されていた。

支援会議の実施には、人員配置、時間調整等への理解や協力が必要であるが、園全体として問題意識を共有し、支援会議の必要性を共通認識することで、同僚・管理職の協力が得られ、実施につながりやすいことが示された。また、継続実施した A 園、C 園では、問題意識の共有、支援会議への共通認識が、次年度の支援会議開催の促進要因となっている結果も示された。

園全体での問題共有、共通認識を高めるために、一つの方法として、本研究で用いた「校内の意識および行動アセスメント（植木田ら、2009）」が活用できると考える。「コミュニケーション・行動と気付き・コンサルニーズの傾向」グラフでは、園の「特別支援に関する意識と行動」のダイナミズムを視覚的に表示できる（植木田ら、2009）。これらを職員に提示し、園としての強み、改善すべき点を伝え、支援力向上に向けた目標や、支援会議を活用した具体的な取り組みを示すことで、問題共有や共通認識を高められると考える。

また、そのような共通理解の上で、内部 Co-B が質問紙調査（表 3-3）問 2 で記すように、支援会議の実施を年間計画に組み込むなどの方法が、より有効に働くのではないかと推測する。

(2) 外部専門家の専門性の担保

質問紙調査の結果から、内部 Co は、介入第 1、2 期の支援会議のみでは、「支援方法」「会議進行」に関する理解が十分でないと感じていることがわかった。継続実施に至った内部 Co は、介入第 1 期に各園でまとめた「支援の視点」や、客観的な視点を補完する「保育ビデオ」が、支援会議の進行を支えたことを示した。

介入期に、外部専門家とともに「支援の視点」をまとめ、活用方法まで理解を進めておくことや、「保育ビデオ」を活用し、推測や解釈ではなく、客観的な事実とともに、問題分析、支援案の検討を進める方法を身につけることが、外部専門家の専門性を担保する有効な方法であると考えられる。

また、C 園では、介入第 1、2 期に支援会議を経験した担任保育士を、プローブ期の支援会議に参加させた。内部 Co 一人に頼るのではなく、理解を深めた担任保育士と共に複数で、専門性を担保する方法も有効性と考えられた。

(3) 支援会議（介入）回数的重要性

D 園では、支援会議の回数が介入第 1 期の 2 回のみであった。これらの介入回数では、内部 Co 自身が、「支援方法」「会議進行」への理解を深めることは難しく、支援会議が実施に至らないことが示され、先行研究の浜谷ら（1990）の内容を支持する結果となった。

2) 園全体の特別支援に関する意識や行動の変容

(1) 支援会議への参加と自己効力感

介入第 1、2 期の計 6 回の支援会議に参加した保育士のほとんど（C 園 2 名は大きな変化なし）が「自己効力感」を高めた。反面、プローブ期、内部 Co が司会進行した 3 回の支援会議に参加した保育士において、「自己効力感」を高めた者は 1 名（A 園）であった。要因として、実施回数が少ないことや、外部専門家が

参加していないことが考えられる。今後、先ず継続的に6回の支援会議を実施し検証を進めることが求められる。本研究の結果として、介入第1, 2期の方法により、参加保育士の「自己効力感」を高められることが明らかにできた。

(2) 支援会議参加保育士の割合とグラフプロットの状態

支援会議に参加した保育士の割合は、A園43.5%、B園13.2%、C園35.7%、D園66.7%であった。

介入期に計6回の支援会議を実施し、支援会議参加者率が35%以上のA園、C園のグラフプロットでは、第1象限の右上に集まる、比較的「自己効力感 高」のグループと、第1象限の左下に集まる、比較的「自己効力感 低」の2つのグループが観察できた。園内で、保育士の「特別支援に関する意識と行動」の差が大きくなっていることを示しているとも考えられた。支援会議に参加しなかった保育士には、全ての園で、職員会議等で内容の報告や、資料の回覧などを実施していたが、支援会議に参加していない保育士に、大きな変容をもたらす結果には至らないと推察できた。内部Co-Aが質問紙調査(表3-2)問6-⑩で示すように、数年をかけ、支援会議に参加する保育士を増やすことにより、園全体の特別支援に関する意識や行動等の変容を促すことができ、グラフプロットにも変化が現れることが予測される。今後の継続的な取り組みでの検証が求められると考える。

引用文献

後上鐵夫(2010)『地域支援としての学校コンサルテーション活動とその課題』国立特別支援教育総合研究所教育相談年報 31, 1-6.

浜谷直人, 松山由紀, 秦野悦子, 他(1990)『障害児保育における専門機関との連携—川崎市における障害児保育巡回相談のとりくみの視点と特徴—』季刊障害者問題研究, 60, 42-52.

原康行(2021)『保育所における支援会議を通じた内部コンサルタント育成方法の検討—発話内容・内省, 保育所全体の意識と行動の変容に注目して—』兵庫教育大学教育実践学論集, 22, 69-82.

井戸ゆかり(2008)『巡回保育指導員によるコンサルテーションの効果と課題—とくに保育者への支援を通して—』東横学園女子短期大学紀要, 42, 35-46.

片岡基明(2016)『コンサルテーションとしての保育所・幼稚園での巡回相談に関する研究動向』京都女子大学発達教育学部紀要, 12, 41-47.

厚生労働省(1996)『厚生労働省通達「障害児(者)地域療育等支援事業の実施について」』厚生労働省,
https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00ta9117&dataType=1&pageNo=1(2021年4月1日閲覧).

文部科学省(2017)『平成29年度特別支援教育体制整備状況調査結果について』文部科学省,
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afldfile/2018/06/25/1402845_02.pdf
(2021年4月1日閲覧).

森正樹(2010)『保育・教育現場の主體的課題解決を促進するコンサルテーションの研究—特別支援教育巡回相談の失敗事例の検討から—』宝仙学園短期大学紀要, 35, 39-49.

鶴宏史(2012)『保育所・幼稚園における巡回相談に関する研究動向』帝塚山大学現代生活学部紀要, 8, 113-126.

植木田潤・小林倫代・笹森洋樹(2009)『学校コンサルテーションに関わる「校内の意識および行動アセスメント(試案)」の作成』国立特別支援教育総合研究所教育相談年報, 30, 13-22.

9 小学校5年生から6年生におけるジョリーフォニックスの実践

—音から単語への認識に焦点を当てて—

八木澤由美

吉田達弘

1. 研究目的

令和2年度より、小学校では新学習指導要領の全面实施となり、外国語の5、6年生では今までの「話す」「聞く」の学習に加えて「読む」「書く」の学習も始まった。今まであまり指導されてこなかった「読む」「書く」は、あせって指導を急ぐと英語嫌いを生む可能性もあり、慎重に進める必要があるが、具体的な指導法が確立されてもおらず、これから実践の蓄積が必要な分野である。

そこで、この研究では児童が英語の学習過程の中で、音を認識してから単語を認識するまでにどのようなプロセスを経ており、その過程にどのような指導が効果的かを検証することである。

文字指導の一つの手法として、フォニックスの指導が多く行われているが、一文字ずつの音を発音できるまでになっても、その結果すぐ単語を読めるわけではないことが分かっている。(木澤, 2018)

今回この研究では、一文字ずつの音を習得した上で、単語を読んだり書いたりするためにはどのような指導が効果的に焦点を置いて検証する。

2. 研究方法

(1) 調査対象者

東京都日野市立潤徳小学校5年生と6年生合計203人(指導開始時点では4年生と5年生)両学年共に、指導開始以前にジョリーフォニックスの学習経験はない。

(2) 調査時期 2019年5月から2021年3月まで

5年生・・・2019年5月から2020年7月までジョリーフォニックス42音の指導、その後、一回目のテストを行なった。

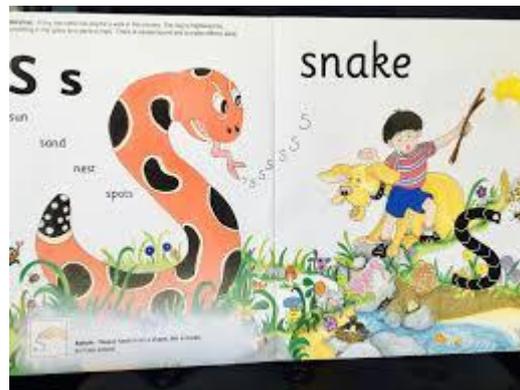
6年生・・・2019年5月から2020年12月までジョリーフォニックス42音の指導、その後、一回目のテストを行なった。

(3) 実践の内容

①ジョリーフォニックス

フォニックス指導には、様々な指導法があるが、今回は他感覚を活用しながら指導し、decodingに重点を置いているジョリーフォニックスで指導を行う。本実践は、『はじめてのジョリーフォニックス』(ジョリーラーニング社, 2017)とその訳者の山下桂世子先生が講師を勤める講座にて学んだことをもとに、児童の実態や、時間に応じて一部内容を変更している。45分の授業のうち、最初の15分を文字指導にあてた。指導手順は以下の通りである。

1, ストーリー



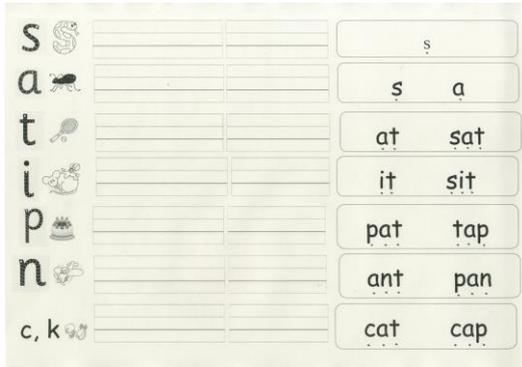
ジョリーフォニックスでは、42音のそれぞれに絵、ストーリー、ジェスチャーや歌を付けて、指導する。児童は、多感覚を活用しながら一音一音と出会うことになるのである。例えば最初に出会う「s」はまず、上記の絵を見せ、「太郎君が棒を投げて遊んでいたよ。棒が当たったヘビが怒って近づいてきたよ。S～S～(ヘビが近づく音を出しながら、sを指で大きく描くジェス

チャーをつける)」というように、ストーリーの中に音とジェスチャーを入れながら話をしていく。

2, 空書き

指を使って空中に文字を空書きし、文字の形を認識する。

3, 文字を書く



上記のワークシートの4線の上に見本を見ながら文字を書く。(指導者による自作)

4, 音を聞いて選び、書く活動(2択)

指導者が一音ずつ発音したり、その一音ずつをくっつけたりして発音した単語を、2つの選択肢の中から選び、4線の上に書き写す。

5, 音ボタンを押して読む活動(decoding)

今まで習った文字で構成されている単語を黒板に大きく提示し、一音ずつジェスチャーを付けて発音し、児童と一緒にその音をくっつけて、単語の発音にしていく。

なお、本で紹介されている歌に関しては、時間の都合上実施していない。

以上のようにただ文字一音だけを指導するのではなく、多感覚を用いて音を導入し、単語の中に入っているその音を聞いたり、音同士をくっつけてみたり、わけてみたりを体験しながら学習していくことが、ジョリーフォニックスの特徴である。

②どんどん読めるぜシート(指導者による自作、巻末資料にあり)

42音の学習を終えた後、次のステップとして、単語を読む経験を増やす活動をおこなった。5つずつの単語を一音ずつスクリーン上に出し(例えば、一回目

であれば、pat,ant,ten,hat,netの5つの単語、42音を学習したときに出てきた単語から選択した。),一斉に読んだ後、ペアでそれぞれ読む練習を行う。その後、挙手をした5人の児童に一人で読んでもらう。

③文字の入れ替えゲーム

3文字の単語を、文字を入れ替えて、様々な単語を自分で作ったり読んだりする活動を行った。日めくりカレンダーのようになったアルファベットカードが三つ横につながっており、カードをめくると、単語をつくることのできる教材を購入して使用した。ペアでお互いにカードをめくってクイズを出した後、指導者が単語クイズを出し、聞いた単語を作って見せる。その後ジェスチャーと音を一音ずつ確認しながら黒板に書いて答え合わせをした。

④ブロックで単語作り(指導者による自作)

一文字一音の音に慣れてきたところで、二文字一音(ダイグラフ)を登場させる活動を行った。発泡スチロールでできたサイコロ状ブロックの四面にアルファベット書いてあり、それをつなげたり、回したりして動かして「pool」「oil」「arm」など、指導者が発音した音を聞いて作った。その後③と同じように答え合わせをした。

(4) 測定の内容

①聞き取りテスト(指導者による自作、巻末資料にあり)

多感覚を用いて学習を進めてきた児童が、実際には何を頼りにして文字と音を結びつけているのかを知るため、聞き取りテストでは、一問につき三種類の方法で出題をする。結果は一問一点として採点し、集計した。出題した単語は、ジョリーフォニックスで学習する順番で、最初の3問が一音一文字の母音を含む単語、後半の5問が二文字一音のダイグラフを含む単語を出題した。

一回目は、単語をそのまま指導者が発音し、聞こえた音を「単語」の欄に記入する。例えば「cat」という発音を聞いて、児童は、「cat」と書いたり、「ca」と書いたり、自分が聞こえた音を書くようにする。

二回目は、単語を分解して一文字ずつ指導者が発音し、聞こえた音を「分解」の欄に記入する。音は指導者が指を使いながら一音ずつ発音して聞かせるようにする。

三回目は、指導者が、音を分解してさらに、ジェスチャーをしながら発音する。児童は「ジェスチャー」の欄に聞こえた音を書く。児童には聞こえた時点でそれぞれの欄に書くように伝えている。このようにすることで、児童がどのように単語やその音を認識しているかわかるようにしている。なお、出題した単語はすべて既習語である。

②アンケート

児童には、上記の聞き取りテストと合わせて、文字と音の学習に対してどのように感じているのか、音を聞いたときに思い浮かぶものは何かなどについてアンケートを実施した。

今回の研究では、2年間かけて学習を進めているが、学習開始時点での4年生と5年生は週の時間が違うため、学習進度が大きく異なっている。そのため、6年生のテスト回数は3回、5年生のテスト回数は2回になっている。6年生は、42音の指導の後に1回(2019年12月)、読めるゼシートの後に1回(2020年10月)、ブロックで単語作りの後に1回である。(2021年3月)5年生は42音の指導の後に1回(2020年7月)、読めるゼシートの指導は行わず、ブロックで単語作りの後に1回(2021年3月)テストを行っている。

3 結果と考察

まず、テストでの児童の得点(単語、分解、ジェスチャーそれぞれ)を、テスト回数ごとに比較し、その同質性を確認した。

すると、5年生、6年生共にテスト回数とテスト項目の間に交互作用があった。(5年生、6年生共に $p < 0.00$)しかし、多重比較は、エクセルを使用したため、算出できなかった。

変動要因	変動	自由度	分散	分散比	P-値	F境界値
テスト回数	39.8	2	19.90	7.02	0.00 *	3.01
項目(単語・分解・ジェスチャー)	2005.3	2	1002.63	353.86	0.00 *	3.01
交互作用	135.0	4	33.74	11.91	0.00 *	2.38
繰り返し誤差	2473.6	873	2.83			

表. 二元配置分散分析表：6年生のテスト時期における各テスト項目の変動 (* $p < 0.001$)

変動要因	変動	自由度	分散	分散比	P-値	F境界値
テスト回数	28.3	1	28.30	10.73	0.00 *	3.86
項目(単語・分解・ジェスチャー)	604.4	2	302.20	114.63	0.00 *	3.01
交互作用	54.0	2	26.98	10.23	0.00 *	3.01
繰り返し誤差	1486.9	564	2.64			

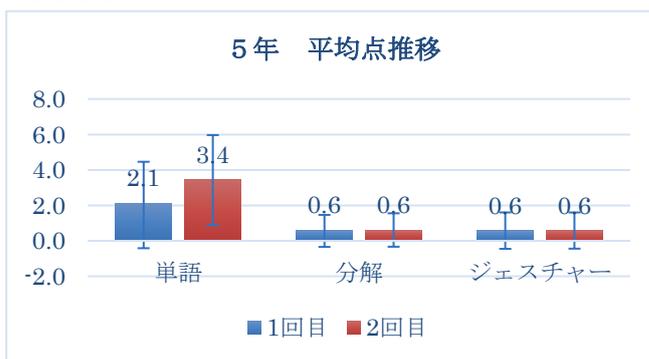
表. 二元配置分散分析表：5年生のテスト時期における各テスト項目の変動 (* $p < 0.001$)

また、単語、分解、ジェスチャーの平均点の推移を回数ごとに、学年別でTable1, Table2にまとめた。

Table 1



Table 2



6年生の結果から、分解とジェスチャーについては、回数によって大きな差は見られないが、単語についてだけ二回目から三回目より、一回目から二回目の方が平均点の差が大きいことがわかる。二回目のテストは、「読めるゼシート」の学習直後であるため、一つ一つ

の音を繋げて音声化する（decoding）練習をすることで、効果が表れたことがわかる。

5年生も同様に、分解とジェスチャーに関しては、一回目と二回目で差は見られない。単語に関しては、テスト回数の違いで差が表れている。二回目のテストは、ブロックで単語作りの直後であるため、音を分解して文字化する（encoding）学習の効果が表れていることがわかる。

全体的に見ると、子どもたちは、分解やジェスチャーに依存することなく、文字を書くことができていると判断できる。また、このことは、テストの出題単語が既習であったことも大きく関係していると考えられる。しかし、一部の児童に注目してみると、テスト用紙を1回目から3回目まで比べた時、一回目では、ジェスチャーや分解の時点で理解していた言葉を、少しずつ、単語を聞いただけで理解して書いている児童がいたり、最初は全く書けなかった児童が徐々にジェスチャーや分解のところだけ書けるようになっていたりして、それぞれの進捗で単語理解に向かっている様子が見られた。

次に、単語ごとの正解率をテスト回数ごとにグラフにまとめた。

Table3-1

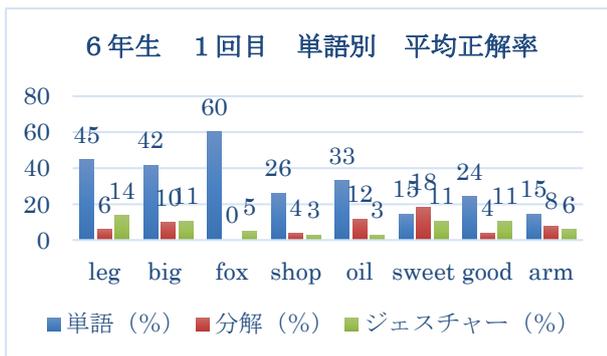


Table3-2

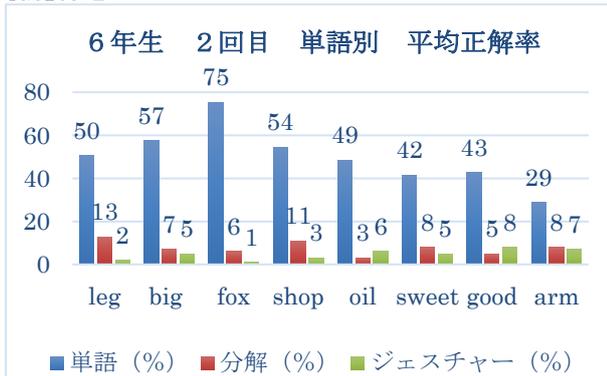


Table3-3

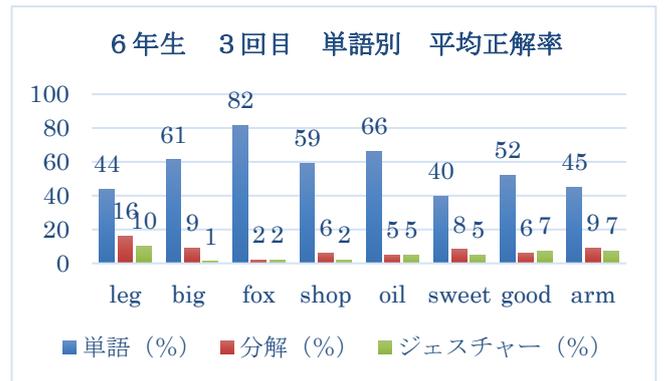


Table4-1

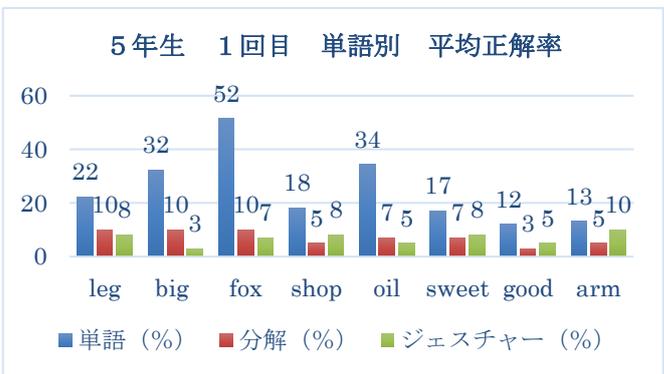
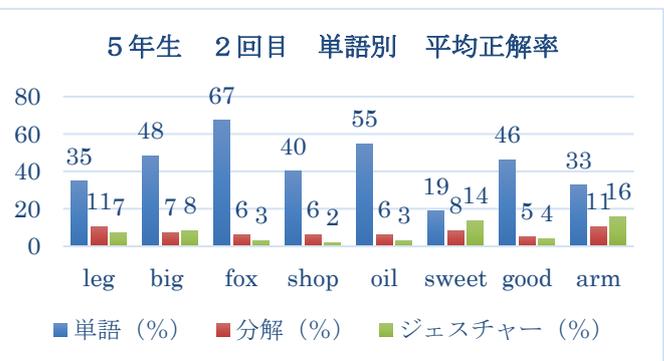


Table4-2



グラフを見ると、5年生、6年生共に正解率が一番高かったのは、foxであった。単語で伝えて、文字をイメージしやすいことが分かる。一方、一文字一音の母音の中で伸び悩んでいたのはlegである。これは、lとrの違いが難しく、regという誤答が多く見られた。しかし、oilは、legに比べると正解率が上がっていることから、一概にlとrの区別がついていないわけではなく、文頭にくるrを難しく感じていると推測される。また、他の単語に比べて伸び悩んだ単語はsweetである。これは、ブロックで単語作りの中で、3種類のブロックを

使って3音の単語を作っていたために、児童があまり聞いたり読んだりできなかった単語である。42音の指導の時には一度出てきてはいるが、音をくっつけたり、離したりする練習を積んでいない単語である。そして、出題された語の中では唯一ccvcになっていることが難しい理由であると考える。

赤塚・山見(2017)は、日本人児童に対する音と文字の明示的指導による効果検証をおこない、参加児童の音韻認識テストの得点に、明示的指導の前後で有意差が認められた。本研究でも、明示的な指導を行なっているが、それに加えて、児童にとって、聞いたり読んだりする経験が多い単語にその効果が得られることが分かった。

次に、児童のアンケート結果から、児童が今回の学習をどのように実感していたかわかったことを述べてい。

Table5-1

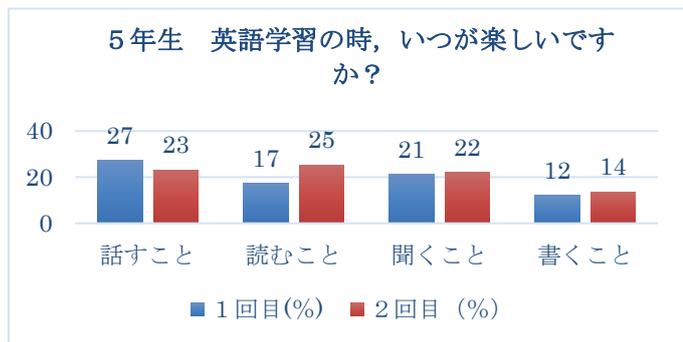


Table5-2

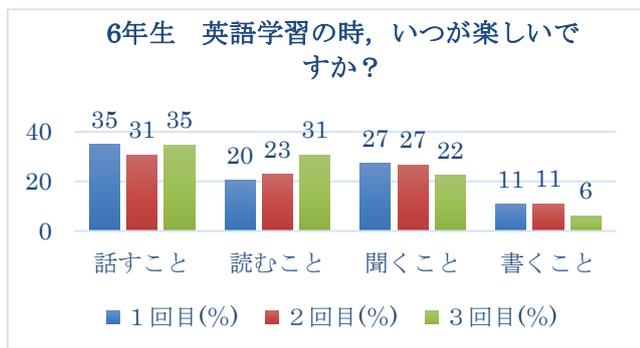


Table5「英語学習の時、いつが楽しいですか?」という質問では、5年生、6年生共に「読むこと」と回答した児童が増加している。今回の学習を通して、読める単語が増えたり、読むための力がついたことを実感し

たりして、徐々に楽しく思えるようになったと考えられる。一方で、「書くこと」は4技能の中で5年生、6年生共に最下位になっている。「書くこと」に関しては、それほど難しく感じる児童が多く、指導関してスモールステップで進めていく必要性を改めて考える結果となった。

Table6-1

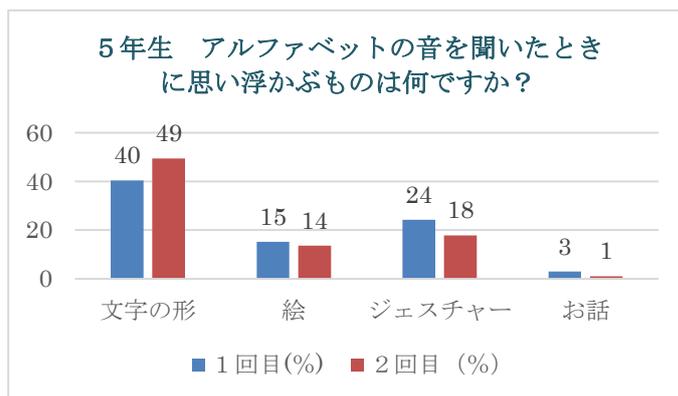
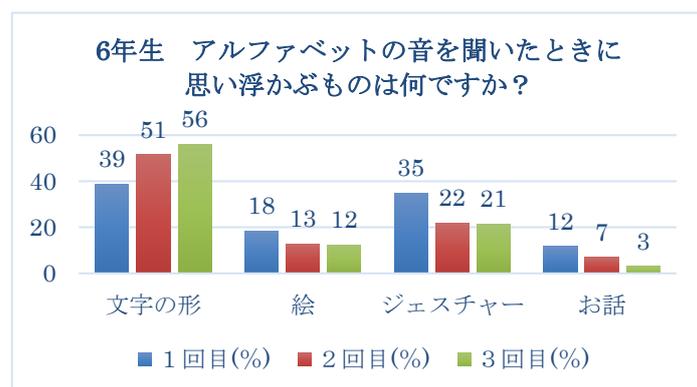


Table6-2



続いて、「アルファベットの音を聞いた時に思い浮かぶことは何ですか?」という質問では、5年生6年生共に、「文字の形」と回答した児童が増加した。

「絵」「ジェスチャー」「お話」は、反対に減少している。児童の実際のテストでも単語を聞いて文字を書ける児童が増えていることから、児童自身も単語を聞いて文字をイメージできている実感があることがわかる。そして、「絵」、「ジェスチャー」、「お話」をイメージする児童が減少することから、最初に多感覚を通じて記憶したことを足場掛けとして、徐々に文字をイメージできるように成長していると考えられる。

4 まとめ 今回の研究では、児童が英語の学習過程の中で、音を認識してから単語を認識するまでにどのようなプロセスを経ており、その過程にどのような指導が効果的かを検証することを目的に進めてきた。本研究から見えてきたことが3つある。

1つ目に、単語の認識までに必要な指導についてである。児童が42音の学習を一通り終えた時点では、児童が単語を聞いて書ける単語は平均して8問中2問程度にとどまっている。その後、文字を一音ずつ認識して単語を読んだり、音を聞いて単語を作ったりする活動を通じて、音を聞いて書ける単語が増えたことから、音を認識してから、単語を文字として認識するためには、ばらばらの文字を自分でくっつけたり、聞いた音を頭の中で分解して文字とつなげる経験が必要ながかった。

ジョリーフォニクスでの指導でも、一つの文字と音を習得する際にこの音を分けたり、くっつけたりする作業が丁寧に組み込まれているが、これを42音終えた時点では、さまざまな単語を読んだり、書いたりするまでには、児童の前にいくつものハードルがあるように感じる。指導者としては、そこで終わりにせず、音を分けたり、くっつけたり活動を児童の実態に合わせて、楽しみながら、スモールステップで続けていく必要がある。

2つ目に、多感覚を活用して指導していくことの有効性である。ジェスチャー、絵、ストーリーを、文字を聞いた時にイメージしながら、文字の形を記憶していた児童も、次第に音を聞いて文字をイメージするように少しずつ変化していたことから、多感覚での記憶を足掛かりとしていることもわかった。このように読める文字や単語が増えることで、読むことに対して楽しさを感じる児童も増加した。

3つ目に、単語によって習得のしやすさが違うことである。今回の検証では、rとlの区別やrが語頭にあるときの聞き取りにくさが見られた。指導する際は、このように、つまずきやすい音や、単語の中で

聞きにくくなる音に注意を向けながら、活動を行なっていくことも大切である。

5 今後の課題

中学校では、教科書の文字数も多く、読み書きの比重も増える。中学校へのスムーズな接続を考えると、今回の結果から、文字と音を結びつける指導だけでは、不十分であると考えられる。

今回指導をしていて常に感じていたことは、テストが常に白紙の児童がクラスに数名いたことである。多感覚を用いて指導をしても、33名ほどの児童の中には、一斉指導では身につけていきにくい児童もいる。今回の平均点のばらつきからもそれが分かる。湯澤・山下(2015)では、英国におけるSynthetic Phonicsの取り組みの現状を報告しているが、英語を母語としている国の教室でも、英語の読み書きに困難を抱えている児童を見つけては、アセスメントをしながら個別で指導している。英語を母語としない日本ではもっと、英語の読み書きを難しく感じる児童がいて当然であり、なんらかの支援が初期の段階でできれば、その後のつまずきも少しでも減らしていけると考える。中学校への接続を見据え、十分な力が身につく指導と、一斉指導では難しく感じている児童へのアセスメントや支援方法を課題とし、研究を続けていきたい。

参考文献

- 赤塚麻里・山見由紀子(2017)「日本人児童に対する英語音声教育―音と文字の明示的指導による効果検証―」、『名古屋外国語大学論集』,1号,,pp61-76.
- 木澤利英子(2018)「シンセティック・フォニクス指導とその効果」、『関東甲信越英語教育学会誌』,32号,pp. 71-84.
- ジョリーラーニング社(山下佳世子訳)(2017)『はじめてのジョリーフォニクス―ティーチャーズブッカー』東京書籍.
- 湯澤美紀・山下佳世子(2015)「英国におけるsynthetic Phonicsの取組:英語学習導入期における教育実践の現状」、『ノートルダム清心女子大学紀要:人間生活学・児童学・食品栄養学編』,39号,pp94-106.

name

単語で聞く	分解	ジェスチャー
①		
②		
③		
④		
⑤		
⑥		
⑦		
⑧		

アンケート（当てはまるものに○をつけてください。）

一番得意な教科は何ですか？

- 1、国語 2、算数 3、理科 4、社会 5、体育 6、図工 7、英語 8、音楽

国語の漢字学習は得意ですか？

- 1、とてできる 2、できる 3、あまりできない 4、できない

英語の文字（アルファベットの音）の学習は楽しいですか？

- 1、とても楽しい 2、楽しい 3、楽しくない 4、まったく楽しくない

英語の学習の時、いつが嬉しいですか？

- 1、話せたとき 2、読んだとき 3、聞けたとき 4、書けたとき 5、ない

英語の4つの技能の中で一番できると感じるのは何ですか？

- 1、話すこと 2、読むこと 3、聞くこと 4、書くこと

アルファベットの音を聞いたときに思い浮かぶのは何ですか？

- 1、文字の形 2、テレビ画面の絵 3、ジェスチャー 4、お話（公園でへびが・・・など）

ジェスチャーをつけて学習したことで、覚えやすくなりましたか？

- 1、とても覚えやすい 2、覚えやすい 3、わからない 4、覚えにくい

ストーリーをつけて学習したことで、覚えやすくなりましたか？

- 1、とても覚えやすい 2、覚えやすい 3、わからない 4、覚えにくい

絵と一緒に学習したことで、覚えやすくなりましたか？

- 1、とても覚えやすい 2、覚えやすい 3、わからない 4、覚えにくい

アルファベットの読み書きの学習に関して、感想やこれからの要望があればお書きください。

()

ご協力ありがとうございました。

巻末資料2

name

どんどん読めるゼシート ~

Level 1

pat
ant
ten
hat
net

Level 2

ran
gas
hot
sun
leg

Level 3

fun
big
rain
jam
coat

Level 4

gas
pie
bee
corn
zip

Level 5

web
look
zoo
yes
fox

Level 6

chop
shop
this
three
quiz

Level 7

out
oil
rescue
her
help

Level 8

pan
cap
pet
hit
man

Level 9

desk
get
dog
cup
help

Level 10

soft
bus
train
jet
boat

Level 11

tie
green
fork
sweet
long

Level 12

vest
good
moon
yet
chips

Level 13

fish
queen
point
river
arm

10

学校の生徒指導体制の充実に関する一考察

自治体の青少年補導センター等の役割から

富田明徳

押田貴久

1. 研究目的

2019（平成31）年1月25日中教審答申「新たな時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」が出された。学校における働き方改革の目的として、「これまで高い成果を挙げてきた我が国の学校教育を維持・向上させ、持続可能なものとするには、学校における働き方改革が急務」であり、「子供のためであればどんな長時間勤務も良しとするという働き方の中で、教師が疲弊していくのであれば、それは子供のためにはならない。」とした。

答申においては、勤務時間管理の徹底や労働衛生管理体制の整備、教職員の意識改革、さらには学校及び教師が担う業務の明確化・適正化を図り、文部科学省、教育委員会、学校の役割分担・適正化を確実に実施する仕組みの構築についても示している。学校の働き方改革は、これまで高い成果を挙げてきた我が国の学校教育を維持・向上させ、持続可能なものとする上で避けられない課題となっている。

一方、全国で深刻ないじめ問題が生起している現実から、残業時間の上限を「原則月45時間」と定めた国の指針を巡り、文部科学省が、いじめや学級崩壊への対応を理由とする場合は「特別の事情」とみなし、超過を容認することとなっている。つまり、いじめや学級崩壊など生徒指導上の課題については、学校としては対応が最も優先される重要事項なのである。

このような状況の中で、学校現場を振り返ると、全国的に教員の大量退職・大量採用が続いており、保護者対応の困難さを含む教員業務の大変さ等から教員志願者の減少が著しく、多くの自治体で、倍率低下を招き深刻な教員不足となっている。同時にそのことが、生徒指導に関するノウハウの継承がうまくいかないという課題ともなっている。

神林（2017）によると、教員の負担感の大きな部分を

占めているのは、事務処理などの教育活動以外の周縁的な職務ではなく、支援が必要な児童・生徒の増加や児童・生徒の家庭環境の変化等に対する支援の取組など、教員の本来業務である児童・生徒指導であることが明らかとされている。

このような学校現場を支援するための行政施策として、大阪府泉大津市が5年前の2016（平成28）年に設置した「泉大津市こどもサポートセンター」の活動に着目した。本研究ではその有効性と課題を明らかにし、今後の他の自治体の施策の参考としたい。

2. 研究方法

（1）文献調査（先行研究）について

本研究では、まず生徒指導担当教員の役割や職能、特に関係機関との連携に着目した。また、少年サポートセンターの活動に関する先行研究として松山市の少年サポートセンターについて確認した。

文部科学省「生徒指導提要」では、関係機関との連携に当たっての基本的な考え方として、チームとして協働して課題に取り組もうとする教職員の意識、コーディネートする職員の存在の重要性が指摘されている。また、それぞれの機関の職能、機能、担当者を知った上で、日頃から密接な連絡を取っておくことの重要性も指摘されている。その役割を担うのが小学校生徒指導担当者や中学校生徒指導主事である。

（2）質問紙調査について

①対象者

泉大津市と近隣の和泉市の公立小学校生徒指導担当者及び中学校生徒指導主事 合計42名

内訳；和泉市立小学校20校、中学校10校、義務教育学校1校、

泉大津市立小学校8校、中学校3校

②調査時期 2021年2月中旬～3月中旬

③調査内容

求められる生徒指導担当者像と関係機関との連携について

④調査方法について

筆者が勤務していた泉大津市と、隣接市である和泉市の小中学校校長宛てに郵送で直接依頼し、上記③について生徒指導主事及び生徒指導担当者に FORMS を活用した WEB 調査を行った。

なお、その際泉大津市と和泉市教育委員会事務局を訪問・説明し、あらかじめ了解を得た。

(3) インタビュー調査

①対象者

センター指導員 A 氏 (元中学校校長)
B 氏 (元警察官)
泉大津市立中学校 生徒指導主事 C 教諭

②調査時期

2020年12月21日10時～12時
2021年3月20日10時～12時

③調査内容

泉大津市子どもサポートセンターの活動内容とその成果と課題について

④調査方法

泉大津市子どもサポートセンターを2度訪問し、施設見学及び指導員 A 氏、B 氏より具体的な活動状況や成果と課題について聞き取り調査を実施した。また、併せて来所相談を受けている市立中学校生徒指導主事の C 教諭からの聞き取り調査も行った。

3. 結果と考察

(1) 文献調査 (先行研究)

高野(2011)によれば、中学校生徒指導主事に求められる職能として、「リーダー、コーディネーター、メンター、バランス」の4つを挙げ、以下の職能が期待されている。

「リーダー」としては、予防的・開発的生徒指導において、子どもの個性の伸長と社会性を身につけさせるための方向性やゴールを提案でき、その達成に向けてより具体的に計画立案できる企画力と判断力、「コーディネーター」としては、子ども間、教師間、子ども、教師、保護者等を繋ぎ、そして外部機関と学校を繋ぐ役割、「メンター」としては、話を聞き、助言や支援をすることで、解決の手だてを一緒に考え、信頼関係を築きながら、自分の経験を活かしながら後輩教師を育てていく

こと、「バランス」としては、個人の力量を把握した上で、組織化に向け職員間のバランスをとることが期待されているとしている。

私は、特に「リーダー」や「コーディネーター」としての役割を果たすには、関係機関との関係円滑な関係を構築できるということが重要であり、加えて教職員や保護者、地域を巻き込んでいく能力が求められていると考えている。それらの職能を果たすために、高野(2011)は現場での経験に加えて、様々な研修の必要性も指摘した。

塚原他(2013)は、外部連携に焦点を当て連携によってその問題が好転するプロセスをモデル化している。第1期は、生徒指導主事が問題行動を認知して、校内対応の限界を見極める段階である。第2期は、日常からの警察等専門機関の機能把握から、直接連携する段階である。第3期は外部連携した後であり、一体的な行動連携の段階としている。私は、特に第1期から第2期にかけて連携する起点及び関係機関の選択を誤らず見極める判断力が対応の成否のカギであり、その資質・能力が重要であると考えている。

片山他(2010)は、期待される生徒指導主事の資質として、まず「コーディネート力に長けたリーダーシップ」を挙げた。アンケートでは教員同士が現実問題として協力し合うことの困難さが浮かび上がり、生徒指導体制構築に苦勞しているために、まず意図的に教員の絆を強める仕掛けが重要であるとした。次に「深い生徒理解力」、最後に「法的知識を備えた問題解決力」を挙げ、子どもたちが言わば難解な存在となって、対応に苦慮したり、いわゆる法化主義の進展によって些細な事案でも法的な対応に迫られたりして生徒指導体制が機能不全となる危険性を指摘した。

また、神林(2017)は、1990年代後半以降に教員の心理的負担の増大傾向が顕著であることを指摘し、その要因として、児童生徒の問題行動や特別支援の必要な児童生徒の増加、児童生徒の家庭環境の変化と教育相談や補習の実施などの対応、非正規教員の増加等による教員集団の変化、教員支援の都道府県による格差の影響、等を挙げている。

松原(2009)は、四国や松山市の少年補導センターを調査する中で、その機能をより充実させる必要性を指摘している。家族、学校、関係機関、地域住民の協力を可能とした総合的な支援体制を確立している松山市を

じめ、全国各地にある補導センターの有効性についてその認知度を上げ、より多く子どもたちに対して充実した支援活動を行える可能性を示唆した。

(2) 質問紙調査について (別紙資料参照)

対象校 42 校中、回答があったのは 24 校 57.1%であった。多忙な時期にもかかわらず、生徒指導担当者の協力が得られたがもともと対象者が少なかったため、設問によっては片山他(2010)におけるアンケート調査との比較も行った。

①就任年齢(設問5)

片山他(2010)は、生徒指導主事は15年程度の教職経験を経ての就任が典型だが、29歳以下の教員も11.6%含まれ、35歳未満が33.9%を占め、今後より若い時点での任命の可能性が指摘している。今回、小学校も含めた生徒指導担当者としては、就任年齢29歳以下は12.5%で、35歳未満の教員は回答者の41.7%となっており、若くして責任ある仕事を担う可能性がより高まっているといえよう。

②生徒指導体制に求められていること(設問6)。

勤務校の生徒指導体制に今求められているものについての問いでは、「予防的な生徒指導」、「組織的な生徒指導」を行うことを挙げたのはそれぞれ回答者の70.8%と62.5%で、この傾向は、片山他(2010)と同様であった。しかし、今回はより具体的な課題である「不登校対策」50.0%、「いじめ対策」25.0%、の割合も高く、担当教員の経験不足を反映している可能性も窺える。

③生徒指導担当者として苦勞していること(設問7)。

苦勞として、最も多くの担当者があげたのは、「教員との調整」次いで「生徒指導の体制づくり」であった。今回の調査では片山他(2010)と異なり3番目にも「教員間の情報共有」が挙げられ、組織的な生徒指導のために教員間の調整により苦勞している姿が見えた。

④受けたい研修(設問8)

そのような生徒指導担当者が、受けたい研修として挙げたのは、不登校対策の研修であり、次いでいじめ対策及び生徒指導体制の構築や改善に関する研修であった。

生徒指導担当者としては、眼前の不登校やいじめ問題への対応に迫られており、生徒指導体制の構築や改善も含めて、これらの課題は、関係機関との連携が求められているものであるとも言える。

⑤活用する関係機関(設問9)とその理由(設問10)

活用する関係機関等として、最も頼りにしているのは、教育委員会の生徒指導担当部門45.8%と子ども家庭センター(児相)45.8%を挙げた。地元警察署29.2%を挙げた小学校は1校のみだった。また、その他を挙げた担当者も25.0%で、特に小学校では市の福祉部門やスクールソーシャルワーカー(SSW)やスクールカウンセラー(SC)を挙げた。

その理由として、子ども家庭センターや警察、少年サポートセンターには、「学校ではできない関わり方をしてもらえるから」、「学校ではできない家庭への手助けなどをお願いするため」等、専門的な知識と対応を理由としている。

また、市教育委員会の生徒指導担当部門は、「さまざまな事案について相談できる」「担当者が信頼できる」「すぐに連絡でき、かつ迅速に対応していただけるから」等、日常的な関りを背景に相談のしやすさやその対応の早さを理由としている。

⑥関係機関に期待すること(設問11)

最後の設問では、関係機関に期待することを自由記述で求めた。そこでは、「専門的な知識からの学校での対応のアドバイスや、学校ではできない関わり方」「学校からの働きかけでは限界がある事案についてのコーディネートや支援」「学校ができない家庭へのサポート」といった、関係機関としての専門性を求めている。

さらに、「子どもや家庭の問題に対する見立てを一緒に行い、対策を考える」「解決策を一緒に考えられること(会議をして終わりにならない)」「学校との協力体制、密に繋がって共に対応していく体制」「学校の立ち位置を理解して関わってくれる」といった、学校のことを理解して、共に行動連携を求める声が多く出されている。加えて、「迅速な対応」「ネットワークの軽さ」「迅速に動いてくれること」を求める声も多い。

ここでも日常的に課題と対応する生徒指導担当者の苦勞ぶりも窺えるものとなっている。

⑦考察

生徒指導担当者の就任年齢からは、ここしばらくは大量退職の時期を迎えており、より若くして高野(2011)が指摘する様々な職能や塚原他(2013)が指摘する判断力を必要とする責任の重い生徒指導担当者に就任する例が多くなることが予想される。片山他(2010)も「法的知識を備えた問題解決力」の必要性を指摘している。しかし、十分な研修がなされているとは言い難

いのが現状である。

そのような状況下においては、神林(2017)が指摘するように、教員の心理的負担特に生徒指導担当者の負担は大変大きく、経験の浅い生徒指導担当者は、学校のことを理解して、共に行動連携してくれる関係機関を求めていると推察される。

この点において、教育行政による支援として、自治体独自のサポートセンターの活動が有効ではないだろうか。

(2) 泉大津市こどもサポートセンターに関するインタビュー調査について

①大阪府内の少年サポートセンターの状況

大阪府内には、大阪府警察本部少年課と大阪府庁青少年対策主管課、大阪府教育庁の3者が共同で設置する少年サポートセンターが10か所ある。その活動の中心は府警本部の警察官や補導職員(心理職)が中心となっており、相談活動や街頭補導活動を行い、大阪府青少年対策主管課と大阪府教育庁は、立ち直り支援活動や居場所づくりが中心となっている。

泉大津市は、堺市、和泉市、高石市、忠岡町の4市1町を所管する堺少年サポートセンターの管轄となっている。堺少年サポートセンターには各10か所のセンターによって若干の違いはあるが、およそ5名程度の警察職員(内1名が心理職)が配置され、相談活動や街頭補導活動、継続的な少年の指導を行っている。

しかし、それぞれが地理的に広範な地域を管轄し、担当学校数が多いため十分にその活動が行きわたることは物理的に困難で、事案が深刻になってからの取り扱いとなることが多い。

そのような中で大阪府内では子どもの生徒指導上の課題は多いにもかかわらず、自治体独自の少年サポートセンターのような活動を行っている自治体は少ない(3市)。

②設置の経緯

泉大津市教育委員会では、その効果に着目し、問題発生当初から児童・生徒、保護者や学校、教員を支援するセンター設置を計画し、予算要求していた。

2015年夏に大阪府内で男女中学生二人が殺害される事件を受けて、市独自予算で泉大津市教育支援センター内に、二人の指導員を配置し、2016年4月に設置。今年で5年目を迎えた。

③具体的な活動内容

具体的な活動としては主として以下の5点である。

ア 相談活動

非行や問題行動に関する来所や電話による相談。

イ 安全指導

市内学校周辺、公園、商業施設等の巡回

少年声掛け活動を行うボランティアとの合同巡回

泉大津警察署、堺少年サポートセンター学校との合同夜間パトロール、合同補導活動

非行防止教室や犯罪防止教室の実施

ウ 継続支援活動

学校や堺少年サポートセンターと連携し継続的な支援活動、居場所づくりとして「ONE'S PLACE ワンプレ」を運営し体験活動を実施する。

エ 学校訪問

日常的な学校訪問や要請訪問、オープンスクールや学校行事参観を通して学校の状況を把握し指導助言を行う。

オ 連絡調整(会議等参加)

小中学校生徒指導連絡協議会(月1回)、子ども家庭センターや泉大津警察署と学校の合同連絡会である学警連絡会(月1回)に参加する。

④活動実績

主な本年度の活動実績は以下の通りである。(2月末まで)

・街頭活動(声掛け・見守り補導等) 166回

・相談受理及び情報交換

小学校 57件

中学校 173件

保護者他 102件

・会議の出席等 24件

⑤指導員の状況

センター指導員のA氏とB氏は、こまめに学校や地域を巡回し、市内の状況把握に努めており、この活動が適切な指導助言の基となっている。A氏は元々泉大津市中学校教諭、生徒指導主事で、市教育委員会生徒指導担当指導主事、大阪府の不登校対策リーフレット作成委員も務めた。生徒指導に関する指導力や学校経営に卓越しており、管理職や生徒指導担当者等の学校現場からの信頼感は絶大である。

B氏は、泉大津市出身で警察官として少年課在籍年数が長かった。特に大阪府内各地の少年サポートセンター勤務で、様々な少年事件や保護者支援、立ち直り活動

を推進してきた人物であり、現職警察官時代から、教員では対応困難な生徒・保護者に対する指導力には定評があり、生徒指導主事からも信頼も厚い。

⑥考察

インタビュー調査から、二人の専門性に裏打ちされた積極的な行動が、学校や教員を支えていることが良くわかった。生徒指導担当者だけではなく、学校管理職も相談に来ることも多い。学校管理職としての今後の見通しや姿勢については、元校長のA氏が対応し特に校長に対しての指導・助言が有効である。

また、警察との連携が必要な案件について、少年事件関係の広い人脈を持つ元警察官であるB氏の助言が有効である。しかも、直接関係機関との連携の場や保護者対応の場にも立ち会い学校とともに対応している。

先行研究で片山他(2010)でも指摘の通り、初期対応の段階で気軽に相談できることが、学校の対応の安定につながっていると感じた。また、保護者にとっても学校とは異なる立場からの助言が効果的な場面も多いとのことであった。

課題とすれば、このような規模の小さなセンターでは、どうしても指導員の資質・能力に依存しがちになってしまうということが挙げられる。つまり継続性が課題である。

生徒指導主事のC教諭へのインタビューによれば、「堺少年サポートセンターはあくまでも警察主体であって、保護者にとってはハードルが高い。物理的に遠いという事に加えて、そのためらいがどうしても早い段階での相談につながらない。そういう意味で、教育支援センター内のこどもサポートセンターの存在は助かる」とのことであった。

また、C教諭は、生徒指導担当者に必要な能力として、関係機関の機能を熟知して、適切に選択する能力と機関とのつながりを日常から持つことを挙げた。これは、先行研究で塚原他(2013)が指摘したことと同じである。

しかし、児童生徒の問題行動が小学校でも深刻になりつつある現状でも、小学校の生徒指導担当者が関係機関を適切に選択する能力を獲得することや日常的につながりすることは困難である。

生徒指導に関して初期対応の段階で気軽に相談できるワンストップ窓口として、こどもサポートセンターが機能することで、生徒指導担当者の負担軽減と共に資質向上にも有効ではないかと考えられる。

特に、子どもの非行や問題行動等の生徒指導案件については、小学校においても深刻化しており、スマホやインターネット等により児童・生徒の活動範囲が拡大し、もはや警察や関係機関の協力なしには、学校だけでは対応困難な状況である。

今年度は、コロナ下で十分な活動ができなかったという事であるが、休校措置がされていた時に、これだけの件数の街頭活動が行われていたことは、大変有効であったのではないかと考えられる。

また、相談受理及び情報交換件数がコロナ下においてもこれだけの件数に上った事も注目に値する。

松原(2009)は、松山における自治体設置と警察設置の二つのセンターの活動について検討しているが、大阪府では、自治体設置のセンターはほとんどないのが現状である。

C教諭がインタビューで指摘したように、堺少年サポートセンターは所轄署とは異なるが、警察主体というのは保護者にとってハードルが高く、今回の質問紙調査では小学校の生徒指導担当者にとってもあまり身近な存在ではなかった。

泉大津市こどもサポートセンターは、幅広く子どもの問題行動に関する相談活動を行い、内容によっては、教育支援センター内の不登校担当者や心理相談員、特別支援教育担当者等とも連携して活動しており、子どもの支援充実のために大変有効であると思われる。

4. まとめ

以下は、生徒指導経験も長い50代のある小学校の生徒指導担当者の回答である。

「学校でできることは学校できっちりしていく。その上で、学校ではどうしようもないことが起こった時の下支えになってもらいたい。」関係機関から「それは、うちで取り扱う内容ではない。」と言われると、「では、ここの保護者は？子どもは？誰が救ってあげられるのか？」とってしまう。そのような場面で「その件は、こちらでも把握しています。こちらでも対応します。」と言ってもらえたら、どれだけ楽になるかと思えます。」この言葉をどのように考えるだろうか。

坂田(2018)は、学校教育の法化現象が台頭し、愛や情熱信頼といった情緒的なものは排除され、法を媒介として、権利・義務の視点から学校、教員との関係をとら

えようとする人々が、年を追うごとに増加していると指摘する。学校の生徒指導担当者はその現実を受け止めなければならない。関係機関との連携を推進する上では、学校やそれぞれの関係機関ができることとその限界を知った上で、日頃の連携に努め、子どものためにお互いその力を出し合う姿勢が重要である。

泉大津市子どもサポートセンターは、それぞれの関係機関の潤滑油としての役割を果たしており、自治体によるセンターはそのような機能が期待される。

今回の質問紙調査やインタビューを通して、自治体によるセンター等の設置・活用を促すことにより、教員の負担軽減・働き方改革を進めながら、教員の生徒指導に関する資質・能力の向上を図ること、ひいては学校の生徒指導体制の充実を図ることができる可能性についても看取することができた。

今後の研究課題としては、自治体によるセンターの機能充実を継続的に図る方策の研究が挙げられる。そのため、現在設置されている他府県自治体のセンターについての調査や、さらに大阪府全域における生徒指導に関するノウハウの継承と充実に関して、質問紙調査等により状況把握することも課題である。

今回、短期間の研究であったが、その間、大阪府教育庁小中学校課生徒指導グループの元首席指導主事であったD氏と懇談した。D氏は「市町村にとっては、財政状況が厳しい中、ある程度有効であると考えられる場合でも、新規事業をスタートすることは困難である。」と語った。しかし若い教員や非正規教員が急増している中で、子どもの健全育成や自己実現のために、さらに教員の負担軽減のためにも、自治体のサポート

センターの存在は、有効な施策である可能性が今回の研究で看取された。新規事業開始の際、国や大阪府の誘導策があるかどうかは、事業開始の可能性を大きく左右する。このようなセンターの設置促進に向けた府の方針の提示や予算等による誘導策の展開に結びつくよう、今回の研究をさらに進めてまいりたい。

参考文献

- ・片山紀子他(2010)「求められる生徒指導主事像中学校生徒指導主事へのアンケートから」『京都教育大学紀要』No. 117, pp. 17-34
- ・神林寿幸(2017)『公立小・中学校教員の業務負担』大学教育出版
- ・坂田仰(2018)『裁判例で学ぶ学校のリスクマネジメントハンドブック』時事通信社
- ・高野崇(2011)「中学校生徒指導主事の職能と研修についての一考察」『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』第14号, pp. 13-23
- ・中央教育審議会答申(2019)「新たな時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」
- ・塚原加寿子他(2013)「子どもの問題行動に関する学校と外部機関との連携プロセスのモデル化—生徒指導主事への面接調査から—」『新潟青陵学会誌』第6巻第1号, pp. 59-69
- ・松原英世(2009)「松山における少年補導組織について—少年補導センターと少年サポートセンター—」『愛媛法学会雑誌』, vol. 35, no. 1/4, pp. 239-254,
- ・文部科学省(2010)「生徒指導提要」

別紙資料

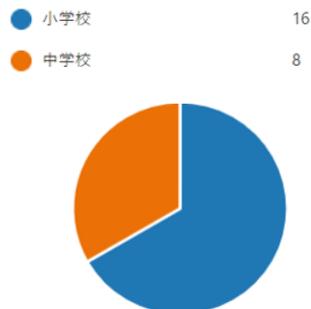
学校の生徒指導体制の充実について(質問紙調査結果)

設問1 あなたの所属する市町村名をお答えください。

設問2 あなたの年齢をお答えください。

設問3 あなたの性別をお答えください。

設問4 校種は小学校ですか。中学校ですか。(右図)



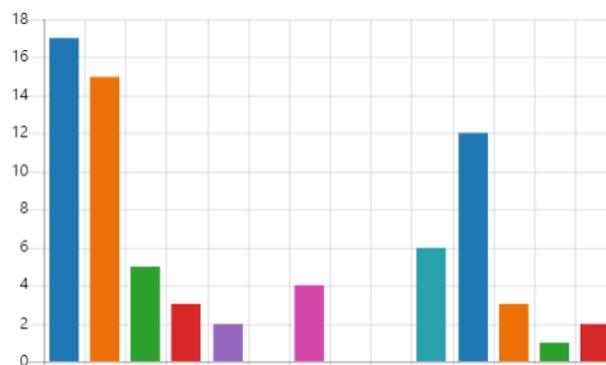
設問5 前任校も含めて、あなたが初めて生徒指導主事(小学校は生徒指導担当)になったのは何歳の時ですか。

設問6 勤務校の生徒指導体制に現在求められていることは何ですか。

(あなたが重要と考えるものを下から3つ選ぶ)

- ①予防的な生徒指導を行うこと
- ②組織的な生徒指導を行うこと
- ③戦略的な生徒指導を行うこと
- ④毅然とした(ゼロトレランスを意識した)生徒指導を行うこと
- ⑤幼小中連携を強めること
- ⑥同じ校種の他校との連携を強めること
- ⑦保護者との連携を強めること
- ⑧警察等諸機関との連携を強めること
- ⑨近隣の商店や地域住民との連携を強めること
- ⑩いじめ対策を強化すること
- ⑪不登校対策を強化すること
- ⑫カウンセリング能力を強化すること
- ⑬非行や問題行動に対する直接的な生徒指導力を高めること
- ⑭情報処理能力を高めること(ネットいじめ等に対応するため)

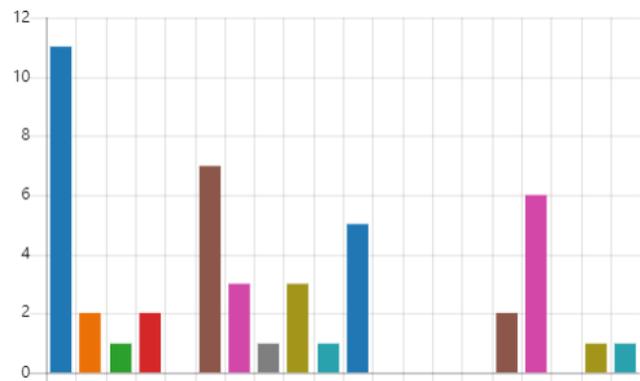
- ①予防的な生徒指導を行うこと 17
- ②組織的な生徒指導を行うこと 15
- ③戦略的な生徒指導を行うこと 5
- ④毅然とした(ゼロトレランスを意... 3
- ⑤幼小中連携等の校種間連携... 2
- ⑥同じ校種の他校との連携を強... 0
- ⑦保護者との連携を強めること 4
- ⑧警察等諸機関との連携を強め... 0
- ⑨近隣の商店や地域住民との連... 0
- ⑩いじめ対策を強化すること 6
- ⑪不登校対策を強化すること 12
- ⑫カウンセリング能力を強化すること 3
- ⑬非行や問題行動に対する直接... 1
- ⑭情報処理能力を高めること (... 2



設問7 あなたが生徒指導主事（小学校は生徒指導担当）として苦勞していることはどんな点ですか。（下から3つ選ぶ）

- ①教員との調整 ②管理職との調整 ③児童・生徒との関係
- ④保護者との関係 ⑤近隣の商店や住民との関係 ⑥生徒指導の体制作り
- ⑦リーダーシップを取ること ⑧子どもの服装指導（茶髪やピアス指導含む）
- ⑨いじめ問題への対応
- ⑩学校裏サイト・ブログへの書き込みのチェック等ネットへの対応
- ⑪不登校への対応 ⑫授業中のエスケープへの対応
- ⑬暴力行為や器物破損への対応 ⑭喫煙への対応 ⑮薬物への対応
- ⑯心の問題を抱えた生徒への対応 ⑰教員間で生徒指導に係る情報を共有すること
- ⑱教員から生徒指導に係る情報が外部に漏れること
- ⑲担当授業の準備ができないこと ⑳苦勞していることはない

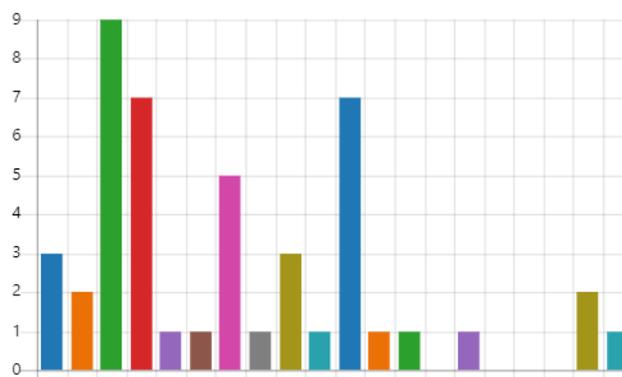
● ①教員との調整	11
● ②管理職との調整	2
● ③児童・生徒との関係	1
● ④保護者との関係	2
● ⑤近隣の商店や住民との関係	0
● ⑥生徒指導の体制作り	7
● ⑦リーダーシップを取ること	3
● ⑧子どもの服装指導（茶髪やピアス指導含む）	1
● ⑨いじめ問題への対応	3
● ⑩学校裏サイト・ブログへの書き込みのチェック等ネットへの対応	1
● ⑪不登校への対応	5
● ⑫授業中のエスケープへの対応	0
● ⑬暴力行為や器物破損への対応	0
● ⑭喫煙への対応	0
● ⑮薬物への対応	0
● ⑯心の問題を抱えた生徒への対応	2
● ⑰教員間で生徒指導に係る情報を共有すること	6
● ⑱教員から生徒指導に係る情報が外部に漏れること	0
● ⑲担当授業の準備ができないこと	1
● ⑳苦勞していることはない	1



設問8 生徒指導主事（小学校は生徒指導担当）として研修を受けるとすればどの研修を受けたいですか。（あなたが希望するものを下から3つ選ぶ）

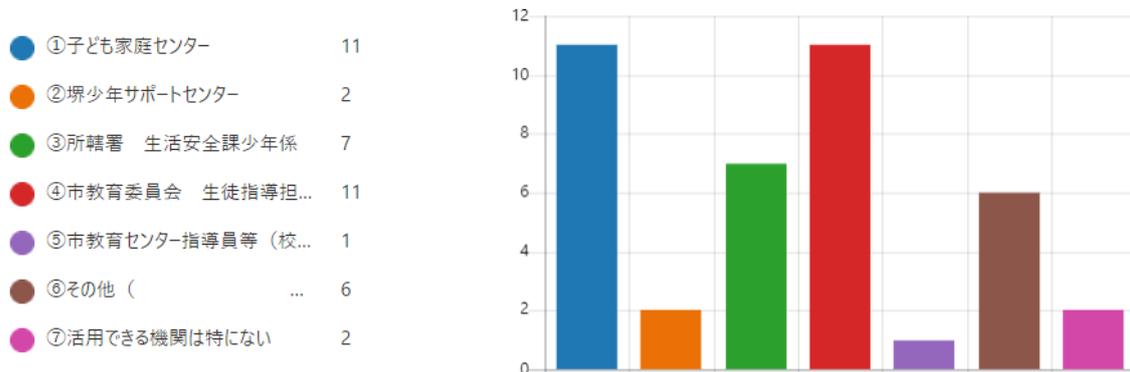
- ①カウンセリングの研修 ②情報処理に関する研修 ③不登校対策の研修
- ④いじめ対策の研修 ⑤構成的グループエンカウンターの研修
- ⑥ピアサポートの研修 ⑦ソーシャルスキル教育の研修
- ⑧アンガーマネジメントの研修 ⑨人格教育の研修 ⑩非行や薬物等に関する研修
- ⑪生徒指導体制の構築や改善に関する研修 ⑫体罰や生徒懲戒等に関する研修
- ⑬法規や訴訟に関する研修
- ⑭教育委員会等主催の生徒指導主事を対象とした定期研修
- ⑮生徒指導重点校の研究発表 ⑯道徳や特別活動の授業等の研究発表
- ⑰進路指導の研修 ⑱ボランティア活動の研修
- ⑲人権教育に関する研修 ⑳受けたい研修は特にない

①カウンセリングの研修	3
②情報処理に関する研修	2
③不登校対策の研修	9
④いじめ対策の研修	7
⑤構成的グループエンカウンターの...	1
⑥ピアサポートの研修	1
⑦ソーシャルスキル教育の研修	5
⑧アンガーマネジメントの研修	1
⑨人格教育の研修	3
⑩非行や薬物等に関する研修	1
⑪生徒指導体制の構築や改善...	7
⑫体罰や生徒懲戒等に関する研...	1
⑬法規や訴訟に関する研修	1
⑭教育委員会等主催の生徒指...	0
⑮生徒指導重点校の研究発表	1
⑯道徳や特別活動の授業等の...	0
⑰進路指導の研修	0
⑱ボランティア活動の研修	0
⑲人権教育に関する研修	2
⑳受けたい研修は特にない	1



設問9 あなたが生徒指導上の課題で苦勞した時に、主に活用する関係機関等を挙げてください。(3つまで可)

- ①子ども家庭センター
- ②堺少年サポートセンター
- ③所轄署 生活安全課少年係
- ④市教育委員会 生徒指導担当部門
- ⑤市教育センター指導員等 (校長 OB・警察 OB 等)
- ⑥その他 ()
- ⑦活用できる機関は特にない



設問10 ①～⑥を答えた人は、その相手先を活用する主な理由は何ですか。

第三者からのアプローチが有効な時に活用。専門的な知識があるから。学校ではできない家庭への手助けなどをお願いするため。SC との連携案件が多いため。日常的な情報交換をしている。学校ではできない関わり方をしてもらえるから。専門的教養をいただける。『さまざまな事案について相談できる』のが市教委だから。担当者が頼りになるから。すぐに連絡でき、迅速に対応していただけるから。以前からのつながり。その他として管理職に相談することがほとんど。経験豊富な先生方。等

設問11 あなたが関係機関に期待することはどんなことですか。

問題解決の助言。関係機関につないだときに、学校に保護者からのクレームなどが来ない対応。様々な知恵や協力体制を。学校からの働きかけでは限界がある事案についてのコーディネートや支援。フットワークの軽さ。学校ができない家庭へのサポート。子どもや家庭の問題に対する見立てを一緒に行い、対策を考える。迅速に動いてくれることと解決策を一緒に考えられる。的確なアドバイスや相談機関の紹介。学校との協力体制。密に繋がって共に対応していく体制。迅速に情報を共有する。各種機関の継続的な支援。不登校児童の保護者に対してのアプローチを協力して行う。専門的な知識からの学校での対応のアドバイスや、学校ではできない関わり方。学校の立ち位置を理解して関わってくれること。迅速な対応。学校の内情を理解したうえでの連携。どんなことでも的確な対応方法の助言。不登校児童生徒が利用できるフリースクールなどの情報提供。迅速な保護者対応に協力。等

宮内俊輔

吉水裕也

1. 研究目的

平成 29 年告示の高等学校学習指導要領（以下、指導要領）では、地理歴史科に「地理総合」と「歴史総合」という新しい必修科目が設定された。これまで地理歴史科の必修は世界史のみであったが、今回初めて地理系の科目が単独で必修となった。全ての高校生が地理を学ぶのである。この状況は、1982年に地理履修者が激減してから、実に 40 年ぶりのことである。

そもそも地の理（ことわり）の学問である地理学は、地人相関という見方からもわかるように、自然と人文両面の、又は文理を架橋する学問である。地理学の総合性は、近年注目を浴びている STEAM 教育とも関連するところがある。一方、STEAM 教育にはエリート教育の側面もある。中教審教育課程部会でも、日本における STEAM 教育のレベル設定については意見が出ている。必修科目「地理総合」が文理を架橋する地理学を背景学問とし、かつ STEAM 教育的に、現実世界に起こっている課題を多面的・多角的に捉えて解決するものになるようには、「地理総合」が STEAM 教育のようにエリートイズムに陥らない工夫が必要である。本研究では、その仕掛けとして SDG's に着目する。SDG's が全ての人々にとって重要な具体的目標であることから、課題を誰かが解決してくれるものではなく、自分たちが解決するという自分事にする仕掛けとしたい。

地理教育に関連した SDG's として本研究では 11「住み続けられるまちづくりを」に着目する。この目標の具体的ターゲットを吟味し、地理総合の単元プランを開発する。本研究は、指導要領で求められる探究的・教科横断的な学びについて、従前から SDG's を取り扱ってきた地理だからこそ実現可能な、STEAM 教育との関連を視野に入れた探究的学習の授業開発を目的とする。

2. 研究方法

上記の内容を踏まえ、本研究では開発研究として、高等学校新必修科目「地理総合」の単元を開発する。

単元開発は、以下の手順で進めることとする。

- (1) 先行研究から、STEAM 教育がどのように展開したのかを明らかにする。
- (2) 探究的学習と STEAM 教育がどのように関連するのかを、育成をめざす資質の面から明らかにする。
- (3) エリートイズムではない STEAM 教育の方向性を、SDG's を取り扱うことに求め、地理において STEAM 教育を視野に入れた探究的学習の方向性を示す。
- (4) STEAM 教育と SDG's を視野に入れた高等学校「地理総合」探究的学習の授業モデルを開発する。

3. 結果と考察

(1) STEAM教育の展開

STEAM教育は、1990年代の米国で国際競争力を高めるための科学技術人材の育成を目的とした教育政策に起源をもつSTEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) 教育がもとになっている。胸組 (2019) は、米国において、1957年のいわゆる「スパートニクショック」を契機に科学と数学における教育の重要性が、多くの教育提言の中で論じられてきたことを整理している。このように米国では科学技術の発展に向けたSTEM教育が展開された。

STEM教育が科学技術の振興に結び付くコンセプトであったのに対して、Georgette Yakmanが2006年に提唱したSTEAM教育は、STEM (科学技術) にArts (芸術) を統合し、理科学的思考に芸術的思考を融合することで、創造的思考力を備えた全人的な育成を目指す教育である。このようなSTEAM教育の構想が生まれた背景として、安東・金 (2014) は、産業界における人材育成に求める期待が変わったことと、理数教育の学力向上の必要性を指摘している。

では、STEAM教育はどのように展開されたのか。経済産業省が発表した「『未来の教室』とEdTech研究会第1次提言」(経済産業省, 2018) では、米国、中国、オランダ、イスラエル、シンガポールのSTEM/

STEAM教育が紹介された。また、安東・金(2014)は韓国におけるSTEAM教育について、訪問視察をもとに詳細に示した。これらの諸外国で展開されるSTEAM教育には、①現実の社会課題を題材に、その課題を②教科(分野)横断的・複合的手法を用いて分析・考察することが共通している。加えて、オランダの例を除き、国家戦略としてSTEAM教育を通じた優秀な人材育成という色合いが強い。

一方、日本において、文部科学省(2018a)は、Society5.0を牽引する人材として「技術革新や価値創造の源となる飛躍知を発見・創造する人材と、それらの成果と社会課題をつなげ、プラットフォームをはじめとした新たなビジネスを創造する人材」を示している。その上で、ほぼすべての生徒が進学する教育機関である高等学校では、「Society5.0において必要とされる資質・能力を、すべての生徒が身に付けることができるようにすることが求められ」、「思考の基盤となるSTEAM教育をすべての生徒に学ばせる必要がある」と指摘する。このようななかで、兵庫県では兵庫型「STEAM教育」として「独創的発想と卓越した技術の知識を活かし、新たな価値や課題解決への道を切り開く社会のリーダーを育成する」ことをめざして教育実践が進められている(兵庫県教育委員会, 2020)。

以上、STEAM教育の展開と現状を概観した。STEAM教育に対しては、中教審の教育課程部会でSTEAM教育が指導要領と親和性が高いことが指摘される一方で、その導入によって格差が生じる可能性があることから、STEAM教育のレベル設定やエリートイズムに陥らないSTEAM教育の在り方を求める意見が出されている(文部科学省, 2019)。

(2) 探究的学習とSTEAM教育

指導要領では育成すべき資質・能力が「何を理解しているか、何ができるか(知識及び技能)」、「理解していること、できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びに向かう力・人間性等)」の三つの柱に整理された。また、新指導要領では、高等学校新指導要領に「総合的な探究の時間」や「理数探究」などが明記され、探究的な学習の推進が求められている。

「総合的な探究の時間」における探究は「物事の本質を自己との関わりで探り見極めようとする一連の知

的営み」(文部科学省, 2018b)であり、他教科・科目において行われる探究と次のような違いがある。一つは、特定の教科・科目等に留まらず、横断的・総合的であり、実社会や実生活における複雑な文脈の中に存在する事象を対象としている。二つは、複数の教科・科目等における見方・考え方を総合的・統合的に働かせて探究するという点。そして三つは、解決の道筋がすぐには明らかにならない課題や、唯一の正解が存在しない課題に対して、最適解や納得解を見出すことを重視している点である(文部科学省, 2018b)。

以上のように、指導要領における探究的学習では、上述の三つの柱からなる資質・能力を、実社会や実生活における事象を対象とした教科横断的な課題解決型学習により育成することを目指している。なお、資質・能力の育成のために教科横断的な学習が求められる背景について、松原・高阪(2017)は実生活の課題を解決する力を身につけるため、教科を横断する知識や概念及び汎用的なスキルが重要と考えられていることを指摘している。ここで指摘される「教科を横断する知識や概念及び汎用的なスキル」は国立教育政策研究所(2013)が提示した「21世紀型能力」に相当するものである。

一方、STEAM教育について松原・高阪(2017)は、そのもとになったSTEM教育で育成が求められる資質・能力を整理しており、米国及び日本で、STEM教育を統合的に捉えることで、認知能力や個人的能力、社会的能力といった21世紀型スキルの育成が目指されたことを指摘している。また、統合の度合いに応じて特に育成される資質・能力を示しており、その度合いが上がるにつれて「教科に固有な概念や個別スキル」、「教科等を横断する概念や汎用的スキル」、「実世界での課題を解決する能力」が育成されるとした。

小柳(2020)は、STEMカリキュラムには「現実世界」に目を向けさせ、課題解決に必要な知識を獲得させ、探究的な活動を促す中で、STEMの各分野を意図的に統合・融合しようとする点に特徴があると指摘する。その上で、STEM/STEAM教育の研究動向から、探究プロセスを重視するとともに、その対象が教科横断的な、複合的な現実問題の解決を視野に入れていることや、21世紀型スキルが意識されていることを指摘する。なお、胸組(2019)はSTEM教育における学問分野に関わる「統合」の水準について整理した上で、その

捉え方がSTEAM教育にも使える見方だと述べている。

以上のように、探究的学習とSTEAM教育は、教科横断的な学習を通じた、21世紀型スキルに基づく「思考力・判断力・表現力等」や「学びに向かう力・人間性等」の育成を目指す点で共通しているといえる。また、学習対象も世界や地域にみられる課題を取り上げる点で共通していることがわかる。また、胸組(2019)は、課題解決学習とSTEAM教育の共通点として、作品制作を目指す傾向が強いことを指摘している。

(3) 地理におけるSTEAM教育を視野に入れた探究学習-SDG'sと持続可能なまちづくり-

地理学は、自然と人文の両領域を包括していることや、地域という複雑な諸事象から構成される空間を研究対象とすることから、総合的な学問であるといわれる。また、地理教育においてもこの考え方は共有されており、持続可能な社会構築に向けて、社会と環境と経済の関係を多面的に捉えるESD(持続可能な発展のための教育)が学校教育の一大テーマとなり、総合的な学びはより一層、重視されている(山本, 2016)。

井田(2019)は「地理総合」が「知識理解」から生徒が主体的に活動できる「知識活用, 課題解決型」へ、そして現代世界のみならず目を向けるのではなく、未来志向へと脱皮することが求められると指摘している。また、井田(2021)は、地理で育成したい人間像を①より一層深い世界観をもって自然的・社会的事象を考察することができる人間, ②地域のスケールに応じて、その地域に貢献できる思考力・判断力・行動力をもつ人間, ③地域のスケールに応じて、その地域の将来を見据える創造性を身に付けた人間, を示している。そして、地理が育成したい人間像は、ESDおよびSDG'sを実現する人間像であると指摘している。その上で、地理的な見方・考え方を基盤とする思考力の育成を中核に置く「地理総合」は、指導要領が求める資質・能力の育成にふさわしい科目だと指摘している。

このようにみると、地理学習は自然と人文の両面から、又は文理を架橋するよう内容を取り扱うとともに、現実世界にみられる課題を取り上げており、すでにSTEAM的学習や探究的学習を実現していたといえる。しかし、STEAM教育はエリートイズムに陥る危険性を指摘されており、何らかの工夫が必要である。そこで本研究では、その仕掛けとしてSDG'sに着目す

る。SDG'sが全ての人々にとって重要な具体的な目標であることから、課題を誰かが解決してくれるものではなく、自分たちが解決するものだという自分事にする仕掛けとするとともに、誰一人取り残さないことを理念に掲げるSDG'sを取り上げることで、エリートイズムに陥らないSTEAM教育を実現できると考える。

今野(2021)は、SDG'sで掲げられている17の目標は、地理学習におけるコンテンツと親和性が高いと述べる。本研究で取り上げる「目標11:住み続けられるまちづくりを」は「地理総合」の大項目C「持続可能な地域づくりと私たち」の中項目(2)「生活圏の調査と地域の展望」と親和性が高い。また、本研究では「包摂的かつ持続可能な都市化を促進し、すべての国々の参加型、包摂的かつ持続可能な人間居住計画・管理の能力を強化する」や「各国・地域規模の開発計画の強化を通じて、経済、社会、環境面における都市部、都市周辺部及び農村部間の良好なつながりを支援する」などが関連するターゲットになる。

授業化の方向性に関して泉(2021)は、まちづくり学習は、地理的な考え方をベースに、構想力の育成を重視した探求型の授業展開がなされる必要があると指摘し、育成する能力と探究プロセスの関連を示した

(図1)。このプロセスでは、課題の背景・要因を追究し、複数の望ましい解決策の吟味、選択が行われ、持続可能な地域の将来像に向けたプランの提案が行われる。現状認識からスタートし、課題を抽出し、現状を改善した結果として実現可能な未来の姿を描く、このような未来予測のアプローチがフォアキャスティングのアプローチである(寛, 2019)。地域でのまちづくりはこのアプローチで実施されがちであり、現状から離れられないことが多いという。結果として利害関係者が各々の現状改善を優先し、協働が困難になる。

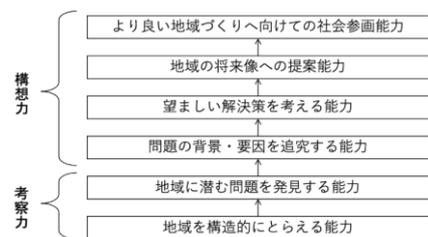


図1 地域認識から社会参画に至る一連の探究プロセス (泉 2021)

一方で、今の自分の状況を一旦横に置いておいて、

この地域がどうなっているとみんなが幸せだろうかと考えてみるのが、バックキャストिंगのアプローチである(筧, 2019)。この手法はまちづくり学習における探究プロセスにも示唆的である。まず地域の理想像を構想し、それを阻害する問題の背景・要因を追究したり、解決策を考えたりするプロセスを繰り返しながら、地域の将来像を提案することになる(図2)。

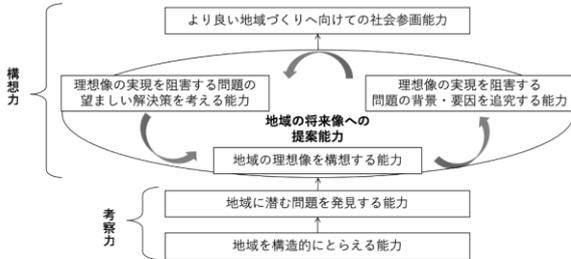


図2 バックキャストिंगのアプローチを組み込んだ地域認識から社会参画に至る一連の探究プロセス(泉2021より作成)

以上から、①学習内容として実世界にみられる課題、特にSDG'sの目標及びターゲットを取り上げ、②学習過程はバックキャストिंगのアプローチを組み込んだプロセスとすることが、地理におけるSTEAM教育を視野に入れた探究的学習の方向性の1つである。

(4) 生活圏の調査と地域の展望単元の開発

筆者の勤務校が位置する播磨科学公園都市は、テクノポリス構想に基づき建設された。理化学研究所の

Spring-8を擁する「科学のまち」であり、多くの企業や大学をはじめとした教育機関、最先端の医療施設、スポーツ施設等が立地する。しかし、夜間人口5,000人を目標にスタートしたものの、夜間人口約1,400人(昼間人口約6,000人)と人口問題を抱えている。持続可能なまちにするために住民の存在は不可欠である。なぜ光都は当初の計画通りに発展しなかったのか。この探究を通して播磨科学公園都市「光都」の将来像を構想する単元を開発した(表1)。

4. まとめ

本研究の目的は、従前からSDG'sを取り扱ってきた地理だからこそ実現可能な、STEAM教育との関連を視野に入れた探究的学習の授業開発であった。本研究の成果として、①探究的学習とSTEAM教育が方法や目標で共通することや、②エリートイズムに陥らない地理におけるSTEAM教育を視野に入れた探究的学習の方向性として、SDG'sを取り上げバックキャストिंगのアプローチを組み込んだプロセスとすることを明らかにしたこと、③この方向性を踏まえた授業モデルを示したことが挙げられる。

一方で、従前の地理学習におけるSTEAM的・探究的学習の特質を明らかにすること、実践を通じた授業モデルの検証が今後の課題である。

表1 単元「播磨科学公園都市『光都』の将来像」の概要

<p><単元名>播磨科学公園都市「光都」の将来像 <単元目標> ① 播磨科学公園都市が抱える諸課題について理解を深める。(知識・技能) ② 諸課題の解決策について多面的・多角的に考察するとともに、持続可能な地域社会実現に向けたまちづくり戦略マップを構築する。(思考・判断・表現) ③ 地域社会の担い手としての自覚をもつとともに、自身の生き方・あり方を考える契機とする。(主体的に学習に取り組む態度) <単元計画(全時間)> (1) 「光都」の課題、そして、10年後の理想の「光都」とは? 第1時は地形図や地理院地図、Googleマップ等を用いて播磨科学公園都市の地理的特性を自然環境・社会環境の両面から把握するとともに、日頃の実感と併せながら地域の課題を見出す。第2時はグループ(4名程度)ごとに「光都」がどのようになっていることが理想的か出し合い「住み続けられるまちづくりを」の視点から「光都」の理想像を示す。 (2) どのようにして「光都」の理想像を実現するか? 第3～5時は、理想像の実現を阻害する課題の背景や要因の考察および解決策の構想を行う。最大の課題であろう人口問題については唯一の小学校の名称に着目し「なぜ播磨高原「東」小学校なのか?」という問いから探究する。</p>	<p>課題の背景や要因の考察および解決策には知識構成型ジグソー法を援用し、人口、産業、交通、その他のエキスパート活動を取り入れる。なお、ここでは(1)で示した理想像に合うものか?という視点から省察を重ねながら解決策の構想を行う。 (3) 持続可能な「光都」の将来像とは? 第6～7時はジグソー活動である。各エキスパートでの解決策を踏まえ、グループとしての解決策を構想するとともに、「光都」の理想像に照らしながら、持続可能な都市とは何かを示すとともに、持続可能な「光都」の将来像を『まちづくり戦略マップ』として構築する。 第8時は各グループの提案する『まちづくり戦略マップ』を全体で共有し、その是非について議論する。</p> <p>※『まちづくり戦略マップ』は、持続可能な「光都」の将来像を端的に示すコンセプトおよび具体的な戦略を明記するとともに、それらを構想図として地図上に表現したものである。なお『まちづくり戦略マップ』の構築に際しては「都市計画マスタープラン」を参考に示す。</p> <p>単元プランの枠組みは「学校周辺地域のまちづくり」の授業事例(泉, 2021)を参考に示す。</p>
--	---

引用文献

- 安東恭一郎・金政孝 (2014) 科学と芸術の融合による教育の可能性と課題：韓国STEAM教育の原理と実践場面の検討, 美術教育学 (美術科教育学会誌), 35
- 泉貴久 (2021) 地域の将来像と自分の生き方を問う授業モデル, 『「地理総合」の授業を創る』井田仁康編著, 明治図書
- 井田仁康 (2019) 「地理総合」とは何か, 学術の動向, 24 (11), pp. 10-14
- 井田仁康 (2021) 「地理総合」でめざす人間像, 『「地理総合」の授業を創る』井田仁康編著, 明治図書
- 寛裕介 (2019) 『持続可能な地域の作り方：未来を育む「人と経済と生態系」のデザイン』, 英治出版
- 経済産業省 (2018) 「未来の教室」ビジョン：「未来の教室」とEdTech研究会第1次提言
- 国立教育政策研究所 (2013) 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則
- 今野良祐 (2021) ESD, SDG'sを踏まえた未来志向の地理学習へ, 『「地理総合」の授業を創る』井田仁康編著, 明治図書
- 小柳和喜雄 (2020) 複合的な学習の課題設定と評価方法に関する事例-総合的, 探究的な学習の1つの事例としてのSTEAM教育に目を向けて-, 学校教育実践研究, 12, pp. 49-54
- 胸組虎胤 (2019) STEM教育とSTEAM教育：歴史, 定義, 学問分野統合, 鳴門教育大学研究紀要, 34, pp. 58-72
- 兵庫県教育委員会 (2020) 新しい兵庫の教育が始まる！
- 松原憲治・高阪将人 (2017) 資質・能力の育成を重視する教科横断的な学習としてのSTEM教育と問い, 科学教育研究, 41 (2), pp. 150-160
- 文部科学省 (2018a) Society5.0に向けた人材育成～社会が変わる, 学びが変わる～
- 文部科学省 (2018b) 高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 総合的な探究の時間編
- 文部科学省 (2019) 教育課程部会における審議の状況 (令和元年10月25日)
- 山本隆太 (2016) ドイツ地理科カリキュラムにおける総合性とシステムの視座, 静岡大学教育研究, 12, pp. 1-10

女子中学生の体組成と体力の関係について

—体成分診断装置と新体力テストデータを用いて—

秋原悠

小田俊明

山本忠志

上原禎弘

1. 研究目的

ライフサイクルの青年前期である中学生期は、身体的・生理的成熟が顕著な時期であり、特に身体の発達と成長において重要な時期であると報告されている

(Patton & Viner 2007)。この時期から、積極的な身体活動を習慣化させ体力を高めておくことは、子どもの健全な発育・発達にとどまらず、生涯にわたっての健康を保持するうえで重要な課題と提言されている (Boreham & Riddoch 2001)。

体組成は子供の体格や健康指標を示すものとして重要な指標と位置付けられている。これまで学校現場において、健康診断を実施し、文部科学省は学校保健調査報告書にその結果をまとめてきた (文部科学省 online2)。しかしながら、学校の健康診断では、身長や体重といった体格指標は得られるが、体組成を詳細に計測することはほとんどない。例えば、体重の測定値が一緒であったとしても、体重を構成する除脂肪量や体脂肪量の構成比の差によって、健康に関する課題が異なるといったことが考えられる。実際に体成分を詳細に分析すれば、肥満や痩せをはじめとした、自身の体組成の情報を細かに得ることが可能であるが、学校現場では、機器が高額であることから導入ができていないことが課題として挙げられる。しかし、生徒自身が自分の体組成を知ることで健康に対する意識を高め、今後の生活習慣や運動習慣の参考になる可能性が考えられ非常に重要な部分である。

一方で、現在中学生期の生徒の体力評価として、文部科学省の新体力テストが実施されている (文部科学省 online3)。文部科学省の平成29年度の体力・運動能力調査報告書では (文部科学省 online1)、青少年 (6歳から19歳) において、最近10年では男女の各項目ともに結果が横ばいや向上傾向を示していると報告している。しかし、水準の高かった昭和60年頃と比較すると、中学生及び高校生男子の50m走を除き、依然低い水準になっていると報告している。こう

いった状況のなか、青少年期の体力に焦点を充てた研究は行われており、戸田ら (2007) は、小学校5・6年生の男子の一日の歩数と50m走及び体力テストの合計点間に、女子では一日の歩数と立ち幅跳びの間に有意な相関があると報告している。また、笹山ら

(2009) は、身体活動量が多い小学校4年生ほど体力が高いと報告し、また、中学生を対象とした研究では、男女とも1日の歩数と新体力テスト総得点に正の相関が認められたと報告している (笹山ら 2011)。このように、青少年期の体力にスポットを充てた研究は行われてきたが、1日の活動量と新体力テストとの関係であり、体組成と新体力テストの関係は明らかになっていない。また、上述したように、体組成をより詳細に検討することは学校現場では困難であり、これまで、体組成やそれを外的に評価する体力の関係性を具体的に検討した研究はまだ前例が少ない。

その体組成測定手法の1つに生体電気インピーダンス法 (Bioelectrical impedance analysis : BIA法) がある (Meredith et al 2015)。BIA法の最大の特長は、経済的・時間的コストを抑え測定可能であるという点であり、従来の方法に比べ汎用性が高いことから、市販の家庭用体組成計においても広く採用されている。また、近年左右の上下肢に接触型電極をつける8点接触型電極法が開発され、上肢・下肢・体幹部の部位別測定が正確に行えることが示されている

(Malavolti et al 2003)。上記の特徴を兼ね備えた装置が体成分診断装置 Inbody である。本装置は多周波数 (3周波 : 5kHz, 50kHz, 250kHz) BIA法に基づくものであり、4極8点接触型電極測定が可能である。これは、四肢のみならず体幹部を含む部位別のインピーダンス値を測定していること、性別や年齢といった変数を介さず得られたインピーダンス値のみから各成分が推定されることから、高精度の測定が実現できる可能性が高いと考えられる。以上のことから、

Inbody 装置を用いて思春期前期の子供たちの体組成を計測することは、健康状況を把握する上で、有益な情報となり得る。さらに、運動実施状況と新体力テストの結果を組み合わせて検討することで、より詳細な特徴を明らかにできると考える。

そこで、本研究では、身体の成長において重要な時期である中学生女子を対象とし、体組成と文部科学省の新体力テストの各項目を用いて比較分析し、体力水準が異なる子供たちの体力や運動能力、体組成の特徴を明らかにすることを目的とした。

2 研究方法

(1) 対象者

対象は、兵庫県の中学校1年生から3年生の女子生徒159名(1年生:44名,2年生:58名,3年生:57名)であった。測定に先立ち、本人及びその保護者に、資料により、測定の目的や調査内容を説明した上、協力を依頼し同意を得た。

(2) 測定方法及び測定項目

①体組成測定

体組成を測定するにあたり、必須項目である身長を測定した。その後、体成分分析装置(InBody 470, BioSpace 社製)を用いて、体組成を測定し評価した。

②新体力テスト測定

新体力テストは、上記生徒のうち1年生から3年生女子生徒126名に対し、文部科学省「新体力テスト実施要項(12~19歳対象)」(文部科学省 online3)に従って行った。また、新体力テストでは事前に運動習慣アンケートを実施し、1日の運動時間・種目・運動頻度について問い、その結果をもとに運動群及び非運動群に分類し分析を行なった。尚、本研究においては、部活動や課外体育を運動時間とし、体育授業や徒歩通学の時間は運動時間から除外した。分類は、WHO(2010)の提案に従い、5歳から17歳の最低限度の運動量とされている1日あたり平均60分以上の身体活動に従事しているものを運動群、1日あたり全く運動していないものを非運動群と定めた。

(3) 統計処理

各項目の測定結果は、平均値±標準偏差で示した。体組成及び新体力テストの群間比較には、対応のないt検定及び一元配置分散分析を用いた。一元配置において有意差が認められた場合は、Tukey法を用いて各

群間の有意性の検討をおこなった。全ての検定における危険率は5%未満とした。

3 結果と考察

(1) 体格及び体組成の群間比較

図1に身長及び体重の群間比較について示した。

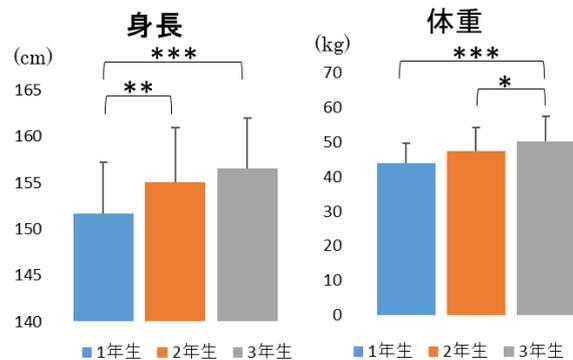


図1. 体格の群間比較

※*: $p<0.05$, **: $p<0.01$, ***: $p<0.001$

身長については、1・2年生に対し3年生で有意に高くなっていた。2年生と3年生の間には有意差はみられなかった。1年生を基準とした場合の変化率は、2年生で約2%、3年生で約3%の上昇にとどまっていた。体重においては、1・2年生に対し3年生で有意に重く示された。1年生と2年生の間には有意差はみられなかった。1年生を基準とした場合の変化率は、2年生で約8%、3年生で約14%上昇していた。

身長や体重といった体格指標は、これまでも学校現場の健康診断はじめ健康指標としてあらゆる場面で活用されてきた。本研究の結果は、第二次性徴期が強く影響していると考えられる。一般的に身長の最大発育速度年齢(PHVA:peak height velocity age)は男子が女子よりも1・2年遅くピーク時の発育量も大きいとされている(ロバート & クロード 1995)。したがって女子生徒において2年生と3年生の間に有意差がみられなかったと考えられる。また体重においては、その身長の発育から少し遅れて増加するため、3年生に対し1・2年生で有意差がみられたと考えられる。

図2に全身除脂肪量及び体脂肪量の群間比較について示した。

除脂肪量では、1・2年生に対し3年生で有意に重く示された。1年生を基準とした場合の変化率は、2年生で約5%、3年生で約6%の上昇であった。体脂肪

量では、1・2年生に対し3年生で有意に重く示された。1年生と2年生には有意差はみられなかった。1年生を基準とした場合の変化率は、2年生で約16%、3年生で約46%上昇していた。

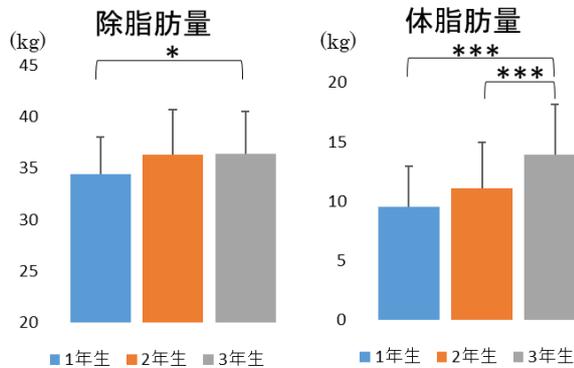


図2. 体組成の群間比較

※*: $p < 0.05$, ***: $p < 0.001$

体組成においては、まずこの除脂肪量と体脂肪量を検討することが一般的とされている。まず除脂肪量においては、3年生にかけて有意に増加していた。これはすでに示している身長の影響が大きい。先行研究により、身長と除脂肪量は強く相関することが示されており (Guo Bet al 2015), 本研究結果においてもそれを指示するものとなった。また体脂肪量においては、除脂肪量とは異なり、身長とは関連しにくいことが多い。しかしながら女子においては、年々大きく増加していた。これは、女子生徒の体重の中における体脂肪量の増加を裏付けるものである。今後一定以上体脂肪量が増加した場合、最終的に生活習慣病のリスクが高まる可能性がある。

(2) 部位別除脂肪量と部位別体脂肪量の群間比較

図3に部位別除脂肪量について示した。部位別除脂肪量では全部位で有意に増加していた。それぞれの部位で1年生を基準とした場合の変化率は、右腕(2年生:9%, 3年生:11%)左腕(2年生:9%, 3年生:11%)右脚(2年生:9%, 3年生:9%)左脚(2年生:9%, 3年生:9%)体幹(2年生:7%, 3年生:9%)の上昇となった。

図4に部位別体脂肪量について示した。部位別体脂肪量では、全部位で1・2年生に対し3年生で有意に増加していた。それぞれの部位で1年生を基準とした場合の変化率は、右腕(2年生:14%, 3年生:45%)左

腕(2年生:14%, 3年生:45%)右脚(2年生:14%, 3年生:38%)左脚(2年生:13%, 3年生:38%)体幹(2年生:22%, 3年生:62%)となり3年生にかけて大きく上昇していた。

部位別に除脂肪量や体脂肪量を検討することは、ボディバランスの指標や今後の成長を維持・向上させていくために重要な事項である。

本研究では、除脂肪量において全5部位で1年生から3年生にかけて有意に高く示された。このことは、経年的にバランスよく発達していく可能性を示している。これはLee et al (2017) で述べられているように、規則的な身体活動は筋肉量の発達に良い影響をもたらしたことに類似している。続いて部位別体脂肪量では、全部位で有意に増加していた。変化率でみた場合、特に体幹と上半身で大きく上昇していた。先行研究で若年女性の体脂肪率変動についてみた弓桁ら(2015)の報告によると、体脂肪の部位別増加は、脚部に比して腕部で高く有意差も認められたと述べられており、これも変化率を考慮して検討した場合、本研究と同様の結果であった。

(3) 新体力テストの群間比較

表1に新体力テストの結果を示した。新体力テストの各項目では、握力と長座体前屈をのぞく、6項目で運動群と非運動群間で有意な差異が認められた。この結果は、同様の年齢を対象者として身体活動量と新体力テストを調査した笹山ら(2011)と類似したものとなった。Inbody分析による除脂肪量は、化学的に分類すると体水分・タンパク質・ミネラルの3つに大別される。その中で、体水分とタンパク質は、筋肉の主な構成成分である。一般的な筋力の決定因子の一つに筋横断面積がある。それを筋量として置き換えると、今回、運動群と非運動群の筋量に差がみられなかったことが考えられ、その結果単純な筋力指標である握力にも同様に有意差がみられなかったことが推察される。柔軟性に関しては、運動群が非運動群と比較して、非常に高い柔軟性を示したことを報告した(Lo et al 2017)ものとは異なった結果となった。その要因として、本研究結果の運動群の値(44.2cm)が、平成29年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査報告書に記される全国平均(46.19cm)よりも低値であったことが考えられる(文部科学省 online 1)。この結果は、平成29年度のものであるが、過去10年間を遡り比較した場合にお

いても、本研究における運動群の値が低値を示していた。そのため、非運動群との間に有意差がみられるまでに至らなかったと考えられる。一方有意差の認められた6項目に関して、上体起こしでは、筋力決定要素の一つとして一般的に知られる神経的要因が差の認められた理由として考えられる。すなわち、運動を継続的に取り組むなかで、神経機能が働き、運動習慣のない群と上体起こしの結果の差としてあらわれた可能性がある。それ以外の項目は、全て筋力以外の体力要素を持つ。具体的には、瞬発力、敏捷性、スピード、投能力、全身持久力、巧緻性といった体力要素を含む項目に有意差が認められたことになる。したがって、継続して様々な動作を含む運動を実施する中で、各動きに対する技能、すなわち巧みな動きを身につけ、それが各体力要素に影響する可能性が示唆された。

以上の結果から、本研究においても従来から警鐘されている体力の二極化を示すものとなったと言える。本研究で設定した1日平均60分といった運動実施の有無において新体力テストの結果に大きく影響を及ぼすことが示された。また、身体活動と学力は正の相関関係を示すという報告もあり(Rasberry et al 2011)、中学生期の運動・スポーツ活動の実施は、ただ単に体力にアプローチするのみならず、学力といった重要事項にも深くかかわっていることが考えられる。したがって、今後は、運動を実施できていない生徒に対する対応が急務であると考えられる。

4 まとめ

本研究では、体組成と文部科学省の新体力テストの各項目を用いて比較分析し、体力水準が異なる子供たちの体力や運動能力、体組成の特徴を明らかにすることを目的とした。その結果以下に示すことが明らかとなった。

- (1) 体組成において、全身除脂肪量及び体脂肪量では3年生にかけて有意に増加していた。
- (2) 部位別除脂肪量では、3年生にかけて全部位増加していた。
- (3) 部位別体脂肪量では、全部位で経年的に大きく増加していた。
- (4) 新体力テストでは、握力と長座体前屈を除く、6項目で有意差が認められた。

参考文献

- 「学校保健統計調査」 (online2)
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa05/hoken/kekka/k_detail/1411711.htm (2020年9月25日アクセス)
- 笹山健作, 沖嶋今日太, 水内秀次, 足立稔 (2009) 小学生の日常生活における身体活動量と体力との関連性, 体力科学, 58, 295-304.
- 笹山健作, 足立稔 (2011) 中学生の日常生活での身体活動量と体力との関連性. 体力科学, 60 (3) :287~294.
 「新体力テスト実施要項 (12~19歳対象)」 (online3)
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/stamina/05030101/002.pdf (2020年9月20日アクセス)
- 戸田粋子, 渡辺丈真, 唐誌陽 (2007) 高学年における日常生活活動量及び体力, 体格との関連, 学校保健研究, 49, 348-362.
- 「平成29年度体力・運動調査結果の概要及び報告書について」 (online1)
http://www.mext.go.jp/prev_sports/comp/b_menu/other/icsFiles/afieldfile/2018/10/09/1409885_5.pdf (2020年9月5日アクセス)
- 弓裕亮介, 角田直也, 堀川浩之 (2015) 日本人若年女性における体脂肪の増減の部位差. 民族衛生. 81(3):75-81.
- ロバートM, マリーナ, クロードブシャーレ (高石昌弘, 小林寛道) (1995) 事典発育・成熟・運動(身体)の発育/身体組成研究のモデルと方法大修館書店, 38-57/80-90
- Boreham C, & Riddoch Cl (2001) The physical activity, fitness and health of children. J Sports Sci 19: 915-929.
- Guo B, Xu Y, Gong J, Tang Y, Shang J, Xu H (2015) Reference data and percentile curves of body composition measured with dual energy X-ray absorptiometry in healthy Chinese children and adolescents, J Bone Miner Metab, 33, 530-539.
- Lee KS, Lee JK, Yeun YR (2017) Effects of a 10-day intensive health promotion program combining diet and physical activity on body composition, physical fitness, and blood factors of young adults: a randomized pilot study. Med Sci Monit, 23:1759-1767.
- Lo KY, Wu MC, Tung SC, Hsieh CC, Yao HH, Ho CC (2017) Association of school environment and after-school physical activity with health-related physical fitness among junior high school students in Taiwan.

- Int J Environ Res Public Health Jan 15;14 (1) . pii: E83. <https://doi.org/10.3390/ijerph14010083>.
- Malavolti M, Mussi C, Poli M, Fantuzzi AL, Salvioli G, Battistini N, Bedogni G (2003) Cross-calibration of eight-polar bioelectrical impedance analysis versus dual-energy X-ray absorptiometry for the assessment of total and appendicular body composition in healthy subjects aged 21-82 years. *Ann Hum Biol.* Jul-Aug;30(4):380-91.
- Meredith-Jones KA, Williams SM, Taylor RW (2015) Bioelectrical impedance as a measure of change in body composition in young children. *Pediatr Obes* 10: 252259. doi: 10.1111/ijpo.263.
- Patton GC, & Viner R (2007) Pubertal transitions in health. *Lancet* 369:1130-1139.
- Rasberry CN, Lee SM, Robin L, Laris BA, Russell LA (2011) The association between schoolbased physical activity, including physical education, and academic performance : a systematic review of the literature, *Prev Med*, 52, S10-S20.
- World Health Organization (2010) Global recommendations on physical activity for health.http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/en/index.html.

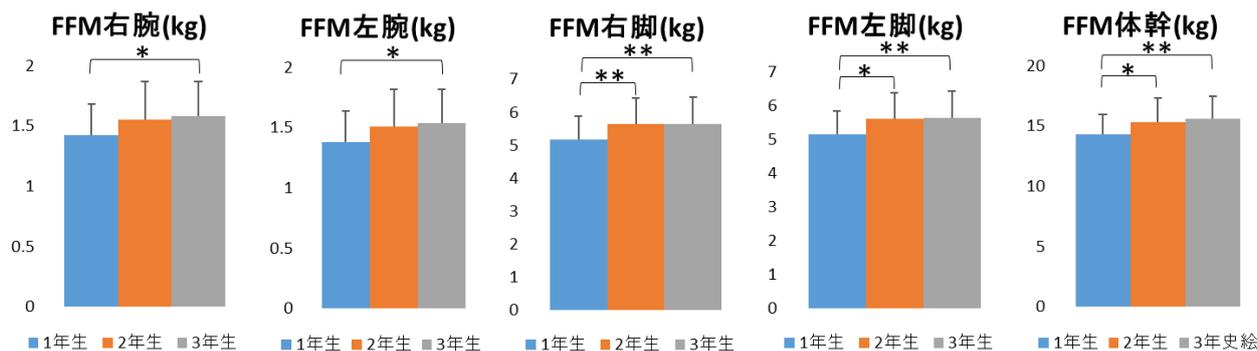


図3. 部位別除脂肪量の群間比較
 ※*: p<0.05、** : p<0.01、*** : p<0.001
 ※FFM: 除脂肪量

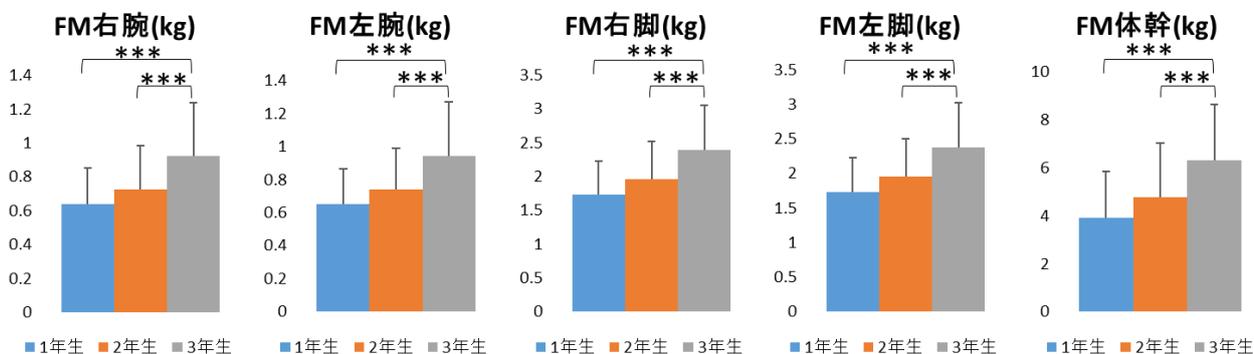


図4. 部位別体脂肪量の群間比較
 ※*** : p<0.001
 ※FM : 体脂肪量

表 1. 運動群と非運動群の新体カテストの結果

項目	運動群	非運動群	P値
握力 (kg)	24.8±4.2	24.6±4.6	n.s
上体起こし (count/30sec)	24.0±3.8	19.7±5.3	***
長座体前屈 (cm)	44.2±9.1	42.4±9.0	n.s
反復横跳び(count/20sec)	52.4±5.0	48.1±5.8	***
20m シャトルラン (count)	70.6±17.6	52.0±17.1	***
50m走 (sec)	8.7±0.5	9.0±0.6	***
立ち幅跳び (cm)	180.1±15.8	167.2±19.2	***
ハンドボール投げ (m)	12.6±3.1	11.3±3.1	*

※平均値±SD

※* : p<0.05、*** : p<0.001

13 デジタルゲームに対する意識と21世紀型スキルとの関連性の探索的検討

野村 新平 黒田 昌克 山下 義史 福井 昌則 森山 潤

1. はじめに

1.1 本研究の目的

本研究の目的は、ゲームジャンルの選好性に基づいたゲームジャンル尺度を開発し創造性との関連性を把握すること、およびゲーム開発を専門とする学生のゲームジャンルに対する選好性と21世紀型スキルとの関連性について探索的に検討することである。

1.2 研究の背景

科学技術と社会の関わりが深化・複雑化している知識基盤社会において、我が国が科学技術創造立国の実現に向けて世界をリードし、成長し続けるためには、イノベーションを絶え間なく創造できる人材の育成が求められている[1]。特に大学や大学院には知識基盤社会をリードする人材の育成機能の充実が求められている。

知識基盤社会をリードする人材に求められる資質・能力としては、OECDのDeSeCo(Definition and Selection of Competencies)で示されたキーコンピテンシー(以下、キーコンピテンシー)がある[2]。キーコンピテンシーは、3つのカテゴリに以下の資質・能力が示されている[3]。

1) 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力

- ・ 言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用する能力
- ・ 知識や情報を相互作用的に活用する能力
- ・ テクノロジーを相互作用的に活用する能力

2) 多様な社会グループにおける人間関係形成能力

- ・ 他人と円滑に人間関係を構築する能力
- ・ 協調する能力

- ・ 利害の対立を御し、解決する能力
- 3) 自律的に行動する能力
- ・ 大局的に行動する能力
- ・ 人生設計や個人の計画を作り実行する能力
- ・ 権利、利害、責任、限界、ニーズを表明する能力

一方で、国際団体のATC21sは、21世紀を生きる人間に必要とされる資質・能力として21st Century Skills(以下、21世紀型スキル)を定義している。21世紀型スキルは、4つのカテゴリに以下の資質・能力が示されている[4](和訳は筆者による)。

1) Way of thinking(考え方)

- ・ Creativity and innovation(創造性と革新)
- ・ Critical thinking, Problem-solving, decision-making(批判的思考, 問題解決, 意思決定)
- ・ Learning to learn/metacognition(knowledge about cognitive processes)(学び方の学習, メタ認知(認知プロセスに関する知識))

2) Tool for Working(仕事のツール)

- ・ Information literacy(情報リテラシー)
- ・ Information and communication technology(ICT) literacy(ICTリテラシー)

3) Way of working(働き方)

- ・ Communication(コミュニケーション)
- ・ Collaboration(コラボレーション)

4) Ways of living in the world(世界での生き方)

- ・ Citizenship – local and global(地域

表2 創造性尺度

1: 思考内容や行為が柔軟	17: 変化, 革新, 改善に関心がある
2: 不確定要素があっても生活でき, 処理できる	18: 美に対して敏感
3: 着想, 解決法などが豊富	19: 他人に対して敏感
4: 着想や解決法がユニークで独創的	20: 自意識が強い
5: 個人として独立している	21: きわめて自分に正直
6: 抑圧されていない	22: 鋭敏で特異なユーモアのセンスをもつ
7: 大胆である	23: 外交的, 内面的にかかわらず, 自分の計画に強い自信を持つ
8: 発明の才がある	24: 情緒が安定している
9: 幻想的, 空想的である	25: 興奮しやすい
10: 想像力がゆたか	26: 機嫌が悪い
11: 念入りなこまかい神経をよく使う	27: 何かをしているとき中断されると, いらいらする
12: 人と違うことを恐れない	28: 決まりきったことや繰り返しを嫌う
13: 冒険をする	29: 目標, 成果を目指して働くのが好き
14: 現状に疑問をもつ	30: 「全体」を素早く見てとることができる
15: 建設的な批判をする	31: 調和, 釣り合いのセンスが強い
16: 建設的な提案を示す	32: 選択の自由を与えられると, 創造的な努力を要する活動を選ぶ

表3 21世紀型スキル尺度

因子1: 非定型の問題解決
1 問題を解決するために具体的な方法(戦略)を考えることができる
2 その具体的な方法(戦略)が上手くいくかどうかを考える(見通す)ことができる
3 緊急で危険な状況に対して, 効果的に対応することができる
4 判断しなければならぬ事柄について, より適切な意思決定をする(決断をする)ことができる
5 もしその具体的な方法(戦略)が上手くいかなかったら他の方法を考えることができる
6 勉強や部活動のストレスをコントロールして管理することができる
因子2: 自己管理・自己啓発
7 課題の解決にあたっては自ら進んで新しい情報を獲得することができる
8 与えられた課題を解決するにあたって, 自ら進んで解決しようとするすることができる
9 どんな時でも, 自身の能力を向上させようとするすることができる
因子3: 複雑なコミュニケーション・社会的能力
10 言葉や画像で表現された複雑な考えの中からポイントとなる部分を選び出すことができる
11 幅広い様々な情報を分析し, 一定のきまり(パターン)を見出して理解することができる
12 他の人が話したことや書いたことの内容を解釈(理解)することができる
因子4: 適応力
13 いろいろなタイプの人々と意思疎通を図ることができる
14 どんな性格の人々にも適切に対応することができる
因子5: システム思考
15 様々な現象は相互に関連して, 影響を及ぼし合っていることを理解することができる
16 様々な意見やものの価値を判断することができる
17 一見関係ないと思える情報や, 他の人が見落としてしまうようなことも取り上げて考えてみるることができる

ついて説明を行った。

(2) 用いた項目

① ゲームジャンル

ゲームジャンルの選好性を把握するために, 井口のゲームジャンル19項目[7]を準備した(表1)。以上の項目それぞれについて, 「5:とても好きだ, 4:まあまあ好きだ, 3:どちらでもない, 2:あまり好きではない, 1:まったく好きではない」の5件法で回答を求めた。本研究では, ゲーム開発を専門とする学生に調査しており, 学生はある程度ゲームジャンルそれぞれに対するイメージを有していると想定される。よって, 本調査

では特定のゲームを提示しなかった。

② 「創造性」尺度

創造性を把握するために, Munzert の創造性尺度32項目[8]について, 「5:とても, 4:まあまあ, 3:どちらでもない, 2:あまり, 1:まったく」の5件法で回答を求めた。用いた項目を表2に示す。

(3) 分析の手続き

ゲームに対する好感度, ゲームジャンル19項目, 創造性尺度について集計を行った。次に, ゲームの選好性に基づいた「選好性ゲームジャンル」尺度を開発した。尺度開発においては, 最尤法, Promax 回転を用い

た探索的因子分析を行った。これらの値の算出には Stata MP16[9]を用いた。統計的有意水準は5%とした。

2.2 調査2

(1) 調査対象者・調査の手続き

2021年1月に、オンラインにて調査を実施した。対象者はゲーム開発を専門とする学生88名(平均年齢19.66歳, S.D. 0.70), 有効解答数は88名, 有効解答率は100.0%であった。調査の実施時間は5分程度であり, 被験者の氏名などの個人情報を含む質問項目を設定せずに実施した。

(2) 用いた項目

①「選好性ゲームジャンル」尺度

デジタルゲームに対するイメージを把握するために, 調査1で開発した「デジタルゲームに対するイメージ」尺度を用いた。

②「21世紀型スキル」尺度

本調査では, 谷口が作成した「21世紀型スキル」尺度を用いた[10]。用いた項目を表3に示す。

①, ②のそれぞれの項目について「5: とてもあてはまる, 4: まあまああてはまる, 3: どちらでもない, 2: あまりあてはまらない, 1: まったくあてはまらない」の5件法で回答を求めた。ここでデジタルゲームに対するイメージ尺度, ゲームの利用と満足尺度それぞれの因子は, 複数項目の平均値によって算出するため, 間隔尺度と見なすことができる。よってパラメトリックデータとして取り扱う。

(3) 分析の手続き

選好性ゲームジャンル尺度, 21世紀型スキル尺度の単純集計を求めた後, それぞれの因子間における相関係数を求めた。これらの値の算出には Stata MP16[9]を用いた。統計的有意水準は5%とした。

3 結果と考察

3.1 調査1

(1) 単純集計の結果

ゲームジャンル[7]の選好性と創造性[8]についての調査結果を表4に示す。表3より, 中位点の3.00より低

い好きなゲームジャンルは(13) 恋愛シミュレーション, (17) 勉強・学習・トレーニングのみであった。また, (1) ロールプレイング, (2) アクション, (16) FPSでは, 平均値と標準偏差の和が取りうる値の最大値である5.00より高く, 天井効果が見られた。

表4 ゲームジャンルの選好性と創造性の集計結果

	平均	S.D.
ロールプレイング	4.45	0.67
アクション	4.54	0.62
育成シミュレーション	3.90	1.00
アドベンチャー	4.22	0.72
スポーツ	3.16	0.99
パズル・クイズ	3.53	1.03
レース	3.18	1.05
リズムアクション	3.74	1.07
パーティゲーム	3.88	0.82
対戦格闘	3.30	1.16
戦略シミュレーション	3.64	1.07
シューティング	3.78	1.09
恋愛シミュレーション	2.95	1.18
テーブルゲーム	3.62	1.08
ボードゲーム	3.68	1.17
FPS	3.82	1.23
勉強・学習・ トレーニング	2.62	0.95
サウンドノベル	3.00	1.11
MMORPG	3.60	1.10
創造性	3.15	0.48

(N=111)

(2) 選好性に基づくゲームジャンル尺度の開発

学生の選好性に基づくゲームジャンル尺度を開発するために, 最尤法, Promax回転を用いて探索的因子分析を行った。因子抽出法として最尤法を用いて初期解を得た後, 固有値が1.0以上で極端な減衰が生じる直前の因子数である6を採用した。そして探索的因子分析を行い, 因子負荷量が0.35未満の3つのゲームジャンルを削除した上でさらに探索的因子分析を行ったところ, 最終解として6因子を得ることができた。その結果を表5に示す。

表5より, 因子1は, 考えることに専念したい, 余計な演出や操作技能を望まないなど, 思考に専念するといった特徴を持つゲームであり, 因子1を「思考専念」因子と命名した。因子2は, 個人的な目的の達成を目指し, 選択肢を選んでストーリーの展開を楽しんで没入するといった特徴を持つゲームであり, 因子2を「物語没入」因子と命名した。因子3は, 勝敗や記

録の優劣をつけたいといった、競争を通したプレイを行うといった特徴を持つゲームであり、因子3を「競技性・結果重視」因子と命名した。因子4は、キャラクターの動作を直接操作し、ミッションを達成するために瞬発力や瞬間的な判断を求められる。その上で戦略や操作技能の巧みさを高めていこうとしてプレイするといった特徴を持つゲームであり、因子4を「瞬間的判断」因子と命名した。因子5は、ロールプレイのうち社会的な役割(例えば、市長や世界を救う勇者など)を遂行すること、およびその過程に喜びを感じるような特徴を持つゲームであり、因子5を「役割遂行・過程重視」因子と命名した。因子6は、音楽がゲームデザイン上必要不可欠であり、かつタイミング、正確性などが必要となるゲームであり、因子6を「リズム体感・正確性要求」因子と命名した。

表5 学生の選好性に基づくゲームジャンル尺度
(最尤法, Promax 回転)

	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6
ボードゲーム	0.99	-0.02	0.02	-0.02	-0.03	-0.04
テーブルゲーム	0.84	0.03	0.10	0.03	-0.05	-0.08
サウンドノベル	-0.06	1.03	0.01	0.02	0.05	-0.08
恋愛シミュレーション	0.13	0.52	0.07	0.04	-0.01	0.18
スポーツ	0.16	-0.07	0.65	-0.04	-0.07	0.04
レース	-0.05	0.22	0.62	-0.08	0.03	-0.01
対戦格闘	0.05	-0.04	0.51	0.13	0.06	0.09
パズル・クイズ	0.31	0.15	-0.46	0.01	0.10	0.28
シューティング	-0.03	0.19	0.07	0.84	-0.12	-0.04
FPS	0.02	-0.09	-0.12	0.74	0.04	-0.04
アクション	0.05	-0.12	0.22	0.38	0.20	0.10
アドベンチャー	0.06	-0.07	0.06	0.03	0.73	-0.06
ロールプレイング	-0.10	0.12	-0.05	-0.06	0.59	-0.10
MMORPG	-0.19	-0.04	-0.11	0.10	0.42	0.09
育成シミュレーション	0.11	0.09	0.17	-0.14	0.41	0.04
リズムアクション	-0.12	0.01	0.09	-0.04	-0.07	1.02
因子1	1.00					
因子2	0.37	1.00				
因子3	0.35	0.14	1.00			
因子4	-0.05	-0.07	0.30	1.00		
因子5	0.20	0.25	0.31	0.22	1.00	
因子6	0.09	0.27	0.15	0.21	0.37	1.00

(3) 選好性ゲームジャンル尺度と創造性の関連性

選好性ゲームジャンル尺度と創造性[8]の関連性について把握するために、選好性ゲームジャンル尺度の各因子の平均値を基準に上位群・下位群を設定し、各因子における上位群・下位群の間で創造性の平均値に差があるかについて、一元配置分散分析で検証した。

結果を表6に示す。

表6より、役割遂行・過程重視因子の平均値が高い被験者は、役割遂行・過程重視ゲーム因子の平均値が低い被験者よりも創造性が1%水準で高度に有意であり、上位群の創造性の平均値は下位群の創造性の平均値よりも高かった(F(1, 109)=7.18, p < .01)。理由として、自分の役割を状況分析しその過程を考えた上で、仮想上であっても協力していくことは、創造的態度の「分析性」「協調性」[11]などを発揮することにつながっているからではないかと考えられる。また、リズム体感・正確性要求因子の平均値が高い被験者は、音楽的完成因子の平均値が低い被験者よりも創造性が5%水準で有意であり、上位群の創造性の平均値は下位群の創造性の平均値よりも高かった(F(1, 109)=5.21, p < .05)。理由として、音楽に集中しながら操作を合わせていくことが、他の因子と異なるより強いフロー状態[12, 13]になるためではないかと考えられる。

表6 選好性ゲームジャンル尺度と創造性の関連性

	n	創造性		F値
		平均	S.D.	
思考専念	上位群	62	3.18	0.48
	下位群	49	3.11	
物語没入	上位群	73	3.19	1.46
	下位群	38	3.07	
競技性・結果重視	上位群	57	3.20	1.16
	下位群	54	3.10	
瞬間的判断	上位群	59	3.21	1.72
	下位群	52	3.09	
役割遂行・過程重視	上位群	57	3.27	7.18**
	下位群	54	3.03	
リズム体感・正確性要求	上位群	72	3.23	5.21*
	下位群	39	3.01	

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

(N=111, df=1,109)

3.2 調査2

(1) 単純集計の結果

選好性ゲームジャンル尺度、21世紀型スキル尺度の単純集計を表7、表8に示す。表7より、「物語没入」因子が他因子よりも相対的に低い傾向が見られた。表8より、21世紀型スキル尺度の全因子は中位点の3.00より高く、全体的に高い傾向が見られた。

表7. 選好性ゲームジャンル尺度の集計結果

	平均	S.D.
思考専念	3.60	1.16
物語没入	2.99	1.06
競技性・結果重視	3.30	0.66
瞬間的判断	4.03	0.84
役割遂行・過程重視	4.06	0.61
リズム体感・正確性要求	3.73	1.14

(N=88)

表8. 21世紀型スキル尺度の集計結果

	平均	S.D.
非定型的问题解決	3.42	0.68
自己管理・自己啓発	3.50	0.84
複雑なコミュニケーション・社会的能力	3.50	0.79
適応力	3.14	1.06
システム思考	3.54	0.79

(N=88)

(2) 因子間の相関係数

選好性ゲームジャンル尺度, 21世紀型スキル尺度の各項目間における相関係数(Pearsonの相関係数)を求め, 相関係数の検定も合わせて実施した. その結果を表9に示す. ここで表5のギリシャ数字は21世紀型スキルの各因子, Gn(nは1から6の数字)は選好性ゲームジャンルの各因子を表す. 表9より, 相関係数が有意であった項目を以下に示す. 負の相関である項目には(-)を付与している.

・「非定型的问题解決」と関連性を有する項目: 「自己管理・自己啓発」, 「複雑なコミュニケーション・社会的能力」, 「適応力」, 「システム思考」, 「思考専念」(-), 「競技性・結果重視」, 「リズム体感・正確性要求」

感・正確性要求」

・「自己管理・自己啓発」と関連性を有する項目: 「複雑なコミュニケーション・社会的能力」, 「適応力」, 「システム思考」, 「リズム体感・正確性要求」

・「複雑なコミュニケーション・社会的能力」と関連性を有する項目: 「適応力」, 「システム思考」, 「リズム体感・正確性要求」

・「適応力」と関連性を有する項目: 「システム思考」, 「リズム体感・正確性要求」・「システム思考」と「リズム体感・正確性要求」

・「思考専念」と関連性を有する項目: 「物語没入」, 「競技性・結果重視」

・「物語没入」と関連性を有する項目: 「役割遂行・過程重視」, 「リズム体感・正確性要求」

・「競技性・結果重視」と関連性を有する項目: 「瞬間的判断」, 「役割遂行・過程重視」, 「リズム体感・正確性要求」

・「瞬間的判断」と「役割遂行・過程重視」

・「役割遂行・過程重視」と「リズム体感・正確性要求」

(3) 考察

結果を外観すると, 「リズム体感・正確性要求」因子は, 21世紀型スキルの5因子全てと有意な相関関係が見られた. このことから, 21世紀型スキルを育成するために, 「リズム体感・正確性要求」の要素を持つ

表9 相関係数

	I	II	III	IV	V	G1	G2	G3	G4	G5	G6
I	1.00										
II	0.45**	1.00									
III	0.54**	0.44**	1.00								
IV	0.43**	0.38**	0.40**	1.00							
V	0.35**	0.32**	0.43**	0.28**	1.00						
G1	-0.25*	-0.06	-0.16	0.03	0.00	1.00					
G2	-0.17	-0.07	0.01	-0.02	0.21	0.38**	1.00				
G3	0.21*	0.14	0.15	0.25*	0.11	0.49**	0.26*	1.00			
G4	0.18	0.19	0.08	-0.04	0.18	-0.04	0.01	0.23*	1.00		
G5	0.09	-0.03	0.01	-0.03	0.09	0.13	0.25*	0.32**	0.22*	1.00	
G6	0.27*	0.23*	0.31**	0.23*	0.31**	-0.06	0.25*	0.31**	0.16	0.26*	1.00

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

(N=88)

ゲームを活用することが有効である可能性がある。

「リズム体感・正確性要求」要素を持つゲームは、「リズムアクション」であるが、リズムアクションは、音に合わせて正確に身体を動かす・動作をすることが求められる。

このように、聴くことに集中しながらそれに合わせて身体を動かすといった複数の感覚を使っていくようなことは、21世紀型スキルの育成に有効である可能性も想定され、今後の題材開発に向けて有用な知見を得ることができたのではないかと考えられる。

4 まとめと今後の展望

本研究では、1点目として、ゲーム開発を専門とする学生の選好性に基ついた選好性ゲームジャンル尺度を構成するとともに、その尺度の各因子と創造性の関連性について明らかにした。2点目として、ゲーム開発を専門とする学生のゲームジャンルに対する選好性と21世紀型スキルとの関連性について探索的に検討を試みた。その結果、「リズム体感・正確性要求」が、21世紀型スキル尺度と関連性を有していることが把握された。

これまでにゲームの特徴を捉えるような研究はいくつか見られたが、「好きなゲームジャンル」という軸で共通性を見出す研究は筆者らの知る限り存在せず、新規性・独自性があるのではないかと考えられる。そしてゲームジャンルと21世紀型スキルとの関連性を検討した先行研究についてもこれまでに存在しておらず、ゲーミフィケーションを取り入れた21世紀型スキル育成に向けて有用な知見を提供することができたと考えられる。よって、本研究は新規性および独自性があるのではないかと考えられる。

今後、創造性以外の尺度との関連性も把握することや、調査対象者を拡大し、より実態に基ついた尺度とすることが必要である。また、今回の知見を踏まえた上でゲーミフィケーションの題材を開発し、21世紀型スキルの育成を行うことが求められる。また、その題材の効果を実践的に検討し、ゲームを用いた教育を充実化し

ていく必要がある。これらについては今後の課題とする。

注

本研究、および本研究に関連する内容について、以下の学会で発表を行った。また現在、これらの内容をさらに発展させた研究結果を、ゲーム関連の国内学会である日本デジタルゲーム学会、またゲーム関連の国際学会であるDiGRA2022に投稿予定である。

1. 福井 昌則, 黒田 昌克, 山下 義史, 野村 新平, 大学生のゲームジャンルに対する選好性と21世紀型スキルとの関連性についての探索的検討, ゲーム学会第19回全国大会, 印刷中.
2. 福井 昌則, 黒田 昌克, 山下 義史, 野村 新平, デジタルゲーム開発を専門とする学生の「デジタルゲームに対するイメージ」と「ゲームの利用と満足」の関連性についての探索的検討, ゲーム学会第19回全国大会, 印刷中.
3. 福井 昌則, 黒田 昌克, 野村 新平, 山下 義史, 森山 潤, 大学生の選好性に基ついたゲームジャンル尺度の開発およびその尺度と創造性との関連性についての探索的検討, 日本デジタルゲーム学会第11回年次大会 (特選トラック), pp. 21-24, 2021. 3. 13-14
4. 福井 昌則, 黒田 昌克, 山下 義史, 野村 新平, 学生のデジタルゲームに対するイメージ尺度の作成の試み, ゲーム学会「ゲームと教育」研究部会第14回研究会, 2021. 2. 27.
5. 福井 昌則, 黒田 昌克, 野村 新平, 山下 義史, ゲームジャンルの選好性と創造性の関連性についての探索的検討, ゲーム学会第18回合同研究会, pp. 16-19, 2021. 1. 27.

謝辞

本研究の一部は「大学院同窓会会員と大学教員との共同研究」の助成により行われたものです。このよう

な助成金をいただくことができ、このような論文としてまとめることができました。そして今後もさらに研究を進めていく所存でございます。引き続き、ご指導ご鞭撻くださいますよう、よろしくお願い申し上げます。

参考文献

- [1] 科学技術・学術審議会基本計画特別委員会（第4期科学技術基本計画（第4回）配付資料 知識基盤社会を牽引する人材の育成と活躍の促進に向けて（案）第1章 知識基盤社会が求める人材像, https://www.mext.go.jp/b_mnu/shingi/gijyutu/gijyutu13/siryo/attach/1285416.htm
- [2] The Definition and Selection of Key Competencies Executive Summary, <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>
- [3] 文部科学省：次期学習指導要領等にむけたこれまでの審議のまとめ 補足資料（2）.p.75, https://www.mext.go.jp/content/1377021_4_2.pdf
- [4] ATC21S : 21st Century Skills, <http://www.atc21s.org>
- [5] 岸本好弘・三上浩司, ゲームフィケーションを活用した大学教育の可能性について, 日本デジタルゲーム学会2012年年次大会予稿集, 2013.
- [6] 大谷卓史, ゲームジャムと21世紀の教育, 情報管理, 60(10), pp.739-743, 2018.
- [7] 井口貴紀, 大学生のゲーム利用実態 -ゲームジャンルと利用動機を中心とした考察-, 情報通信学会誌, 33(2), pp.41-51, 2015.
- [8] ムンツァート, A. W., 松野武(訳), 右脳左脳の IQ テスト -能力パワーアップ!!, 東京図書, 1982.
- [9] LightStone, Stata release 16. <https://www.lightstone.co.jp/stata/index.html>
- [10] 谷口弘一, 科学教育における21世紀型スキル-大学生を対象にした実態調査-, 下関市立大学論集, 63(3), pp.47-54, 2020.
- [11] 繁樹算男, 横山明, サム=スターン, 駒崎久明, 日米学生の創造的態度の因子分析による比較研究, 心理学研究, 64(3), pp.181-190. 1993.
- [12] 渡辺修司, 中村彰憲, なぜ人はゲームにハマるのか 開発現場から得た「ゲーム性」の本質, SB クリエイティブ, 2014.

兵庫教育大学と兵庫教育大学大学院同窓会との共同研究実施要項

平成21年6月24日
学 長 裁 定

1 目的

兵庫教育大学（以下「本学」という。）と兵庫教育大学大学院同窓会（以下「同窓会」という。）が連携して共同研究を実施することにより、学校現場の課題解決並びに本学の実践的な教育研究の進展に寄与することを目的とする。

2 研究の申請・実施計画書

同窓会正会員が共同研究を申請しようとするときは、研究題目、研究目的、研究計画・研究組織及び必要経費等を記載した別紙様式1による共同研究申請書・実施計画書を、原則として当該実施年度の4月末日までに学長に提出するものとする。ただし、申請者は、在学生及び大学教員等研究者を除く、本学大学院修了者に限るものとする。

3 研究の選定

共同研究の選定は、本学の修了生・卒業生連携センター会議の下に「共同研究選定委員会」を設置して行う。選定の基準は、第1項に掲げる目的との適合性を判断するものとする。

4 研究組織

研究組織は、在学生を除く同窓会正会員と本学教員で構成し、申請者が研究組織代表者となるものとする。なお、申請時点で研究テーマに則した本学教員が未定の場合には、共同研究申請後に本学同窓会事務局と協議の上、研究組織を構成する本学教員を共同研究選定作業前までの間に定めることができる。また、研究組織の共同研究者として、申請者の所属する学校等における同窓会正会員以外の教員を、特例として加えることができる。

5 研究期間

共同研究の研究期間は、単年度とする。

6 契約書

共同研究の実施を決定した場合は、本学契約担当役と研究組織代表者との間で別紙様式2による共同研究契約書を締結するものとする。

7 研究経費

共同研究経費は1件10万円を限度とし、本学が負担するものとする。
共同研究経費は前渡しとし、研究終了後その支出の確認を本学が行うものとする。

8 研究成果の報告

研究組織代表者は、研究終了後、速やかに別紙様式3による共同研究成果報告書及び別紙様式4による共同研究経費報告書を本学教員に提出するものとする。本学教員は内容を確認し押印後、大学院同窓会事務局に提出する。

研究成果は、本学と同窓会会員との共通財産とし、原則として、別に定める方法により公表するものとする。

9 共同研究に係る事務

共同研究の実施に関する事務は、修了生・卒業生連携センターが処理する。

令和4年度 大学院同窓会員と兵庫教育大学との 共同研究のご案内

大学院同窓会には、修了後も本学教員との共同研究を通して、学校現場や教育全般に係る課題について、取り組める制度があります。

<この制度のメリット>

- ・研究方法や論文について、大学教員のアドバイスを受けることができます。
 - ・共同研究を頼める大学教員が見つからないときは、センターで調整します。
 - ・採択された研究には大学から10万円を上限に研究費が給付されます。
 - ・成果論文は「学校教育コミュニティ」という電子版冊子として編集します。
- さらに、大学附属図書館の「学術情報リポジトリ」に登録されインターネットから閲覧可能になります。

<共同研究の流れ>

1 申請

方法 「共同研究申請書」、「実施計画書」を修了生・卒業生連携センターに提出してください。

様式 Hyokyo-net の「大学院修了生と大学教員との共同研究」に掲載しています。

https://www.hyogo-u.ac.jp/facility/alumni-collaboration-center/collaborative_research/info.php

締切 令和4年4月30日(土)

2 採択決定と通知

方法 大学と同窓会との協議(修了生・卒業生連携センター会議)で決定します。

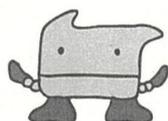
通知 6月下旬に申請者全員に通知します。

3 報告

方法 「研究成果報告書」、「研究論文」、「共同研究経費報告書」、「共同研究経費収支簿」を修了生・卒業生連携センターに提出してください。

<研究サポート体制>

- 本学神戸ハーバーランドキャンパス内の教室等各室は、空きがあれば随時使用ができます。
詳しくは、大学ホームページ(神戸ハーバーランドキャンパス→施設利用案内)をご覧ください。
- ◎ 同窓会会員は使用料の減額があります。
- 大学附属図書館での閲覧や貸し出しの利用ができます。
※申請が必要です。詳しくは、大学附属図書館ホームページをご覧ください。
- 大学入構時必要な「大学入構許可証」を発行しています。
※申請が必要です。詳しくは、大学ホームページ(交通アクセス→嬉野台地区への入構について)をご覧ください。(大学環境マネジメント課)



日頃から実践していることや教育について考えていることを本学教員と一緒に研究してみ

お問い合わせ

兵庫教育大学修了生・卒業生連携センター

〒673-1494 兵庫県加東市下久米 942-1

TEL:0795-44-2375 , 2406 Fax:0795-44-2376

令和2年度 兵庫教育大学と大学院同窓会との共同研究論文集

学校教育コミュニティ 第11号

令和3年9月27日 発行

発行所 国立大学法人兵庫教育大学 修了生・卒業生連携センター

発行者 国立大学法人兵庫教育大学 修了生・卒業生連携センター

問合わせ 電話 0795-44-2406, 2375

E-mail office-dosokai@ml.hyogo-u.ac.jp



兵庫教育大学 修了生・卒業生連携センター

〒673-1494 兵庫県加東市下久米 942-1

電話 0795-44-2406 2375

F A X 0795-44-2376

E-mail office-dosokai@ml.hyogo-u.ac.jp