
京都教育大学大学院
連合教職実践研究科年報

第 1 5 号

令和8年6月



京都教育大学大学院
連合教職実践研究科年報

「人間教師」をめざして
— 大学院知を中核にして —

京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報
第 15 号目次

特集論文 教科と教職の融合を目指してー授業と専門実習の振り返りからー

特集「教科と教職の融合を目指して	黒田恭史	1
ー授業と専門実習の振り返りからー」の設定趣旨		
共通科目における学生の受け止めと省察	榊原禎宏	3
コース必修科目における学生の受け止めと省察	清村百合子	12
専門実習における学生の受け止めと省察	黒田恭史・小長谷直樹・石井大記	18

投稿論文

小学校における校務分掌組織改善	市村淳子・松浦 正・元生安宏・小林正幸	25
ー対話的で協働的なシステムづくりー		
教職大学院の修了後の力量形成を目指した省察	金子 遥	37
ー持続可能な省察方法に着目してー		
高校教員における組織開発に関する実践研究	船越康平	47
ー社会ネットワーク分析を用いた教員の機能分化の解析を中心にー		

修了論文

廃校舎再利用と地域活性化の教育的意義	奥之山十和	59
ー京都府の事例に関するインタビュー調査を通してー		
小規模校におけるより良い学校づくりの可能性	堤絵味奈	75
ー教職員の語りから見える現状と改善の手がかりー		
プロパガンダを作る歴史授業	高田慎也	87
ー IPA の理論を用いた第一次世界大戦期ポスター分析と CM 創造の往還を通してー		
中学校家庭科における食文化教育	廣澤叶望	106
ー郷土料理に関する授業の実践と検討ー		

学校臨床力高度化系企画

令和 7 年度（令和 6 年度修了生）フォローアップ 学校訪問の結果から	佐伯卓也	124
--------------------------------------	------	-----

実践報告フォーラム

2025 年度実践報告フォーラム講演・シンポジウム	水本徳明	133
教師にとってのケアと教育		

院生の活動

2025 年度院生・教員連絡協議会活動報告	相良果歩・濱田桃華・松本哲和	143
修了論文一覧		146
活動報告		152
投稿要領		154

特集「教科と教職の融合を目指して －授業と専門実習の振り返りから－」の設定趣旨

黒田 恭史

数理自然・技術プログラム

1. 特集の設定趣旨

京都教育大学大学院連合教職実践研究科の教科研究開発高度化系（以下、教科系）は、これまで教育学研究科で培ってきた学問研究の成果をもとに、教職大学院の主旨に沿った形での改編を行い、令和4年度より教育学、心理学、幼児教育、特別支援教育の専門領域を融合する人間発達探究コース、複数の教科教育、教科専門の領域を融合する教科学習探究コースの2つのコースを設置している。

教科系開始当初は、教員も院生も試行錯誤の中、望ましい教職大学院のあり方を手探りで模索してきたが、設置から4年が経ち、おぼろげながらも教科系の特徴が形作られてきた面もある。

そこで、本特集では、「教科と教職の融合を目指して－授業と専門実習の振り返りから－」と題して、教職大学院が具備すべき要件に対してどのように対応しようとしてきたのか、教科系の特色はどのような見られるのかといった点について、授業内容に関する論文2編と、専門実習に関する論文1編をもとに、その特徴について明らかにすることを目的とする。

2. 「教科研究開発高度化系」とは

教科系では、教職について体系的・総合的に思考・判断する力を育成するための共通科目（8科目；16単位）と、教職専門職業人に求められる能力を育成するためのコース必修科目（7科目または5科目；14単位または10単位）を必修科目とすることで、特定の学問領域に専門特化しない教育課程を編成することに努めている。その上で、教職専門実習（2科目；10単位）では、教科の指導のみならず、生徒指導、学級経営、学校運営といった視野から教職を捉えることのできる取組へとつなげている。

これまでの教育学研究科の理念と教育課程を大きく改変し、たとえば人間発達探究プログラムは教育学、心理学、幼児教育学、特別支援教育の融合、言語・文化プログラムは国語教育学と英語教育学の融合、そして数理自然・技術プログラムは数学、理科、技術科の融合を図ることで、特定の学問領域に専門特化しない新たな教育課程を編成している。具体例として、「数理自然・技術セミナー」の科目では、数学・理科・技術分野の特性を理解した上で、教科横断型授業（STEAM型授業）を理論的・実践的に開発することができることを目的としている。グルー

ブ編成も、各分野の学生を組み合わせることで、同一テーマを異なる観点から分析共有し、授業開発することで、各自の授業の捉え方を、特定の学問領域に専門特化しないように心がけている。

実際の授業では、共通科目やコース必修科目で研究者教員と実務家教員のチームティーチングで実施し、理論的な学びと実践的な学びを関連づけながら進めるようにしている。具体的には、研究者教員のベースとなる学問的専門性を基にした理論を解説し、それらについて議論を通して各学生の専門性に対応させ、比較しながら、再構築していくことを目指している。さらに、実務家教員より、より実際の学校現場での取組との関連について解説することで、理論と実践の対応関係が持てるといったように授業を工夫している。

例えば、教科学習探究コースのコース必修科目「教科授業開発セミナー」において、大学の研究者教員と京都市教育委員会の実務家教員が協働で授業参画し、実務家教員より現場が抱えている諸課題を具体的に提供してもらうことで、院生にとって討論の契機としている。本科目では学生が協働して授業を構想し、模擬授業の実践および省察も実施しており、研究者教員からは理論的な意味づけを、実務家教員からは実践的な側面から助言する機会を設けている。

また、学部新卒院生が大半であり学校現場での経験が少ないことから、系必修の共通科目「学校づくりと学校経営C」において、実務家教員の学校での勤務経験を手がかりに、とりわけ京都府の学校での実際に即した授業内容を盛り込んでいるほか、時事ニュースをもとに類似する事例を紹介するとともに学生の多面的な見方を交差させる機会を設けている。あるいは、同共通科目「学級経営の実践と課題C」において、現職教員でもあるみなし実務家教員から学校の実感を伝えてもらうほか、教育実習で訪れる学部学生の状況を踏まえた指導の実践について、附属学校園教員から話してもらう授業内容ともしている。

3. 「教科研究開発高度化系」の特色

教科系の特色を整理すると、下記のようなになる。

- 1) 従来の教育学研究科に見られた、各教科の専門性にのみ特化した目的とカリキュラム構成から、教科の専門性は担保しつつも教科間の融合に積極的に取り組むことや、教育の理論と実践の往還を企図した目的とカリキュラム構成へと転換している。
- 2) 研究者教員と京都府・市の実務家教員、さらには京都教育大学附属学校園の教員との連携による大学院の授業づくりを通して、実際の学校園での高度で実現可能な教科の教育実践を実現することにつなげている。

共通科目における学生の受け止めと省察

榊原 禎宏

人間発達探究プログラム

1. 教科系大学院生にとっての教職専門科目の学修

本系は、教科に即した教員の専門性を柱に、大学院生の学修を支援することを主眼としている。ここで検討すべきは、共通科目として配されている教職専門科目の授業を、とりわけ教科教育を探究する院生がいかに関与し、自身の専攻領域や指導観と関連づけて省察しているかである。この点を明らかにすることは、教科の専門性を基盤とする院生の学びの過程を踏まえた共通科目の意義と課題を浮き彫りにすることにつながるだろう。

2. 共通科目の事例としての「学校づくりと学校経営 C」の分析

ここで対象とするのは、まず、基本的にすべての学生が履修する科目の一つ、「学校づくりと学校経営 C」（榊原・小長谷・西山が担当）である。ちなみに、2025 年度は前期と後期それぞれに開講して受講学生数を二分しているにもかかわらず、クラスあたり 25～26 名を数えるほどの規模であった。これだけの人数を対象に、大学院授業と言うべきか疑問は残るが、学部の授業も担当する立場としては、これが開講できるクラス数の限界かとも思う。

さて、この授業では毎回、300 字以上を目安に「授業を終えての振り返り」を Google Classroom に入力することを求めた。以下、各授業について、学生がこの授業をどのように理解し、受け止め、また省察しているか、とくに自身が専攻している教科との関連で、いかに述べるようになっているか、授業の順を追いながら、かれらの変化に注目して考察する。なお、学生の文章の引用は基本的にそのままだが、誤字脱字等は適宜修正した。

2-1 2025 年度前期の場合

1. 導入期における当たり前の相対化と「専門性」への問い

授業の初期段階において、学生たちは「学校とは何か」という根源的な問いに向き合い、これまで自明にしてきた学校観を揺さぶられる経験をしたようである。

ある学生は、学校を「大きな社会に出るための準備段階」と定義し、「教える-教えられる」関係の中で生じる権力に変化が生じている」「学ぶために環境を整える—自ら学ぶ」という形に変化しつつある」と、教育の力学的な変化に言及している。また、自身の経験から「なぜ給食や給食指導があるのだろう、と疑問に感じていた」という学生は、福祉の側面から学校を捉え直し、「学校だから」「担任だから」という理由で思考停止になるのではなく、教師にすべて

一任するのではなく、より多くの人員で関わる必要」を感じたと述べるなど、既存の枠組みを疑う姿勢が見られた。

第2回では、教員の専門性が「素人」か「専門家」かとの議論に対して、学生たちは自身の将来像と照らし合わせながら葛藤していたことがわかる。「教員は素人的な要素が多いのではと言われると頷けてしまう」と率直な思いを吐露する一方、小学校教員志望の学生は、自身の専攻に引き寄せて次のように省察を深めている。「小学校というのは教科内容を追求する専門性よりかは道徳教育や人間性の成長を他人とのコミュニケーションの中で深く専門的に培っていく場所であると考え。そうすると、教科においてはある一定の基準……を超えていたらそれでいいのではないか。」ここに、単なる知識伝達ではない「小学校教員特有の専門性」を再定義しようとする省察がうかがわれる。

2. 展開期における組織としての学校の構造と「経営」のリアリティ

授業の中盤に入ると、学生たちの視点は「学級」や「教師個人」から、「組織としての学校」へと移行していったことがわかる。

第4回の感想には、学校を「スーパーマーケットのような見た目のモール」という表現が現れる。「学校という見た目や建前はどこもほとんど変わらず同じである。しかし、学校の中にいる教員や生徒、クラスの雰囲気は全く異なりそれぞれが個性を持っている」という指摘は、学校組織の「緩やかな結合 (Loose Coupling)」の性質を、身近な例えで理解しようとした結果と言えるだろう。また、学校を「縦」で見る視点を持ち、「校長などトップの人間から学校の運営方針が定められ、全体としての目標が示される。それが学年主任や教科主任へと降りていき、各クラスへと反映される」という組織のピラミッド構造を意識するようになっていったのである。

引き続き学校組織について学ぶ中で、校務分掌やチーム担任制がテーマとなり、非常勤講師等の経験にもとづく具体的な省察が見られるようになる。「私が非常勤で働いている中学校では、チーム担任制が導入されている。……しかしベテランの教員の場合1人で担任しているクラスもあるので……全体の教員の業務量は変化していない」といった課題を指摘する声や、自身の専門教科に関わる事務作業について、「私は3学年全クラスを担当しているので、テストの印刷やクラスごとに分けるなどの作業に非常に時間がかかった。このような作業を別の人に委託するような改善ができるのではないかと、専門的な職務と付随的業務の切り分けについて、経営的視点から改善案を挙げるようにもなっていった。

また、教科担任制の意義についても、「学級担任制によるクラスルールの横暴を防ぐ」という組織的な抑制機能に注目し、「たくさんの教員が子どもの育成に関わりながら、色々な視点に立って教育ができる」と、閉鎖的な学級運営を組織の力で開放していく可能性を見出していることも注目に値するだろう。

3. 深化・統合期における地域社会との接続と「教育の危うさ」への自覚

終盤には、学校の境界線を越えた「地域との連携」や、教育活動そのものが孕む「リスク」

へと関心が広がっていることがわかる。

ここでは、「地域と共にある学校」というスローガンに対して、学生たちはリアリティのなさを正直に認めつつも、その解決策を模索していた。「日本の家族構成が核家族で育って来た者が圧倒多数を占めている現代だから尚更……「それはなぜ？」未だに説明できない」と戸惑いを示しながらも、「地域の資源（ヒト・モノ・金・情報）を守る事に固執せず、流動的に様々な地域・国との交流を通じて多様性を身に着けていく重要性」を説くなど、通学区域という物理的な枠を超えた「地域」の概念を拡張しようとした。また、廃校活用や社会教育士の事例を通じて、学校が「地域貢献」という文脈で語られる際の評価の難しさや、教育課程との整合性についても批判的な省察を行っている。

さらに、教育活動そのものが内包する「危うさ」に対する自覚が急速に高まったことも見て取れる。「教育活動そのものに潜む危険性……具体的には、理科実験や体育の授業での事故、さらには組み体操といった教育内容そのものに潜む危険性が示された」自身の専攻教科（理科等）における事故のリスクを「管理職だけでなく教員1人ひとりが自分ごととして捉える必要性」として受け止めた。さらに、「指導死」や「性暴力」という教員自身が加害者となり得るリスクにも触れ、「法治主義」ではなく「人治主義」が不適切な指導を生むという指摘は、学校組織の課題を浮き彫りにした」と、個人の資質問題を越えた「組織文化としての危機管理」の重要性を論じたのである。

2-2 2025年度後期の場合

同様に、この後期の授業における学生の受容とその変化についても検討する。

1. 公教育の枠組みと専門性への懷疑

授業の初期段階において、学生たちは「学校」という存在を、これまで経験してきた「公的な場」として再認識しつつ、その内実にある矛盾や多層的な構造に目を向け始めている。まず、教育の「公・私」性の議論では、学生は自身の生活実感が公教育の制度と必ずしも一致しないことに戸惑いを見せる。ある学生は、学校を「公共的な事業」と捉えつつも、「正当な支配」という観点から見ると、学校は必ずしも完全に公共的な事業とは言い切れないのではないかと記し、制度としての学校が持つ曖昧さを指摘している。また、教科指導における専門性については、「小学校というのは教科内容を追求する専門性よりかは道德教育や人間性の成長を他人とのコミュニケーションの中で深く専門的に培っていく場所」とあり、教員の持つ「素人的な要素」と「専門性」の境界線について葛藤する姿が見られる。

そして授業が進むと、視点は「官僚制・民主制・専門性」という組織論的な枠組みへと広がる。学生は「教育が官僚制であるのなら、逆機能に陥らぬようにしたい」と述べ、制度の硬直化への警戒感を示す。一方で、人事異動などの官僚制的仕組みに対しても、「新しい環境での出会いや実践が教師の専門性を広げ、リフレッシュにもつながる」と肯定的に捉え直すなど、組織の論理を自身のキャリア形成の文脈で解釈しようとし始めた。

2. 組織のリアリティと属人性の発見

中盤となるこの時期、学校のイメージを「スーパーマーケットのような見た目のモール」と例える記述が現れる。「学校という見た目や建前はどこもほとんど変わらず同じである。しかし、学校の中にいる教員や生徒、クラスの雰囲気は全く異なりそれぞれが個性を持っている」との表現は、学校が一律の制度下でありながら、実態は「個別の集団の集合体」であることを鋭く突いている。また、この時期から「教員の力量」という属人性への注目が顕著になる。

「日本の学校教育は文科省や学校組織以上に、教員一人ひとりの力量という属人性に依存して営まれている側面があるのではないか」という省察は、制度と実践の乖離を認識したゆえといえる。

第7回では、校務分掌や教員の役割分担がテーマとなる。非常勤講師として勤務する学生は、多くのクラスを担当する自身の専門教科のテスト作成等の多忙さを例に挙げ、「このような作業を別の人に委託するような改善ができるのではないかと、職務の切り分けの必要性を、切実な実感を述べている。また、専門教科との関連では、「板書等に表出されるような専門性」や『〇〇科教育』という本に言及し、「教員が専門性を高め、質の高い教育を提供できるようにするべきだ」と、職務としての「専門職性」を強く肯定するようになる。ここで特記すべきは、「先生」という学級内の唯一の指導者としての顔と、学校組織に所属する「教員」としての顔の双方を意識し始めた点である。

3. 地域社会との境界と教育の「危うさ」

終盤にかけて、学生の視座は学校の壁を越え、地域社会や倫理的責任といったより広範な領域へと拡張される。第9回では、地域連携のあり方が批判的に検討される。核家族化が進む現代において「なぜ（地域と）関わらなければならないのか？…未だに説明できない」という率直な違和感の一方、実習経験などを踏まえ「地域の資源（ヒト・モノ・金・情報）を守る事に固執せず、流動的に様々な地域・国との交流を通じて多様性を身に付けていく重要性」を論じる学生も現れる。また、保健体育という自身の教科に引き寄せた統廃合への意見として、「体育科のサッカーや集団行動などの団体競技は10人程度では試合もできず、授業にならない」ため、「少なくとも20人は必要」と数値にもとづく適正規模に関する考察も見られた。

この授業の最終回では、「教育の危なさ」と危機管理を扱ったが、学生たちは、自身の専門分野や現場経験と直結するリスクを「自分ごと」として捉えた。「理科の実験で負傷者が出ないようにする事例や、熱中症に対しての事例など、子どもを預かっている以上ひとつひとつ欠けてはいけないリスクマネジメントばかりで管理職だけでなく教員1人ひとりが自分ごととして捉える必要性を感じた」との記述は、責任の主体が「組織」から「個々の教員」へ回帰したことを示している。また、社会科など価値判断を伴う教科を専攻する学生からは、「教員の言葉選びや問いの立て方一つで、生徒の思考の方向性が大きく左右される」という「目に見えない危うさ」への自覚が語られる。これは、単なる安全管理を超えた、教育実践そのものが持つ暴力性や責任に対する、高度なメタ認知の到達点を示すものといえる。

3. 共通科目の事例としての「学級経営の実践と課題 C」の分析

では、もう一つの共通科目である「学級経営の実践と課題 C」（前期は、榊原、國原、桑名、後期は、榊原、秋山、砂田が担当）について考察したい。この授業も必修であり、前期、後期のいずれも 25 人程度のクラスであった。

3-1 2025 年度前期の場合

1. 経営概念の再構築と「当たり前」への疑い

授業の初期、学生たちは「経営」という言葉の本質を問い直し、学級という空間に存在する慣習的な「当たり前」を相対化する作業から始めている。ある学生は、将来の自身の姿に重ね、「主体としては先生がこれまで学んだ知識や経験を使って子どもたちが育ってほしい姿を見据えて行うものである」と、経営の主体性と目的意識を明確にしている。また、専門教科との関連では、デジタルとアナログの使い分けの議論を通じ、「自分が教える教科でどのように分類していくか……どの分野についてデジタル or アナログを使っていくのかが子どもたちの理解の促進につながる」と、教科指導と学級経営の接点を見出そうとしていた。

続いて、学級目標や掃除の意義が議論の遡上に載った。一貫性のない目標設定に対し、「なぜそれぞれの目標があるのか、決める必要があるのかを考え直す必要がある」と批判的な省察が見られる。掃除についても、単なる労働ではなく「自分たちがきれいな環境を作り出す達成感と清潔な環境の心地よさを知り、環境の整備の重要性に気づく」という教育的意義を見出しつつも、感染症リスク等の現実的課題との間で揺れる様子が描かれている。

2. 展開期でのルールと目標の峻別、組織の規律へ

授業が中盤に入ると、学生の関心は「集団をいかに統率し、個をいかに生かすか」という学級経営の技術的かつ本質的な側面へと移行する。ここでは、ルール（安全・維持）と目標（願い・指針）の区別が大きなテーマとなった。ある学生は、「目標：より良い状態や成果、ルール：守らなければならない決まり」と自分なりに定義し、かつての自身の経験から「学級目標で集団に焦点を当てる必要があるのか…学級という枠組みに入れられたただの群れが集団になるために学級目標は集団に焦点を当てるべき」と、集団形成における目標の機能を再確認している。

あるいは、当番活動・係活動と「規律」の関係が考察されている。係活動を「児童生徒が創意工夫して取り組むもの」と定義しつつ、その不平等性や形骸化を指摘する声が上がった。また、M. フーコーの「パノプティコン」の概念を引用し、「学校で要求される規律というものを保つ訓練は、自分というものを目覚めさせて、自分のせいだというように思わせる仕掛け」であるという解釈に驚きと納得を示している。給食指導についても、単なる栄養摂取ではなく、「みんなで楽しく食事をする」という本来の意義と、税金投入による公共性、好き嫌い指導の是非に関わる省察がなされていた。

3. 深化期の「演出」の虚実、ジェンダー、「荒れ」への対応

後半では、省察はより実践的かつ倫理的な領域へと踏み込んでいる。教員の無意識の振る舞いが学級に与える影響への自覚が高まっている。教室環境に関して、掲示物による「演出」では、「教員の『やった感』や『充実感』ばかりが先行し、表面的には“良い学級”のように見える演出が、実際には学級経営の本質が置き去りにされている」という手厳しい指摘が見られる。また、班分けや名簿におけるジェンダーバイアスに対し、「無意識のうちに児童生徒にジェンダーに対する価値観を植え付ける行為であったことに気づき、驚きを覚えた」と、自らの「アンコンシャスバイアス」を吐露する記述も見られる。

また、小学校での「シナリオ」や学級崩壊のメカニズムが扱われた授業では、初任期の「3・7・30の法則」を学び、「最初が肝心であることが改めて感じた」と、実務的な危機感を募らせている。とくに、教員の個性が学級に伝播する現象に注目し、「児童生徒が担任の教員に似てくるという傾向を強く感じている…教員は自らの影響力を正しく認識し、学級全体に安心感と安定をもたらす存在であるために、常に一貫した姿勢と冷静な対応、そして丁寧な言葉遣いを心がける必要がある」と、専門職としての自己規律の重要性を強調するものとなった。

4. いじめの構造的理解と「善悪」の再考

授業の終わりの方では、いじめや保護者対応、就学義務といった、学校教育が抱える深刻な社会的課題にかれらは向き合った。「いじめ」を「事象」と「問題」に分けて考える視点、あるいは絆や連帯を強調する学級経営が、逆に「規範から外れる子どもを排除する土壌を生んでしまう可能性がある」という逆説的な指摘は、多くの学生に衝撃を与えたようである。教員の正義感が排除を加速させる危険性について、「教員が指導の一環として行った注意や指摘が、児童のまねごとを通して排除に繋がる」と「教育の危うさ」を自覚するに至っている。体育の授業を例に挙げた学生は、できない子を立たせ続ける指導を「公開処刑」と呼び、「教員による子どもへのいじめの一種」と断じたほどである。

第11回では、保護者との関係と法治の観点が議論された。保護者対応を「冷静、丁寧、一貫性」という言葉に集約しつつ、個人ではなく「チーム学校」として責任を分散・共有する戦略を学んでいる。また、就学義務違反への罰金制度を知り、「教育を受けさせる義務」の重さを再認識するとともに、「就学は保護者に課せられた義務であって、子どもにとっての自由ではない」という問いから、学校の存在意義を根源的に問い直している。結論的に、学生たちはこの講義を通じて、学級を単なる「仲良しグループ」としてではなく、高度な判断と責任を伴う「経営組織」として理解し、自身の専門性と照らし合わせながら、実践的な教育者像を構築するプロセスを辿ったと言えるだろう。

3-2 2025年度後期の場合

最後に、この後期の授業についても検討しよう。それは、次の各フェーズに整理できる。

1. 学級経営に対する初期の認識と「戦略的判断」の気づき

初期の段階、学生たちは「学級経営」を単なる事務的な管理やルーチンワークではなく、明

確な教育的意図に基づいた「戦略」として再定義することから始めている。振り返りでは、座席替えという具体的な行為を例に挙げ、「学校経営が単なる事務処理ではなく、生徒一人ひとりの成長を支える戦略的な判断と、学級全体を動かす『演出』の技術であることだと認識しました」という記述が見られる。自身の過去の経験を振り返り、「要配慮個人情報を含む複雑なデータを反映させた乱数表」を用いるなどの緻密なプロセスが、単なる公平性の担保以上の意味を持つことを理解していた。

また、学級という場の特殊性についても、「住んでいる環境や育ちも違う中で同じ教育課程を過ごしても子どもたちは決して一様にはならない」という前提に立ち、教員が「子どもに何でその行動を取ったか説明してと言う」ことの重要性に納得を示している。これは、学級経営が「管理」ではなく「対話」を基盤とすべきであるという認識の萌芽といえる。はじめに、学校・学年・学級の構造的関係に焦点が当てられた。学生は、学級目標が形骸化しやすい現状を批判的に捉えつつ、「学級経営・学校経営共に『誰が行っている活動なのか』によって、その主体や関係性は変化する」と考察している。ここでは、学級を「子どもがつくるもの」と「教員が主体となるもの」の両面から捉える多角的な視点が得られていた。

2. 歴史的視点からの「学級」の相対化

授業が中盤に入ると、学生の視点は「現在の学級」のあり方を自明のものとし、歴史的背景からその存在意義を問い直す方向へと深化したことがわかる。ここでは、「等級制」から「学級制」への移行という歴史的経緯を学び、「クラスという場は、すべての子どもに教育の場を保障する際に、非常に管理がしやすく、そしてその区切りとして年齢が最適」であるという、管理主義的側面への理解を示した。その一方で、自身の専門とする教科教育との関連において、「実態がどうであれ習得主義であるかのような振る舞いにしておかなければ、教科教育をはじめとした学校教育はもはやなにを目指すものかわからないものとなるのではないか」という鋭い不安と洞察を記述している。これは、効率的な知識伝達を重視する「等級制」の論理が、現在の教科教育の根底にいまだ強く残っていることへの自覚の表れである。

第4回では、学級目標の是非を巡って、「学級という集団がどのような特性を持っているのか」が議論された。学生は、「絆」や「仲間」といった言葉に反感を覚えた自身の過去を振り返りつつ、「社会で生き抜くためには綺麗ごとだけでは生きていけないと分かっているが、どうしても綺麗な心をもつ努力や、素直に生きること、人を少しは信じていたい」という葛藤を吐露している。学級経営を「個人の認知的な成長」に注目する視点と、「集団としてのまとまり」を重視する視点の狭間で揺れ動きながら、「個人と集団、双方の視も持ち、互いの利点を生かしながら学級の当たり前を疑っていきたい」という、さらなる省察に至っている。

3. 学校生活での「人間関係の構築」と「指導の正当性」

呼称や給食といった、学校生活の極めて日常的な場面での経営判断について検討した際には、相手を「先生」や「さん」と呼ぶことが、「相手を1人の人間として尊重しているか」という倫理的問いに直結していることに気づく感想が見られた。ある学生は、自身が非常勤先で

「先生」と自称することについて、「立場をはっきりとさせるためにそこまで威張る必要はなく、それ以上に対等でいられる関係を築ける自称にすべきだ」と、自己の立ち振る舞いを修正しようとする姿勢を見せている。あるいは、給食指導について、自身の「レーズンパンが食べられず授業に入れなかった」という苦い経験を引き合いに出し、「独自のルールによる『完食指導』が食への意欲低下を招くリスク」を考察している。ここでの学びは、「教員の意図を押し付けるのではなく、子どもの主体性や実態に即した運用が不可欠である」と、学級経営の原則の再確認へと繋がっている。また、この時期の記述からは、「学校はなんでも（教育の可能性として）使っていくべき」という、学校という場の教育全般に対する積極的な受け止めも見ることができる。

4. 理念の構築と「指導技術」対「人間性」の相克

終盤に差し掛かると、学生たちは自身の「学級経営理念」を言語化し、教員としてのアイデンティティを形成し始める。ある回では、「集団と個」の関係性について、「集団を育てよう。そのために個を育てる。やがて個が集団を意識する。結果として、集団が個を引き上げる」という独自の循環モデルを提示する学生が現れた。また、理想を追い求めることの危うさを自覚し、「理想を考えないことにしている。理想を追い求めるあまり、目の前の光景にしっかり向き合えなくなるのが、信用失墜につながる」という、極めて現実的かつ実践的な覚悟を述べる記述も印象的である。

また、「指導技術」と「人間性」の関係についての議論では、多くの学生にとって自己の将来像に関わる重要な問いとなったようである。ある学生は、「指導技術のみでも学級経営は成り立つか」という問いに対し、「経営自体は可能である」としつつも、「技術だけでは創り出せない領域がある。それは『他者を思いやる心』の育成だ」と断言するコメントもあった。

この点で、自身の専攻教科との関連について次の記述が見られる。「教員として働くには、勉強を教えることができたり、生徒指導ができたりすることは必要条件である。指導技術をきちんと身に付け、やるべきことをきちんとできれば仕事は務まる。……しかし、私は人間性の無い教員の言動はすべての人には伝わらないと考える」。つまり、教科の専門的知識を伝達する「技術」はプロとしての最低限の責務であり、その土台に「人間性」があって初めて、知識が子どもに届くという構造を理解したのだろう。

5. 現代的課題への対峙と「正しさ」への懷疑

授業の終盤では、いじめやデータの解釈といった、より困難で複雑な課題に焦点が当てられた。「いじめ」の考察では、「いじめが起こることは生物上自然のものである」という前提に立ち、「教員がいじめに対して出しゃばりすぎることが良いことではないのではないか。子どもの社会に首を突っ込みすぎるのではなく、見離さず見守ることがいじめと共存する学校の姿」というある種のプラグマティックな視点が提示された。一方で、「集団の利益のためであれば個人の排除は仕方がないという……自分は正しいことをしているという感覚」がいじめを助長するという構造的欠陥にも気づき、「そのような集団内での在り方の範を示すことも、学級経

営の重要な役割」であると結論づけている。

あるいは、いじめ認知件数の増加を「定義の変遷や早期発見の結果」と捉える情報の批判的吟味能力の大切さを受けて、自身の専攻する国語や数学等における指導のあり方についても深い省察を行っている。『指導』を見て、一時的な、他に集中するための（国語や算数や、その他の学習内容）『正しさの規定』と考えた」という記述は、学級経営におけるルール作りが、教科教育を円滑に進めるための「暫定的な枠組み」に過ぎないことを示唆している。また、道徳的な正しさを画一的に押し付ける指導が、かえって「先生がこう言ってたから〇〇は悪いやつだ」という新たな排除を生むリスクを指摘し、「価値観を植え付けてしまっている」ことへの危惧を表明している。

4. 概 括

以上の4つの授業を通して、学生たちの記述には授業が進むにつれて明らかな変化が見られた。このことを学級経営に関する授業に即して言えば、当初の「技術としての管理」という理解から、「歴史的・構造的に制約された場としての学級」の認識へ、さらに「教科指導の土台となる人間的関係性と、正解のない問いに向き合う経営判断」へと理解と関心は移行し深まっている。そして、自身の専攻教科との関連では、教科の授業を成立させるための「座席」や「ルール」の整備、「教える技術」と「統率する技術」を同列のプロフェッショナル・スキルとして捉える段階から、教科教育で往々にして示される「正解のある問い」と、学級経営で扱う「正解のない問い」を峻別しつつ、教員の人間性を介して両者を統合しようとする段階を目指したことがわかる。

学生たちは最終的に、「技術と人間性は学級経営の両輪であり、どちらが欠けても持続的な学級づくりは難しい」と結論づけている。これは、教科のスペシャリストあるいはプロフェッションであることを目指すと同時に、一人の人間として子どもと向き合うジェネラリストという観点も得た思索の結果と見ることができるだろう。

コース必修科目における学生の受け止めと省察

清村百合子
芸術探究プログラム

1. はじめに

本稿は、教職大学院教科研究開発高度化系教科学習探究コースのコース必修科目である「教科カリキュラム開発セミナー」において、学生が行ったカリキュラムの批判的検討とそれに基づくカリキュラムデザインの内容について振り返り、現代の学校教育を支える教育課程について、学生がどう受け止め、どう省察したのかを明らかにするものである。

本系は「人間発達探究コース」と「教科学習探究コース」の2つのコースがあり、「教科学習探究コース」には「言語・文化プログラム（国語・英語）」「公共文化プログラム（社会）」「数理自然・技術プログラム（数学・理科・技術）」「健康・生活デザインプログラム（体育・家政）」「芸術探究プログラム（美術・書道・音楽）」という5つのプログラムがある。学生は自身の専門教科の専門性を高めるべく、各プログラムに属している。専門教科については学部教育や教員免許取得科目の履修を通して少なからず学修を深めてきている学生も多く、将来教職に就いたときに生かすべく、自身の専門教科についてより専門的に学修することを望む学生も多い。

しかしながら、学習指導要領ひとつとっても学生はそれが日本の学校教育の前提であるとして批判的に捉え直すことなく受容しているものも多い。本科目では、学習指導要領に代表される既存のカリキュラムをそもそも前提として受容するのではなく、その構造や考え方を改めて問い直し、より望ましいカリキュラムのあり方を構想する。そうしたカリキュラムの批判的検討を通して、この先、教職に就いたときに各学校のカリキュラムマネジメントを担うことができる実践的指導力を育てることをねらいとしている。

2. 授業の概要

本稿で紹介する「教科カリキュラム開発セミナー」は「教科学習探究コース」に所属する院生にとって必修科目となっている。受講生は前述した5つのプログラムのいずれかに所属しており、2025年度後期の受講生は46名であった。担当教員は研究者教員3名（黒田／数学、植山／国語、清村／音楽）と実務家教員2名（京都府・京都市）の5名である。授業は研究者教員の専門性を軸にオムニバス形式をとっている。

授業の概要は「子どもの発達段階や校種間連続あるいは教科横断などを視野に入れた上で、各教科のカリキュラムマネジメントに関する実践的展開力を育成する」である。授業の到達

目標は「1. 各学問分野における子どもの発達特性について理解することができる。2. 子どもの発達特性を意識した校種間連携のカリキュラムをデザインすることができる。3. 各学問分野の特性を理解した上で教科横断型授業を実践的に開発することができる。4. グローバル化を理解した上で言語コミュニケーションや多様性の観点から学習をデザインすることができる。」の4点である。研究者教員の専門分野（言語・数理自然・芸術）に基づいてカリキュラム観やカリキュラム構成、その実際についてディスカッションも交えながら授業を実施している。

3. カリキュラムの批判的検討にみる学生の課題解決

本稿では清村が担当した回のうち、自身の教科の学習指導要領の構成および内容を批判的に検討した回、およびそれらの課題点を見出した上で、課題を解決すべく自身が考える理想のカリキュラムを構築した回を取り上げる。これらの学習活動を通して学生はカリキュラムの課題を抽出し、具体的な解決策として独自性のある新たなカリキュラムを設計している。

本稿ではそのプロセスに着目し、①課題の認識、②解決の方向性、③カリキュラムデザインにみる理論と実践の往還、という3つの観点より考察する。なお、学生の記事の引用は基本的にそのままだが、誤字脱字等は適宜修正した。

3-1. 自身の教科カリキュラムの課題認識

まず授業者より、カリキュラムの語源に遡り、「カリキュラム」や「教育課程」についての定義や理論的見解について確認した。そして授業者の専門教科である音楽科を例に挙げ、我が国の学習指導要領（音楽）の構造と内容を確認したうえで、諸外国（韓国、アメリカ、カナダ、ドイツ）の音楽科（芸術）カリキュラムとの比較を行った。そのことによってカリキュラムを一元的にみるのではなく、多様な考えのもとに構成されていることに気づかせた。以上の講義を通して、まずはカリキュラムの構成原理（何を根拠に範囲と内容は決められているのかなど）を理解することが重要であり、カリキュラムの範囲を決定する基準は国によってさまざまであることを確認した。その後、教科別に4～5人のグループをつくり、自分たちの教科の学習指導要領を批判的に捉え直すというグループワークに取り組んだ。そこではまず自身の教科のカリキュラムの範囲を図や表で整理し、それらの範囲は何を基準に区分されているのか、検討を行った。その上で、カリキュラムの構造的な課題はどこにあるのか、批判的検討を行った。

学生レポートを分析した結果、学生のカリキュラム批判に共通して見られるのは「教科内容の分断」と「構造的な問題」の2点に集約される。以下、学生が書いたレポートを適宜引用しながら考察する。

まず1点目「教科内容の分断」については理科と社会科のレポートに端的に現れている。例えば理科においては現行のカリキュラムではいわゆる物理・化学・生物・地学という4領域は自明のこととなっており、この区分を疑うことなく、理科の授業を行ってきた教師も少なくな

いだろう。これについて学生も「一般には物理・化学・生物・地学と呼ばれ、長く学校現場で用いられていた区分。この区分はそれぞれの領域が扱う自然現象をどのような視点からとらえるかという理科教育の基礎的な枠組みを作っている。」と捉えている。ところが、授業内のグループディスカッションにおいて、理科を専門とする学生たちは改めてカリキュラムの構造的な問題に目を向けることとなった。ある学生は「気候変動、自然災害、資源問題といった現代的な課題は、いずれも単一の分野だけでは説明や解決が難しい。これらの問題は物理的な過程だけでなく、化学的な反応、生物的な多様性など、多面的な視点からの理解が求められる。地学はまさにこうした『複合的な視点』を前提としたものである。」と述べている。このようにグループでの議論を通して学生は自然現象（例えば地震）は本来複数の要素が相互に関係し合っ成立しているため、単一の視点では十分に理解できないのではという問題を認識するに至っている。

一方、社会科では、内容の網羅性を重視するあまり学習者の認識の深化や構造的な理解が十分に扱われていないことを課題としてあげている。ある学生は「小学校社会科が身近な社会を起点とする同心円の拡大理論に基づき、中学校に進むと一気に分野別で体系的な学習へと大きく転換する。この学習様式の断絶が学習者が社会を捉える際の多角的な視点や知識の接続を困難にしている。」と指摘し、「スコープが内容網羅を優先し、社会的課題の構造的な理解を促す視点が弱い。」と述べている。さらにこの問題の背景として『何を教えるか』に偏り、『どのように社会を捉えさせたいのか』という価値的・批判的視点が十分に位置づいていないからではないか」と考察している。現行の指導要領はコンテンツベースからコンピテンシーベースへと転換が図られたといえども、社会科の学習指導要領を概観する限り、いまなお内容の網羅性が否めないことが顕在化し、それが課題であるという認識に至っている。

2点目の「構造的な問題」については英語科のレポートに顕著であった。英語科のグループでは現行のいわゆる「4技能5領域」について疑問を呈する議論へと発展した。「4技能5領域に基づきスコープが設定。この技能別構造は、段階的・体系的にコミュニケーション能力を育てる点で一定の合理性がある。しかし技能を中心とした構造には限界がある。」とした上で、「異文化理解も中心に位置付けた単元構成や学習者自身が英語を使う必然性のある課題設計を通して、英語科の理念を実現するカリキュラム改革が必要である。」と提案している。このように英語科では、技能別に整理されたカリキュラムが言語活動を分断的に捉えさせる可能性があることが課題として認識されている。

これらに共通するのは、カリキュラムが「教える内容の配列」で構成されている一方で、学習者がどのように理解し、どのような力を獲得するのかという育成すべき資質・能力に対する視点が弱いという認識に至っているといえよう。学生自身も授業の振り返りにおいて「カリキュラム批判とは単に内容の過不足を指摘することではなく、どのような社会認識を育てたいのかという規範的問いを立て直す営みである。」や「単に問題点を指摘することではなく、英語という教科を通して育成したい生徒像や目標と現行のカリキュラムの整合性を問い直すことに

つながる」と記すなど、カリキュラムそのものを批判的にみるという活動を通して、その教科でどのような資質・能力を育成すべきか、またその教科の本質的意義はどこにあるのか、といった議論にまで発展したといえる。

3-2. 課題解決の方向性

ではこのような課題を認識した学生たちはどのようにして解決策を見出そうとしたのか。次の授業では「現行カリキュラムが抱える課題解決に向けて新たなカリキュラムをデザインしよう」というテーマを設定した。再度同じ専門教科でグループをつくり、前回の課題の内容を交流した。その後、その教科における「教科の目標」「育成すべき資質・能力」を話し合った上で、その実現に向けたカリキュラムをデザインするよう促した。カリキュラムの提案は文章だけでなく、図や表、あるいは概念として表してもよいとした。

学生のレポートを分析した結果、課題解決の方向性として「統合の重視」「文脈の重視」に見出すことができる。以下、学生が書いたレポートを適宜引用しながら考察する。

1 点目「統合の重視」については理科のレポートに顕著である。グループディスカッションを経てある学生は以下のようにまとめている。「新しいカリキュラムでは、従来の分野別の構成にとらわれるのではなく、自然現象を基盤とし、その現象を分析・理解するために必要な学習内容によって構成するカリキュラムデザインが有効であると考え。」と提案し、さらに具体的な単元を用いながら次のように具体策を提案している。「具体例として『天気の変化と気圧・風』に関する単元では、なぜ風が吹くのか、なぜ低気圧の周りでは雲ができ、天気に変化するのかといった問いを設定する。学習の過程では、暖められた気体・液体・固体の状態変化や、温度と飽和水蒸気量の関係について、化学的なミクロの視点から理解を深める。さらに、温度変化による密度の違いや、密度差によって空気が上昇・下降する仕組みを、物理的な視点から学習する。」と学習過程に即してカリキュラムを設計しようと試みている。その結果として「単一の分野にとどまらず、複数の視点を結び付けて一つの現象を説明する学習を通して、生徒は知識を断片的に覚えるのではなく、相互に関連付けながら理解することができるようになる」とコンテンツを統合することによって期待される資質・能力についても言及している。このように、理科の学生は「自然現象を基盤としたカリキュラム」へと転換することで学習内容を物理・化学・生物・地学といった従来の領域ごとに分断して学ぶのではなく、あらゆる現象を起点として、それを理解するために必要な知識や概念を「統合」して学習するという構造を提案している。

同様に社会科においても地理・歴史・公民といった分野を横断的に扱うことを提案している。「私たちのグループでは中学校第3学年に公民を学習する点が課題であるとした。この課題を乗り越えるための新たなカリキュラムデザインが川型である。川型は、地理、歴史、公民をそれぞれ交互に学習し、第1学年から公民についても学ぶ。例えば日本の産業構造について、地理的な見方・考え方では日本の産業地域の分布として、歴史的な見方・考え方では日本

の産業構造の歴史的系譜について、公民的な見方・考え方では日本の産業構造の経済的特徴や世界とのつながりについて学ぶことができる。」とまとめている。このように社会科では、地理・歴史・公民を分断的に扱うのではなく、同一のテーマを複数の視点から捉える構造（いわゆる「川型」）が検討されている。例えば「日本の産業構造」というトピックにおいて、地理的・歴史的・公民的な見方・考え方を相互に働かせて学びを深めることが期待されている。

2 点目「文脈の重視」については英語科のレポートに顕著である。英語科のグループは現在の「4 技能 5 領域」では「異文化理解」という目標は実現できないのではという課題意識から議論を始めていた。ある学生は「現行カリキュラムは異文化理解を実質的に達成できているかという点には疑問が残る。新たな英語科カリキュラムでは、異文化や異なる背景をもつ者と接したとき、学習者はどう考え、どう振る舞うのかという行動までを視野に入れ、判断や選択、説明といった言語使用を組み込むことが異文化理解を促す活動を設定すべきではないか。」とし、「このように、異文化理解を態度や付加的な要素として扱うのではなく、自分の言葉で説明し、比較し、立場を言語化するといったように言語活動と統合していくべきでは」と述べている。加えて 4 技能の育成という前提を見直し、目的や場面に応じて重点的に作用する技能を設定することや学習者の発達や使用場面に即した系統性が提案されており、いわゆる言語を活用する「文脈」に沿ってカリキュラムを構成すべき、と提案している。

以上より、学生は現行カリキュラムの課題を解決する方向性として「統合的に知識を構成すること」「学習内容を学習者の現実の文脈と結びつけること」に見出しており、このことからカリキュラムをデザインするとはすなわち「学習者の学びのプロセスを再構成する営み」であることを再認識しているといえよう。

3-3. カリキュラムデザインにみる理論と実践の往還

3-2 で示した通り、カリキュラムをデザインするという課題解決において、学生は一般的理解や抽象的提案にとどまらず、より実践的で具体的なカリキュラムとして新しいモデルを提案していることが特徴として挙げられる。

例えば理科では、「天気の変化と気圧・風」という単元を例に挙げ、気体の性質（化学）、密度と運動（物理）、気圧配置（地学）といった複数の視点を統合して現象を理解する学習過程をデザインしている。このような構成により、生徒は知識を断片的に覚えるのではなく、領域を横断させて相互に関連付けながら理解することが可能になるとされている。また英語科においては、異文化理解を単に知識や情報として扱うのではなく、学習者自らの意思決定や表現活動と結びつけることで、言語活動の中に位置づける工夫が提案されている。社会科では、地理・歴史・公民を交互に扱うことで、多角的な見方・考え方を育成するカリキュラムが検討されている。一方で、学生自身はその実現可能性や教材構成の難しさについても言及しており、理想と現実のバランスを踏まえた検討がなされている。

このように、カリキュラムデザインというどちらかといえば抽象概念や理論的枠組みに主眼が置かれる営みにもかかわらず、学生たちは実際の教育現場で学ばれている具体的な単元やトピックを取り上げ、構成原理に依拠しつつも具体的な実践に落とし込んだモデルを提案することができている。「理論と実践の往還」は本学教職大学院のディプロマ・ポリシーである「教育及び教科の理論と教職の実践との往還を通じて教職に関する高度な専門的知識と実践的指導力を統合的に有する教員」にある通り、教職大学院における授業や実習などさまざまな場面において主軸となる概念である。「自分の専門教科のカリキュラムをデザインする」という営みにおいて、学生自ら「理論と実践の往還」を意識して知の再構成を試みているといえよう。

4. おわりに

本稿では、教職大学院教科開発高度化系教科学習探究コースのコース必修科目である「教科カリキュラム開発セミナー」において現代の学校教育を支える教育課程（学習指導要領）について、学生がどう受け止め、どう省察したのかについて明らかにした。

今回の分析を通して以下の3つの特徴を見出すことができた。ひとつは構造的理解に基づく課題設定である。学生は表面的な問題ではなく、カリキュラムの構造といった根本的問題に着目して課題を見出そうとしていた。2点目は理論と実践の往還である。カリキュラムを机上の空論としてデザインするのではなく、具体的な授業や単元に落とし込む形で解決策を構想している。3点目は現実的制約を踏まえた検討である。理想的な構想にとどまらず、授業時数や教材構成といった現場が抱える現実的制約までも考慮し、実現可能性について言及している。以上より、カリキュラムをデザインするという課題解決の営みを単なる構想で終わらせることなく、実践的な専門性に基づくものへと発展させているといえる。

このように、学生はカリキュラムの構造的課題を把握した上で、統合的・文脈的な学びを実現する、いわば「学習者の学びのプロセスを再構成する営み」としてカリキュラムデザインを試みていることが明らかとなった。このような学びは、学生が学校現場に出たときにすでに準備されている既存のカリキュラムを何の疑いもなく実践するのではなく、それらを批判的に検討し、改善していく専門職であることを自覚する契機となる。それぞれの専門教科をもつ教科学習探究コースの学生にとって、教科カリキュラム開発セミナーは、こうした教科の専門性を育むうえで重要な位置付けになるといえる。

専門実習における学生の受け止めと省察

黒田恭史

数理自然・技術プログラム

小長谷直樹・石井大記

教科研究開発高度化系

1. 専門実習の実際

教科研究開発高度化系（以下、教科系）では、1年次の2学期当初（8月～9月）に教職専門実習Ⅰ（3単位）を京都教育大学附属学校園を中心に3週間、2年次の4～5月に教職専門実習Ⅱ（7単位）を公立学校園を中心に7週間実施し、系統的に専門実習を配置している。

1年次前期の共通科目や専門科目で学んだ教職に関する幅広い知識をもとに、附属学校園の職員室や教科専門室等、学部での教育実習とは異なる環境下での配属のもと、より教職を俯瞰した視点から専門実習を行っている。1年次後期の各科目での履修を踏まえ、2年次前期には、4月の年度当初の時点からの専門実習を行うことで、学校運営が構成されていく一端を追体験し、教職全般に関する知識と実践の往還を企図した実習となるよう努めている。そして、これら教職専門実習ⅠおよびⅡで得た課題意識や知見を「実践課題研究Ⅰ」や「実践課題研究Ⅱ」のゼミに生かしている。本科目は修了論文作成につながるゼミであり、専門実習を通して得た問題意識をもとに、授業分析やアンケート調査などの研究方法を実施し、修了論文の作成に取り組んでいる。

専門実習受け入れ校としては、附属学校園と京都府・市教育委員会から推薦を受け連携協力校を確保している。学生数の増加に伴い、公立の連携協力校園は初年度の13校園から19校園へと拡充している。院生の連携協力校への配置は、院生の校種や教科の希望等をヒアリングした上で、各連携協力校園の受け入れ可能な教科や人数を把握し、院生の通学距離、配置人数のバランスなども考慮して決定している。院生の研究テーマについては、連携協力校と相談し、可能なものについては専門実習中に実践するようにしている。

教科研究開発高度化系では、実習期間中に各院生の指導教員が1～2回の参観指導を行うとともに、研究授業及び研究協議会に参加し各連携協力校の指導教員等とともに指導を行っている。また実務家教員2名が、1～2回訪問指導を行うとともに、可能な場合には学校単位の省察会に参加している。2年次の実習においては、期間中に1回大学に集まり校種別交流会を実施し、省察をする機会としている。

2. 専門実習と教育実習の差異

教科系院生は、学部で教育実習を経験し、いずれかの教員免許状を取得している。学部の教育実習と、院生の専門実習は、いずれも一定期間の学校園での実習活動ではあるが、期間の長短や慣れの問題に加えて、求められる能力の違いが実習生に及ぼす意識と行動の変容をしっかりと把握し、大学教員はそれらを踏まえた専門実習の指導・支援を行うことが重要である。

ここで、教育実習と専門実習で求められる能力の違いについて、実習を実際に行う各学校園で若干異なるものの、およその傾向について整理すると、表1のようになる。

表1 教育実習と専門実習で求められる能力の違い

求められる能力	教育実習	専門実習
授業研究	・実習の前半は模範授業を参観・学習し、後半は実際の授業における指導力	・単元全体の授業を担当することで、カリキュラムを意識した構成力・指導力
児童・生徒理解 学級経営	・個々の児童生徒の学習面・生活面などの見取りと適切な対応力	・個々の児童生徒への対応力とともに、学級全体の適切な経営力
学校運営	・概要は理解するものの、具体的な指導場面に活かすところまでは求めない	・方針を理解したうえで、具体的な授業研究や学級経営への活用力
校務分掌	・基本的には担当しない	・校務分掌の一旦を担当し、児童生徒からは直接見えない学校業務の遂行力

表1内の「授業研究」は、両実習において向上すべき重要な能力であるが、授業研究の回数の多さや慣れによって授業力が向上するといった点だけが差異として位置づけられるわけではない。「教育実習」では、1校時の授業内での、「導入・展開・まとめ」における各ねらいの明確化、時間の適切な配分調整、評価方法の適正化などがポイントとなり、いわば一つの授業の成否が判断基準となる。「専門実習」では、数校時に及ぶ単元全体の構成の適正化、各授業の位置づけ、児童生徒の最終ゴールに対する予測などがポイントとなり、いわば単元全体の成否が判断基準となる。

「児童・生徒理解／学級経営」もまた、両実習において向上すべき重要な能力であるが、学級に滞在する時間の長さや慣れによって児童生徒への対応力や、学級経営力が向上するといった点だけが差異として位置づけられるわけではない。「教育実習」では、各場面における児童生徒の適切な見取りと対応などがポイントとなり、いわば各児童生徒理解と関与が判断基準となる。「専門実習」では、各児童生徒への適切な見取りと対応に加えて、それらの蓄積が学級全体の児童生徒にどのような影響を与えることになるかの予測と判断がポイントとなり、いわば個

と集団との連関がどう作用しているかを的確に理解することが判断基準となる。

「学校運営」は、主に専門実習において意識して向上すべき能力であるといえる。「教育実習」では、事前指導などで校内研究についての概略の説明は受けるものの、「授業研究」と「学級経営」を実施することで精一杯のところがあり、そこまでの余裕がないというのが正直なところであろう。「専門実習」では、「授業研究」や「学級経営」に対する自身の信念や要望はそれなりに抱きつつも、それらと学校運営とを比較し、調整を行うことがポイントとなり、いわば、学校組織の一員としてどう自身の考えをブラッシュアップできるかが判断基準となる。

「校務分掌」もまた、主に専門実習において意識して向上すべき能力であるといえる。「教育実習」では、授業、給食、休み時間等の児童生徒と接している時間以外は専用の実習生室などで過ごすことが多く、学校に滞在しながらも、教員の仕事の全容を観察するというわけではない。「専門実習」では、職員室内や教科の専用室に机が配置されるなどするため、職員朝会、職員会議、放課後の学年間の打ち合わせなど、教員の一日を体験することがポイントとなり、いわば、学校教員の業務の全体像をある程度体験し正確に理解することが判断基準となる。

3. 専門実習による院生の変容

前節で4つの求められる能力の特徴を解説したが、以下では院生の「専門実習」において、これらの能力がどのような形で具体化されているのかについて、専門実習を終えた院生の「実習のまとめ」から抜粋し、その特徴について検討する。なお、院生の文章における下線は、筆者が付けたものである。

3-1. 「授業研究」における院生の変容

専門実習において授業研究は、一つの授業づくりという局面だけに意識が向くのではなく、授業を含む単元全体に意識が向き始めていることが推測される。**文章1**では、事前準備におけるしっかりとした洞察によって、授業単元全体の計画性や連続性に目が向いていることが見て取れる。また、**文章2**に見られるように、評価の観点から授業を捉え直す視点も芽生えつつある。評価は、学習者に対して行われるとともに、授業者もまた授業の良し悪しを評価される対象であることに対する気づきは、今後、教員として日々教える立場になった際にも重要といえる。**文章3**では、学習指導要領や教科書に載っているから授業で取り上げるという発想から、本来、この学習内容はなぜ取り上げるべきなのか、さらには子どもの生き方にどうつながるのかという視点を持って捉え直すことが重要であることに接近しようとしていることがわかる。

文章1「実習を通じて、授業を円滑に展開するためには、徹底的な事前の準備が必要であることを強く実感した。特に、数学の計算問題一つを扱う際にも、その問題がどのような学習意図のもとで組み込まれているかを汲み取ることが、授業設計において重要であると学んだ。問題の背景を読み解くことで、前の学習内容との連続性や、生徒が誤解しやすいポイント、理解の壁になりうる箇所が自然と見えてくる。こうした視点を持つことは授業の質を高める

鍵であると実感した一方で、実習初期や新たな単元に入ったばかりの段階では、それらが見えづらく、授業後に気づいて反省することが多かった点は大きな反省材料となった。」

文章2「自身の研究授業では、ひとつの小単元を持たせてもらっていたために評価をつけるということを初めて行った。A、B、Cで評価をつけるということは評価の基準をつくらねばならないということで子どもたちが授業を通して何をできるようになったらA評価なのかという基準を考えて授業を作った。この視点があることで授業の見通しが持ちやすくなり、これまでのように授業において、緊張で考えていた言葉が飛んでしまうということがなくなったように思う。」

文章3「『今の授業が子どもたちの将来にどうつなげるかを意識すること』という助言も心に残っている。目の前の知識や技能の習得を目的とするだけでなく、子どもたちが社会の中でよりよく生きていくための土台となる「生きる力」を育てる視点が求められる。例えば、家庭科の食分野の授業であれば、それを通して家族との関わりや食生活の大切さ、健康への関心など、生活全体への意識を高めるような働きかけが必要である。目の前の単元をこなすことにとらわれず、子どもたちの人生にとってどんな意味を持つ学びなのかという視点を持って授業を構想することが大切であると学んだ。」

3-2. 「児童・生徒理解／学級経営」における院生の変容

専門実習において児童・生徒理解と学級経営は、個々の児童・生徒との関係づくりという局面だけに意識が向くのではなく、学級全体を見渡した中での個々の児童・生徒との関係づくりへと意識が向き始めていることが推測される。**文章4**では、集団と個人との関係を踏まえた上で、各場面での対応の仕方を変化させていくことの重要性に気付いていることがわかる。また、教員側が全てにおいて率先して対応するのではなく、見守ることを通して子どもたちに考え、気づかせ、解決するという教育的意義についても学んだようである。**文章5**では、生徒の年齢段階と心身の発達を踏まえ、生徒の主体性を促す適切な対応方法に考えを巡らすようになったことがうかがえる。さらに、**文章6**では、教員と接する中で生徒が意識的・無意識的に対応する中には、いわゆる「よそ行き」の顔が存在し、それらが必ずしも生徒の本心とは合致しないことを踏まえた上で、掃除という何気ない活動にこそ、本心が見え隠れし、それらにも教師はアンテナを張る必要性に気付いている。

文章4「生活面での指導に関しては、集団と個、場面によって言葉かけの内容、やり方が様々であることを学んだ。怪我をする危険性を伴う時や、すでに何度も指導をしていることに関してはすぐに注意をすることで気付かせて反省させ、一方で敢えて指導をすぐにはせずに、少し見守り、子どもたち自身で気付かせる指導もまた大切であると感じた。特に友達同士の

揉め事では、両者から話を聞き、どうしてそうなったのかを話し合いながら子どもたち自身の納得解を探ることを大切にした。」

文章 5 「高校生は、自立へと向かう途中にある存在であり、大人と子どもの中間的な立場にある。したがって、教員の支援が過剰になりすぎると、生徒の自主性や主体性を損なってしまう可能性がある。実習を通じて感じたのは、「手伝いすぎない勇気」の重要性である。生徒自身が考え、判断し、行動するプロセスを尊重することが、彼らの成長にとって何よりも大切である。教員はそのプロセスを見守りながら、必要に応じてさりげなくサポートする立場でなくてはならない。」

文章 6 「担任をしている日は、毎回受け持ったクラスの教室を放課後に掃除していた。掃除をする利点として、まずは生徒の性格や乱雑さが机やイス、ロッカーによく表れるため、生徒の根底が把握できる点が挙げられる。生徒の言動や行動は人前である。教員と話す、というフィルターによって生徒の行動の根底の部分が見取りづらく感じていた。しかしながら、机の位置や向き、椅子の片付け具合というのは特に深く考えず、無意識に扱うことが考えられるため、生徒の根底の部分が表れてくることが推測される。」

3-3. 「学校運営」における院生の変容

専門実習において学校運営は、個々の教員の取り組みに止まらず、教員間の連携に対しての視野が広がりつつある。**文章 7** では、児童館の中で生じた問題や、不登校の生徒への対応を、学級や学年の枠を超えて教員間の連携によって解決するという具体的な場面を振り返り、大学院の授業との対応関係を考えようとしている。**文章 8** では、不登校という現在の学校現場における最大の課題に対して、登校支援室を設置し、個々の生徒の実状に応じて学校全体として取り組んでいる姿に学んでいることがうかがえる。**文章 9** では、フォーマルな会議に加えて、インフォーマルで短時間の打ち合わせなどの情報共有が、学校運営という全体の動きに大きく影響を及ぼしていることに気付いたことが記されている。

文章 7 「学級運営や学校運営に触れる中では、教師一人ひとりが生徒の成長を見守るだけではなく、同僚や保護者、地域と連携しながら教育を進めている姿を間近に見ることができた。具体的な例が二点ある。一点目は児童館での学年をまたいだ揉め事について先生方で連携しながら解決に向き合っていたことである。二点目は、不登校傾向の生徒に対し、学年団で連携をして家庭訪問を行ったり、保護者と連携をとって体育館を貸し出したりすることも印象に残っている。大学院で学んでいる「学校組織マネジメント」や「チーム学校」の理念が、現場でどのように機能しているのかを知ることができ、理論と実践のつながりを意識する機会にもなった。」

文章 8 「登校支援室の参観では、不登校生徒が安心して過ごせる空間づくりや活動選択の工夫を学んだ。久しぶりにクラス活動に参加し、不安を抱えながらも最後まで取り組んだ生徒の姿から、不登校支援は休養の場にとどまらず、段階的な社会復帰を支える役割があることを実感した。不登校は特別な事例ではなく全国的に増加している課題であるため、教師には理解と柔軟な支援姿勢が求められる。ある女子生徒は登校支援室には通えるが教室に入ること**に強い抵抗を抱いており、欠席が続いたことで「変に見られるのでは」という不安が大きくなっていた**。その一方で、〇〇祭に向けた合同練習に一度だけ参加できたことは、本人の中で葛藤を抱えながらも努力しようとする姿を示していた。適応指導教室のような場で不登校生徒を間近に観察できた経験は、今後の研究にも大いに役立つと感じた。」

文章 9 「校務面での学びと教員間の関係性について、年度当初の実習という特性もあり、学校現場はまさに慌ただしい空気に包まれており、新年度の準備や生徒対応、各種会議などが忙しく行われていた。中でも印象的だったのは、教員同士のコミュニケーションが想像以上に多いということだった。職員会議や学年会議といった公式な場に加え、放課後や空き時間、教室移動の合間など、あらゆる場面で情報共有が行われていた。それは単なる業務連絡にとどまらず、「今この生徒はこういう様子だった」「今日の授業、あの子が気になった」といった、きめ細かなやり取りが積み重ねられており、それが学校運営の土台になっているのだと気づかされた。」

3-4. 「校務分掌」における院生の変容

専門実習における校務分掌では、学部の教育実習時には気付かなかった、通常は見えにくい教員の業務に対しても、少しずつ意識が向き始めているように思われる。**文章 10** では、通常 of 教育活動からは少し離れた活動に対して教員が連携して取り組むことで、様々な行事がスムーズに運営されていることを学んでいる。**文章 11** では、校務分掌を与えられつつも、そこでの自主的な判断・実行の難しさを痛感しており、教員になった際には先輩教員のアドバイスを受けつつも、自ら積極的に行動する重要性を感じている。**文章 12** では、業務として生徒に情報提供をするという意識だけでなく、それぞれの活動に教員としての教育観や思いが込められていることに気付く体験となったことがうかがえる。

文章 10 「学校生活部は、生徒指導や日常の生活管理を主に担う分掌だが、その仕事内容は非常に多岐にわたり、実際に関わって初めての教員の仕事の幅広さを実感した。特に印象に残っているのは、入学式当日の保護者による車での送迎に関する取り締まりである。学校周辺は住宅街であり、通行や駐車が近隣住民の生活に大きな影響を与えることから、トラブル防止のために教職員が対応にあたる必要があるということ学んだ。当日の立哨など、地域

からのクレームを未然に防ぐための細かな配慮が求められ、教育活動の円滑な実施は、こうした裏方の地道な努力に支えられていることを痛感した。

文章 1 1 「学級や校務分掌に関しては学級開き、学級規律の徹底や毎日の発達指示的な生徒指導、生徒指導上の課題がある子への対応、行事の意義と運営の仕方、人間関係での悩みを抱える生徒への対応、教員間の密な打ち合わせ、情報共有と連携など多くのことを学ぶことができた。（中略）校務分掌における課題は主体性である。（中略）全体を通して見ると先生方から指示をしてもらって動くことが多かった。その要因としては、「間違っていたらどうしよう」と考えて行動に移すことができなかった点が挙げられる。」

文章 1 2 「進路指導部に配属され、進路講演会の準備、校内模試の運営、大学関係者との対応、自習室や補習の管理などに携わった。こうした業務を通じて、学校という場は授業だけで動いているのではなく、見えにくいが多い教職員の働きによって成り立っていることを肌で感じた。とりわけ印象的であったのは、第一学年対象の文理選択に関する説明会である。生徒一人ひとりが将来を見据え、自らの意思で選択を行おうとする姿に向き合いながら、「教育」とは情報提供ではなく“寄り添い”でもあるのだと痛感した。」

4. まとめ

教科系における専門実習の実際について、4つ観点から考察した。教科系開設から4年が過ぎ、専門実習の教育的効果を検証すべき時期となりつつある。

上記で取り上げた院生の感想は、いずれも肯定的な意見を取り上げており、これをもって教科系の大半の院生の専門実習が充実したものであり、申し分のないものとなっていることを主張することが本論文の主旨ではない。

むしろ、専門実習を経験する中で、院生は様々に考え、行動し、時に悩んでいるという實際を大学教員は丁寧に理解した上で、ここで取り上げた感想（文章1～文章12）に見られる気づきに向かわせるために、それぞれの大学教員は院生の専門実習の何を見取り、どう寄り添い、そしてどう助言すべきかを考えることが肝要であろう。

小学校における校務分掌組織改善 —対話的で協働的なシステムづくり—

市村淳子（前京都市立葵小学校）、松浦 正（京都教育大学附属特別支援学校）
元生安宏（京都市立安井小学校）、小林正幸（京都市立葵小学校）

1. 京都市立葵小学校の校務分掌組織改善

（1）葵小学校の組織課題

社会の急激な変化に伴い、子どもたちを取り巻く課題も大きく変化している。学校現場においても、従来の組織構造では対応が困難な課題に直面している。本稿では、葵小学校における校務分掌組織改善の事例を示し、新たなシステムの構築による組織改善の方策について3名の共同研究者⁽¹⁾が組織改善の効果を分析し、それに基づいて校長であった市村が考察する。

葵小学校は、開校1930年、児童数480名、学級数19学級（内特別支援学級2）、教職員数38名の公立小学校である。児童の学力は高い傾向にある一方、その力を集団の中で生かすことに課題がある。また、児童間トラブルの解決の難しさと、保護者の不信感による学級運営の困難さが挙げられ、クライシス・マネジメントが必要な場面もある。校長として、その本質的な解決には、教職員・児童等の関係の質の向上を図ることが重要と考え、2018年度より対話による学校組織改善に取り組むこととした。対話に取り組んだ結果、学校教育目標具現化に向けた特色あるカリキュラムが開発された⁽²⁾。しかし、着任した教員にとってはその特色がわかりづらく、「校内研究の内容が理解できない」「やるべきことが多すぎる」といった困惑の声が聞かれるようになった。

（2）校務分掌組織改善のプロセス

学校独自のカリキュラムである「あおいカレッジ（異年齢探究学習）」「対話の時間」等の推進は、2018年度の開始にあたり、校内研究部が担うこととなった（図1）。しかし、新たなカリキュラムを創造する過程では、試行錯誤を伴った。そのため、校内研究部に所属する一部の教員で決められた方針や方策が、全教員に降ろされるシステムでは、試行錯誤の過程で生じる不具合の修正

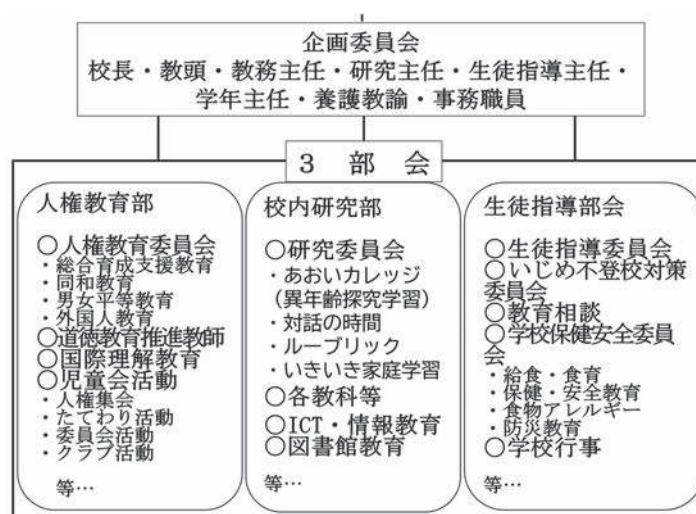


図1：2021年度葵小学校校務分掌組織図（一部抜粋）

や共有が速やかになされず、教員間に校内研究に対する理解の差が生じる結果となった。葵小学校では、2018 年度以降、対話のカリキュラム開発に向け、教員が対話スキルを学ぶための研修を戦略的に取り入れてきた。その経験から、教員は一定程度の対話スキルを有していた。しかし、一部の教員で意思決定を図るシステムのままでは、個々の教員が持つ対話スキルが活かされず、結果、教員から困惑の声を聴くこととなった。そこで、校長としてこの課題を克服するために、全員の意見が出せる場の設定をすることが重要であると考え、創発的対話を可能にする新たなシステムを模索することとした。その際、特に注目したのが教員間の関係の質である。ダニエル・キムが提唱する「組織の成功エンジン」(図 2)と呼ばれる変化の理論によると、結果や行動ばかりに焦点を当てるのではなく、「関係の質」「思考の質」を高めることによって、持続的な組織の成長につなげようとする考え方である。その「関係の質」とは「場の質」を高めることによって向上するとされている(小田, 2017: 223 頁)。「場の質」には「人のつながり」が大きく影響を及ぼす。そこで、人のつながりや組み合わせを再構築するため、校務分掌組織改善に取り組むこととした。

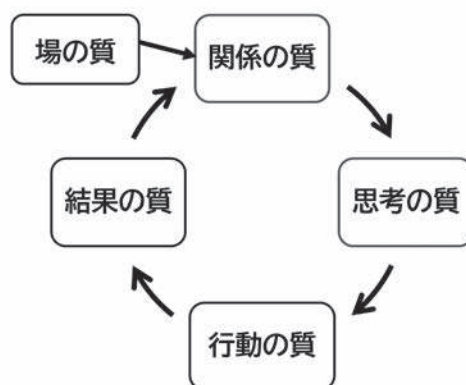


図 2：組織の成功エンジン

(小田, 2017: 223 頁を参考に筆者作成)

葵小学校では、2021 年度までは、3 部会のみで組織を運営してきた。しかし、校内研究部の負担が増大したことを機に、2022 年度に校内研究部から「あおいカレッジ」等、学校独自のカリキュラム開発を目的とする要素を抽出し、3 チームと称する新たな組織を設定した(図 3)。その際、全教員が3 部会と3 チームの両方に所属することとした。3 チームの運営には、月に一度、同じ場所・同じ時間に集まる「3 チーム会議」と称する定例会議を活用している。3 チーム会議では、各チームが育成を目指す資質・能力と日頃の取組を明確にし、カリキュラムを開発するために、①ビジョン②現状③戦略④進捗⑤学習について意見交換をしている。また、各チームで話し合われた内容は、その場で全体共有するようにしている。例えば、自己決定の場の提供チームでは、育成を目指す資質・能力を「ゴールイメージ力」と設定し、重点取組である「あおいカレッジ(異年齢探究学習)」や「ループリック」における児童の振り返りを持ち寄り、

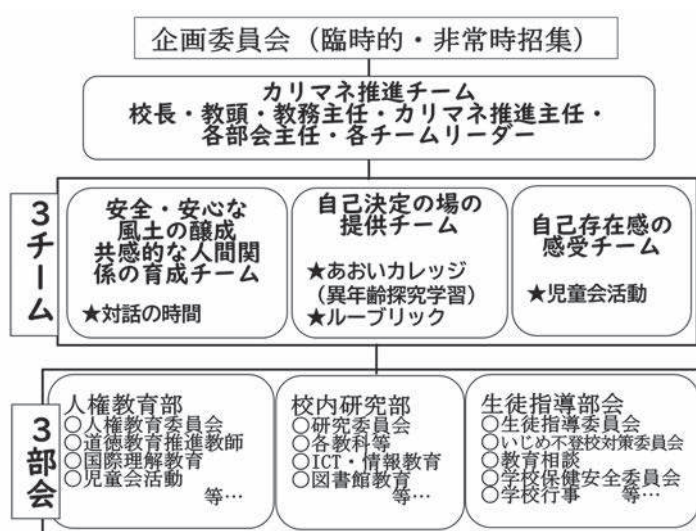


図 3：2022 年度葵小学校校務分掌組織図(一部抜粋)

取組の評価や改善点を意見交換している。このように、3 チーム会議の最大の目的は、創発的

対話により、新たに物事を生み出す場を構築することにある。しかし、その運営に際して、課題がみられた。3チームと3部会の併存である。2022年度当初、3チームの取組を開始するにあたり、3部会と3チームで調整を図る必要性が認識された。しかし、3チームは全員参加の下で意思決定を図るシステムであるのに対して、3部会は各部会主任を中心に一部のメンバーが意思決定を図るシステムである。そのため、2つの異なる意思決定システムの調整を担う組織が必要となった。そこで、管理職・カリマネ推進主任・3部会主任・3チームリーダーを構成メンバーとする「カリマネ推進チーム」を設定することで、異なる意思決定システムの調整を図り、併存させる組織改善を図ることとした。

しかし、山岡（2016）が、「探索的な取り組みは、既存業務との関連性が曖昧であり、実験的な試行錯誤を伴う、（中略）また、短期的フィードバックが得にくい」と述べるように、創発的に物事を生み出す3チームの取組は、数値化が難しく、また、短期的なフィードバックも得にくいため、教員にとっては取組の成果を感じにくい課題がある。そこで、特色あるカリキュラムにおける成果のわかりにくさを改善するために、2024年より「インパクトマップ」⁽³⁾を導入した。インパクトマップの作成においては、各チームのメンバーが「現状と課題」「目指す状態」「ステイクホルダー（関係者）」「アウトカム（どんな変化をつくりたいか）」「指標」「価値」について記入した付箋を模造紙に貼り、構造化することで成果を把握した。

本稿では、2022年度に行った校務分掌組織改善の効果について分析を行った。その際、校務分掌組織改善を行った2022年度を基準とし、その前年度である2021年度と1年間経過後の2023年度に着任した教員（表1）を対象にインパクトマップ作成時の語り及びインタビュー調査から、3名の共同執筆者が分析・考察を行った。分析方法は、語られた内容を文字に起こし、言語データを切片化してそれぞれにラベルを付けた。そして共通のラベルごとにカテゴリーを統合して関連図を作成した（関連図についてはスペースの都合で掲載しない）。カテゴリーの妥当性については、共同執筆者で検討したほか、教職大学院の教員の助言を受けた。

表1：インパクトマップ作成者・インタビュー対象者の属性⁽⁴⁾（2024年2月）

（葵小学校着任年度・年代・教職経験年数・3チーム・3部会）	
B 教諭	（2021年度・20代・3年目・安全安心・校内研究）
C 教諭	（2021年度・40代・7年目・安全安心・校内研究）
D 教諭	（2021年度・30代・13年目・自己存在感・生徒指導）
E 教諭	（2021年度・20代・3年目・自己決定・校内研究）
F 教諭	（2023年度・30代・12年目・安全安心・人権教育）
G 教諭	（2023年度・30代・12年目・自己決定・校内研究）
H 教諭	（2023年度・30代・5年目・安全安心・生徒指導）
I 教諭	（2023年度・20代・4年目・安全安心・人権教育）

2. 校務分組織改善による成果と課題

(1) 2021 年度着任者のインパクトマップ作成時の語りから

2021 年度に着任した教員 4 名によるインパクトマップ作成の過程で、着任時から現在に至るまでに「葵小学校の児童」「葵小学校の学校組織」そして「自分自身」がどのように変化したか、また変化の要因は何かについて対話が行われた。分析の結果、4 つのカテゴリーが生成された。

第 1 のカテゴリー＜対話をテーマとした校内研究の難しさ＞では、使用される理論や言葉に「難しさ」を感じたり、対話を研究として取り組むことへの経験が無いことから「わからなさ」を感じたりしている。また、「難しさ」と関連する語りとして「実践として具現化しにくい」や『今でも理解できているとは言えない』と表現されている。

第 2 のカテゴリー＜葵小学校の児童の学力の二極化とトラブルの減少＞では、「学力」について全体としては「高い」が「二極化」が認識されており、「埋まらない差」との語りから現状に対して問題を感じている。「生徒指導面のトラブルの回数」は以前より「減少」している認識がある。その要因については葵小学校の校内研究で行われている「対話の取組」について挙げられている。ただし、児童は対話を行うことに好意的な反応を示している認識はあるものの、それがトラブルの減少につながっていることについては十分な確証は持てていない。一方で、「生徒指導部会が無い」との語りにもあるように、コロナ禍による情報共有の場の喪失で、生徒指導面での学校全体の実態把握が難しかった経験と比較して、「縦割り活動」は担当外の児童の様子を直に把握できるため、トラブル減少の要因としての確かさは高いと感じている。

第 3 のカテゴリー＜教職員間の雰囲気の良いさ＞では、＜対話をテーマとした校内研究の難しさ＞カテゴリーの「難しさ」「わからなさ」の教職員間での共有の度合いが高いことにより、教職員同士で「自分のペースでやってよい」という認識が生まれている。その結果「やりやすさ」「居心地のよさ」を感じるとともに、研究内容についてわからなければならないという焦りが低減している。

第 4 のカテゴリー＜学校組織の開放性＞では、「3 チーム会議」と「あおいカレッジコアチーム」との比較が中心となっている。以前の校内研究の組織としてあったあおいカレッジコアチームは、限られたメンバーであり、今までの葵小学校で行われてきた研究内容について知識や経験を有している教員で構成されている。一方で 3 チーム会議は、全員がそれぞれの役割に特化した 3 チームに分かれているものの、全員が参加するとともに、同じ場で行われているなど、あおいカレッジコアチームと比較すると開放度が高い研究組織であることが認識されている。3 チーム会議によって、教職員間で研究内容について共有感が高い状況が生まれて、学校組織への所属感の高まりも感じるようになっていく。

「対話をテーマとした研究」で生じている「難しさ」や「わからなさ」について、3 チーム会議がそれらについて「みんなで一生懸命考える」場として機能することで、「面白さ」として感じる事ができている。見方を変えれば、「難しさ」・「わからなさ」があるからこそ、3 チーム

ム会議の場を肯定的にとらえるように作用しているとも捉えられる。

（２）2023 年度着任者のインパクトマップ作成時の語りから

分析の結果、以下の２つのカテゴリーが生成された。

第１のカテゴリーは、＜異動１年目における組織能力（人とのつながり）の認識＞である。今回の会議では、インパクトマップ（現状と課題の分析）作りの冒頭において、司会役の教員から「葵小学校に異動して感じていること、研究への印象は？」という質問が投げかけられた。参加者である教員Fは、「まず来て思ったのは、教員個人個人の能力の高さ」という言葉など、葵小学校の「教員配置（学年・校務分掌）」への肯定的な語りをしていた。また、「前任校では今年度の研究のクオリティを次年度維持できるか課題を感じていた」が、「葵小学校では、各学年に核となる教員が存在していて、研究とか学校としてどうしていくかという話がしていける」と述べるなど、前年度までの勤務校でやりにくさを感じていた部分が葵小学校では組織構造として工夫されていると評価している。「葵小学校は、やりたいこと、やってみようということをすぐ実行する先生が多い」というI教諭の言葉からは、葵小学校の教職員間に、プレッシャーが軽減されるなど、挑戦しやすい雰囲気があることを語っている。

次に、教員G、Hは、研究で葵小学校が独自に取り組んでいる「対話」「あおいカレッジ」の学習の時間について、「学区、学校全体で取り組んでいることがすごいと思って、一緒に組みませていただいている。」と言及している。ここから、葵小学校が組織的に取り組む研究の中で、地域との一体感や自らの参画実感があることがわかる。課題についての分析の場面でも、「もっと聞いてみたい」という「研究への意欲」に加え、教職員間のつながりをより深めていくために「こんなことをしてみたら」など、「積極的な参画意識」（当事者意識）が、異動１年目でありながらも４人の教員から表現されている。

教職員間のつながりについて、教員Iは「リアルな子どもの姿の話などが学年間ではできている」という評価をしている。その上で、「学年を越えるためにはどうしたらよいだろう」という問いを投げかけており、校内での教職員同士のフィードバックをする場を工夫しながら、さらにコミュニケーション量を増やしていきたいという姿勢や意欲的な言動が見られた。

第２のカテゴリーは、＜異動１年目における教員の力の発揮＞である。

今回のメンバー（2023 年度着任者）については、司会者以外、前年度の葵小学校での経験はない。そのため、校務分掌や研究などの組織体制、教職員の関係性については、前任校と葵小学校を比較しながらの言及が多くなっている。前任校と組織構造の変化に対し、新着の年度にも葵小学校の教職員に「一緒にやっていけるメンバーが非常に多い」と、安心感をもって取り組むことができていることが語られている。

また、「葵小学校の子どもからも『今日何するの？』っていう言葉は絶対出ない」「ゴールに向けて今日やること（学習活動）っていうのはもう決まってるので、子どもがまず迷わない」など、これまでの研究の積み上げを子どもの姿から実感したり、子どもたちが中心となって主

体的に学習が進められていたりすることから、着任者にとっての取り組みやすさが捉えられる。その安心感や積み上げの実感と合わせ、葵小学校の研究の取組に対し「初めてやったのすごいい楽しみ」「これからもわくわくする」という期待も加わり、「研究に関わる会話とかをもっと聞いてみたい」というモチベーションの高まりに繋がっている。

このような語りから、2023 年度の着任者については、葵小学校の探究的な研究の難しさや悩みを感じながらも、組織的な工夫や支援的な教職員の存在や雰囲気により、自然な形で異動 1 年目をスタートし、従来の力を発揮したり、あるいは前任校ではつまづいていた課題を乗り越えながら取り組んだりすることができていることがわかる。さらには、葵小学校の校務分掌などの組織構造について、「この研究組織若手もこの 3 チームにすることでどこかに所属するし、（目指しているつけない力が）3 本あるので、そのどれかは強みになる」「若手なりに勉強になるかたち」と、肯定的に評価している。

今回の 2023 年度着任者におけるインパクトマップ作りの場面では、葵小学校に異動して半年あまりの時期での教員の成長実感と認識できるような明確な言葉はあまり見られない。しかし、「子どもたちと共に暗中模索し」「前例のない学習活動に挑戦していく」という特徴があることを捉えながらも、「見通しがあるとすごい力を発揮する葵小の児童にマッチしている」「非常に効果的な取組」など、葵小学校の研究の価値への理解や子どもたちの実態を鑑みての切実性に納得感をもって取り組んでいることが理解できる。

（３）2021 年度・2023 年度着任者を対象としたインタビューによる分析

2024 年 2 月下旬～3 月上旬に、葵小学校において 2021 年度着任者 4 名、2023 年度着任者 3 名を対象に、半構造化面接法によるインタビュー調査を 1 名につき約 30 分実施した。インタビューは研究協力への同意を得て録音し、逐語化して分析資料とした。得られたデータは、3 チーム会議が教員や組織に及ぼす影響を明らかにするため、木下（2007）を参考に M-GTA を用いて分析した⁽⁵⁾。

2021 年度着任者の語りを分析した結果、学校組織における相互作用とその変化を示す 7 カテゴリー、28 概念が生成された。カテゴリーと概念の一覧を表 3 に示す。以下、各カテゴリーについて、代表的な語りをもとに記述する。

第 1 のカテゴリーは＜3 チーム会議の効果と課題＞である。このカテゴリーには、【少人数編成による発言のしやすさ】や【チームと全体の接続】などの概念が含まれた。【少人数編成による発言のしやすさ】とは、少人数で構成されたチームにより教員が意見を表出しやすくなることである。B は「1 チーム大体 6, 7 人なので本当に言いやすくて」と述べており、この概念を具体的に示していた。また、【チームと全体の接続】とは、各チームでの話し合いが全体へ共有されることである。B は「それぞれのチームでやってるけど、それをまた学校全体でやる」と語り、E も「学校の中の取り組みについてみんなで話すみたいなことはあります」と述べていた。一方で、B は「〇〇先生がいはるグループのことはわからなかったりする」と語って

表3 2021年度着任者カテゴリー・概念一覧

カテゴリー	概念名	定義
3チーム会議の効果と課題	1 帰属意識と組織の一体感	チーム運営の積み重ねにより、学校組織のまとまりと帰属意識が高まり、研究の継続性も期待されている
	2 少人数編成による発言のしやすさ	6～7人規模の小集団で、座席配置の工夫により発言しやすい雰囲気が生まれ、意見交換が活発になる
	3 役割と相談相手の明確化	チーム制の導入により、自身の役割や相談すべき相手が明確になり、安心して取り組めるようになった
	4 チーム制運営の課題	他チームの状況が見えにくい、学年構成による偏り、3チーム制の成果の曖昧さなどが課題として残る
	5 チームと全体の接続	チームでの話し合いが全体へ共有される流れができ、日常的に情報や実践を交換する雰囲気が生まれている
	6 強みの相互補完と専門性の活用	メンバー間の得意分野を生かして助け合い、学年を超えた協力や専門性の共有が進む
	7 全体共有による学びと力量の向上	各チームの共有を通して他の実践を理解し、教員の力量向上や学びの深化が促されている
	8 参加の拡大と負担軽減の運営	全員が研究に関わり、負担を分散しながら取り組みやすい仕組みになっている
	9 相談と共感を通じた挑戦意欲	わからないことを気軽に共有できる雰囲気があり、共感的関係を通じて新たな実践に挑戦する意欲が生まれる
新たな挑戦への意欲	10 経験の蓄積による意識の変化	経験を重ねることで心理的余裕やマンネリ感が生まれ、従来のやり方を見直そうとする姿勢が育つ
	11 自己の殻を破ろうとする姿勢	消極的な自分を改め、積極的に取り組もうとする意欲が高まる
	12 学級経営と専門性を通じた挑戦	子どもの自治を促す学級経営や専門性の共有を通じ、新たな挑戦に踏み出そうとする
教員間の関わり・支え合い	13 赴任初期の戸惑いと心理的負担	学校の実態がつかめず、何事も抱え込みすぎて心理的負担を感じる
	14 赴任時の安心感と決意	知人の存在や学校への期待が安心感を与えると同時に、自身も成長しようとする意識を高める
	15 声かけや助言による支え	周囲からの声かけや指導が心理的支えとなり、安心して取り組める基盤となる
	16 職員室の安心感と人間関係	何でも相談できる雰囲気と活発な交流が、教員同士の信頼と居心地のよさを生み出す
	17 支援的リーダーシップによる発言のしやすさ	命令的でなく相談的なリーダーシップにより、自由に意見を出せる雰囲気が作られる
	18 授業参加や交流による学び	他学年の授業参観を通して新たな発見を得る一方で、心理的ハードルを感じる面もある
3チーム会議以前の課題	19 情報や理解の格差	コアメンバーと他教員との間で取り組み内容や理解度に差が生じ、十分に関われない教員が取り残された感覚を抱いていた
	20 発言の困難性と目標過多による混乱	若手が意見を言いづらく、また目標や取り組みが多すぎて焦点化が難しい
組織運営の工夫と課題	21 役割の明確化による主体的参画	役割が明確になることで、学校全体として主体的に運営を見直そうとする動きにつながっている
	22 中心教員への依存と負担	主体的に動く教員に業務が集中し、役割分担が進みにくいという負担が生じている
保護者対応の難しさ	23 保護者対応における心理的負担	保護者の要求の強さや対応の難しさにより、教員が心理的負担や警戒心を抱いている
独自の研究の効果と課題	24 探究活動への受け止めの幅	教員によって探究活動への得意・不得意や捉え方に差が見られる
	25 子供と共に学ぶ実践の広がり	子供と共に学ぶ姿勢を重視し、授業を通して教師自身が学びを深めている
	26 研究のやりがいと参加意欲	難しさを前向きに捉え、挑戦や試行を楽しむ中で教員としてのやりがいを感じている
	27 わからないことからの出発	わからないことを自覚し、それを学びや探究の出発点として重視する態度
	28 独自性への戸惑いと理解の深化	他校とは異なる研究内容に戸惑いを感じながらも、経験を重ねる中で理解が深まる

おり、他チームの見えにくさという課題も示された。さらに、E は「それはそこで対話チームのことが聞けたりするので、いいなと思います。あと学年の中でも、ほかの対話チームの先生もいたり、それこそ児童会とか、自己と他者を知る力チームの先生も出たりするので、その学年間でグリッドの進め方とかも話できたり」と語っていた。この語りからは、3チーム会議が単に各チームの話し合いの場にとどまらず、学年内や学校全体の情報交換を促す場としても機能していたことがうかがえる。以上から、3チーム会議は話しやすさと全体共有を生む一方、運営上の課題も伴っていたと考えられる。

第2のカテゴリーは＜新たな挑戦への意欲＞である。このカテゴリーには、【自己の殻を破る

うとする姿勢】や【学級経営と専門性を通じた挑戦】が含まれた。【自己の殻を破ろうとする姿勢】とは、経験の蓄積を踏まえ、従来の自分の実践を越えようとする意識の変化である。Eは「来年度ちょっと自分の殻を破りながら積極的にやっていきたい」と述べていた。また、Dは「怒らなくてもいい学級経営ができないかな…」と語っており、子供の主体性を重視した実践への挑戦がうかがえた。

第3のカテゴリーは＜教員間の関わり・支え合い＞である。このカテゴリーには、【赴任初期の戸惑いと心理的負担】と【声かけや助言による支え】などが含まれた。【赴任初期の戸惑いと心理的負担】とは、着任直後に役割や動き方が見えず不安を抱えることである。Eは「どこまで自分がやったらいいか分からなくて、全部抱え込んでた」と振り返った。一方、【声かけや助言による支え】とは、周囲の働きかけを通して安心感が形成されることである。Bは「みんなで一緒にというのが一番私的にも安心やし、多分新しく来た先生らも安心」と述べており、支え合いが職員室の安心感につながっていたことが示された。

第4のカテゴリーは＜3チーム会議設置以前の課題＞である。このカテゴリーには、【情報や理解の格差】が含まれた。これは、一部の教員に情報や研究の理解が偏ることである。Eは「研究をコアで進めていくメンバーが主になって…置いてけぼりじゃないですけど」と述べており、3チーム会議導入以前の背景として、情報共有の偏りが存在していたことがうかがえた。

第5のカテゴリーは＜組織運営の工夫と課題＞である。このカテゴリーには、【役割の明確化による主体的参画】と【中心教員への依存と負担】が含まれた。Eは「全員が何か役割があり、研究や学校の組織に関わっている」と述べ、役割が参画を促していたと語った。一方で、Dは「動ける人に仕事が集まってしまう」と述べており、中心教員に負担が偏る課題も示された。

第6のカテゴリーは＜保護者対応の難しさ＞である。このカテゴリーには、【保護者対応における心理的負担】が含まれた。これは、学校内の理解とは異なる立場と向き合うことで生じる負担である。Dは「保護者の視点が違うっていうところはしんどさを感じる」と述べており、校内の支え合いとは異なる難しさが示された。

第7のカテゴリーは＜独自の研究の効果と課題＞である。このカテゴリーには、【探究活動への受け止めの幅】と【独自性への戸惑いと理解の深化】が含まれた。【探究活動への受け止めの幅】とは、実践の意義の受け取り方に差があることである。Eは「この時間ほんまに意味あんのかなって思っってはる先生もいる」と述べていた。一方、Cは「子供達とやってるのがすごく楽しい」と語り、実践を肯定的に受け止めていた。また、Dは「研究っていうのも輪郭がやっとわかってきた」と述べており、実践を重ねる中で、当初は捉えにくかった研究の独自性が次第に理解されていく過程が示された。こうした語りから、独自の研究実践は、戸惑いや迷いを伴いながらも、子供と共に学ぶ実践を通して意義づけられていたと考えられる。

以上の7カテゴリーから、2021年度着任者の語りには、3チーム会議設置以前の課題を背景として、3チーム会議の効果と課題が教員間の支え合いを生み、それが新たな挑戦への意欲へとつながる過程が示された。一方で、組織運営、保護者対応、独自の研究実践に関わる課題も

併存していた。

さらに、2023 年度着任者の語りを対象として、同様の手続きにより分析を行った。7 カテゴリー、28 概念が生成された。生成されたカテゴリーと概念の一覧を表 4 に示す。代表的な語りをもとに記述する。

表 4 2023 年度着任者カテゴリー・概念一覧

カテゴリー	概念名	定義
3 チーム会議の効果と課題	1 職員室の雰囲気への影響と力の発揮	3 チーム会議などの組織体制が雰囲気づくりに影響し、教職員が力を発揮しやすいと感じられている
	2 共有を通じて一体感と学年での具体化	チームを越えた共有で一体感が生まれ、実践上の気づきにつながる
	3 少人数・異学年編成による話しやすさと迅速な共有	6～7 人の異学年編成が話しやすさを生み、情報共有と実践への移行が速い
	4 学校規模と他校での応用への制約	本校規模だから成立しやすいとの認識があり、小規模校や他校への転用に疑義がある
	5 現状評価と改善志向	現在の取り組みが適切か疑問を抱き、改善の余地があると考えている
	6 周囲の支えのもとでの安心	声かけや支援を受けながら安心して適応できている
	7 全員参加による研究の主体化	全員がいずれかのチームに所属することで、研究を自分事として主体的に考えるようになっていく
学校組織と運営の工夫	8 先進性と会議効率化による時間的余裕	不要な会議の削減と先進的運営により、放課後の余裕と負担軽減が得られる
	9 人材と自発性に支えられた研究環境	力量ある同僚と自発的挑戦の雰囲気が、強制に頼らず研究を成立させている
	10 改革の蓄積と継承	長期にわたる改革の積み重ねが今の仕組みを支え、個人の志向とも一致している
	11 改善志向の継続	現状に満足せず、前向きな改善を続けようとする姿勢
教員の学びと挑戦	12 ベテランからの後押しと挑戦促進	ベテランの「やってみよう」が挑戦を後押しする
	13 新たな取組の挑戦と手応え	自由度の高い実践やゴールイメージ力の活用で手応えを得る
	14 つながりを育む活動の継続	対話や縦割り活動などを通じて子ども同士のつながりを深める取り組みを、今後も継続することが大切だと考えている
	15 学級経営のやりがいと子どもの成長実感	学級経営の面白さや、対話を通じた子どもの成長を実感する
	16 得意分野志向と自己課題の自覚	得意領域を育てたい一方で、自己の不足も自覚している
	17 前任校の研究主任としての蓄積	研究主任として授業改善や教材研究に取り組み、子どもの主体的・対話的で深い学びへの手掛かりを得ていた
	18 実践共有と学年間連携	交換授業やグリッドで学びを可視化し、学年間で共有・連携する
教員間の関わり・支え合い	19 職員室の相談のしやすさ	日常的な会話が広がり、何でも気軽に相談できる
	20 支援的関係による経験の共有	支援的な関係の中で、若手と経験を分かち合いたい
	21 蓄積の共有と継続への期待	準備物やノウハウの蓄積を共有し、継続的实践の成果を期待する
	22 意図的な情報交換と相互交流の効果	意図的な情報交換や相互交流が授業改善と学び合いを促して絵いる
組織運営の課題	23 独自性への戸惑いと自己学習の負担感	独自の体制・研究に当初戸惑い、自ら学び続ける必要性と負担を感じている
	24 中心教員への依存と負担・継続性への不安	中心教員に業務が集中し、推進チームの負担も大きく、継続性に不安がある
	25 学校規模による運営条件と把握の難しさ	規模が大きいと一律の取組や変容把握が難しく、大小それぞれに一長一短がある
保護者対応の難しさ	26 保護者対応の難しさと失敗回避の雰囲気	保護者・子ども対応が難しく、過剰な配慮や失敗回避の雰囲気が強い
	27 認識のずれによる葛藤	保護者の受け止めと教師の見解がずれ、言い出しにくさや葛藤を抱える
研究部中心の運営と課題	28 研究部中心運営の課題	研究部集中は負担・依存のリスクや全体で考えているという雰囲気になりづらい

第 1 のカテゴリーは＜3 チーム会議の効果と課題＞である。このカテゴリーには、【少人数・異学年編成による話しやすさと迅速な共有】と【現状評価と改善志向】が含まれた。前者は、小規模の対話を通して他学年とも情報を共有しやすくなることである。I は「人数がちょうど

よくて、話しやすい」と述べ、Gは「他の学年の人が（自分のクラスの感想文を）どうやったかなって読んで読んだりとかして…情報共有できてたかな」と語っていた。また、Iは「まだ改善の余地はあると思います」とも述べており、現状を認めながら改善を志向する姿勢が見られた。Fの「特徴のある組織をしているおかげで、それぞれの力を発揮できている」という語りも、3チーム会議の積極的評価を示していた⁽⁶⁾。

第2のカテゴリーは＜学校組織と運営の工夫＞である。このカテゴリーには、【会議効率化による時間的余裕】と【改革の蓄積と継承】が含まれた。Fは「放課後の時間に余裕があるので助かっています」と述べており、運営の工夫が心理的余裕につながっていた。Iも「私が来るまでに改革されてきたんだと思うんです」と述べ、さらに「現状に満足せずにやって行けたらいいかな」と語っており、継承と改善の意識が示された。

第3のカテゴリーは＜教員の学びと挑戦＞である。このカテゴリーには、【中心教員からの後押しと挑戦促進】と【新たな取組の挑戦と手応え】が含まれた。中心教員の「とりあえずやってみよう」という働きかけは挑戦を促すものであり、Gは「想定を超えて、子供達が反応した」と語っていた。また、前任校での研究主任としての経験をもとに、既存の実践を受け止めながら学年間連携を進めようとする姿勢も見られた。こうした語りからは、2023年度着任者が、受け身で組織に適応するのではなく、既有の経験をもち寄りながら新たな実践形成に関与していたことがうかがえる。

第4のカテゴリーは＜教員間の関わり・支え合い＞である。このカテゴリーには、【職員室の相談のしやすさ】と【支援的關係による経験の共有】が含まれた。Fは「職員室では何でも訊いたら教えてもらえる」と述べており、相談のしやすい人間関係がうかがえた。また、準備物やノウハウの共有を通して、実践の継続や授業改善が支えられていた。

第5のカテゴリーは＜組織運営の課題＞である。このカテゴリーには、【独自性への戸惑いと自己学習の負担感】と【学校規模による協働の難しさ】が含まれた。Iは「自分から学びにいいかな、ついていけないのかな」と述べ、独自の研究体制に伴う負担感を語った。また、Gは「こんだけの規模やと見えないと言うかわからない」と述べており、全体把握の難しさが示された。

第6のカテゴリーは＜保護者対応の難しさ＞である。このカテゴリーには、【保護者対応の難しさと失敗回避の雰囲気】が含まれた。Iは「リスクを起こさない、失敗できない感は、来てすぐ思いました」と述べており、保護者対応に伴う緊張感が語られた。

第7のカテゴリーは＜前任校などの研究部中心の運営と課題＞である。このカテゴリーには、【研究部中心運営の課題】が含まれた。Fは「研究部への負担がかなり大きい」と述べ、Gも「やってる者とそこに入っていない者で二極化」と語っていた。一方で、Iは「一緒に考えてる感がある」と述べており、比較を通して3チーム会議の協働的特徴がより明確に捉えられていた。

以上の7カテゴリーから、2023年度着任者の語りには、学校組織と運営の工夫を基盤として、3チーム会議の効果と課題が、教員間の支え合いや学び、挑戦へとつながる過程が示された。

一方で、組織運営、保護者対応、研究推進体制に関わる課題も認識されていた。

3. 考察と今後の展望

本研究は、葵小学校が導入した「3チーム会議」を中核とする校務分掌組織改善が、教員間の「関係の質」と「思考の質」を高め、対話的で協働的な学習システムを組織内に生成させる過程を示した。特に、全員参画型で1チーム6人前後から成る少人数・異学年編成という会議の特徴が、着任年度を問わず教員に「話しやすさ」「安心感」「主体的な参画意識」をもたらし、コアメンバー中心の研究体制では生まれにくかった組織学習のサイクルを創出することができた。

2021年度着任者の語りにおいては、研究内容の難しさや理解の不十分さが共有されることで、むしろ「みんなで考える面白さ」が生まれていた点が特筆されている。これは、3チーム会議におけるフラットな対話の場が教員の心理的安全性を支え、挑戦への意欲を高めていたことを示すものである。他方、2023年度着任者には、葵小学校に蓄積されてきた改善文化が自然に受け止められ、初年度から前向きに参画できている様子が見られた。これは、3チーム会議の構造そのものが、教員の当事者意識と実践の意味形成を促すシステムとして機能し、新着者でも「すぐに組織の一員になれる」環境をつくり出しているためと考えられる。

ただし、課題も多層的である。第一に、推進力の高い教員への業務集中と依存が存在し、継続可能性に対する懸念が示された。全員参画型の仕組みであっても、組織の推進役が固定化されるリスクは避けられず、持続可能性に対する不安が語られた。第二に、葵小学校独自の研究内容に対する理解のばらつきがあり、とりわけ着任初年度の教員には「自分から学びにいかない、ついていけないのかな」といった自己学習の負担感が生じている。その課題克服に向けて、小学校において最も機能する組織である、学年会における同僚支援の再設計が求められる。異なる経験や力量をもつ個人が実践・経験したことを、子どもの姿を通して学年会でふり返り、概念化していくプロセスを丁寧に重ねていくことで、個人の知を組織の知へ集結させることが可能となる。学年会を、学習する組織へと改善していくマネジメントの工夫が必要といえる。

しかしながら、3チーム会議により、教員が日常的に相談し合い、実践を共有し、縦横に連携しながら実践知を補完し合う文化が確実に育まれつつあることは大きな成果である。個人が経験を通して獲得した実践知を、組織全体で共有・活用し、行動や仕組みを改善していくプロセスが確立されたといえる。また、インパクトマップ導入により、可視化しにくい創発的取組の成果を構造化し、教員の納得感を高める効果が確認されている。これらの点から、葵小学校の校務分掌組織改善は、学校組織を業務分担中心のシステムから、対話により学び合う協働システムへと変容させる可能性を示したものといえる。

最後に、今後の展望について述べる。2023年度着任者から、校内研究の継続性への懸念に関わる語りがあった。しかし、「継続する」という発想になったカリキュラム内容は、その段階で

創発ではなくなるため、3チームから3部会に移行する等、役割に応じたシステムを再構築する必要が生じるであろう。また、創発的対話による組織改善において欠かすことのできない視点が成長実感である。特に、創発的な取り組みは、フィードバックが得にくく、数値化することが難しい。それが、教員の成長実感を阻害する要因となり、校内研究の推進を困難にするとされる。成長実感をもたらすインパクトマップの効果については今後さらに検証していくことが課題である。

[注]

- (1) 執筆者は京都教育大学連合教職大学院修了生である。1章と3章を市村が作成、2章(1)2021年度着任教員のインパクトマップ分析を元生、2章(2)2023年度着任教員のインパクトマップ分析を小林、2章(3)インタビュー分析を松浦が行った。
- (2) 市村淳子「小学校における教職員の自律性と協働性を高める組織改善～対話によるコミュニケーション改善に着目した校内研修開発～」『日本教育経営学会紀要』第63号、2021年、106-116頁
- (3) 「インパクトマップ」は、組織が行っている社会的インパクトを計測するツールとしてNEFコンサルティング社が開発した。日本における協業先である有限会社チェンジ・エージェントより、数値化しにくい学力を視覚化するツールとして葵小学校に提供された。
- (4) E教諭はインタビュー調査のみ、H教諭はインパクトマップ作成のみである。
- (5) インタビュー内容は①異動当初の葵小学校へのイメージや思い、②やりがい、面白いと感じていること、③難しい、辛いと感じていること、④今後チャレンジしてみたいこと、⑤葵小学校の組織や運営をどう捉えているか、⑥3チーム会議の取り組みに対する思い、⑦葵小学校をさらによくするためにはどうすればよいと思うか、であった。
- (6) 3チーム会議が、職員室の教職員のコミュニケーションが活発化した要因になっているのではないかという点について、断定した発言はなかったものの2名の教員が、影響があったのではないかと語っている。

[引用文献一覧]

- ・小田理一郎『「学習する組織」入門』英治出版、2017年。
- ・山岡徹「組織における両利き経営に関する一考察」『横浜経営研究』第37巻第1号、2016年、43-54頁。
- ・木下康仁『ライブ講義 M-GTA -実践的質的研究法- 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂、2007年。

教職大学院の修了後の力量形成を目指した省察 ー持続可能な省察方法に着目してー

金子 遥

大阪人間科学大学

1. 問題の所在

1-1. 教職大学院における省察の理論研究

教職大学院において、省察は大きなキーワードとして扱われてきた。徳永ほか（2020）は、省察をコルトハーヘンの提唱する ALACT モデルを参考に、教職大学院での学びを説明している。ALACT モデルは、具体的な経験を行う第 1 局面、第 1 局面で経験した出来事や考えたこと、抱いた感情や願う姿などを省察する第 2 局面、省察を通して、自己の思考と行動の矛盾や違和感、大切にしたいと考えていたことや無意識に行った行動を省察し、自分が本当に大切にしていることや価値観、物事の本質などを分析する第 3 局面、第 3 局面での分析を踏まえて改善点や新しい方法を省察する第 4 局面、改善点を踏まえて新たな方法を試みる第 5 局面というプロセスを表したモデルである。徳永ほか（2020）は、教職大学院での学びを『個別的で状況依存的な』種類の理論」であり教師それぞれによって構築される「小文字の理論（theory）」と科学的な研究の蓄積によって構築される「大文字の理論（Theory）」との省察、さらに実際に自分が経験するという「実践」と「小文字の理論」との省察を通して、「小文字の理論」を構築・洗練するという活動に結びつけ整理した（図 1）。

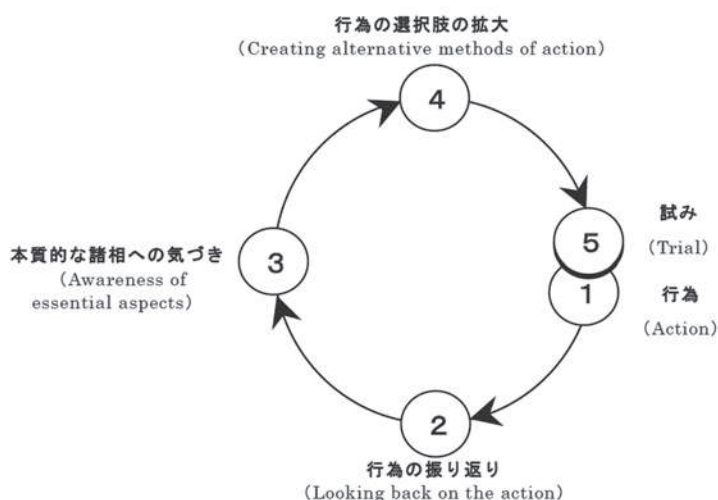


図 1 省察の理想的なプロセスを説明する ALACT モデル
(コルトハーヘン 2010、p.54 の図をもとに筆者が作成)

1-2. 教職大学院における省察

教職大学院において省察の重要性は多く語られている。それは、教職大学院のカリキュラムに省察を内包する研究が盛んに行われている点から分かる。例えば、中井ほか（2020）は教職大学院生の授業についての省察力とその背景となる実践的知識、さらにその獲得・向上に向けた課題を明らかにするために、演習・実習科目を連携させた教職大学院プログラムを開発

し、2年間にわたり実践したことを報告している。鈴木ほか（2017）では、コースの中核となる科目である「アクションリサーチ・セミナー」において、共通科目やコース選択科目等の学修を通して学んだ理論や各自の研究テーマに関連する理論と学校現場の実態把握・分析といった実践との往還を目指している。そして、「アクションリサーチ実地研究Ⅰ」として省察を通して、先行研究の考察を通して設定した課題研究のテーマの吟味・検討を行うプログラムを実践していることを報告している。

さらに近年では、カリキュラムだけでなく、教職大学院に在籍する学生を対象とした調査研究も見られる。栗原ほか（2024）では、特定の授業や一大学の枠を超え、国立5大学の教職大学院生154名を対象とした大規模な質問紙調査を通じて、院生が省察をどのように捉え、経験しているかの実態を明らかにしている。調査によると、院生の約6割が「有効な省察」を経験しており、その多くが実践上の問題解決や価値観の変容を目的として、主体的・自律的に省察が行われていることが報告された。特に、省察を頻繁に行い、実践の改善を実感している院生ほど、授業後の振り返り（「行為についての省察」）に留まらず、授業中の「行為の中の省察」や、自身の「信念や価値観」に迫る深い省察を重視する傾向にあることが報告された。杉山・宮下（2025）では、ストレートマスターの院生が自らの授業を現職教師の授業と比較分析した過程を追跡し、院生は自身の発話が一方的な説明に偏っていることや、生徒から引き出したい発言の想定が不十分であることを発見したことを報告している。そして、単なる技術的な改善に留まらず、「教師自身の解釈そのものを省察の対象とする」ことの重要性について、アクションリサーチを通して発見したことを報告している。それを踏まえて、教職大学院における省察は授業中の表層的な言動のみならず、自身の解釈に対する省察も促すものでなければならないと主張している。

以上のように、これまでも教職大学院における省察は重視されており、教師の力量形成に向けて今後も重要性の高いものであり続けるだろう。そして、教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ（第4回）では、「教員免許状の見直しを通じた教師集団の育成イメージ（案）」が示され、引き続き省察を通して「学び続ける教師」像が強調されている（図2）。これは、平成25年10月15日に出された「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」（報告）の「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」において「これからの教員は、社会の急速な進展の中で必

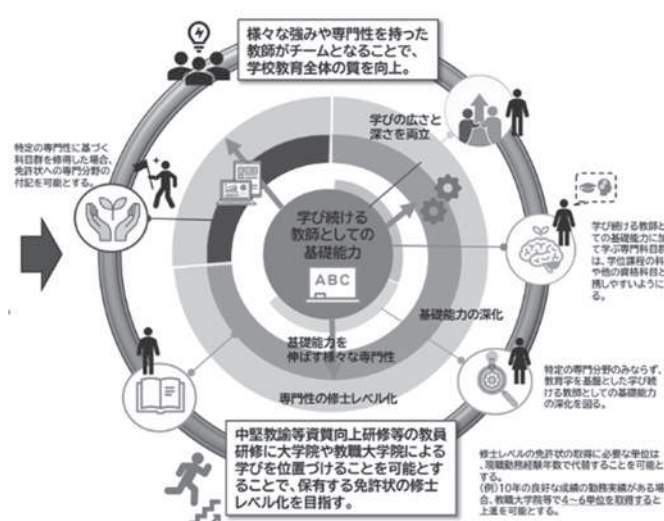


図2 「教員免許状の見直しを通じた教師集団の育成イメージ（案）」（中央教育審議会 2025）

要な役割を果たす」という認識が示されている。この図は、教員免許状の見直しを通じた教師集団の育成イメージを示している。

要な知識・技能を絶え間なく刷新し、教職生活全体を通じて学び続けることが求められる。」と同様であり、教職大学院の役割としても変わらず重視されてきたといえる。

しかし、ここで重要な点として主張したいのは、「学び続ける教師」像が今後も教員の力量を形成する上で方向性となり、教職大学院でもその育成が求められるのであれば、教職大学院での学びは修了後も生かされるように組織されているのかという点である。省察を大きなキーワードとしてカリキュラムの中で扱う以上、修了後の省察の方法やそれに対する成果についての追跡も、取り扱う必要がある。逆に言えば、修了後も生かされる省察の方法や成果を示すことができれば、教職大学院でなされる省察の価値にさらなる根拠を付与することができるだろう。特に、働き方改革が推奨され教師の負担感の軽減を同時に進める上で、負担を最小限にしながら省察を行い、力量形成に繋げていく方法は思案する価値があるといえるだろう。

そこで以下では、第一に、教職大学院を修了後の省察に着目した先行研究を参照し、教職大学院のカリキュラムにおける省察と修了後の省察とを比較する。第二に、修了後の省察の方法に注目した研究を参照し、修了後の省察の困難さと新たな省察の方法を提案する。第三に、提案した省察の方法について実際の省察会を通してその意義を再考する。本研究で修了後の省察の研究やその方法論を明らかにし、教職大学院での省察が修了後も生かされることを目指す。

2. 修了後の省察

2-1. 修了後の省察に着目した研究

教職大学院の修了後の省察に着目した研究は、修了生当事者が取り組んだものとそうでないものに大別される。例えば、教職大学院を修了後に学校現場に戻っている現職教師を対象としたインタビュー調査によって修了生による学びの意味づけを明らかにしているもの（有井ほか 2021）、修了生の語りに着目して教職大学院での学びを質的な成果として提示したもの（伊藤（木須）ほか 2022）、修了後の1年目の教師へのインタビューを通して、新人教師に対する支援として教職大学院が校外に研究会などネットワークを構築することの必要性を示唆したもの（森田ほか 2023）などが挙げられる。これらは、省察を軸とした教職大学院での学びが修了後も有効に働くことを教職大学院の教員を中心にインタビューを通して明らかにした先行研究といえる。さらに、修了生が当事者として修了後の継続的な研究活動に取り組む活動を報告しているもの（深見 2017）もみられる。これらの先行研究においていえることは、省察を軸とした教職大学院の学びの有効性が当事者の主観として語られており、教職大学院のカリキュラムにおいて省察を軸とした取り組みが様々な教職大学院で効果的に進められていることだろう。一方で、教職大学院での省察が修了後にどのように行われているのか、修了後の省察と教職大学院で行われている省察との違いについて、議論されていない（または暗黙的に同じものとして解釈されている）。言い換えれば、教職大学院で行われてきた省察は、その方法も含めて、修了後もそのまま生かされるもののよう扱われてしまったのではないか。

実際、先述した教職大学院のカリキュラムにおいて省察を取り入れた事例の多くは、定期的

に省察（会）を実施する機会に恵まれ、対面で行い、模擬授業など授業者・受講者といった全員が当事者の状態で省察を行っている。これは、ある意味で教職大学院でしかできない省察の在り方であり、強みでもあろう。しかし、修了後において、省察会を実施する機会の面は現実的に限られる。そして、対面で行うには教員として勤務する地域が同一の自治体または近辺の地域の修了生に限られてしまう。さらに、研究授業といった限られた機会でない、修了生一人の授業を見学するために複数の修了生が参観しに行くことは難しい。

これらの問題は、修了生の省察において、教職大学院での省察と異なる方法論の構築が必要であることを示唆する。同時に、省察の方法が異なる以上、教職大学院での省察がどのように生かされているかを論じる必要がある。なぜならば、教職大学院での省察と異なる方法で行われた省察について示したところで、教職大学院での省察が生かされたとは主張できず、むしろ「教職大学院での省察が生きていないから、異なる方法論をとった」という誤解を促してしまう。そこで、次に教職大学院での省察がどのように修了後の省察に生かされるか整理したい。

2-2. メタ省察による教職大学院での学びの活用

金子（2022）では、徳永ほか（2021）を引用しながら、省察を軸にした関係性である「理論と実践の往還」を意識的に回しながら実践者の「知」を有機的に捉えるメタ省察ともいえる力こそが実践者として身に付けるべき「知」であると示唆した。

メタ省察は、これまで「理論と実践の往還」の中に位置づけた省察を意識的にその文脈から問い直し、省察者の置かれた状況を分析する性質のものである。そうした意味で、これまでの省察をメタ認知しており、省察よりも高次に位置づく「メタ省察」と捉え直している（図3）。研究の蓄積である大文字の理論や実際に自分が経験した実践の省察を通して洗練させた小文字の理論、それらを教職大学院や学校現場といった文脈も踏

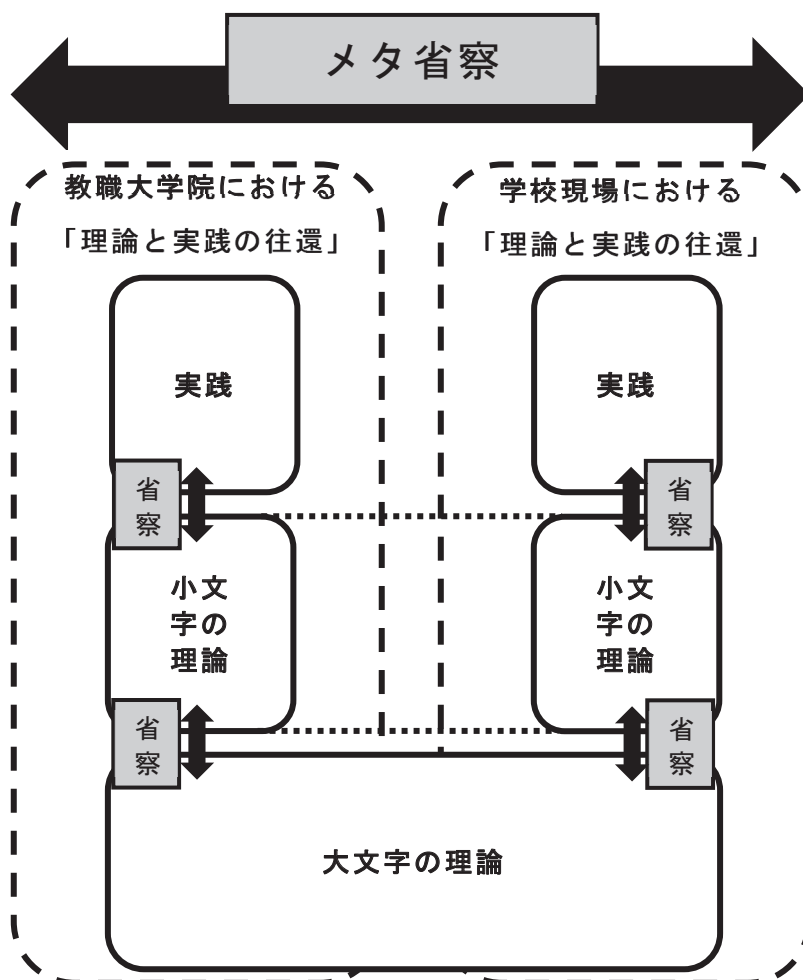


図3 実践者の「知」を有機的に捉える「メタ省察」

まえて省察することがメタ省察であり、実践者の「知」をさらに高めることが期待される。その際、大文字の理論は研究の蓄積であり文脈による差はないが、実践は文脈に大きく依存するものであり、小文字の理論は文脈に応じたものであるが教職大学院で洗練させた小文字の理論をそのまま学校現場で応用するなど、異なる文脈でも同質性が見られる場合があることを考慮する必要がある。

教職大学院でなされる省察（の特にカリキュラムに内包した形で行われたもの）は、その教職大学院が所在する地域付近の学習者の実態が共有されていたり、同じ授業を見学することで学習者に対する一定の共通した認識が作られたりしやすい環境で行われる。そうした同質性の高い空間（やメンバー）で行われる省察に対して、修了後の省察は様々な事情のある学校現場や教師自身のキャリアステージ、校内での役割などの文脈に依存する、いわば「生々しい状態」で行われる省察といえる。だからこそ、教職大学院でなされた省察を内包したメタ省察を通して、学校の状態や教師それぞれの意図を読み取り、解釈していくことが修了後の教師の力量形成に繋がると考えられる。

3. 省察の方法

3-1. 省察の方法に関する研究

修了後の省察を行う上で、ここではその方法について考察したい。金子ほか（2024a）及び金子ほか（2024b）では、省察の質を高めるという目的に向けて、生徒の成果物に対する評価のズレを活用したアプローチを行った。これは、教職大学院の修了生が第一著者の実践した授業におけるそれぞれ生徒の成果物について、著者3名がそれぞれ評価し、そのズレから省察していくという方法である。こうした方法は、省察会に参加する構成員全員が、授業者としての目線に揃えて省察できる点で優れた方法といえる。徳永ほか（2022）では、カリキュラムに講話を取り入れ、講話について省察するというアプローチを行った。これは、理論と実践の往還の内、実践として講話を取り入れたもので、仲間、同僚と省察することで自らの教育観を問い直し続けていくことに重点がおかれた方法である。そのため、あらかじめ決まった内容を示された教科書や蓄積された指導案がない講話により、院生が話す話題を自ら考えて作り、聞き手である院生も模擬授業のような子どもとして参加するのではなく聞き手として集中できる点で優れた方法といえる。こうした実践者や受け手側の視点を意識した省察の研究には、杉山（2012）が挙げられる。杉山は「省察の視点」として模擬授業を事例に「教材・教授・授業構成・教具・教師の振る舞い・その他」に分けて、教職課程履修生を対象に模擬授業検討会を分析した。角田（2017）では、プロセスレコードを用いた省察方法を提案している。第二著者が生徒とのかかわり合いをプロセスレコードにまとめ、省察する中で、自分自身の「ものの見方」や「関心の所在」についての癖や事象を認識する視点の広がりについて実感したことを報告している。この方法により、これまで省察で意識または明確化されづらかった具体的な当事者同士のやり取りを含む場面に焦点化している点で優れた方法といえる。

これらの優れた省察の方法は、修了後の省察でも有効な方法といえる。一方で、それぞれ課題が見られることも確かである。金子ほか（2024a）及び金子ほか（2024b）では、省察会の構成員に同じ教科や指導経験といった専門性の共通性が必要となることが前提となっている。評価を扱う以上、ある程度指導経験を有した場合やその教科についての専門性が伴うだろう。言い換えれば、誰でもできる省察会の実践として難しさが残る。徳永ほか（2022）では聞き手である院生が聞き手に集中し話し手である院生は自らの教育観に伴う講話を手探りで作ることで、省察会でも聞き手の目線と話し手の目線といった立場が残ってしまうのではないだろうか。角田（2017）も同様に、プロセスレコードを作成した話し手による目線でのやり取りを含む場面を省察する中で、客観的な事実についての正確性がどこまで保証されているものか、話し手自身がその場面を肯定的に捉えている時に批判的な視点を「見ていない」省察会の構成員が深められるのかという点で疑問が残る。

さらに共通していえる点として、省察においてはある実践（や日々の出来事・事象）を様々な視点で捉える必要がある。その場面に実際にいた当事者としての主観的目線で感情的に捉えたり、逆に中立的・客観的に捉えたりすることで省察が深まる場合もあれば、実践を肯定的または批判的に捉えることで視点を拡張していくことで自分の価値観に触れることもあるだろう。研究授業を省察する場面では、その授業に対して良かった点、改善した方がいい点、疑問に感じた点などに視点を最初から分けて議論する方法が広がっている。省察の方法として、こうした視点をある程度設定してから行うという方法もあるのではないだろうか。

3-2. 「6つの帽子」思考法を活用した省察の方法

こうした省察の方法の一つとして、水平思考（デ・ボノ 1986）の提唱者でもあるエドワード・デ・ボノの「6つの帽子」思考法を取り入れる方法を提案したい。「6つの帽子」思考法は、6つの色とそれに対応する役割を明確に示したものである。例えば、青色がもつ空や冷静さといった俯瞰的なイメージを提示して、その視点から省察会の目的や意義について考える時間。赤色が持つ情熱といった主観的なイメージを提示して、実践について素直に感想を話す時間。このように、色として指定されることで、その色をイメージして意見を伝えることができる。この思考法を取り入れるメリットは、例えば実践や出来事に対して省察会の参加者がもつ印象に関わらず、肯定的な意見や批判的な意見の両方を求められること、感情的な意見を言いつつも、冷静に子どもの反応や起こった出来事の順序の整理が求められることなどが挙げられる。言い換えれば、どうしても様々な視点での発言が求められることにある。こうした視点を省察会に組み込むことで、多様な視点を確保した省察会を実施できるだろう。

6色には、それぞれ簡単なイメージと役割が付けられているうえで、前述のように対立する概念が内包されている。客観的に対して主観的、俯瞰的で冷静ながら創造的、肯定的な面と批判的な面。こうした多様な視点がそれぞれ活用されるように、順番を設定した（表）。順番は、最初に青色で俯瞰的に省察会の全体の流れの確認や目的の確認、実践や出来事の概要の確

認を行う。次に赤色で実践について良い悪い等も含めた印象について話してもらう。そして、黄色で肯定的な面に着目し、次に黒色で批判的に見ていく。そうした意見を踏まえて、白色で実際の子どもの様子や時系列などを改めて確認し、場合によってはより詳細な様子を実践者や当事者が説明する。最後に、実践を良くするアイディアや変更すべき方向性等を検討するという流れを想定したものである。

表 6つの帽子それぞれの役割（エドワード・デ・ボーン 2016、p.259 より筆者作成）

順番	視点	色のもつイメージ	帽子の役割
1	青色：俯瞰的	空、冷静、超越	プロセス全体を構成する視点
2	赤色：主観的	怒り、情熱、感情	思ったままの感情的な視点
3	黄色：肯定的	明るい、積極的	肯定的な側面(プラス面)への視点。
4	黒色：批判的	生真面目、思慮深い	警戒と注意を促す、 弱点（マイナス面）への視点
5	白色：客観的	中立、客観的	事実と数値(データ)への視点
6	緑色：創造的	草木、植物などの“成長”	創造性と新しい考え方への視点

3-3. 省察会を通して

こうした流れを踏まえて実際に省察会をプレ実践として、オンラインによる省察会を実施した。省察会では、前述の表だけでは色のイメージがしづらいと見え、筆者が生成 AI を活用して作成したカードを基に、最初に本研究の趣旨を説明した（図 4）。そして、図 5 を活用して、全体の流れを説明し、筆者が高校生に実践したワークショップの内容を基に、省察を実施した。



図 4 黒の帽子のカード

省察会では、筆者がファシリテーターとして、順番に色を指定し、その色の目線で話すように促した。各色、基本的に 30 秒程度話してもらうこと、その色の目線に立って話してもらうが、ズレていたとしても咎めるものではないことを繰り返し説明した。

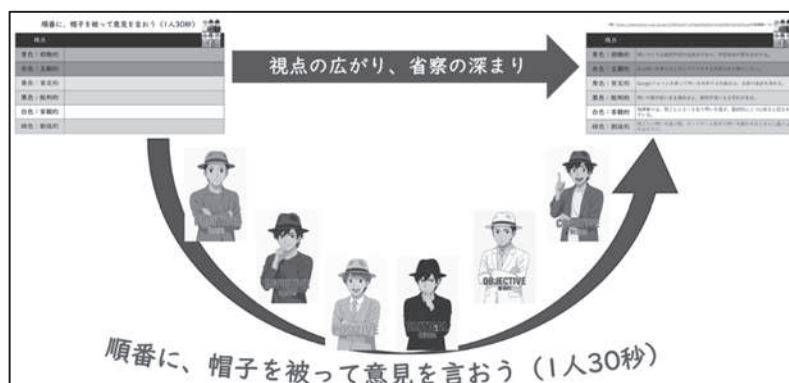


図 5 「6つの帽子」思考法を活用した省察プロセス

1時間程度の「6つの帽子」思考法を活用した省察の方法として、参加者からは「いろんな視点で考えさせられることで、視点の広がりを感じられた」や「普段、黒色の視点から話していることを感じた」といったこの省察の方法によるポジティブな意見が見られた。一方で、「色のもつイメージ」が分かりづらい点や視点を揃えることによる視点の広がりに対して深まりにくさも見られた。さらに、「創造的」な意見を発出する場面については各色の場面で取り入れる方が有効ではないか、「客観的」な指標として指導案や生徒の記録といった事実を積み上げる必要性和そうした省察に向けた準備の負担感による持続可能性についても意見が挙げられた。つまり、各色のより具体的な内容の検討と省察会に対する準備の現実性ともいえる。これらをまとめると、省察の方法について繰り返し実践することで各色のイメージを共有化していくこと、視点を広げるだけでなく深めるために掘り下げること、そして持続可能な省察の方法にするためのコストが課題といえる。特に持続可能な省察の方法については、前述したように、働き方改革が推奨され教師の負担感の軽減を進める中で、負担を最小限にしながら力量形成に繋げていく省察の方法としてどこまで省察会の準備に時間をかけられるかという点で、最も大きな課題となるだろう。

4. 今後の展望

本研究は、修了後の省察の研究やその方法論を明らかにし、教職大学院での省察が修了後も生かされることを目指して、省察の方法を提案した。教師の力量形成に省察が今後も重要性の高いものであり続けるとすると、今後は修了後の省察の方法についても一考の余地がある。多くの教職大学院では、省察をカリキュラムに明確に位置付けて教師としての力量形成を行っている。今後は、教職大学院での省察を軸にした力量形成の成果を踏まえつつ、修了後の省察の方法も精緻化を進めることで、修了後の力量形成の在り方について検討していく。

引用・参考文献

- 有井優太・鞍田竜生・吉田沙織・吉田さやか・今村健大（2021）「教師の生涯発達における教職大学院での学びの意義と構造—教職大学院を修了した現職院生による学びの意味づけ—」『教師学研究』24巻2号、pp.79-89。
- エドワード・デ・ボノ著、松本道弘訳（1986）『デボノ博士の6色ハット発想法』ダイヤモンド社。
- エドワード・デ・ボノ著、川本英明訳（2016）『6つの帽子思考法—視点を変えると会議も変わる—』パンローリング株式会社。
- F・コルトハーヘン編、武田信子監訳（2010）『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ—』学文社。
- 深見智一（2017）「教職大学院修了後の継続的な研究活動の報告—『省察』による学びを生かして—」『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要』第7号、pp.27-37。

- 伊藤(木須)千明・品田昭一・柴田題寛・相馬利栄・安川禎亮 (2022)「教職大学院での学びを生かして一現職教員編一」『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要』第 12 号、pp.39-49。
- 角田豊・柴崎朱音 (2017)「『学校臨床力』とプロセスレコードによる教師の省察」『京都教育大学紀要』第 131 巻、pp.1-15。
- 金田裕子 (2021)「教師の専門性を高める記録と省察」『宮城教育大学教員キャリア研究機構研究紀要』第 3 号、pp.11-21。
- 金田裕子 (2024)「記録と省察をもとにした教師の実践研究」『宮城教育大学教職大学院紀要』第 6 号、pp.83-92。
- 金子遥 (2022)「教職大学院と学校現場での学びを結びつけるメタ省察一『理論と実践の往還』及び『省察』を問い直して一」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 11 号、pp.75-86。
- 金子遥・東俊克・竹内佑太 (2024a)「省察会を通じた中学校社会科の授業改善一生徒の成果物に対する評価のズレに着目して一」『京都教育大学環境教育研究年報』第 32 号、pp.11-18。
- 金子遥・東俊克・竹内佑太 (2024b)「メタ省察による教職大学院での学びの活用一生徒の成果物による評価のズレに着目して一」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 13 号、pp.23-32。
- 金子遥 (2025)「教師間の評価のズレに関する省察一教職大学院生と若手教師の評価観に着目して一」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 14 号、pp.36-47。
- 栗原峻・菊地原守・村井大介・長谷川哲也 (2024)「『省察』に関する教職大学院生の経験と認識一国立 5 大学を対象とした質問紙調査をもとに一」『静岡大学教育実践総合センター紀要』第 34 号、pp.99-108。
- 森田智幸・佐藤瑞紀 (2023)「教職大学院を修了した新人教師の『省察』経験」『日本教師教育学会年報』32 巻、pp.173-185。
- 中井隆司・吉村雅仁・前田康二 (2020) 教職大学院生の省察力とその背景となる実践的知識の特徴と課題に関する事例的研究一授業についての省察を核に演習と実習を連携させた教職大学院プログラムの実践を通して一。奈良教育大学次世代教員養成センター紀要 6:43-51
- 杉山雅俊 (2012)「教員養成における省察の視点のメタ認知に関する研究一小学校理科の模擬授業を事例として一」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部』第 61 号、pp.141-150。
- 杉山雅俊・宮下結理美 (2025)「教職大学院生のアクションリサーチを通じた省察の在り方の検討」『科学教育研究』第 49 巻 3 号、pp.234-244。
- 鈴木由美子ほか (2017)「『学び続ける教員』の育成を目指した広島大学大学院教育学研

究科教職開発専攻の取り組み：教育実践開発コースを中心に」『学習開発学研究』第10号、pp.33-42。

- 中央教育審議会「今後の教職課程や教員免許制度の在り方について（中間まとめ）案」中央教育審議会教員養成部会 教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ（第4回）令和7年12月18日。
- 文部科学省「大学院段階の教員養成の改革と充実等について（報告）」教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議、平成25年10月15日。
- 徳永俊太・富永吉喜・辻元弘（2020）「省察を軸にした教職大学院の授業—『小文字の理論』に着目して—」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第9号、pp.1-12。
- 徳永俊太・富永吉喜・西祐子（2021）「省察を軸にした教職大学院の授業(2)—『実践』に着目して—」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第10号、pp.1-12。
- 徳永俊太・佐古清・富永吉喜・西祐子（2022）「省察を軸にした教職大学院の授業(3)—『達成されたカリキュラム』から新しいカリキュラムへ—」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第11号、pp.1-12。
- 森田智幸・佐藤瑞紀（2023）「教職大学院を修了した新人教師の「省察」経験」『日本教師教育学会年報』第32巻、pp.173-185。

高校教員における組織開発に関する実践研究 ー社会ネットワーク分析を用いた教員の機能分化の解析を中心にー

船越 康平

前京都市教育委員会事務局主任指導主事・京都市立堀川高等学校

1. 研究の背景と問題意識

(1) 研究の背景と目的

近年、学校を取り巻く社会環境は大きく変化しており、学校組織には多様で複雑な課題への対応が求められる。教育内容の高度化や生徒の多様化等により、学校が担う役割は拡大しており、学校は個々の教員の力量に依存する従来の傾向から、教員間の協働による教育活動の展開への転換が求められている。中央教育審議会（2015）は「チームとしての学校」の概念を提起し、教員の協働性を高める必要性を指摘する。学校組織研究においても、教員間の対話や協働的学習を通して学校の内発的改善力を高めることの重要性が指摘されてきた（佐古 2010）。

しかし、日本の学校においては教員の個業化傾向の顕著さが指摘されている。佐古（2006）は、個業化が教員間の知識共有や協働的学習の阻害要因となる可能性を提示し、紅林（2007）は、教師文化の閉鎖性が問題の共有や組織的改善を困難にすると述べるなど、先行研究は、学校組織で教員間の協働関係を形成することの重要性を示している。こうした研究は、組織学習や専門職学習共同体（Professional Learning Community：PLC）研究とも接続しながら発展してきた。Senge（1990）は組織を自己変革する学習システムとして捉え、構成員の対話や省察を通じて組織全体の学習が促進されることを指摘した。また Stoll ら（2006）や Vescio ら（2008）は、専門職学習共同体の研究を通して、教員の協働的学習が重要な役割を果たすことを明らかにし、教員同士の関係性が教育実践の改善の基盤となることを示した。

一方で、組織内部における教員の関係性を分析する視点として、近年注目されているのが社会ネットワーク分析（Social Network Analysis：SNA）である。SNA は、人と人との関係性の構造に着目し、ネットワークの形成過程や機能を明らかにする研究手法である。Granovetter（1973）は「弱い紐帯の強さ」の概念を提唱し、比較的關係性の弱い人間関係が、新しい情報や知識をもたらす媒介となることを示した。安田（2011）は、人と人とのネットワークが情報伝達や社会的学習の基盤となることを指摘するなど、SNA が汎用性のある理論枠組みであることを明らかにしている。学校組織研究においても教員間のネットワークに着目した研究が蓄積されている。川上・妹尾（2012）は教員の異動や研修が教員ネットワークの形成に影響を与えることを示し、兼安（2017）は教師の相談関係を分析して人的ネットワークが教員の意思決定や実践の共有に影響を与えることを明らかにした。有井（2020）は校内授業研究における教師間関係を SNA によって可視化している。

(2) 問題意識と分析枠組み

SNA を用いた学校組織研究は蓄積されているが、その多くは小中学校を対象としており、高校の教員組織に焦点を当てた研究は少ない。高校では教科の専門分化が進み、教員組織は教科や専攻ごとの小集団の集合体として構成される。特に専門学科を有する高校では、専門領域ごとの実践知や文化が形成される一方、異なる領域間の交流は限定されやすく、教員組織は複数のネットワークの重なりとして成立している可能性がある。本研究は、専門学科を有する高校を対象に、普通科教員と専門学科教員という異なるキャリア背景に着目し、教員ネットワークの構造と機能を明らかにすることを目的とする。Granovetter (1973) の「弱い紐帯の強さ」の議論によれば、接触頻度が高く類似した情報や規範を持つ者で構築される「強い紐帯」が実践知の共有を支える一方、接触頻度が低く異なる情報や規範を持つ者で構築される「弱い紐帯」は異なる集団を接続し新たな知見をもたらす。これを高校に援用すると、専門学科教員による「結束型ネットワーク」と、普通科教員による「橋渡し型ネットワーク」が共存し、相互に作用する構造として捉えることが考えられる。本研究では、こうしたネットワーク構造を SNA の視点から分析し、教員の関係性が学校組織開発にどのように寄与するのかを検討する。

2. 研究方法と調査対象

(1) 研究・分析の方法

本研究では、専門学科を有する公立高校・X 高校（以下 X 高）を対象として調査を行った。X 高は、A 高校と B 高校の統合再編により 2016 年に誕生した新設校であり、理系の進学系専門学科と工業科を併設している。普通科教員と専門学科教員が同一組織に所属し、専門分化に基づく小集団が複数存在する一方、統合を契機として学校全体での協働がより求められるようになった。これに伴い、総合的な探究の時間の設定や、公募制メンター制度、教員ミーティングなどの取組が導入され、教員間の関係形成が促進された。その結果、教員の協働を基盤とした構想が評価され、2023 年には SSH 指定に至っている。こうした特徴から、異なる専門性を持つ教員間の関係形成とその役割を検討するうえで、X 高は適切な研究対象であると考えた。また、教員数が 80 名を超え、関係性が多様に形成されている点も分析対象として有効である。

調査は、教員間ネットワークの把握を目的としたインタビュー調査により実施した。普通科教員および専門学科教員を対象に半構造化インタビューを行い、関係形成の背景や協働の実態について聴き取りを行った。さらに、メンター制度や教員ミーティングに積極的に関与した教員 K および教員 M に対して追加インタビューを実施し、関係形成のプロセスやその影響について詳細に検討した。これらのデータを総合的に分析することで、X 高における教員組織の構造とネットワーク形成過程の解明を試みた。

(2) 分析方法

X 高における教員間ネットワークの構造とその機能を明らかにするために、SNA の視点を援用しつつ、教員が教育実践や校務に関してどのような教員と関係を持ち、どのような場面で相互に相談や情報交換を行っているのかについて、インタビューの語りや実践事例から抽出した。その上で、教員を「ノード（行為主体）」、教員間の関係性を「tie（紐帯）」として整理し、教員間ネットワークの構造を図式化した。さらに、教員間の関係性がどのような集団構造を形成しているのかに着目し、専門学科教員による専門領域内部の結束的な関係と、異なる教員集団を結び付ける関係の存在を分析した。このようなネットワーク構造を、Granovetter（1973）の「弱い紐帯の強さ」の理論を参照しながら解釈することで、教員間の関係性がどのように組織内の知識共有や協働の形成に寄与しているのかを検討した。

(3) X 高における教員組織の構成と教員のキャリア背景、組織構造の特徴

X 高の教員組織は、普通科教員と専門学科教員によって構成されている。専門学科教員は複数の専攻に分かれ、専攻ごとに教員集団が形成されるため、組織は専門分化した小集団の集合体として構成される。専門学科教員は専門領域に基づいて採用され、同一専攻内で教材開発や実習指導を共同で行うことが多く、日常的に密接な関係が形成されやすい。このため、専攻内部では知識共有や実践の蓄積が進む傾向にある。一方、普通科教員は共通教科を担当し、学年や学校全体の教育活動に関わる機会が多い。また、異動経験を通じて他校の実践や情報を持ち込む役割を担うことがある。高校の教員は一般的に、各教科内における関係の結び付きが強いものの、普通科教員は横断的に校務を進める機会が少なくない。つまり、専門学科教員が専攻内部の結束を担うのに対し、普通科教員は教員集団を横断する関係を形成する傾向があり、こうしたキャリア背景の違いは、教員間ネットワークの構造に影響を与えと考えられる。

高校の専門学科（工業科等）では、授業や実習指導を専攻内で共同して行うため関係性は内部に集中しやすい。この分化は、異なる専攻間の関係形成を困難にし、教員同士の交流や実践の共有が限定される要因となる。他方、普通科教員は複数の教員集団を横断する位置にあり、異なる集団をつなぐ役割を担う可能性がある。X 高の教員組織は、専門学科教員による専攻内部の密接な関係と、普通科教員による横断的な関係が併存する構造を持つ。X 高においては教員間の関係性は単一ではなく、複数の機能を持つネットワークの重なりとして理解できる。

3. X 高における教員間ネットワークの構造（インタビュー調査に基づく質的分析）

(1) 教員間ネットワーク形成の実態—複数教員へのインタビュー分析

X 高の組織構造を踏まえ、教員間ネットワークがどのように形成されているのかについて、インタビュー調査に基づき質的に分析する。普通科教員および専門学科教員計 13 名を対象とした半構造化インタビュー（2022 年 1 月～2023 年 12 月実施）により得られた語りを分析対象とした。共通質問項目として「X 高における組織的取組（公募制メンター制度や SSH 事業推

進)をどのように捉えているか」「X高の組織や協働性をどのように感じているか」を設定し、教員間の関係形成の契機やその意味づけについて精緻な聴き取りを行った。得られた語りを分析した結果、X高における教員間ネットワークは、①専攻内部の結束型ネットワーク（強い紐帯）、②専攻間を接続する契機としての制度・実践（弱い紐帯の生成装置）、③それらの接続によって生起する組織的な「強さ」という三層的構造として把握でき、X高の特色と想定されることが明らかとなった。

① 専攻内部に形成される結束型ネットワーク（強い紐帯）

まず、専門学科における専攻内部の関係性は極めて強固であり、密接な協働関係が形成されていることが確認された。教員Aは「コースの職員室で日々の生徒の様子を共有し、『次どうするか』をその場で考える」と述べ、専攻内での実践的な情報共有が機能している実態を示している。また、「新たに入ってきた教員がいれば教え合う関係があった」という語りからは、専攻内部におけるOJTが学習循環として成立していることが窺える。同様に、教員Bは「専攻ごとの方が生徒との関わりは強くなる」と述べ、教育実践が専攻単位で完結しやすい構造を指摘する。教員Cの「専攻ごとにバラバラ」という語りや、教員Dの「職人氣質」「個人商店の集合体」という表現は、専門分化に基づく自律性の高さと同時に、専攻間の分断構造を端的に示している。さらに教員Dは「専攻間には壁がある」「専門以外の人に余り頼らない」と述べ、結束型ネットワークが外部との関係を必ずしも前提としない閉鎖性を内包していることを指摘する。教員Eは、「専攻内で（教員に対する）崇拜のような感情がある」と形容する。このような傾向は、教員Fの「同じ専門の教員同士は家族みたい」という語りにも表れており、長期的な関係性の蓄積が内向きの安定性を強化していることがわかる。教員Gが「専攻間の壁は学生時代からの刷り込みが強い」と述べるように、専門分化は単なる業務構造にとどまらず、文化的・社会的に再生産される構造として機能している。以上より、X高における専門学科教員のネットワークは、専攻内部において強固な信頼関係と実践知の共有を可能にする結束型ネットワークとして機能する一方、専攻外との関係形成を抑制する側面を併せ持つことが明らかとなった。

【表】インタビュー対象者一覧

教員	教科	専攻・小教科	分掌	教員歴
A	工業	機械	教務	35年
B	工業	電子情報	担任	10年
C	工業	建築	教務	9年
D	理科	地学	担任	28年
E	数学	—	担任	15年
F	理科	物理	研究	11年
G	工業	都市	研究	24年
H	体育	—	生活	8年
I	数学	—	担任	8年
J	工業	都市	管理職	30年
K	工業	都市	研究	12年
L	国語	—	担任	5年
M	国語	—	担任	5年

② 専攻間を接続する契機—「弱い紐帯」を生み出す装置

こうした専攻内部の強い結束に対し、専攻間の関係形成は自然発生的には生じにくいですが、特

定の契機や制度を通じて形成されることが確認された。教員 A は「飲み会や会議の場で『君の専門これか』と分かり合える」と述べ、専門学科ではない学科と同様、非公式な交流や組織的会議が関係形成の契機となることを指摘する。また教員 B は「『ものづくり』という共通項で理解できる」と述べ、専門性の違いを超える概念的共有が関係形成を媒介することを示している。さらに、教員 D は「こだわりの強い人同士でも『生徒のため』という部分ではつながれる」と語り、価値の共有がネットワーク形成の重要な条件であることを示唆する。特に、SSH 事業の推進は大きな契機となっており、教員 F は「この 1～2 年で急激に壁がなくなった」と述べ、クロスカリキュラムが専攻間の関係を再編したことを指摘している。また、制度的取組としての公募制メンター制度は、弱い紐帯の形成を意図的に促進する装置として機能している。教員 H は「普段接点のない先生と話すことで親近感が湧き、垣根が取れる」と述べ、「これまで話したことのない人と話すきっかけになった」と語る。教員 J は「(メンター) 制度がなければもっと会議が必要だった」と述べ、制度的関係形成の効率性を評価している。さらに教員ミーティングについても、「疎外感を感じている人も参加しやすい」「率直に話せる」といった語り（教員 F）が見られ、既存の組織構造とは異なる関係形成の場として機能していることが確認された。以上より、X 高においては、メンター制度や SSH 事業、教員ミーティングといった装置が、「強い紐帯」を生み出すのではなく、専攻間の分断を越える「弱い紐帯」を生成する重要な契機として機能していることが明らかとなった。

③ 「弱い紐帯の強さ」ーネットワークの結節が生む組織的効果

こうして形成された弱い紐帯は、専攻内部の「強い紐帯」に影響をせず、また単に関係を拡張させるに留まらず、組織に新たな価値をもたらす機能を持つことが示された。教員 K は「多様な専門性が結集することで、他校にはない尖った取組が可能になる」と述べ、SSH における研究開発の独自性をその例として挙げている。また教員 A は、防災をテーマとした取組において「機械加工の立場から協力する」と述べ、異なる専門性の結合が新たな教育実践を生み出す過程を示している。教員 I が言及する「教員の協働による中庭プロジェクトの実践」においても、約 20 名の教員が連携し中庭に東屋を建造するという、他校には見られない協働的实践が実現されている。さらに、弱い紐帯は個々の教員の専門性の深化にも寄与している。教員 L は「工業科教員と理論と実践の往還について議論できた」と述べ、異分野の知見が自身の教育実践に新たな視点をもたらしたとする。また教員 M は「制度による関わりがなければ成長に時間がかかった」と述べ、異質な関係性が自己成長を加速させる契機となったことを指摘している。以上の分析から、X 高における教員ネットワークは、専攻内部の「強い紐帯」（結束型ネットワーク）と、それを接続する「弱い紐帯」とが結節することで、多様な専門性を保持しつつ新たな知識創出を可能にする構造を持つことが明らかとなった。つまり「弱い紐帯」は、組織に新たな視点や情報をもたらす「橋渡し」として機能し、結果的に X 高の組織的協働性を高める基盤となっている。

(2) 追加インタビュー

本節では、工業科の教員 K と普通科の教員 M への追加インタビューを通じ、専攻内部の「強い紐帯」を越えて「弱い紐帯」が生成・定着し、組織的な強さへ転化していく道筋を捉える。両名は、メンター制度に開始当初から参加し、教員ミーティングにおいてもファシリテーションや議事録配信、参加呼び掛け等を積極的に担った。教員 M は「中庭プロジェクト」の事実上の発起人ともなった。2025 年 1 月に、教員 K と教員 M に詳細なインタビューをする機会を新たに設け、X 高での実践への彼ら自身の関わり方や、実践がどのようにネットワーク拡大に資するところとなったか、また専攻内部の「強い紐帯」を越えて、異なる専攻の教員同士が「弱い紐帯」でいかにつながるかについて構造的に捉えることを試みた。

① 工業科教員 K の語りにみるネットワーク形成

工業科教員 K の語りからは、専門学科教員に橋渡し型ネットワークが形成される際の特徴が明らかになった。もともと専門学科教員は「他校は他校」という認識が強い傾向があることを指摘している。「選抜（業務）でも進路（の校務）でも『他校は他校やろ』となりやすい。専攻の壁というのはあるかもしれないですね。」この語りからは、専門分野を中心とした教育活動が教員の関心領域を限定する可能性が示唆される。専門学科教員は専攻内部の教育活動に関わる機会が多いため、外部の教育情報や他校の実践に触れる機会が比較的少ない可能性がある。しかし、教員間の新しい関係が生まれる契機として、X 高のメンター制度や教員ミーティングを挙げている。「メンター制度のマッチングでは、普通科の先生と組むことが多かった。新しい接点ができることで、授業を見に行こうかなと思うようになりました。」この語りは、制度的に設計された関係形成の仕組みが教員ネットワークの形成を促進する可能性を示している。教員ミーティングが専攻を超えた教員同士の関係性構築に資すると言及したうえで、さらにメンター制度によって授業観察などの行動が生まれたことについても触れている。「メンターの相手の授業は見に行くようになりました。公開授業があれば、その関係があるから行こうかなと思います。」これは、教員間の関係が新しい学習機会を生み出す契機となっていることを示しており、教員同士の関係が形成されることで、授業観察や情報交換などの行動が生まれやすくなったと分析できる。また教員 K は、普通科教員が学校外部の情報を持ち込む役割を担うことを指摘する。「普通科の先生は前任校など他校の情報を持っている。工業（科の同一専攻）の中では他校がどうという話はあまり出ないんですよ。」この語りは、普通科教員が学校外部の教育情報を学校内部にもたらす役割を担うことを示唆している。また、探究活動や研究会などの場が教員間の共通言語となる可能性についても言及する。「（特色ある）探究（活動）が（X 高には）あるのが（他校とは）違うかもしれないですね。SSH の話とかが共通言語になっていたと思います。」この語りは、学校の教育改革や新しい教育活動が教員間の関係を拡張する契機となる可能性を示している。

② 普通科教員 M の語りにみる、横断的な関係の形成

一方、教員 M の語りからは、普通科教員が学校組織の中で複数の教員と関係を形成する契機として、担任業務や生徒指導などの役割が大きな意味を持つことが示された。教員 M は、普通科教員も教科担当のみの関係では教員同士の接点が限定されやすく、そのまま放置すれば結束型ネットワークとなりかねないが、担任を持つことで他教員との関係が自然に広がると述べている。「担任をもっていると、いろんな先生と自然とつながれる。一教科担当だと、週に 1 ～ 2 時間の関係ではそこまで踏み込めないんですが、担任をやっていると（普段は接点の少ない専門学科教員とも）ちょっとずつ距離が縮まっていくんですね。」この語りは、担任業務が教員間の関係形成の重要な契機となっていることを示している。高校では教科ごとの専門分化が強く、教員の業務も教科単位で分かれる。そのため、教科担当のみの関係では他教員との接点が限定されやすい。しかし担任業務は、学年団や生徒指導などを通じて複数の教員と関わる必要があるため、教員同士の関係形成を促進する役割を持つと考えられる。また教員 M は、教員同士の関係形成において「生徒」が重要な媒介となることを指摘している。「生徒が先生の話をする」「そういう話をきっかけに、担任の先生方と私を生徒がつないでくれた」。この語りからは、生徒を介した情報共有が教員間の接点を生み出す契機となることが示唆される。専門学科を有する高校では、生徒は専攻の授業、普通教科の授業、部活動など複数の場面で異なる教員と関わる。そのため、生徒の情報共有を通して教員同士の関係が形成される。さらに教員 M は、教員同士の関係形成の契機として探究活動を挙げる。探究活動では、教科や専攻の異なる教員が共同で生徒の指導に関わる場面が生まれるため、教員同士の交流が生じやすいという。「総合的な探究の時間とかも一つの（教員同士の交流の）きっかけかな。工業の先生と普通科の教師が混じる機会で、『あの子ってこういう子なんだね』と共有できたかな。」この語りは、探究活動が教員間の共通言語として機能し、異なる教員集団を結び付ける契機となる可能性を示す。教科や専攻が異なる教員同士でも、生徒の成長や学習活動という共通の関心を通して関係が形成されることがある。

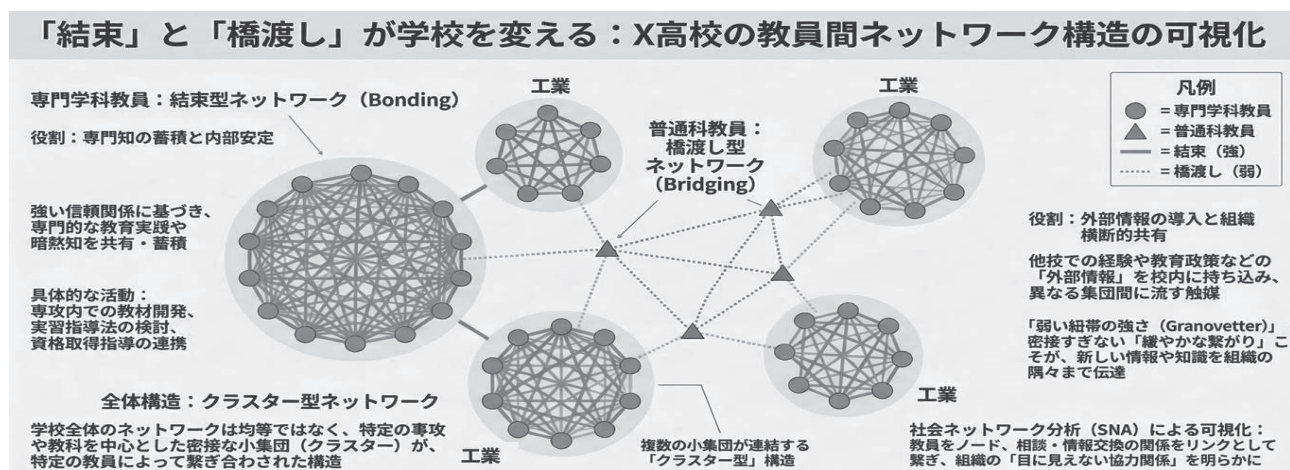
一方で教員 M は、別の専門学科を有する高校での勤務経験を交え、組織文化が教員間の関係形成を制約する側面も指摘している。特に専攻単位の教育活動が多い学校では、教員の関係が専攻内部に閉じやすいという特徴がある。「専攻の部屋にいくことがない」「聖域のようになっている」「実習室や準備室があって、どの準備室にも冷蔵庫や IH（コンロ）があって、自分の部屋みたいになっている」「職員室に全然帰ってこない先生もいます。」この語りからは、専門学科教員が実習室や専攻の準備室を中心に活動するため、教員同士の接点が限定されやすい組織構造が存在していることが示唆される。すなわち、物理的な空間配置も教員間ネットワークの形成に影響を与えている可能性がある。しかし教員 M は、こうした状況の中でも小さな実践の積み重ねが関係形成の契機となる可能性を指摘する。例えば、職員室の予定表を作成した経験について、次のように述べる。「職員室の予定表がなかったんで、自分用に作ったんです

けど、だんだんそれを見ていく先生が増えていった。」この語りは、個々の教員による小さな実践が組織の中で共有されることで、徐々に関係性が広がっていく可能性を示している。(X高の)メンター制度での専門学科教員との対話が「(教員採用試験の)合格を早めてくれた」可能性にも言及しており、専門学科教員との関係性の広がり、自らに有益な情報をもたらしたことも語った。

(3) 教員ネットワーク形成の特徴

X高を事例とした分析をまとめると、専門学科における教員ネットワークは主に三つの契機によって形成されると考えられる。第一に、生徒を媒介とした関係形成である。担任業務や生徒指導を通して教員同士の接点生まれ、生徒の情報共有を契機として教員ネットワークが形成されている。第二に、実践的な取組による関係形成である。メンター制度や教員ミーティングの実施などの制度的な仕組みが、普段接点の少ない教員同士の関係形成を促進している。第三に、教育活動を通じた関係形成である。探究活動や授業観察などの教育実践を通して、教員同士の情報共有や交流が生まれている。これらの関係形成の過程を踏まえると、X高の教員ネットワークは、専門領域ごとの小集団を基盤としながらも、担任業務や制度的取組、教育活動などを契機として徐々に横断的な関係が形成される構造を持つと考えられる。このような関係形成の過程は、教員同士の交流が生まれるだけでなく、【図】のように、組織の中で知識や実践が共有される経路を形成する可能性を持つ。

【図：X高の教員の関係性を図式化したソシオグラム】



4. 教員間ネットワークの機能分化

(1) 専門学科教員と普通科教員のそれぞれの役割

こうしたネットワーク構造が学校組織の中でどのような機能を果たすのかについて、専門学科教員と普通科教員という異なるキャリア背景に着目し、教員ネットワークの機能分化の観点から検討する。まず、専門学科教員のネットワークは専攻内部を中心として形成され、同一専

門領域の教員同士が密接な関係を築いている。この関係性は SNA の観点から「結束型ネットワーク」と捉えられ、信頼関係や相互理解に基づく安定した協働を生み出す。専門学科教員は専門領域に即した教育活動を担うため、授業や実習指導に関する知識や経験は専攻内部で共有されやすく、こうした実践知の蓄積は密接な関係性によって支えられている。また、この結束型ネットワークは教育活動の質の維持や専門性の継承を可能にし、学校組織の内部安定にも寄与している。一方、普通科教員のネットワークはこれとは異なり、複数の教員集団を横断する形で形成される傾向がある。この関係性は「橋渡し型ネットワーク」として位置付けられ、異なる集団を結び付けることで新しい情報や視点を組織にもたらす役割を持つ。普通科教員は他校での経験や教育動向などの情報を学校内部に持ち込むとともに、異なる教員集団間の情報伝達経路を形成する可能性がある。以上より、専門学科教員は結束型ネットワークを通じて専門的知識の共有と組織の安定を担い、普通科教員は橋渡し型ネットワークを通じて新たな情報や実践を組織にもたらす役割を担うと考えられる。

(2) 専門学科教員と普通科教員の相互補完

両者は異なる役割を担うが、学校組織は複数の教員集団の相互関係によって成立しているため、これらのネットワークは補完的に機能すると考えられる。専門学科教員の結束型ネットワークは、専門教育に関する実践知の蓄積と共有を可能にする一方、同質性ゆえに新しい情報が入りにくい側面を持つ。他方、普通科教員の橋渡し型ネットワークは、異なる教員集団を接続し、情報の伝達や視点の拡張を促す役割を果たす。この両者が並行して機能することで、専門学科教員によって蓄積された実践知が、普通科教員の横断的關係を通じて他の教員集団へと伝達され、組織内に知識の循環が生まれる。さらに、このようなネットワークの結節は、教員間の知識共有を通じた組織学習の形成にも寄与する。すなわち、専門性の蓄積と関係性の拡張が相互に作用することで、組織全体の学習と変化が促進される可能性がある。

以上のように、X 高における教員ネットワークは、橋渡し型ネットワークが教育実践により強化され、結束型ネットワークと橋渡し型ネットワークが相互補完的に機能する構造を持つ。この機能分化と相互補完の関係は、学校組織における協働関係や組織開発を理解する上で重要な視点を提供するものである。

5. 組織開発におけるネットワークの機能

(1) ネットワーク形成と組織開発

学校組織における組織開発とは、教員同士の対話や協働を通じて学校組織の学習能力や改善能力を高めていく過程を指す。本研究の分析結果からは、教員間のネットワークが機能分化し、それらが相互補完し合うことにより、組織開発の基盤となる可能性が示唆された。

まず、教員ネットワークの形成は、教員同士の対話機会を生み出す契機となる。教員は日常的に授業や校務を個別に担う場面が多く、教育実践について他の教員と議論する機会は必ずし

も多いとは限らない。しかし、教員同士の関係が形成されることによって、教育実践や学校運営について意見交換を行う場が生まれる。特に、専門学科教員の結束型ネットワークは、同一専門領域の教員同士が教育実践について継続的に対話を行う基盤となっている。また、普通科教員が形成する橋渡し型ネットワークは、異なる教員集団の間に新たな関係を生み出す役割を持つ。普通科教員が複数の教員集団と関係を持つことによって、異なる専攻や教科の教員同士が接点を持つ契機が生まれる。このような関係の拡張は、教員同士の視点の共有や新たな教育実践の創出につながり、「弱い紐帯」の議論が適用できる可能性がある。さらに、こうした関係の拡張は、学校組織における協働の形成にも影響を与えられられる。教員同士の関係が広がることによって、教育活動を個々の教員が単独で担うのではなく、複数の教員が協働して取り組む機会が増える。例えば、専門学科の教育活動に普通科教員が関わることによって、新しい教育活動が生まれる場合もある。このような協働の形成は、学校組織の柔軟性を高める要因となり得る。以上のように、対話機会の創出、関係性の拡張、協働の形成という過程を通じて、結束型ネットワークと橋渡し型ネットワークの相互補完が、学校組織の組織開発を支える基盤として機能すると考えられる。

(2) 組織開発を促進する要因と学校組織への効果

X 高において教員ネットワークが形成される背景には、教員同士の関係形成を促進するいくつかの組織的取組が存在している。本研究では、特にメンター制度と教員ミーティングが教員ネットワークの形成に影響を与えている可能性が示唆された。

まず、メンター制度は、通常の業務では接点の少ない教員同士が対話する機会を生み出す取組である。この制度では、教科や専攻の異なる教員同士が関係を持つことが意図的に設計されており、教員同士の関係を拡張する契機となっている。このような関係形成は、専門領域を越えた教員間の理解を深めるとともに、学校組織の中に新たなネットワークを生み出す役割を果たしていると考えられる。また、教員ミーティングは、教員が教育実践や学校運営について意見交換を行う場として機能している。このような場では、異なる教科や専攻の教員が同じテーマについて議論することによって、新しい視点や考え方が共有される。こうした対話の場は、教員同士の関係を深めるだけでなく、学校組織における知識共有の機会としても重要な役割を果たしている。

これらの取組を通じて形成された教員ネットワークは、学校組織にいくつかの効果をもたらしていると考えられる。第一に、教員同士が互いの教育実践を理解し合うことで、学校組織の中に協働文化が形成される可能性がある。教員同士の関係が拡張されることによって、教育活動に関する情報が共有されやすくなり、組織としての協働が生まれやすくなる。第二に、教員ネットワークの形成は、新しい教育実践の創出にもつながる可能性がある。異なる専門領域の教員が関係を持つことによって、従来の教育活動には見られなかった新しい取組が生まれる場合がある。例えば、専門学科の教育活動に普通科教員の視点が加わることによって、新しい教

育プログラムが構想されることも考えられる。このように、教員間ネットワークの形成は、単に教員同士の関係を広げるだけでなく、学校組織の協働文化の形成や新しい教育実践の創出に寄与する可能性を持つ。こうした点において、教員ネットワークは学校組織の組織開発を支える重要な要素であると考えられる。

6. 結論と今後の課題

本研究では、専門学科を有する高校を対象として、教員組織におけるネットワーク構造とその機能について検討した。特に、SNAの視点を援用しながら、専門学科教員と普通科教員という異なるキャリア背景を持つ教員が、学校組織の中で果たす役割について解析した。その結果、X高の教員組織においては、専門学科教員による結束型ネットワークと、普通科教員による橋渡し型ネットワークが併存し、それぞれ異なる機能を担うこと、特に橋渡し型ネットワークを機能させたことが「強み（X高の特異性）」の発揮に結実する可能性が示唆された。

本研究で得られた知見は、以下の三点である。第一に、学校組織における教員ネットワークの「機能分化」という視点を提示した点が挙げられる。従来の学校組織研究では、教員の協働関係は一体的なものとして捉えられることが多かった。しかし本研究の分析からは、教員組織の内部には複数の異なるネットワークが存在し、それぞれ異なる役割を担っている可能性が示された。すなわち、専門学科教員は専攻内部の結束型ネットワークを通じて専門知識や実践知を共有し、組織内部の安定を支える役割を担う一方、普通科教員は複数の教員集団を横断する橋渡し型ネットワークを形成し、新しい情報や教育実践を組織にもたらす役割を担う可能性がある。このようなネットワークの機能分化という視点は、学校組織を単一の協働関係として捉えるのではなく、複数のネットワークの重なりとして理解する新たな分析枠組みを提示するものである。第二に、本研究は学校組織研究に対していくつかの示唆を与える。日本の学校組織においては、教員の個業化や専門分化が強いことが指摘されてきた。しかし、本研究の分析結果からは、こうした専門分化が必ずしも組織の弱点となるだけではなく、異なる専門性を持つ教員のネットワークが相互に補完し合うことで、学校組織に多様な知識や視点をもたらす可能性が示唆された。特に、専門学科教員の結束型ネットワークによって蓄積された専門知識や実践知が、普通科教員の橋渡し型ネットワークを通じて他の教員集団へと共有されることで、組織全体の知識循環が生まれる可能性がある。このような知識循環は、学校組織における組織学習の形成に関わる重要な要素であると考えられる。第三に、本研究は学校経営や組織開発の実践に対しても示唆を与える。分析結果からは、教員同士のネットワーク形成を促進する組織的な取組が、学校組織における協働関係の形成に重要な役割を果たす可能性が示された。特に、メンター制度や教員ミーティングなど、教員同士が対話する機会を意図的に設ける取組は、教員間の関係を拡張し、異なる教員集団の間に新たなネットワークを形成する契機となる。このような取組を通じて教員同士の関係が広がることは、学校組織の中に協働文化を形成するとともに、新しい教育実践の創出につながる可能性を有する。

最後に本研究の課題について述べる。本研究は単一の高校を対象とした事例研究であり、その結果を直ちに他の学校に一般化することには限界がある。また、本研究では質的調査を中心として教員ネットワークの構造を分析したが、ネットワークの構造や変化をより詳細に把握するためには、長期的な調査や量的分析を組み合わせた研究も必要である。今後は、複数の学校を対象とした比較研究や、教員ネットワークの変化過程に着目した研究を進めることによって、学校組織におけるネットワークの機能をより包括的に明らかにしていく必要がある。以上のように、本研究は専門学科を有する高校の教員組織におけるネットワーク構造とその機能を分析することを通じて、学校組織における協働関係や組織開発を理解する新たな視点を提示した。教員組織を複数のネットワークの重なりとして捉える視点は、学校組織研究に新たな知見を付け加えるとともに、学校経営や教育実践に示唆を与えるものと捉えている。

参考・引用文献

- ・有井優太(2020)「校内授業研究における教師の関係性―社会ネットワーク分析による分散型リーダーシップを捉える試み―」『教師学研究』第23巻2号, pp.31-41。
- ・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)」
- ・兼安章子(2017)「教師の相談手とその関係性についての考察―チーム学校下における人的ネットワークに着目して―」『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』第5巻1号, pp.1-10。
- ・川上泰彦・妹尾渉(2012)「教員の異動・研修が能力開発に及ぼす直接的・間接的経路についての考察: off-JT・OJT と教員ネットワーク形成の視点から」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』第1巻16号, pp.1-16。
- ・紅林伸幸(2007)「協働の同僚性としての《チーム》」『教育学研究』第74巻2号, pp.36-50。
- ・Granovetter, M. S. (1973) The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), pp.1360-1380.
- ・Senge, P. M. (1990/2006) *The Fifth Discipline : The Art & Practice of the Learning Organization*, Doubleday/Currency
- ・佐古秀一(2006)「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究―個業化、協働化、統制化の比較を通して―」『鳴門教育大学研究紀要』第21巻, pp.41-54。
- ・佐古秀一(2010)「学校の内発的改善力を支援する学校組織開発の基本モデルと方法論」『鳴門教育大学研究紀要』第25巻, pp.130-140。
- ・Stoll, L. Bolam, R. et al. (2006) Professional Learning Communities: A Review of the Literature, *Journal of Educational Change*, 7, pp.221-258.
- ・Vescio, V. et al. (2008) A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, pp.80-91.
- ・安田雪(2011)『パーソナルネットワーク 人のつながりがもたらすもの』新曜社。

廃校舎再利用と地域活性化の教育的意義 —京都府の事例に関するインタビュー調査を通して—

奥之山 十和

学校臨床力高度化系 初任期教員養成コース

1. はじめに

近年、少子化の進行に伴い全国各地で学校の統廃合が進み、多数の廃校舎が発生している。一方で、廃校舎を地域資源として再利用し、カフェや博物館、コワーキングスペース、宿泊施設などへと転用する事例が各地で見られるようになった。これらの取り組みは、単なる建物の再利用にとどまらず、地域活性化の拠点として、住民の交流促進や観光振興、新たな学びの場の創出につながっている。

とりわけ京都府においては、歴史的建造物や明治初期以来の番組小学校を含む廃校舎が数多く存在し、地域住民の強い思いによって保存・活用されてきた経緯がある。このような地域の文化的・歴史的文脈を踏まえた廃校舎再利用の実践は、教育現場における地域に根ざした学びや学校・地域連携の在り方を考える上で重要な示唆を含んでいると考えられる。

しかしながら、廃校舎再利用に関する先行研究をみると、地域活性化やコミュニティ形成、住民参加のプロセスといった観点からの分析が主であり（舟瀬ほか，2021；Zhasuna, 2021）、学校教育との関係性や教育的意義については十分に検討されてきたとは言いがたい。海外の先行研究においても、廃校が地域社会や経済に与える影響については整理されている一方で（Cedering & Wihlborg, 2020；Haynes, 2022）、学校教育や学習活動との接続を理論的に捉えた研究は限定的である。

このように、廃校舎再利用は地域振興の実践として一定の蓄積をもつ一方で、それが学校教育とどのように結びつき、教育的な価値や学びの可能性をどのように生み出しているのかについては、十分に明らかにされていないという課題がある。とりわけ、地域に蓄積された文化や歴史、住民の思いが、学校教育や教員の実践にいかに引き取られ得るのかという点は、教育学的に検討すべき重要な論点である。

以上の問題意識を踏まえ、本研究では、京都府内の廃校舎再利用施設を対象に、運営者や関係者へのインタビュー調査を通じて、その実践の特徴と教育的意義を明らかにすることを目的とする。調査対象を京都府に限定することで、地域に根ざした具体的な実践の実態を仔細に捉え、そこから学校教育および教員養成に対する示唆を得る。

なお、本稿における「廃校」とは、文部科学省（2025）の定義に基づき、「地域の児童生徒数の減少等により、学校が他校と統合され、又は廃止されることによって生じ、学校として使用されなくなった状態」を指すものとする。また、本文中では地域住民の思いに配慮した表現として「閉校」という語を用いる場合があるが、いずれも学校としての機能を終えた同一の状態を指している。

本稿の構成は以下のとおりである。第2章では日本の廃校舎の現状を概観する。第3章では研究方法と分析枠組みを示す。第4章では分析結果と事例検討を行い、第5章では学校教育および教員養成への示唆について考察する。最後に結論を述べる。

2. 廃校舎の推移と再利用の現状

2-1. 日本の廃校舎数の推移

本節では、全国における廃校舎数の推移とその発生要因を把握するため、文部科学省が公表してきた複数の資料(文部科学省, 2003; 文部科学省, 2022; 文部科学省, 2025)を用いて整理を行う。

これらの資料はいずれも、全国の都道府県および市町村教育委員会を対象とした調査に基づいて作成されたものである。文部科学省が各自治体に対してアンケート調査を実施し、当該年度までに発生した廃校の校種、発生年度、活用状況等について回答を求め、それを集計・整理した結果が報告書として公表されている。

本研究では、これらの公式統計資料を横断的に参照し、長期的な廃校数の推移を把握するために、年度ごとの廃校数データを整理し、図1として再構成した。

文部科学省の公表資料によれば、平成4年度から令和5年度までの33年間に於いて、全国で廃校となった公立学校は合計11,738校にのぼる。その内訳を見ると、小学校が7,801校と最も多く、中学校が2,460校、高等学校が1,477校となっている。これを単純平均すると、1年度あたり約355校が廃校となっている計算になる。特に2004年度には年間578校、2012年度には年間595校と突出して多く、学校統廃合が集中的に進められた時期があったことが分かる。

一方、1922年度から2001年度までの期間における1年度あたりの平均廃校数は約210校程度であったとされている。これと比較すると、2000年代以降は、廃校数がそれ以前よりも多い状態が継続しており、学校統廃合が進行している状況がうかがえる。このことから、近年の廃校増加は一時的な現象ではなく、長期的傾向であると考えられる。

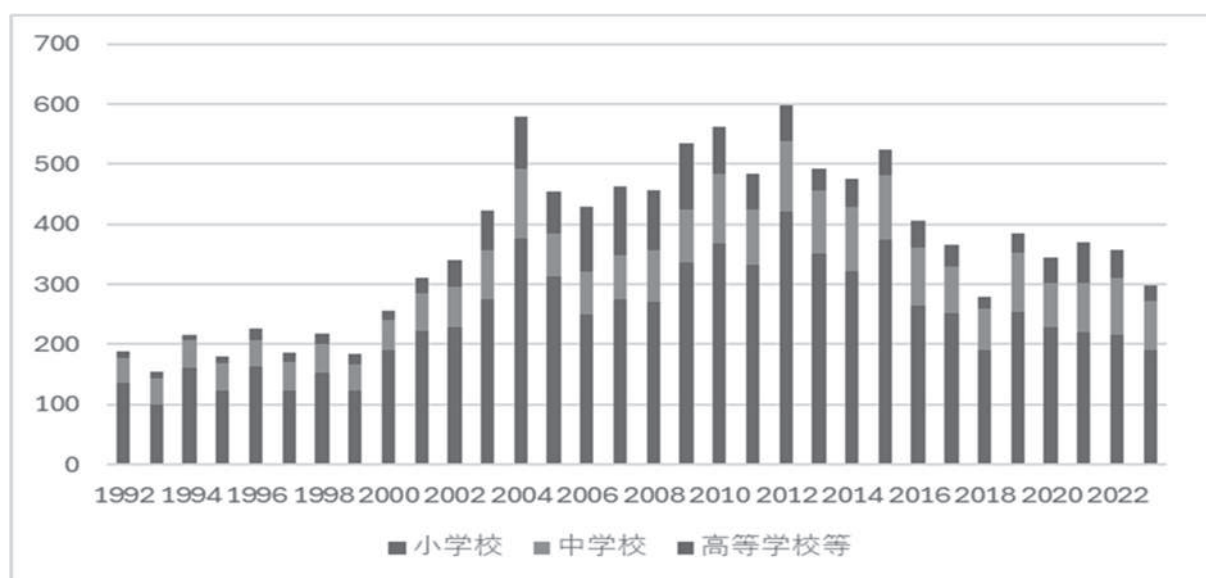


図1 公立小中高廃校数推移(1992—2023年)

次に、廃校の発生状況を都道府県別に見ると、平成 16 年度から令和 5 年度までの累計で、北海道(859 校)と最も多く、次いで岩手県(331 校)、東京都(300 校)、熊本県(282 校)と続いている。広域で人口減少が進行している地域において廃校数が多い傾向がみられる一方、東京都や大阪府(246 校)、京都府(169 校)、愛知県(92 校)など、大都市圏を含む都道府県においても一定数の廃校が発生している点は注目に値する。このことから、廃校問題は過疎地域に限られた課題ではなく、全国的な教育・地域課題として捉える必要がある。

廃校に至る主な理由については、文部科学省(2003)に収録されている「廃校施設の実態とその活用状況の把握―都道府県アンケート調査から―」が詳細に整理している。同調査によれば、廃校理由のうち最も多いのは「過疎化」であり、全体の 62%を占めている。これは、一次産業を中心とする地場産業の衰退により急速な人口減少が進行し、それに伴って児童・生徒数が減少した結果として学校が維持できなくなったケースである。次いで多いのが「別敷地への移転・再編・その他」であり、28%を占めている。これは、老朽化した校舎の建て替えや、複数校を統合して新設校を建設するなど、教育環境の整備を目的とした再編による廃校である。

一方、「高齢化」を主因とするものは 7%、「都市化」によるものは 3%とされており、人口減少の形態は地域によって異なるものの、いずれも児童・生徒数の減少が廃校の直接的要因となっている点は共通している。

以上の統計から、日本における廃校舎の発生は、少子化・人口減少を基調としながら、過疎化、都市構造の変化、学校再編政策といった複合的要因によって引き起こされていることが確認できる。廃校舎は今後も一定数発生し続けるとなると、その量的増加は、地域社会に対して新たな課題であると同時に、活用次第では新たな可能性を内包しているとも考えられる。

2-2. 日本の廃校舎の再利用状況

本節では、日本における廃校舎の再利用の実態を把握するため、文部科学省(2025)「報道発表：令和 6 年度 公立小中学校等における廃校施設及び余裕教室の活用状況に関する調査を実施しました」を中心に、廃校後の活用状況および未活用の要因について整理する。

文部科学省の調査によれば、平成 16 年度から令和 5 年度までに廃校となった公立学校は 8,850 校であった。そのうち、すでに取り壊された 1,238 校を除く 7,612 校について活用状況をみると、「活用されているもの」は 5,661 校で全体の 74.4%を占めている。一方で、「活用されていないもの」は 1,951 校(25.6%)存在しており、一定数の廃校舎が未だ十分に活用されていない現状が明らかとなっている(令和 6 年 5 月 1 日現在)。

さらに、未活用とされる 1,951 校の内訳を詳しくみると、「今後の活用が決定しているもの」や「取り壊しを予定しているもの」を除いた、「用途が決まっていないもの」は 1,503 校にのぼり、これは廃校全体の 19.7%に相当する。すなわち、約 5 校に 1 校の割合で、廃校後の方向性が定まらないまま存置されている校舎が存在していることになる。

用途が決まっていない理由については、複数回答による調査結果から、「地域からの要望がない」

(41.5%) および「建物が老朽化している」(41.4%) が最も多く挙げられている。これに次いで、「財源が確保できない」(15.0%)、「活用方法が分からない」といった回答も見られ、物理的条件だけでなく、人的・財政的・知識的資源の不足が廃校舎活用の障壁となっていることがうかがえる。

また、廃校理由別に未活用割合を比較すると、その地域的特性がより明確になる。「過疎化」を主因とする廃校では、未活用割合が 20.8%と比較的高い水準にあるのに対し、「都市化」を主因とする廃校では未活用割合が 1.6%にとどまっている。

このことから、活用需要や担い手が存在しやすい都市部では、廃校舎がほぼ確実に再利用されている一方で、過疎地域では活用主体の不足や将来展望の描きにくさが、未活用状態を長期化させている実態が読み取れる。

次に、廃校舎がどのような用途で活用されているのかについて、文部科学省（2025）の調査結果をもとに整理したものが図 2 である。

これによると、活用用途として最も多いのは「学校・大学等の教育施設」、「社会体育施設」、「社会教育施設・文化施設」であり、これら三つの用途で全体の約 7 割を占めている。次いで、「企業等の施設・創業支援施設」、「福祉施設・医療施設」、「体験交流施設」、「庁舎等」、「備蓄倉庫」、「住宅」といった用途が続いている。

このように教育関連用途が大きな割合を占めている背景には、廃校舎がもともと学校施設として設計されているため、教室配置や耐震性能、公共性の高さといった点において、教育・学習活動との親和性が高いことが挙げられる。一方で、校舎の構造や立地条件によっては、用途転換が容易でない場合も多く、結果として活用の幅が限定されるという側面も指摘できる。

以上のように、日本の廃校舎は一定程度再利用が進んでいるものの、その実態には地域差が大きく、とりわけ過疎地域においては未活用校舎が依然として多く存在している。また、活用されている場合であっても、その多くは教育・公共用途に集中しており、廃校舎が地域の課題解決や新たな価値創出にどのように結びついているのかについては、必ずしも十分に検討されてきたとは言い難い。

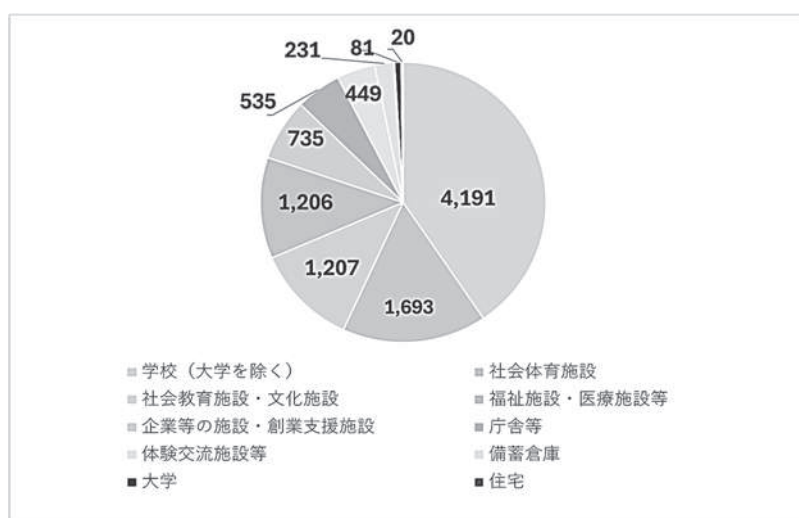


図 2 廃校舎 活用用途

一方で、全体像に着目すると、日本の廃校舎は7割強が再利用されており、数量的には一定程度、利活用が進展していることも確認できる。この点は、廃校舎が単に建造物として地域に残存し、行政の大きな負担となるのではなく、再利用を通じて地域に価値を還元するサービスとして機能し得る可能性を示唆している。

さらに、廃校舎再利用は、学校という本来の用途を終えた施設が新たな役割を担う点において、意外性や話題性、非日常性を伴いやすく、人々の注目を集めやすい。その結果、地域にとっては対外的な発信力や宣伝効果を持ち、観光業や地元産業の活性化につながる可能性も期待される。したがって、廃校舎再利用は、地域および行政の双方にとって、一定の利点を有する取り組みであると特徴づけることができる。

3. 研究の方法

本研究では、京都府内で廃校舎を再利用した施設を対象とした。対象施設は、博物館・資料館、コワーキングスペース、複合施設型（カフェ・図書館・交流拠点など）など、多様な形態を含む。これにより、廃校舎再利用の幅広い実態を把握することを目指した。

各施設の運営者・関係者に対し、1施設あたり60分程度の半構造化インタビューを実施し、本人の同意の上、録音も行った。インタビューでは、施設の成り立ち、利用状況、地域社会への役割、教育的活用の可能性などを中心に質問を行った。質問項目は、共通コア質問と施設別追加質問から構成されている。

調査は2025年10月中に実施し、インタビュー内容は録音した上で逐語録を作成し、分析資料とした。得られたデータに対してM-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）による分析を行い、統合理論を構築した。また、別に吉富ノ庄からいただいた貴重な一次資料をその統合理論と照応させて検討した。その上で、教育的意義と地域活性化の観点から考察を行った。

表1 調査対象施設リスト

施設名	元の学校名	現在の用途	特徴及び調査日
Soi（ソイ） 運営：株式会社 ブイ・クルーズ	南丹市立西本梅 小学校	オフィス・コワー キングスペース	テナントを募集しており、地域活性化の拠点として機能 2025/10/03(金)対面で実施(阿久津泰紀氏)
質美笑学講 ①パンドーゾ カフェ ②絵本ちゃん	京丹波町立質美 小学校	複合施設型 ①カフェ・レスト ラン ②絵本専門店	①地元の食材を使った窯焼きピザやパスタを提供 2025/10/04(土)対面で実施(細見健氏) ②絵本を通じて地域の親子交流や文化のつながりを育む施 設。2025/10/23(木)電話で実施(谷文絵氏)
京都芸術セン ター	京都市立明倫小 学校 *番組小学校	芸術文化振興施 設	芸術家の創作活動支援や市民向けの文化イベントを開催 2025/10/06(月)対面で実施(広報担当2名)
吉富ノ庄	南丹市立吉富小 学校	シェアオフィス・ コミュニティセ ンター	テナントを募集しており、地域活性化の拠点として機能 2025/10/09(木)対面で実施(廣瀬稔氏)
漢字ミュージ アム	京都市立弥栄中 学校 *番組小学校	博物館	漢字に関する展示や教育活動を行う施設※廃校跡地の活用 2025/10/23(木)対面で実施(中村真樹氏)

4. 調査結果

4-1. インタビュー調査結果の分析

4-1-1. M-GTA 分析(インタビュー調査)の結果

本研究の分析結果から、廃校舎再利用の諸実践には、地域の文化資源としての再定義から教育的実践への展開、そして地域活性化に至るまで、段階的かつ循環的な構造が見出された。図3は、その全体像を示したものである。

なお、本研究におけるM-GTA分析では、得られた発話データをもとに、以下の三層構造で概念を整理した。すなわち、【カテゴリーグループ】＝大分類(4件)、《カテゴリー》＝中分類(13件)、〈概念〉＝小分類(30件)として位置づけ、具体的には次のような関係で構成した。

- 【カテゴリーグループ】：分析全体の主要テーマを示す最上位概念（A～Dの4群）
- 《カテゴリー》：それぞれのグループ内で示される具体的な方向性・意味領域
- 〈概念〉：インタビュー逐語録から抽出された具体的発話内容・キーワード

図中では、【 】が段階的構造の柱を、《 》が中項目の論点を、〈 〉が現場の言葉に基づく具体的概念を示している。

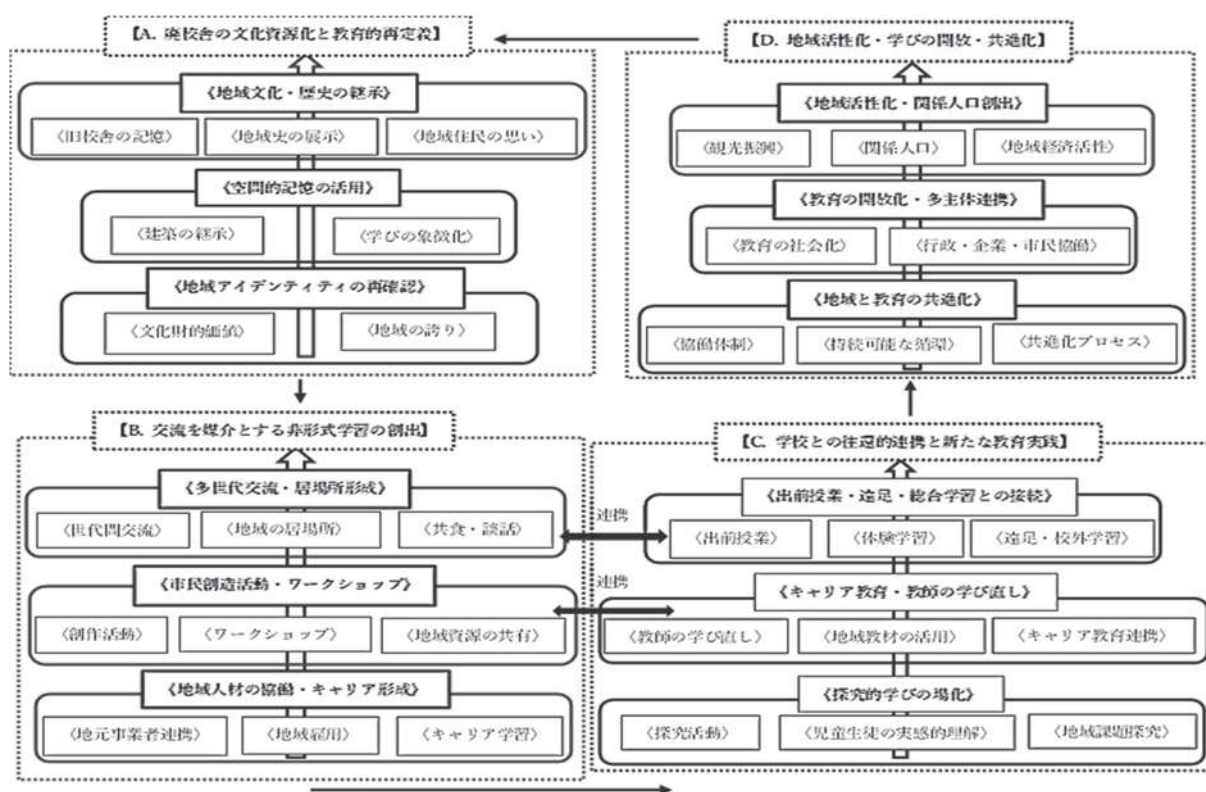


図3 廃校舎再利用と地域活性化の教育的意義に関する統合モデル

4-1-2. 全体のストーリーラインの説明

第一に、【A. 廃校舎の文化資源化と教育的再定義】では、廃校舎が単なる未利用施設ではなく、地域史・文化の継承を担う象徴的空間として再定義される特徴が共通して見られた。

《地域文化・歴史の継承》《空間的記憶の活用》《地域アイデンティティの再構築》といったカテゴリーがこの段階を形成している。

漢字ミュージアムでは、運営担当者が、「旧校舎の雰囲気を残すこと自体が“学びの歴史”を伝える展示方法なんです」と語るように、建築空間に刻まれた教育文化の記憶が積極的に保存されている。たとえば、施設の裏手にはかつての校地を活かした広場が残されており、運動会や地域の祭り、子どもたちの遊び場として活用されている。周辺には子どもが自由に走り回れる場所が限られていることもあり、この空間は現在も地域住民の日常的な活動の場として機能している。また、館内には収蔵資料として学校の備品が保存されているわけではないものの、当該地がかつて弥栄中学校や番組小学校であったことを示す展示パネルが設置されている。同様に京都芸術センターの語りでは、「小学校の面影が残っているからこそ、人が“ここに何があったか”を自然と思い出す。これは文化資源になる」と述べられ、廃校舎が地域の文脈を学びの資源に転換する役割を担っている。吉富ノ庄のインタビュー記録でも、地域住民が廃校舎に対して強い「記憶の価値」を感じていることが確認できる。「141年も続いた学校やし、みんなの思い出がある。無くなるのは寂しいし、なんとか形に残したい」という語りは、廃校舎が地域の歴史的連続性を象徴する存在であることを端的に示している。

このように、廃校舎が「地域の記憶装置」として文化資源化され、教育的価値を再び帯びる過程が共有されていた。

第二に、【B. 交流を媒介とする非形式学習の創出】廃校舎が地域住民の交流拠点となり、非形式学習(インフォーマルラーニング)の場として自律的に機能し始めることが共通していた。《多世代交流・居場所形成》《市民創造活動》《地域人材の協働》《キャリア形成》が主要カテゴリーである。

質美笑学講では、「子どもも大人も、近所の人も遠くから来た人も混じりあう場所」と述べており、絵本店やカフェを中心に自然な学びの共同体が生まれている。また、参加者同士が互いの特技を共有し、「教え合いのワークショップが勝手に生まれる」という活動も確認されている。Soiでは、コワーキングスペースの特性を生かし、「地元企業の人と移住してきた人が一緒に仕事の相談をする場になっている」と語られ、地域産業の新たな学びやキャリア形成の芽が育っている。吉富ノ庄では、まだ再活用の初期段階であるものの、「地域の人が気軽に集まれる場所をつくりたい。〔中略〕お年寄りも若い人も来られるとええ」という語りがみられ、地域の交流拠点としての将来像が共有されている。

このように、廃校舎が「学びのための施設」から、「交流と創造を媒介する学び場」へと転換していた。

第三に、【C. 学校との往還的連携と新たな教育実践】では、廃校舎を拠点にした学びが学校教育と接続され、相互に往還する連携が形成される。《出前授業》《総合学習との接続》《キャリア教育》《教員の学び直し》《探究的学びの場化》が主要カテゴリーである。

質美笑学講のインタビュー記録からは、依頼を受けて絵本・地域文化・職業観に関する授業を行うなど、「地域の学びが学校へ持ち帰られるプロセス」が確認できる。子どもたちが施設を訪問し、地域教材として廃校舎を利用するケースも多く、双方向性が強まっている。Soiの語りにも、「中学生や高校生が“働くとは何か”を知りに見学に来るようになった」という声があり、コワーキングスペースがキャリア教育の現場として活用されている。吉富ノ庄では、具体的な学校連携の実践はこれからの段階であるものの、「子どもたちにも使ってほしいし、学校ともつながれたらと思っている」という語りから、連携に対する強い意欲が読み取れる。

ここでは、廃校舎が地域学習と学校教育をつなぐ「越境ポイント」として機能し始め、教育の共同性が拡張していくことがうかがえる。

第四に、【D. 地域活性化・学びの開放・共進化】では、廃校舎活用が文化・経済・教育の複数領域に波及し、地域と教育の共進化と呼び得る現象が生じている。《地域活性化》《関係人口創出》《教育の開放化》《多主体連携》が主要カテゴリーである。

漢字ミュージアムおよび京都芸術センターでは、地域住民や来訪者、観光客など多様な主体が集い、展示や活動を通して学びが共有される場が形成されていた。漢字ミュージアムでは、「展示を見た方が、自分の体験や思い出を自然に話し始めることが多い」と述べており、来館者同士の語り合いが学びを生み出している。一方、京都芸術センターでは、「完成した作品を見せるだけでなく、制作の過程を開いている〔中略〕誰でも関われる余地を残している」との語りが聞かれ、鑑賞者と制作者の境界が固定されない実践が行われていた。これらの事例から、学びが特定の主体や制度に限定されず、関係性の中で生成されていく《教育の開放化》の側面が確認される。

次に、質美笑学講の事例では、地域住民が主体となって廃校舎を運営し、都市部からの来訪者や学生を受け入れながら学習活動や交流行事を継続している点が特徴的である。廃校舎について「ここは地域の人だけの場所ではなくて、外から来た人も一緒に学ぶ場所なんです」と語っており、外部の人々が地域活動の担い手として関与していく過程が確認された。

さらに、Soiでは、「最初は仕事で来た人が、だんだん地域の活動にも関わるようになっていく」と語っており、学びや関係性が意図せず派生していく状況が示されている。同様に、吉富ノ庄においても、「泊まるだけでなく、地域の話の聞いたり、一緒に何かをしたりする中で学びが生まれている」と述べており、学びが学校や子どもに限定されず、地域社会全体に広がっている様子がうかがえる。

このように、各事例においては、廃校舎活用が地域の活性化を促すと同時に、学びの担い手・場・内容を拡張し、教育と地域の双方が影響を受けながら変化していくプロセスが確認された。これらの相互作用的な展開を、本研究では、地域と教育の「共進化」として位置づけている。下位概念である《教育の社会化》は、学びが学校の内部に閉じられることなく、地域社会の中で共有・再編成されていく動態を示す概念である。

なお、図3に示した各段階（A～D）内部に描かれている太い白矢印（⇨）は、M-GTA分析における概念生成から理論的統合へ至る分析プロセスを示している。本研究では、各施設の語りから〈概念〉を生成し、それらを比較・検討する中で《カテゴリー》へと統合した。さらに、複数のカテゴリー間の関係性を検討することで、A～Dの【カテゴリーグループ】へと抽象化を進めている。したがって、太い白矢印は、実践の発展段階そのものを示すものではなく、分析者による理論的上昇（抽象化）の過程を可視化したものである。

また、各段階は必ずしも固定的・一方向的に現れるものではなく、実践の状況に応じて重なり合い、往還しながら意味づけられているが、本研究では、こうした重層的な実践の全体像を把握しやすくするため、分析および図化の便宜上、A～Dを相対的に区別した構造として描き出している。

最終的に、A～Dは、文化資源化→交流→学校連携→地域活性化→再び文化資源化という循環を形成し、廃校舎が地域社会全体の学びを媒介する触媒になることが明らかとなった。この循環構造は、廃校舎を単なる「学びの資源」としてではなく、地域社会そのものを学びの空間へと拡張する契機として再評価する重要性を示している。すなわち、廃校舎は「地域の記憶を受け継ぐ空間」であり、「地域と教育をつなぐ触媒」として、今後の今後の学校現場・学校教育が地域と共に歩む「地域とともにある教育」の実践的基盤として重要な役割を果たしているのである。

4-2. 吉富ノ庄における事例分析

本節では、吉富小学校の閉校過程と住民主体の利活用検討の経緯を示した資料群（以下、関連資料）を、先行して構築した M-GTA による理論的統合（A～D）に照応させて検討する。本節の目的は、関連資料が示す事実・語りが A～D の要素とどのように関係しているのかを明示するとともに、吉富ノ庄の事例が、先に提示した統合理論をどのように具体化し、その妥当性を補強しているのかを検討することにある。

吉富小学校は明治期以来の長い歴史を有し、閉校は「母校がなくなることは大変寂しい」と語られるように地域記憶の喪失を意味した（吉富ノ庄運営委員会，2014a）。この感情は、A 群の《地域文化・歴史の継承》に直結する。地域住民は「形を残し、心の帰るべき場を無くしたくない」と述べ、市の対応を「拙速」「説明不足」と批判した（吉富ノ庄運営委員会，2014a）。したがって、閉校通知のプロセス自体が、廃校舎の文化資源化をめぐる政治的・感情的契機となったことが確認できる。

閉校決定後、区長会・PTA・老人会等が参加する「利活用検討委員会」を組織し、KJ 法により 95 案を募った（吉富ノ庄運営委員会，2014b）。この合意形成プロセスは《多世代交流・居場所形成》および《市民創造活動》に符合する。委員会が一次活用（生涯学習・福利・防災）と二次活用（6 次産業・テナント）を区別した点は、B 群の「交流を媒介とする非形式学習の創出」が、日常的な居場所提供と地域創造活動の二層構造で進行していることを示す。直接的な出前授業に関

する記述は限られるものの、報告書には「吉富小学校の歴史・地域の文化」等を展示施設化する案が含まれており、地域教材化の可能性を示している(吉富ノ庄運営委員会, 2014b)。

また、大学等との連携構想(創作・販売拠点)や地域人材のネットワーク構築は、将来的に学校の総合学習やキャリア教育の資源となり得るため、C群の《出前授業・総合学習との接続》や《キャリア教育・教員の学び直し》へ包含される。

報告書は、6次産業・特産品販売、NPO化、地域通貨などの構想を掲げ、地域経済と結びつけた活用ビジョンを提示している(吉富ノ庄運営委員会, 2014b)。一方、地方行政の情報公開欠如や非公開審議に対するメディアの批判は、D群の《教育の開放化・多主体連携》が機能不全を起こすことの危険性を示す(京都新聞夕刊, 2014)。

総じて、吉富ノ庄の事例はD群の「地域活性化・関係人口創出」へ強く結びつき、A～Cで醸成された基盤がDへと展開する典型を示す。吉富ノ庄は既存のA～Dの枠組みに大半が照応するが、次の特有性を示している。すなわち、住民主体の自律的運営(区長会を核とした合意形成)、②生活拠点としての日常性(高齢者の憩い・見守り機能)、③地域包括的ビジョン(一次活用と二次活用を組合せた社会起業的構想)である。

これらはA～Dの各カテゴリーに包含は可能であるが、「住民主体による政治的対抗史」が実践の起点である点が他事例と異なる。したがって、吉富ノ庄はA～Cでの基盤形成を経てDへの発展を志向する形で、取り組んでいる。これを「内発的发展モデル」と名付けよう。関連資料は、A(文化資源化)→B(交流創出)→C(学校連携)→D(地域活性化)という既存の循環を概ね支持する。ただし、行政の拙速性や住民の落胆(京都新聞夕刊, 2014)が介在する場面では、A→Dの短絡的警戒(文化資源化の機会喪失)が生じ得る。吉富ノ庄の事例では住民運動がAの場面で強く発火し、それが逆にDへの戦略(6次産業・NPO化)を早期に促した点で、通常の順序に対する「上向きのショートカット」が観察される。このため図中の細線矢印(→)は維持しつつ、A→Dへ向かう補助的な関係線を注記として加えるべきことが示唆される。

吉富ノ庄は、閉校という危機を契機に住民が主体となって廃校利活用の合意形成を行っている。これは、A～Dの理論構造を内包した上で独自のものを提示している。これを「地域包括型モデル」と名付けよう。関連資料は本研究のM-GTAによる仮説を概ね支持すると同時に、「住民主体性」と「行政との対峙」が実践の起点である点で既存のモデルの発展可能性を示唆している。第5章では、これらの示唆を教育実践と地域政策の観点からさらに論じる。

5. 考察—廃校舎再利用がもたらす教育的意義と地域変容—

本研究の分析結果から、廃校舎再利用は単なる施設転用ではなく、①地域文化・記憶の再評価、②交流を媒介とした非形式学習の生成、③学校教育との往還的連携、④地域と教育の共進化、という四層からなる循環的構造を有していることが明らかとなった。以下では、この循環構造がもつ教育的意義を理論的・実践的視点から検討する。

第一に、【A：廃校舎の文化資源化と教育的再定義】は、学習内容以前に「学びが生起する前提

条件」を整える段階として重要である。漢字ミュージアムや京都芸術センターの事例が示すように、旧校舎の建築的特徴や記憶の痕跡は、それ自体が教育文化の歴史を語る教材となり得る。この点で廃校舎は、単なる「器」ではなく、地域の学習史を内包したメディアであると言える。学校という制度が消失した後も、その空間が学びの文脈を保持し続けることは、教育を制度から解放し、文化として再定位する営みと捉えられる。また、吉富ノ庄の事例に見られるように、廃校舎の文化資源化は、住民の感情や政治的主体性を喚起する契機ともなる。ここでは、「文化を守ること」が単なる保存ではなく、地域が自らの未来を構想する行為へと転化している点が重要である。

第二に、【B：交流を媒介とする非形式学習の創出】は、廃校舎再利用の教育的中核を成す段階である。質美笑学講や Soi の事例が示すように、廃校舎は人々が集い、語り、協働する中で、意図せぬ学びが生起する場へと変容している。これらの学びは、教科やカリキュラムに基づく形式的教育とは異なり、生活・仕事・文化に根差した非形式学習として特徴づけられる。とりわけ、多世代交流や市民創造活動は、知識の一方向的伝達ではなく、関係性の中で生成される学びを可能にしている。

このことは、学校教育が抱える閉鎖性や同質性の課題を相対化し、学びの多様なあり方を可視化する点で重要である。廃校舎は、教育を「教える－教えられる」関係から解き放ち、共に学ぶ場へと再構築する装置として機能している。

第三に、【C：学校との往還的連携と新たな教育実践】は、地域の学びが学校教育に回収されるだけでなく、学校教育そのものを変容させる可能性を示している。出前授業や施設訪問、キャリア教育への活用といった実践は、学校を地域に開き、地域を教育資源として再編成する試みである。ここで重要なのは、廃校舎が単なる「見学先」ではなく、探究的学びのフィールドとして機能している点である。また、教員にとっても、地域施設との連携は学び直しの契機となり、専門性を更新する場となり得る。この意味で、廃校舎再利用は、児童生徒だけでなく、教員を含む教育主体全体の学習環境を拡張する役割を果たしている。

第四に、吉富ノ庄の事例から導かれた「上向きのショートカット」は、本研究の統合モデルを補強・修正する重要な示唆を与えている。通常、 $A \rightarrow B \rightarrow C \rightarrow D$ という段階的發展が想定される一方で、吉富ノ庄では、閉校という危機を契機に、A の段階で住民主体性が強く発火し、D に相当する地域経済・制度構想が先行的に現れた。この現象は、理論モデルからの逸脱ではなく、内発的發展がもつ可塑性を示すものである。

すなわち、文化的価値を守るために経済や制度を構想するという逆転の論理は、地域主体の戦略として合理的であり、廃校舎再利用の多様な展開可能性を示している。この点から、吉富ノ庄を「内発的發展モデル」「地域包括型モデル」と位置づけたことは、既存モデルを一般化しつつも、実践の多様性を包摂する理論的試みとして意義を持つ。

以上の考察から、廃校舎再利用は、教育を新たに学校制度の外へ拡張するというよりも、もともと地域社会の中に存在してきた学びの営みを再編成し、学校教育との関係性の中で改めて可視

化・活性化する可能性を有していることが明らかとなった。廃校舎は、「過去の教育の記憶」を継承すると同時に、「未来の学び」を構想する場として機能し得る。

とりわけ、地域住民・行政・教育機関が対等な主体として関与することで、教育は地域課題の解決や文化創造と結びつき、持続可能な学習環境へと転化する。本研究が示した A～D の循環構造は、その具体的なプロセスを可視化する枠組みとして有効である。

6. おわりに

本研究は、廃校舎再利用の実践を対象として、地域活性化と教育的意義の関係を明らかにすることを目的としてきた。そこで、インタビュー調査を行った結果、廃校舎再利用の教育的意義は、【A. 廃校舎の文化資源化と教育的再定義】、【B. 交流を媒介とする非形式学習の創出】、【C. 学校との往還的連携と新たな教育実践】、【D. 地域活性化・学びの開放・共進化】という四つのカテゴリーグループからなる理論構造として統合された。この理論的統合から明らかになったのは、廃校舎が単なる教育施設の延長や余剰資源ではなく、「地域の記憶」を内包した文化的基盤として再評価され、そこから交流・学び・学校連携・地域活性化へと段階的かつ循環的に展開していく点である。すなわち、廃校舎再利用は、教育活動を学校内部に閉じるのではなく、地域社会全体へと拡張する契機として機能している。

さらに、第 4 章後半で扱った吉富ノ庄の事例分析では、先行して構築した A～D の理論構造に大部分が照応することが確認された一方で、住民主体による合意形成や行政への対抗という政治的・社会的契機が、実践の出発点として強く作用している点が明らかになった。この点は、廃校舎再利用を単なる成功事例として捉えるのではなく、危機や断絶を含んだプロセスとして理解する必要性を示している。

吉富ノ庄の事例は、地域の内発的エネルギーが教育的価値の再編を促す「内発的发展モデル」および「地域包括型モデル」として位置づけることができ、本研究の理論的枠組みに対して重要な補強と示唆を与えるものであった。

これらの知見は、教員養成および学校実践に対しても示唆的である。筆者は教職大学院に在籍し、学校現場における実践を通して、教員が「教える主体」にとどまらず、「地域と学びをつなぐ媒介者」としての役割を担うことの重要性を実感してきた。廃校舎再利用の事例が示すように、学びは、学校の教室内にあらかじめ用意された教材や環境の中だけで完結するものではなく、地域に存在する人々の営みや歴史、空間そのものを教育資源として取り込みながら成立している。

こうした視点は、総合的な学習の時間や探究的な学び、キャリア教育を構想する上で、教師に教育観の転換を促すものである。また、本研究の成果は、教職大学院における理論と実践の往還という学びの在り方とも深く関わっている。地域と連携した教育実践を構想する際、理論的枠組みを持つことは、個々の実践を点として終わらせず、意味づけ、位置づけ、次へと発展させるための指針となる。

本研究で提示した A～D の理論構造は、今後の学校現場において地域資源を活用した教育実践を

検討する際の一つの参照枠として活用可能である。最後に、本研究の課題として、扱った事例に限られている点や、教育実践への具体的な導入方法についてはさらなる検討が必要であることを述べておきたい。

今後は、教員自身が地域実践にどのように関与し、学習指導要領との接続をいかに図るのかという視点から、実践研究を継続していくことが求められる。廃校舎は「過去の学校」ではなく、「未来の学び」を構想するための場である。本研究が示した理論的知見と実践的示唆が、地域とともにある教育の構築、そして教員養成の深化に寄与することが期待される。

謝辞

本研究の実施にあたり、調査にご協力くださった廃校舎再利用施設の運営者および関係者の皆様に、心より感謝申し上げます。ご多忙の中、貴重なお話や資料をご提供いただいたことは、本研究を進める上で大きな支えとなりました。

引用文献

- Cedering, M. & Wihlborg, E. (2020). Village schools as a hub in the community – A time-geographical analysis of the closing of two rural schools in southern Sweden. *Journal of Rural Studies*, 80, pp.606-617.
- Haynes, M. (2022). The impacts of school closure on rural communities in Canada: A review. *The Rural Educator*, 43(2), pp.60-74.
- Zhasuna(2021)「新潟県における地域活性化に向けた廃校利活用方策」『現代社会文化研究』第73巻, pp.63-80。
- 京都新聞 (2014)「拝啓、南丹市教委様」『京都新聞』夕刊, フォグランプ欄。
- 舟瀬優月、松尾薫、武田重昭、加我宏之(2021)「廃校活用の優良事例における地域参画のプロセスに関する研究」『日本都市計画学会関西支部研究発表会講演概要集』第19巻, pp.65-68。
- 文部科学省 (2003)「廃校施設の実態及び有効活用状況等調査研究報告書」。
- 文部科学省 (2022)「報道発表:令和3年度 公立小中学校等における廃校施設及び余裕教室の活用状況について」。
- 文部科学省 (2025)「報道発表:令和6年度 公立小中学校等における廃校施設及び余裕教室の活用状況に関する調査を実施しました」。
- 吉富ノ庄運営委員会 (2014a)「吉富ノ庄運営委員会 2014年度・報告—1—吉富小学校 141年の歴史を閉じる時に起きた経緯を残す—誰のための学校か?住民の声が届かない——南丹市の小学校統廃合計画に市民落胆と絶望の声」『「地域の力」京都—京都府地域力再生プロジェクト支援事業・報告—メディアラ特別編集版』p.16。
- 吉富ノ庄運営委員会 (2014b)「吉富ノ庄運営委員会 2014年度・報告—2《吉富小学校施設利活用》を考える」『「地域の力」京都—京都府地域力再生プロジェクト支援事業・報告—メディアラ特別編集版』pp.17-18。

246004 奥之山十和 廃校舎再利用と地域活性化の教育的意義—京都府の事例
に関するインタビュー調査を通して—

* 参考資料

インタビューシート

【基本情報】

施設名：_____

担当者名：_____

実施日：____年____月____日

【共通コア質問】（全施設共通）

1. この施設の成り立ちや目的について教えてください。

☐ 回答メモ：

2. 普段、どのような方々が利用されていますか。

☐ 回答メモ：

3. この施設が地域にとって果たしている役割はどのようなものだと思いますか。

☐ 回答メモ：

4. 他の建物にはない、廃校舎の再利用がもっているユニークさとは何だと思いますか。

☐ 回答メモ：

5. 利用者の間で、どのような交流がありますか。

☐ 回答メモ：

6. 学校との連携事例（出前授業や展示解説など）があれば教えてください。

☐ 回答メモ：

7. 学校の教育活動（例：体験学習、総合学習、地域連携など）と関わる可能性について、どのようにお考えですか。

☐ 回答メモ：

施設概要

教育的意義

8. 小学生・中学生・高校生にとって、この施設を活用することにはどんな意味があるとお考えですか。

☐ 回答メモ：

9. 他の施設と比べて、廃校舎だからこそ、利用者が得られる学びはどのようなものがあると思いますか。

☐ 回答メモ：

10. 今後、学校や地域との連携をどのように広げていきたいとお考えですか。

☐ 回答メモ：

11. 地域に根差した教育や地域連携する意味はどこにあるとお考えですか。

☐ 回答メモ：

【施設別追加質問】

◇博物館・資料館(漢字ミュージアム、京都芸術センター)

* 展示や収蔵品の中で、特に地域の歴史や文化を象徴しているものは何でしょうか。

☐ 回答メモ：

◇コワーキングスペース(Soi)

* 地域の産業や働き方にどんな影響を与えていると感じますか。

☐ 回答メモ：

* 小中高生にとって「働き方」や「キャリア」を考える学習につなげられる可能性はありますか。

☐ 回答メモ：

◇シェアオフィス・コミュニティセンター、絵本専門店 *地域交流施設としても利用されている

(吉富ノ庄、絵本ちゃん)

* 地域住民や学校向けに提供している活動や講座はどのようなものがありますか。

☐ 回答メモ：

* 学校や地域との連携で、特に成功した取り組みや工夫している点があれば教えてください。

☐ 回答メモ：

◇カフェ・レストラン飲食施設(パンドーゾカフェ)

*このカフェが地域や廃校舎の歴史・文化とどのように関わっているとお考えですか。

☐ 回答メモ：

*地元の食材や軽食・飲み物を通した地域文化紹介の取り組みはありますか。

☐ 回答メモ：

*小中高生が参加する場合、食育や地域文化学習としてどのような活用が可能だとお考えですか。 ☐ 回答メモ：

【自由記述・気づきメモ】 ☐ 回答メモ：

小規模校におけるより良い学校づくりの可能性 ー教職員の語りから見える現状と改善の手がかりー

堤 絵味奈

学校臨床力高度化系 中核教員・リーダー教員養成コース

1. 研究の背景と目的

1-1. 小規模校の現状

文部科学省（2025）「令和の日本型学校教育を推進する学校の適正規模・適正配置の在り方に関する調査研究協力者会議 参考資料」では、12～18 学級を標準規模とした場合、令和 6 年度における全国の公立小学校の約 4 割が標準規模を下回っていることが示されている。こうした学校では、教職員数が限られているため、一人にかかる業務負担が大きくなりやすく、校務分掌や教育活動の多くを少人数で担わなければならない。その結果、教職員が孤立して働く「個業化」が進みやすくなる。佐古（2019）は、学校が個業化組織として機能することによって、管理職による組織統制が困難になり、教職員間のつながりが希薄になると述べている。その結果、協働の文化が育ちにくくなり、教員個人の力量では対処しきれないような課題に対して、組織としての対応が難しくなる可能性がある指摘している。

1-2. 単学級担任の特徴

深見（2013）は、単学級担任は隣の学級が存在しない分、担任の裁量が大きく、児童の実態に応じた柔軟な指導がしやすいと述べている。一方で、学年団がないことによる相談のしにくさや業務分担の難しさを課題として指摘している。また、若手と中堅・ベテランの間で担任業務の困難さに対する認識が異なり、このずれが日常の実践や協働に影響を及ぼす可能性を示している。こうしたずれが解消されないままであると、教職員間の連携が深まらず、学校づくりに向けた取組の推進が難しくなる。また、対話の機会が少ないと、教職員がお互いの考えや経験を共有しにくくなり、組織としての一体感も生まれにくくなると考えられる。以上のような単学級の特徴や働き方は、これまでの研究で明らかになっている点が多く、本研究の対象である自校にも当てはまる部分が見られる。自校も、1 学年 1 クラスの単学級で構成された小規模校であり、少人数体制の中で日々の教育活動や校務が進められている。

1-3. 自校の実態

自校は全校児童数 181 名、教職員数 16 名の小規模校である。校務分掌については、少人数で運営しているため、一人の教員が複数の分掌を担っている。日常の会話は業務連絡が中心となることが多く、教職員間で実践や考えを共有する場が限られていることが、連携の弱さにつ

ながっている可能性がある。

1－4．目的

本研究では、小規模校における教職員の実感に基づいたやりやすさとやりにくさを明らかにし、それらの関係性を分析することで、学校組織の改善に向けた示唆を得ることを目的とする。特に、現場の声をもとにした考察を通して、小規模校におけるより良い学校づくりの方向性を検討する。

2．研究の方法

2－1．調査対象と内容

自校に勤務する教職員 16 名のうち、業務の都合で参加が難しかった 2 名を除く 14 名を対象に、2025 年 7 月から 9 月にかけて半構造化インタビューを実施した。インタビューの所要時間は 11 分から 41 分（平均 20 分）であった。調査協力者には事前に同意を得た上でインタビューを録音した。主な質問項目は以下の 5 点である(表 1)。本年報ではそのうち「やりやすさ」と「やりにくさ」に関する内容を中心に報告する。

表 1 インタビュー内容

1. 単学級担任(小規模校)として、複数学級よりやりやすいと感じた点は何か。
2. 単学級担任(小規模校)として、複数学級よりやりにくいと感じた点は何か。
3. 自校に勤務していて、良さや強みを感じる点は何か。
4. 自校に勤務していて、課題を感じる点は何か。
5. 今後、より良い学校にするために必要なことは何か。

2－2．分析方法

修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (MGTA) の考え方を参考に、インタビューの逐語記録を確認し、発言内容を短く要約してコードを抽出した。その後、類似するコードを整理して内容の意味を明確にし、概念として整理した。さらに、関連する概念をまとめ、そのままとまりに名前をつけてカテゴリーを生成した。また、分析結果を踏まえて校内研修を実施し、意見交換や実践につなげた。

2－3．倫理的配慮

調査の実施にあたっては、研究の目的および内容を説明し、自由意思による参加と匿名での取り扱いについて同意を得た。得られたデータは研究目的以外には使用せず、個人が特定されないよう十分に配慮した。

3．調査の結果と考察

本章では、教職員への半構造化インタビューの内容を MGTA により分析した結果を示す。分

析では、単学級担任（小規模校）としてのやりやすさ・やりにくさについて、教職員の語りから抽出されたカテゴリーに基づいて整理した。

3-1. 単学級担任（小規模校）のやりやすさについて

単学級担任（小規模校）におけるやりやすさについては、『教師の裁量性の高さ』『情報共有のしやすさ』『児童との関係構築のしやすさ』『時間の有効活用』『多様な業務経験』の5つのカテゴリーに分類された（表2）。なお、（ ）内の数字は該当する教職員の人数を示す。

表2 単学級担任（小規模校）のやりやすさ

カテゴリー	概念	定義	具体例(件数)
教師の裁量性の高さ (9)	自分に決定権	教師が授業内容や学級経営などについて、自分の判断で自由に決定でき、その決定をすぐに実行に移すことができる状態	自分にすべて決定権があり、やりたいことを即座に実行できる/自分が試してみたいと思ったことは、気兼ねなくできるし、やらないということも自分で決められる(9)
情報共有のしやすさ (3)	迅速な意思疎通	少人数のため、情報の伝達だけでなく考えや意図を共有しやすい状況	何かあったときにすぐ集まりやすいし、意思疎通しやすい(3)
児童との関係構築のしやすさ (3)	全校児童の把握 教師と児童の距離が近い	教師が全校児童の名前や性格などを把握できる状態 教師と児童が信頼関係を築き、気軽に相談や関わりができる状態	誰でも分かる/人数が少ないからこの子って分かる(2) 児童と先生たちとの距離感が近いから、子どもたちが安心してのびのびと生活できる
時間の有効活用 (2)	事務処理の効率化 学年会の時間を有効活用	少人数で事務作業の件数が少なく、効率的に処理できる状態 学年会の時間がないことで、その分の時間を授業準備や児童対応などに充てられる状態	処理する件数が少なく、諸費の未納もあまりないのでやりやすい 学年会ですり合わせや週案の確認などがいないから、それを別の時間に当てられる
多様な業務経験 (1)	複数の分掌担当	小規模校では、さまざまな校務分掌を経験でき、教師としての能力を広げやすい状態	人数が多い学校では経験できない仕事も短期間で担当できる

『教師の裁量性の高さ』は、14名中9名（約64%）の教員がその点に触れており、最も多く挙げられた特徴であった。具体的には、「担任である自分にすべて決定権があり、やりたいことを即座に実行できる」といった語りが多く、教育活動における柔軟性の高さがやりやすさとして認識されていた。また、小規模校では教職員数が限られていることから、『情報共有のしやすさ』も特徴的であり、情報伝達が迅速に行われるという語りが複数見られた。

『児童との関係の構築のしやすさ』も小規模校ならではの特徴である。児童数が少ないため、教員が全校児童の顔と名前を把握しやすく、学年を越えた関わりも自然と生まれやすい。実際に「この学校に来たばかりだけど、人数が少ないから他の学年でもこの子やなってわかる」といった声があり、教員と児童の距離の近さがうかがえる。さらに、『時間の有効活用』では、複数学級の学校で一般的に行われる学年会が存在しないことにより、放課後の時間を自らの裁量で調整しやすく、教材研究などに充てられる点も利点として挙げられた。

『多様な業務経験』については一部の教員から、少人数体制ゆえに複数の校務分掌を担当することになり、その結果として業務経験の幅が広がるという点が小規模校ならではのメリットとして語られていた。

3-2. 単学級担任（小規模校）のやりにくさについて

単学級担任（小規模校）のやりにくさは、『協働の困難さ』『教職員の成長の制約』『業務量の多さ』『児童の人間関係の固定化』の4つのカテゴリーに分類された（表3）。

表3 単学級担任(小規模校)のやりにくさ

カテゴリー	概念	定義	具体例(件数)
協働の困難さ (11)	相談相手がいない	同学年の教員が不在で、授業や学級経営に関して相談する機会に限られる。これにより、自分のやり方に自信を持てず、不安を感じるが多くなる状態	相談したい時に学年が違ったりみんなも大変かなと思ったりすると聞きにくい/自分がやっていることがあっているのか、進度的にどうなのか心配なところはある/相談できないのは不安に思う(7)
	全て1人で担う負担	同学年の教員が存在しないため、学級経営・授業準備・教材研究などの仕事を担任がすべて抱え込む構造が生きている状態	いろいろな仕事の分担ができないことが大変/複数クラスなら教科を分担できるが全部自分でしないといけない/他の教員は学級の実態が把握しにくく研究授業を進めにくい(4)
教職員の成長の 制約 (4)	学び合いがない	他の教員の授業を参観し、情報共有や議論を通して互いに学ぶ機会が少ない状態	学年団がないので、教え合うなどの人材育成ができない/複数クラスなら授業の話をして挑戦できた(2)
	教え方の固定化	教員同士で指導方法や実践を交流する機会が少ないため、授業方法が変化せず固定化してしまう状態	勉強を教えるスキルがどうしてもかたまってしまう
	経験不足による不安	事務作業の件数が少ないため、過去の経験を忘れてしまうことに対する不安が生じる状態	事務処理の種類が少なく、経験値が上がらない。今までの経験を忘れないか不安
業務量の多さ (2)	1人あたりの担当業務の多さ	配置される教職員数が少ないため、一人当たりの担当分掌が多くなり、学校運営の仕事が個々に集中する状態	分掌数が多く負担が重い/分掌面での負担が大きい(2)
児童の人間関係の 固定化(1)	児童の人間関係の固定化	クラス替えがなく、児童同士の関係が固定化し、特定の立ち位置や役割が変わりにくい状態	人間関係が固定化されるので、学年がかわっても同じ集団だから、自分の新しいカラーを出せずにいる

『協働の困難さ』は、14名中11名(約78%)の教員がその点に触れており、最も多く挙げられた。特に、多くの教員が「相談相手がいない」と答えており、単学級で同学年の教員がいないことによる困難さが顕著である。ある教員は「このペースでやっていて間に合うのか、このやり方で本当にいいのかということを相談できない」と述べており、授業の進行や方法に対する不安を一人で抱えざるを得ない状況がうかがえる。また、『教職員の成長の制約』では、「複数学級なら、1組の先生がやってみて、ちょっと変えようかでもた2組の先生がやってみて…そんな授業の話ができたけど1人では挑戦しにくい」との語りから、複数学級であれば可能な試行錯誤や授業改善の対話が、単学級では成立しにくいという実態が浮き彫りになった。

さらに、『業務量の多さ』では、複数学級であれば学年内で分担可能な業務も、単学級ではすべてを1人で担う必要があり、校務分掌の担当数も増加する傾向がある。その結果、業務に対する余裕が確保しにくく、教員の負担増加につながっていることが明らかとなった。そして、『児童の人間関係の固定化』も教員にとっての課題の一つである。小規模校ではクラス替えがなく、同一集団で6年間を過ごすことになる。すると、児童同士の関係が固定化しやすく、特に高学年になるにつれて新たな関わりを生み出すことが難しくなる。そのため、児童の関係づくりにも気を配る必要があり、こうした配慮も教員の負担の一つとなっていることが示された。

3-3. 単学級担任(小規模校)のやりやすさとやりにくさについて

インタビューの分析からは、『教師の裁量性の高さ』や『協働の困難さ』といったカテゴリー概念が抽出された。これらはそれぞれ「やりやすさ」と「やりにくさ」に対応するものとして捉えられるが、両者は対立するものではなく、相互に関係し合っていることがうかがえた。例えば、同学年の教員がいないことによって「相談相手がいない」という状況が生まれ、教師は、相談したくてもできない状態に置かれる。インタビューでは、そうした状況に対する戸惑いが語られる一方で、次第にその環境を自然に受け入れ、学年会といった相談の必要がないこ

とへの気楽さや、自身で自由に決められることへの満足感が語られる場面もあった。こうした語りから、相談者の不在が日常化する中で、「相談しなくても成り立つ文化」が形成されているのではないかと捉えた。この文化は、協働の困難さを背景に、教師の裁量性の高さとは結びつきながら、結果として個業化が進んでいく要因の一つとなっていると考えられる(図1)。なお、「相談しなくても成り立つ文化」は、相談を行わずとも業務が進むことが前提とされる職場の雰囲気を目指し、「個業化」はそうした文化のもとで教員が他者との関わりを持たずに教育実践を進める傾向として位置付ける。

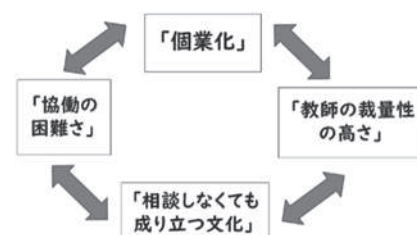


図1 小規模校における個業化の構造

この点について、國定・小野瀬（2023）は、学校組織における個別裁量性が個業化に転じるか否かは、自律的な教育活動の前提にある個人の教育観や学校観を表出化し、それらを教職員同士の対話によって相互関係性の中で共有できる場が組織的に創出されているかどうかにかかっていると指摘している。つまり、個人の裁量性が尊重される環境であっても、それが孤立につながるか、協働へとつながるかは、対話と共有の場の有無に大きく左右されるということである。

4. より良い学校づくりの実践と考察

本章では、教職員へのインタビュー結果をもとに実施した研修の様子を示す。インタビューで得られた教職員の声を職員にフィードバックした上で、互いの思いや価値観を語り合いながら「どんな学校にしたいか」を検討する機会とした。研修で出された意見を整理するとともに、それらを踏まえて行った実践の様子や自由記述アンケートの内容を紹介し、教職員の意識や対話・協働の在り方について考察する。

4-1. より良い学校づくりに向けた話し合いの結果

研修では、教職員を4つのグループに分け、より良い学校づくりに必要なことや今後やってみたいことについて45分間の話し合いを行った。グループ分けは、くじ引きで行い、誰とも前向きに対話できる関係づくりを大切にしたいという思いを込めた。また、お菓子を用意するなど、温かくリラックスした雰囲気の中で話し合いができるよう配慮した。話し合いで出された意見は、「児童への積極的な関わりと共有」「授業を通じた学び合い」「教職員のつながり」「学校運営の工夫と環境整備」の4つの項目に整理した。

(1) 児童への積極的な関わりと共有

児童との関わりについては、職員室での情報共有や日常的な声掛けの重要性が多く教職員から指摘された。特に、「職員室でもっと児童の話をしたい」という意見が2つのグループから挙がった。また、廊下などで他学級の児童にも積極的に声を掛け、学校全体で児童を見守る

体制を築いていきたいという前向きな意見が共有された。

(2) 授業を通じた学び合い

授業に関しては、「もっと他の先生の授業を見て学びたい」という意見が3グループから挙げられた。また、全体交流の場では、「交換授業ができるのではないか」という意見で盛り上がりを見せた。複数学級ではよく行われている交換授業を、単学級でも実施するという発想は新鮮であり、「まずは道德の授業から始めてみてはどうか」という提案に多くの教員が共感を示した。ただ、いきなり授業を交換するのではなく、給食の時間を交換するなど、児童との交流を通じて段階的に進めていく方が良いのではないかという意見も出され、スモールステップでの実践に取り組むことが決まった。

(3) 教職員のつながり

教職員のつながりについては、全グループから「レクリエーションや茶話会を設けたい」という声が上がリ、体を動かす活動を通じて自然な対話が生まれるのではないかという意見もあった。インタビュー結果を受けて、「意識的にコミュニケーションを増やしていきたい」という前向きな意見が多く、教職員間の関係性をより良くしようとする意欲が感じられた。

(4) 学校運営の工夫と環境整備

学校運営や環境整備に関しては、「ゆとりが必要である」というインタビュー結果を受けて、管理職からも行事や会議の精選・見直しを進めていきたいという意見が出された。また、職員室の座席配置については、席替えやフリースペースを設けることで、教職員間の会話が增えるのではないかという提案もあった。

4-2. 話し合い後のアンケート結果

研修後に実施した自由記述形式のアンケート結果をもとに、教職員の意識や気付きについて明らかにする。アンケートでは、「インタビューのフィードバックを受けて感じたこと」「グループや全体での話し合いを通して、印象に残ったことや感じたこと」「その他、気付きや意見」の3つの問いを設定し、教職員に自由に記述してもらった。

(1) インタビューのフィードバックを受けて感じたこと

インタビューのフィードバックに対する感想では、「自分と同じように感じている人がいて安心した」「同じ職場の先生方がどんな思いを持っているのかが分かって良かった」といった、共感を通じた安心感や相互理解に関する記述が多く見られた。また、「学校の強みや課題を今後活かしていきたい」「教職員同士のコミュニケーションの場が必要だと感じた」といった声もあり、自身の実践を振り返るとともに、学校組織の在り方を見つめ直そうとする意識

がうかがえた。

(2)話し合いを通して感じたこと

話し合いを通じて、「みなさん職場をよりよくしたいと考えておられることが分かった」といったように、他者の思いに気付くことができたという前向きな意見が多く見られた。また、ある教員は「今の時代、スポーツを一緒にするなんて嫌なのかと思っていた」と感じていたが、実際にレクリエーションを望む声が多かったことに驚き、「まだまだ自校は良くなっていないかもしれないと期待が持てた」と述べていた。このように、話し合いの中での意見交換が、教職員の意識の変容や学校の改善に向けた意欲の高まりにつながっていたことがうかがえる。

(3)その他、気付きや意見

その他は、任意回答であったが、学校づくりにおいて貴重な手がかりとなる意見も多く見られた。例えば、「時間を設けてでも、先生方と顔を合わせて話すことの大切さを改めて感じた」「今回の研修のように気兼ねなく話せる雰囲気があれば、活発に意見が出ると感じた」といった声からは、対話の場の雰囲気づくりや情報共有の重要性がうかがえる。また、「今回の内容を共有できたことが、今後仕事をしていく上での安心材料になった」といった声もあり、教職員同士が思いを共有し、共感し合える環境があると分かり、今後の仕事への安心感につながった様子がうかがえた。

4-3. より良い学校づくりに向けた実践

話し合いの中で挙げた「授業を通じた学び合い」と「教職員のつながり」という視点をもとに、2つの実践を行った。一つは、授業公開「ちょっとのぞいてみませんか？週間」、もう一つは教職員同士が親睦を深めることを目的としたレクリエーションである。以下に、それぞれの実践内容とその様子を紹介する。

(1)授業公開

授業公開は、1週間にわたり実施し、教務主任、特別支援学級担任、通常学級担任2名(学力充実部所属)の計4名が授業を公開した。見学は任意、出入り自由とし、気軽に授業を見合える雰囲気づくりを大事にした。授業を見に来た教職員に対して、子ども達が笑顔を見せたり、「また来てな」と声をかけたりする姿が見られた。子ども達にとっても、見てもらうことが嬉しい経験であり、教職員同士の学びが児童との関係性にも良い影響を与える可能性があることがうかがえた。ここでは、教職員のかかわりや児童とのつながりが特に顕著に見られた2つの授業を中心に記述するが、他の2つの授業においても、見学者から多くの学びや気付きが得られた。

① 教務主任による４年生の音楽の授業

「鉄琴に親しむこと」を目標に、子どもたちは自らめあてを決め、段階的に練習に取り組んでいた。この授業には10名の教職員が見学に訪れていた。参加者からは、「教える者が楽しむ姿勢が子どもに伝わる」との声があり、教師自身が音楽を楽しむことの大切さが共有された。また、合奏に取り組む際に、最初から担当楽器を固定するのではなく、全員がさまざまな楽器を体験した上で役割を決めるという指導法が有効であるとの意見もあった。こうした工夫によって、児童の主体性が育まれていたことがうかがえる。

② 特別支援学級担任による自立活動の授業

自立活動の授業では、子どもたちが自ら作成した「すごろく」を活用した実践が行われた。この授業には、7名の教職員が見学に訪れていた。すごろくのマス目には、これまでに学習した内容を活かす課題が設定され、「チャレンジカード」のマスに止まると、それぞれの児童に応じた問題が用意されていた。また、チャレンジカードを達成すると、周囲の児童から拍手が送られ、仲間に認められることで自信をつけていく様子が見られた。放課後の職員室では、担任の指導の工夫や児童の成長が共有され、担任の関わり方によって温かな雰囲気を生み出していたことがクラスづくりの学びになったことがうかがえた。

(2) レクリエーション

終業式当日、教職員の親睦を深めることを目的として、体育館にて約40分間のレクリエーションを実施した。実施にあたっては、事前にアンケートを行い、参加者の意見をもとに「ボッチャ」「モルック」「バドミントン」の3種目を用意した。参加のハードルを下げるため、出入りは自由としたところ、15名の教職員が参加した。実際に、途中参加や途中退室も見られ、各自のペースで気軽に楽しめる様子がうかがえた。また、養護教諭や事務職員、AETなどにも声をかけ、幅広い職種の教職員に参加してもらうことで、より多様な交流の場となった。体育館内には明るいBGMを流し、楽しい雰囲気の中で活動を行った。

(3) 実践のまとめ

授業公開を通して、教職員同士が互いの実践を見合い、学び合う機会が生まれたことは意義のある取組となった。また、授業を自由に見学できる形式は、気軽に参加しやすく、授業づくりへの関心や対話のきっかけとなっていた。一方で、学期末の多忙な時期であったことや、自習体制の確保が難しい学級もあったことから、見学を希望していたにもかかわらず参加できなかった教員もいた。今後の実施にあたっては、時期や体制面への工夫が必要であると考えられる。

レクリエーションでは、職務上のやり取りだけでは生まれにくいインフォーマルな関係性を育む場となり、教職員同士の心理的距離が縮まる様子が見られた。普段は見えにくい一面に触

れ、「他の先生方の意外な特徴に気付くことができた」という声もあった。また、「息抜きとしてみんなで楽しめた」という感想もあり、こうした時間が教職員の心理的なゆとりにつながる可能性が示された。一方で、その時間を確保すること自体が課題であるという意見もあったが、終業式の日であれば定期的の実施できるのではないかという前向きな提案も見られた。

4-4. 実践交流後のアンケート結果

実践交流後、教職員を対象にアンケートを行い、実践を通して得られた気付きや意識の変化について自由記述と選択式で回答を得た。その結果を整理し、教職員がどのように実践を受け止めたのかを検討する。

表4 アンケート内容

1. 授業を見学(公開)して感じたこと(自由記述)
2. 授業見学(公開)で感じた難しさや課題(自由記述)
3. 授業公開後の教職員同士の対話の機会(5件法による選択)
4. レクリエーションに参加して感じたこと(自由記述)
5. レクリエーションで感じた難しさや課題(自由記述)
6. レクリエーションを通じた教職員同士の対話の機会(5件法による選択)
7. 普段と比較した教職員同士の対話の機会(5件法による選択)
8. 取組の有効性に対する意識(教職員間のかかわりの促進)(4件法による選択)
9. その他の意見・気付き(自由記述)

(1) 授業公開について

授業を見学(公開)して感じたことについては、「指導方法に関する学び」「雰囲気作りに関する学び」「新たな気付き」「授業公開への肯定的な評価」の4つのカテゴリーに分類された(表5)。一方で、授業見学(公開)で感じた難しさや課題については、「自習体制の確保」「心理的負担」の2つのカテゴリーに分類された(表6)。特に、授業を公開することによる教員自身の心理的な負担については、「気負わなくていいと分かっている、やはり負担に感じる」といった声もあり、公開授業が教員にとって一定のプレッシャーを伴うものであることが示された。また、授業公開後の教職員同士の対話の機会が「とても多くあった」「ある程度あった」と回答した割合は全体の約6割を占めており、一定の交流が図られていたことがうかがえる(表7)。

表5 授業を見学(公開)して感じたこと

カテゴリー	サブカテゴリー
指導方法に関する学び	授業展開の工夫
	ICTの活用
	明確な指示
	丁寧な教材研究
雰囲気作りに関する学び	児童への声かけの仕方
	授業者も楽しむ姿勢
新たな気付き	児童と教師の新たな良さの発見
	公開に対する意識の高まり
授業公開への肯定的な評価	継続への期待
	気軽に参加できる良さ

表6 授業見学(公開)で感じた難しさや課題

カテゴリー	サブカテゴリー
自習体制の確保	支援員の配置
	自習課題の準備
	参加者の偏り
心理的負担	気持ちの葛藤

表7 授業公開後の教職員同士の対話の機会(n=11)

とても多くあった	ある程度あった	少しあった	ほとんどなかった	全くなかった
1(9%)	6(55%)	3(27%)	0(0)	1(9%)

(2) レクリエーションについて

レクリエーションに参加して感じたことについて、「リフレッシュする時間の必要性」「相手を知る機会」「新しい体験や交流の楽しさ」「レクリエーションへの肯定的な評価」の4つのカテゴリーに分類された(表8)。一方、レクリエーションで感じた難しさや課題については、「時間の確保」が挙げられた(表9)。また、レクリエーションを通した対話の機会が「とても多くあった」「ある程度あった」と回答した割合は全体の約9割にのぼり、レクリエーションが教職員間の親睦や対話を促進する場として機能していたことがうかがえる(表10)。

表8 レクリエーションに参加して感じたこと

カテゴリー	サブカテゴリー
リフレッシュする時間の必要性	ほっと一息つける時間の大切さ
	仕事から離れて気分転換
相手を知る機会	意外な一面の発見
	忙しくて話せない相手との交流
新しい体験や交流の楽しさ	初めての競技の面白さ
	交流の盛り上がり
レクリエーションへの肯定的な評価	継続への期待
	気軽に参加できる良さ
	新しい備品を体験する機会

表9 レクリエーションで感じた難しさや課題

カテゴリー	サブカテゴリー
時間の確保	時間的余裕を生み出す工夫
	全員の時間調整

表10 レクリエーションを通した対話の機会 (n=14)

とても多くあった	ある程度あった	少しあった	ほとんどなかった	全くなかった
3 (21%)	10 (71%)	1 (7%)	0 (0)	0 (0)

(3) 取組全体を通して

今回の取組全体を通して、「普段よりも教職員同士でコミュニケーションをとる機会があったか」という問いに対しては、「とても多くあった」「ある程度あった」と回答した割合が85%にのぼり(表11)、具体的な活動を通して自然なかかわりが生まれていたことがうかがえる。また、「今回のような取組は、教職員同士のかかわりを増やすきっかけになると思うか」という問いには、全回答者が「とてもそう思う」「そう思う」と回答しており(表12)、こうした活動は、今後の協働を促す土台づくりとして有効であると考えられる。

表12 取組の有効性に対する意識

表11 普段と比較した教職員同士の対話の機会 (n=14)

とても多くあった	ある程度あった	少しあった	ほとんどなかった	全くなかった
3 (21%)	9 (64%)	2 (14%)	0 (0)	0 (0)

(教職員間のかかわりの促進) (n=14)

とてもそう思う	そう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない
6 (43%)	8 (57%)	0 (0)	0 (0)

(4) その他の意見・気付き

「その他の意見」欄には、教職員から自由な感想や提案が寄せられ、それらは、「授業公開のあり方(2)」「教職員の主体的なかかわり(3)」「交流の場の持ち方(2)」の3つのカテゴリーに分類された。特に「教職員の主体的なかかわり」について、「先生方の意識も、教職員同士のかかわりにおいて大切だ」との意見もあり、今後は教職員一人ひとりの自主性をいかに引き出し、働きかけていくかが課題となっている。

5. 小規模校におけるより良い学校づくり

本研究では、小規模校に勤務する教職員のインタビューと実践を通して、教職員のかかわり

合いの大切さが浮かび上がった。特につながりをつなげた土台にした対話と協働の重要性が見えてきた。本章では、それらをふまえ、小規模校におけるより良い学校づくりの方向性を考察する。

(1) 個業化から協働化への転換の必要性

本研究では、小規模校における単学級担任のやりやすさとして、「教師の裁量性の高さ」が挙げられる一方で、同学年の教員がいないことによる「相談しなくても成り立つ文化」が、教員の孤立や個業化を招く要因となっていることが明らかになった。

佐古（2006）は、個業化と自己完結的教職観との間に有意な関係があると指摘しており、個業化が進むことで教員は他者との協働を必要としない教職観を支持する傾向が強まると述べている。また、教員の学校改善志向は、協働化が高まることで顕著に高くなるともされており、協働の促進が教職員の意識や学校の組織文化に大きく関わっていることがうかがえる。このように、小規模校においては、個業化のリスクを自覚し、意識的に協働化を進めていくことが、より良い学校づくりに向けた重要な視点となる。

(2) 校内研修による自校の現状把握

本研究では、校内研修において教職員が自校の強みや課題を共有し、対話を通して現状を捉える機会を設けた。このような研修の場が、教職員同士のつながりを生み出すきっかけとなり、協働への第一歩となった。深見・津田（2015）は、自校の状況を客観的に分析する研修を通して、教職員がチームとして単学級担任を支援する「つながり」を築くことができると述べている。また、こうしたつながりによって情報の交流や共有が促進され、学級担任同士の関心を妨げる個業化の進行を防ぐことができるとも指摘している。

(3) 協働を促す機会の設定

校内研修を契機として実施した授業公開やレクリエーションは、教職員同士の自然な対話や交流を促進し、協働的な雰囲気を生み出す場となった。特に、自由に見学できる授業公開や、気軽に参加できるレクリエーションは、心理的なハードルを下げ、教職員の関係性を深めるきっかけとなった。実践後には「定期的に実施したい」という声も多く、普段より対話が増えたという感想も聞かれたことから、こうした場づくりは協働を促す上で一定の効果があったと考えられる。これは、協働化が学校改善への志向を高めるとする佐古（2006）の知見とも一致しており、小規模校における協働の可能性を示すものといえる。

(4) 職種を超えたつながり

本研究の実践では、担任同士の関係にとどまらず、養護教諭や事務職員など、さまざまな職種の教職員とのつながりも生まれていた。小規模校では、教職員数が限られているからこそ、職種を超えた協働の在り方が、学校全体の運営や児童支援において大きな力となる。こうした

多様な立場の教職員がかかわり合い、互いを理解し合うことは、学校全体の一体感を高め、より柔軟で温かみのある学校づくりにつながると考えられる。

6. おわりに

本研究を通して、特定の立場の人だけでは改革は進まず、組織は教職員全体の納得と合意のもとに成り立つことを理解した。だからこそ、校内研修で課題を共有できたことは大きく、「学校をより良くしたい」という思いを互いに確かめられたことが取組への参加につながったと感じている。私自身、対話を重ねる中で、これまで気付けていなかった先生方の思いや新しい一面に触れることができ、その重要性を改めて実感した。今後も、対話を軸に協働を広げ、教職員が主体的に学校づくりに関わる方法について考えていきたい。

謝辞

本研究を進めるにあたり、角田豊教授には温かいご指導を賜り、深く感謝申し上げます。また、研究にご協力くださった自校の先生方のお力添えに、心よりお礼申し上げます。

引用文献

- 深見智一(2013)「単学級担任が抱える困難と課題～釧路管内の普通学級担任へのアンケート結果の考察～」,北海道教育大学大学院高度教職実践先行研究紀要,第3号,pp.59-74
- 深見智一・津田順二(2015)「単学級の学級担任が抱える困難と課題(2)～単学級担任経験者への事後調査を通して～」,北海道教育大学紀要 教育科学編,第65巻2号,pp.359-374
- 小島弘道(2011)「教育実践の協働性と教師の専門性」,日本教師教育学会年報,第10巻,pp.13-21
- 國定佑基・小野瀬義行(2023)「学校組織の個業化を改善し,組織と個をつなぐ校内研修の開発ーSWOT/クロス分析による実践を手掛かりにしてー」,宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要,第10号,pp.225-231
- 文部科学省(2025)「令和の日本型学校教育を推進する学校の適正規模・適正配置の在り方に関する調査研究協力者会議 参考資料」https://www.mext.go.jp/content/20250305_mxt_syokyo02-000040667-66.pdf 2025年11月1日(取得)
- 佐古秀一(2006)「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究ー個業化,協働化,統制化の比較を通じてー」,鳴門教育大学研究紀要,第21巻,pp.41-54
- 佐古秀一(2010)「学校の内発的改善力を支援する学校組織開発の基本モデルと方法論:学校組織の特性をふまえた組織開発の理論と実践」,鳴門教育大学研究紀要,第25巻,pp.130-140
- 佐古秀一(2019)「管理職のための学校経営 R - PDCA」,明治図書

プロパガンダを作る歴史授業 ーIPAの理論を用いた第一次世界大戦期ポスター分析とCM創造の往還を通してー

高田 慎也

教科研究開発高度化系 教科学習探究コース

公共・文化プログラム

はじめに

第一節 史資料を活用した歴史教育の進展と「創造」という課題

現代の高校生にとって、スマートフォンを介して常時接続されたインターネット社会は日常の生活圏である。こども家庭庁の調査によれば、日本の高校生のインターネット利用率は99.6%に達し、動画視聴やSNSでの発信は生活の一部となっている¹。彼らは、アルゴリズムによって絶え間なく供給される情報を消費するだけでなく、自らも情報を編集し拡散する「発信者」としての側面を強く有している。しかし、彼らの発信行動の多くは、その影響力や責任について深く自覚することなく行われているのが実情である。一方で、学校現場における歴史学習に目を向けると、「世界史探究」などの新科目が導入され、従来の知識蓄積型・知識再生型の講義授業から探究的な学びへの転換が図られている²。近年の歴史教育研究においても、ワインバーグラが提唱した「歴史家のように読む (Reading Like a Historian)」に代表されるように、学習者を史資料の批判的読解者へと高める実践が蓄積されてきた。

しかし、これらの先行研究には共通した限界が存在する。それは、学習者をあくまで史資料から歴史を読み解く『受信者・分析者』の立場に留め置いている点である。現代の生徒が日常的に発信者として振る舞っている実態に対し、歴史授業は彼らのその側面に関与できていない。生徒が歴史的な情報発信のメカニズムを内側から理解するためには、「分析」の領域を超え、自らが情報を再構築する「創造」の領域へと踏み出す必要がある。

第二節 メディア教育の現状とプロパガンダ学習の不在

では、メディアそのものを扱うメディア教育の現状はどうか。日本のメディア教育は、1990年代以降、情報の批判的な読み解きや機器の操作スキルを中心に展開されてきたが、近年ではSNS上のトラブル回避やフェイクニュース対策といった情報モラル教育に偏重する傾向がある³。ここで欠落しているのが、プロパガンダやPR (Public Relations) という、社会に巧妙に埋め込まれた情報操作の影響力に対する学習である。高木が指摘するように、日本社会は「広告代理店」の存在は認知していても、欧米では一般的な情報の背後にある意図を隠蔽して世論を形成する「PR会社」の業態に対する認知が低く、構造的にプロパガンダに対し脆弱である⁴。

それゆえ、日常の文脈に埋め込まれたメッセージを「広告」や「操作」として認識できず、無防備に受容してしまうリスクが高い。現代のメディア環境において、生徒は「楽しさ」や「共感」を装った情報操作に無防備に晒されている。しかし、既存のメディア教育は現代の事象のみを扱う傾向が強く、その情報が社会にどのような長期的結末をもたらすかという時間軸（歴史的視座）を持って検証することが困難である。

第三節 プロパガンダに関する先行実践の検討

これまで一般的に広がっていなかったプロパガンダに関する実践であるが、博学連携の分野では、戦時ポスターを分析・創作する授業実践が行われてきた（秋山 2016 等）⁵。しかし、これらの実践には大きく三つの課題がある。第一に、ポスターを読み解くための客観的な「分析の枠組み」の欠如である。枠組みを持たないため、生徒はなぜその構図が「カッコいい」や「怖い」と感じるのかという意図的な構造を解明できず、仕掛けられた印象をそのまま主観的に受け止めてしまう危険性がある。第二に、制作活動におけるフィードバックの不在である。ポスター等の制作活動が「作って楽しかった」という達成感のみで完結してしまい、自らの制作物がいかに事実を単純化し、他者の感情を操作しうるかといった加害性や権力性についての省察が不足している。第三に、「過去」と「現在」の分断である。過去のプロパガンダを「昔の人は洗脳されていた」と客体化し、「情報リテラシーを持つ今の自分たちは大丈夫だ」と切り離してしまう「現在主義」の無意識の驕りを乗り越えられていない点である。

第四節 歴史メディア実践学習の提唱

これまでの課題を解決するため、本研究では、新たな学習モデルとして「歴史メディア実践学習」を提唱する。歴史メディア実践学習とは、「歴史的なメディア史資料を批判的に分析する『歴史学習』の側面と、メディアの特性や影響力を考慮しながら自ら情報を創造・発信する『メディア学習』の側面を統合し、分析と創造の往還を通じて、メディア社会を主体的に生きる資質・能力を育成する学習論」と定義する。歴史的なプロパガンダを専門的な枠組みを用いて分析するだけでなく、その構造を用いて自ら「創造（制作）」し、その影響力を擬似体験することで、メディア社会を主体的に生きる「自律的なメディア主権者」を育成することを目的とする。

具体的には、以下の三つの姿を持つ生徒の育成を目指す。第一に、歴史上の惨禍を教科書の中の出來事としてではなく、「自分自身がいつでも加担しうるリスク」として身体的に記憶し、規範として保持できる生徒（歴史的教訓の身体的記憶）。第二に、現代メディアの熱狂の中に身を置きながらも、歴史という「外部の物差し」を用いて瞬時に冷静さを取り戻せる「二重のまなざし」を持つ生徒（二重の視点の獲得）。第三に、自らの何気ない発信や同調が未来の社会を形成するという当事者意識を持ち、行動できる生徒（歴史的責任への自覚）である。

歴史科で行う理由は、現在進行形のメディア事象とは異なり、その情報操作が「社会の分断」などの結果を招いたという参照点を提示できる点にある。この歴史的結末にむけて、あえて「作る」体験を通すことで、現代のメディアに潜む作為性や倫理的責任を、知識としてではなく、自身の「痛み」として身体的に理解させることが、本研究の狙いである。

第一章 理論的フレームワーク IPA の分析手法

本章では、本研究における「分析」と「創造」の理論的基盤となる IPA (Institute for Propaganda Analysis) について、その設立背景と現代的意義を整理し、授業実践に向けた教育的加工のプロセスを明らかにする。

第一節 IPA の設立背景と現代的意義

IPA は、1937 年に米国コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジを拠点に設立された教育・研究機関である。その設立の淵源は、第一次世界大戦期における国家プロパガンダ（クリール委員会）の圧倒的な大衆動員力に対する強い反省と危機感にあった。IPA は、「民主主義のための教育」を掲げ、市民一人ひとりがプロパガンダのメカニズムを科学的に理解し、直情的な反応を抑制する能力の育成を目指した。

その後、メディア研究の潮流が「限定効果論」へと移行したことで IPA の理論は長らく衰退していたが、近年、欧米の研究者間で再評価が進んでいる⁶。フェイクニュースやアルゴリズムによる情報操作が氾濫する現代のデジタル環境が、当時の状況と酷似しているためである。技術環境は変化しても、人間の情動を動員するプロパガンダの本質的構造は変わっておらず、IPA の理論は現代の歴史メディア実践学習においても極めて有効な枠組みとなり得る。

第二節 分析ツールとしての「ABC 分析」と「7つの手法」

IPA が遺した主要な理論的枠組みは、大きく二つに分けられる。一つ目が「ABC 分析 (ABC's of Propaganda Analysis)」である⁷。IPA は、人間の意見や価値観の多くは生まれ育った環境によって決定づけられており、自分と似た意見には好意的に反応するという無意識のバイアスこそがプロパガンダの温床であると指摘した。情報の真偽を検証する前に、まず「自分自身を分析する」プロセスとして体系化されたのが ABC 分析である。Hobbs らはこれを 7 つのステップとして整理した。

表 1 IPA ABC 分析⁸

IPA の ABC 分析	内容
Ascertain	対立構造を特定する
Behold	プロパガンダをみた鑑賞者はどのように感じたか 初期反応
Concern	メッセージはなにを伝えようとしているのか関心を持つ
Doubt	感じた感情は自分のものか、それともプロパガンダの説得によるものか
Evaluate	プロパガンダの効果を評価する
Find the facts	プロパガンダの歴史的背景の情報を収集し事実に基づく理解を行う
GUARD	「万能語（キラキラ言葉）」に対して警戒すること

(Hobbs らを参考に筆者作成)

二つ目が「7つの手法 (The 7 Propaganda Devices)」である⁹。プロパガンダは理性ではなく感情に訴えかけるものであり、そこで用いられる典型的なトリックを 7 つに分類した。これ

らの手法の存在を識別することで、市民は直情的な反応を抑え、事実に基づかない決定を下すことから自衛できるとされた。

表2 IPAの7つの手法¹⁰

IPAの手法	内容
Name Calling	対象にレッテルを貼り、吟味させず拒絶、避難させる
Glittering Generalities	自由や正義、愛といった肯定的に捉える抽象的な言葉を結び付ける
Flag Waving	権威のあるものなどをシンボルとして宣伝したい対象に転移させる
Testimonial	尊敬されている人や嫌われている人に良い、悪いを言わせる
Plain Folks	話し手(作り手)を庶民の味方として演出する
Stacking the Cards	肯定的なものだけ伝え都合の悪い情報を隠す印象操作をする
Band Wagon	誰もがやっている、乗り遅れるといった集団から取り残されることを煽る

第三節 IPA理論の教育的加工

(Hobbsらを参考に筆者作成)

1930年代に開発されたIPAの理論を、現代の日本の高校生を対象とした歴史授業で効果的に機能させるためには、学習者の実態と授業文脈に即した「教育的加工」が不可欠である。本研究では、以下の観点から再構成を行った。

第一に、ABC分析の再構成である。本授業の自己省察の中核として「Behold（第一印象の記述）」と「Doubt（バイアスの内省）」を据えた。初めに史資料を見た瞬間の第一印象を記述させ、最後にその印象が純粋な自分の内面から生じたものか、制作者に意図的に引き出されたものではないかという問いに解答する構成とした。一方で、学校教育の文脈にそぐわない項目（Concern等）は割愛し、Guardの要素は「7つの手法」へ統合することで生徒の認知負荷を下げた。また、歴史学習としての質を担保するため、Find the factsのプロセスを「発信者は誰か」「どのような利益があるか」といった具体的な問いへと展開した。

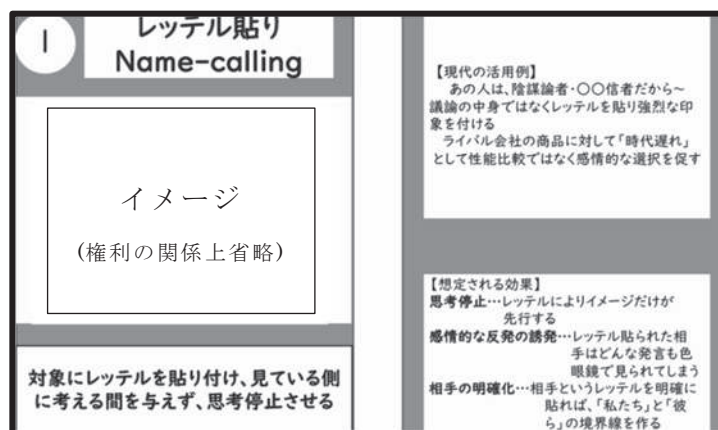
表3 ABC分析の教育的加工後

ABC分析	教育的加工	加工の意図・理由
Ascertain	【維持】対立構造の特定	歴史的背景の把握として実施
Behold	【中核】第一印象の記述	生徒自身の「初期反応」を自覚させる
Concern	【削除】割愛	教材が提示されるため、自発的な関心は問わない
Doubt	【中核】バイアスの内省	感情が「環境」や「意図」によって作られたものではないか疑う
Evaluate	【変更】歴史的評価の確認	生徒が良し悪しを決めるのではなく、歴史的に「どう評価されたか（結果）」を確認する
Find the facts	【拡張】問いによる解体	問いを設定し、史料批判として深める。
Guard	【統合】7つの手法へ	手法(キラキラ言葉)と重複するため統合して扱う。

(筆者作成)

第二に、「7つの手法」の教材化である。IPAの7つの手法は、本来市民がプロパガンダから身を守るための「防御」のツールとして開発された。しかし本研究では、これを生徒がメディアコンテンツを「創造（制作）するためのツール」として読み替え、ヴィジュアルで理解を促進する「IPA手法カード」として教材化した。この転換の狙いは、生徒を客体的な評論家の立場から脱却させることにある。自らが制作者となり、ターゲットの心を動かすためにどの手法を選択し組み合わせるかを試行錯誤することで、プロパガンダの構造を内側から理解させる。

図1 IPAの手法カード



左一表面 効果を端的に示す

右一裏面 現代での意味などを示す

一方で、プロパガンダの手法を「制作の枠組み」として教えることに対しては、生徒が悪用する危険性を懸念する保護主義的な指摘も生じうる。しかし、本研究は決して扇動者の育成を目的とするものではない。重要なのは、活動を単なる「作りっぱなし」で終わらせない点にある。自らの制作物が他者の感情を操作し得たという事実を、安全な教室空間の中で直視させ、その行為の是非を深く問い直させる。この省察の時間を経ることで、メディアに対する倫理的な痛みや責任感を内面化した自律的な市民の育成を目指している。

第二章 歴史メディア実践学習の単元構成原理

本章では、第一章で検討したIPAの理論的枠組みを基盤とし、歴史教育とメディア教育を統合した新たな学習モデルである歴史メディア実践学習の単元構成原理を提示する。本単元の構成原理は、学習者を情報の「受動的な消費主体」から、歴史的な視座と倫理的な責任感を備えた「自律的な学習者」へと変容させることを目的として4つ設定した。

表4 歴史メディア実践力を育成する単元構成原理

	単元構成原理
1	歴史的メディアに隠れるプロパガンダの要素をIPAのABC分析によって論理的に解体させる
2	IPAの7つの手法を意図的に用いて情報を再構築し、作り手の視点からメディアの作為性を身体的に理解させる

	単元構成原理
3	自身の創造物が他者の内面に介入した事実と対峙させ、情報発信に伴う不可避な責任と痛み に直面させる
4	「歴史的分析」と「創造的実践」を統合し、現在の環境に対して主体的かつ責任を持って関 与する態度を確立させる

まず、構成原理1は、「歴史的メディアに隠れるプロパガンダの要素をIPAのABC分析によって論理的に解体させる」である。ここでは、歴史的メディア（プロパガンダ）を「過去の遺物」として客観視するのではなく、現代の自身の感情をも揺さぶる準文献史資料として捉え直させる。分析手法（ABC分析）を用いて、直感的な感情がいかにより計算された技法によって引き出されたかを客観化させる。そうすることで100年前の人々と同様に、自分自身もまたメディアの影響下にある存在であることを認識させる。

続いて、構成原理2は、「IPAの7つの手法を意図的に用いて情報を再構築し、作り手の視点からメディアの作為性を身体的に理解させる」である。ここで学習者を「分析者」から「制作者」の立場へと移行させる。分析によって抽出した説得技法（7つの手法）を、歴史的な文脈において意図的に駆使させることで、メディアが事実の写しではなく、特定の意図に基づいて構成された作為の産物であることを体験的に実感させる。そうすることで、日常のメディア情報に対しても、その裏側にある意図や構造を見抜く視座を形成する。

次に、構成原理3は、「自身の創造物が他者の内面に介入した事実と対峙させ、情報発信に伴う不可避な責任と痛みを直面させる」である。自らが技法を用いて制作したメディアが、実際に他者の感情や認識を操作し得たという結果を直視させる。ここでは単なる「成功体験」ではなく、他者の心を動かすことの恐ろしさや、意図せずして社会的な流れに加担してしまうリスクを体験的に理解させる。そうすることで倫理規定の暗記では到達し得ない、切実な責任感の源泉となる。

最後に、構成原理4は、『歴史的分析』と『創造的実践』を統合し、現在の環境に対して主体的かつ責任を持って関与する態度を確立させる」である。過去の事例分析と、現在の制作体験を、人を動かす技術という一本の線で結び合わせる。そうすることで、メディアの影響力を行使する主体としての自覚を持ちつつ、歴史的な失敗や教訓を現在の行動指針として参照できる、自律した学習者としての在り方を確立させる。

第三章 開発した単元「プロパガンダを作る」について

第二章で記述した単元構成原理に基づき、筆者は高等学校の歴史科「世界史探究」において、全3時間の単元「プロパガンダを作る」を開発した。本章では、実施にあたっての生徒の実態や授業デザインの意図を述べた後、各時間の具体的な単元計画について詳述する。

第一節 生徒の実態と「制作活動」の仕掛け

本単元を実施する対象生徒は、公立高等学校第3学年の「世界史探究」選択者である。彼らの歴史学習に対する態度は、「教師の解説を覚え、テストで再生する」という受動的なものが一般的であり、歴史を「終わった出来事」として捉え、現在の自分たちと地続きの問題として認識できていない傾向がある。また、日常生活においては短尺動画プラットフォーム（TikTok等）を視聴しているが、その背後にあるアルゴリズムや制作者の意図について深く思考することは稀であり、無自覚な消費状態にある。

こうした受動的な生徒たちを、意図的な「発信者」の立場へと強制的に移行させるため、本単元では授業時間外の課題としての「CM制作」に一つ仕掛けを施した。それは、「制作したCMを、本校第2学年の『歴史総合』受講クラスにて放映し、評価をもらう」という前提を事前に明示することである。

この仕掛けには二つの意図がある。第一は、制作における「他者意識」と「エンターテインメントへの欲求」の喚起である。他者（下級生）に見られるという前提は、生徒の中に「少しでも面白いものを」「注目されるものを」という素朴な欲求を生み出す。彼らは無意識のうちにターゲットの心を動かそうと、普段消費しているメディアの文法（テロップや音楽のタイミング等）を模倣し始める。この動機こそが、プロパガンダ制作者が持つ「大衆操作の心理」と重なるものであり、後の分析において自身の内面を自覚させるための伏線となる。

第二は、「疑似的なプロパガンダの成功」の創出である。放映対象である第2学年の生徒は、授業を通じて第一次世界大戦期のアメリカに関する基礎的知識（歴史的文脈）は有しているが、第3学年が作品に埋め込んだ「プロパガンダの意図（IPAの手法）」については知らされていない。すなわち、彼らはかつてプロパガンダを受容した「文脈は知っているが、仕掛けには無自覚な当時の国民」の疑似的な役割を果たす。この「疑似的な国民」から得られるリアルな反応を収集・データ化することで、第3限において、制作者の「意図」と実際の「効果」のズレを客観的に検証する確固たる分析材料を確保するのである。

第二節 単元構成原理に基づく単元計画

本単元は、「歴史的メディアの分析」から「創造」、そして「省察」に至る全3時間（制作時間は授業外）で構成される。以下に、各時間のねらいと学習活動の詳細を記述する。

表5 単元計画

時数	中心的な問い	単元構成原理	IPA手法	教材
1限	このポスターは、何をつたえているのだろうか、そしてどう伝わったのか？	原理1	ABC分析 7つの手法	WW I ポスター
2限	分析したポスターの説得構造を、どのようにCMに『翻訳』し、ターゲットの心を動かすか？	原理2	7つの手法	WW I ポスター

鑑賞	このCMからは、わたしは何を思い、何が伝わったのか？	原理1	ABC分析	創造したCM
3限	歴史メディアが伝える『結末』は、分析・創造を経た私たちに何を問いかけているのだろうか？	原理 3・4		創造したCM

第1限では、第一次世界大戦期の戦時ポスター「I WANT YOU FOR U. S. ARMY」を対象に、その説得構造を客観的に分析する手法を学ぶ。本時の中心的な問いは「このポスターは、何を伝えているのだろうか、そしてどう伝わったのか」である。授業の導入では、ポスターを提示し、生徒に第一印象（カッコいい、怖い等）を記述させる。これはABC分析の「Behold（初期反応）」にあたる。続く展開では、当時のアメリカが移民国家であり、参戦を巡って世論が深く分断されていたという歴史的背景を資料から読み解く（Ascertain / Find the facts）。その上で、IPAの「7つの手法」を用いてポスターを解剖する。アンクル・サムの指差しが国家の権威を利用した「転移」であることなどを論理的に分析することで、学習者は自分が最初に抱いた第一印象が、実は歴史的背景と特定のテクニックによって意図的に「作られたもの」であったという事実（Doubt）に気づくよう設計している。

第2限では、分析で得た知見を基に、ポスターのメッセージをターゲット（WWI 当時のアメリカの若者に見立てた下級生）に向けた30秒のCMへと「翻訳」する創造活動の構想を行う。本時の中心的な問いは「分析したポスターの説得構造を、どのようにCMに翻訳し、ターゲットの心を動かすか？」である。ここでは映像のクオリティではなく「説得の論理」を構築することがゴールであることを徹底する。従来のメディア教育の課題を踏まえ、生徒には以下の制約を課した。

- 1) IPAの7つの手法から2つ以上を意図的に選択すること
- 2) WWI 期という「歴史的文脈」に適合させること
- 3) ポスターが狙うメッセージや効果を忠実に翻訳すること
- 4) 説得の意図を隠すための「エンターテインメント性」を追求すること

生徒はグループに分かれ、視聴者の感情の推移（不安から希望へ等）を設計し、どのIPA手法をどう見えない形で埋め込むかを「構想シート」に言語化する。このプロセスを通じて、生徒はプロパガンダの作為性を内側から体験的に理解する。

第2限の後、生徒が授業外で制作したCMを第2学年のクラスで放映する。ここで収集するフィードバックシートには、本研究独自の要素として「警戒度」という5段階評価の指標を新設した。メッセージを前面に押し出しすぎると「警戒度」が上がり、逆にエンターテインメント性で意図をうまく隠蔽できたCMは警戒されずに意図が浸透するという、プロパガンダの成否を可視化するためである。なお、倫理的配慮として、第2学年の生徒の希望者には、放映後にデブリーフィングを行い、下級生にとってもメディア・リテラシーを学ぶ機会となるよう配慮した。

第3限では、自らの制作体験と歴史的結末を対照させ、メディアの影響力と倫理的責任につ

いて省察する。中心的な問いは「歴史メディアが伝える『結末』は、分析・創造を経た私たちに何を問いかけているのだろうか」である。授業前半では、自分たちの「構想シート（意図）」と下級生の「フィードバックシート（結果）」を客観的なデータとして比較・分析し、なぜ100年前の技術が現代の後輩にも違和感なく伝わったのかを探究する。授業後半では、生徒の「うまく騙せた」「ウケて楽しかった」という達成感を根底から揺さぶる。第一次世界大戦の総死傷者数という動かぬ歴史的事実（結末）を提示し、「効果的だったCMは『正しい』と言えるか」を問う。ここで生徒は、自身の制作物が持つ加害性と直面し、倫理的葛藤を抱くことになる。最後には、「歴史からの気づきは過去のことか」と思考を揺さぶり、歴史の教訓を現在を生きる自分自身に向けた問いへと変換させる活動を行う。

第四章 授業実施と実際

本章では、全3時間にわたる歴史メディア実践学習の授業がどのように展開され、生徒がどのような変容を遂げたのかを、ワークシート記述、活動記録、制作物などに基づいて記述・分析する。

第一節 第1限の実際と評価

第1限は、WWI期の戦時ポスターを対象に、IPAの分析手法を用いて「説得の構造」を客観的に読み解くことをねらいとした。本時の到達度を測るため、以下の3段階の評価基準を設定した。

表6 第1限の評価基準

評価基準	内容
A	歴史的背景（分断の危機等）とIPAの手法（転移等）を論理的に結びつけ、ポスターが世論を「設計・操作」しようとした構造まで言及できている。
B	ポスターの目的が単なる募兵ではなく「国民の統合」や「意識変革」にあることを、歴史的背景や手法と関連付けて説明できている。
C	ポスターの視覚的な印象や、「兵士になれ」という直接的な行動要請の記述に留まっている。

授業冒頭、戦時ポスター（“I WANT YOU”）を提示した段階では、生徒の関心は視覚的なインパクトに集中していた。ワークシートの「第一印象」欄には、「かっこいい」「指差されている」「人がほしい」といった記述が並び、ポスターが発する要求を直感的に受け止めている様子が伺えた。この段階では、ほぼ全員がポスターを単なる「募集広告」として捉えており、評価レベルとしてはC段階からのスタートであった。その後、当時のアメリカが移民国家で世論が分裂していた歴史的背景を資料から読み解き、IPAの「7つの手法」を適用していく。教材化した手法カードが有効に機能し、生徒たちは次第にポスターの裏側にある「作為」に気づき始めた。

授業終盤の記述分析（n=18）の結果、生徒の認識は大きく変容した。約50%（9名）がB評

価相当となり、「アメリカ国民は国のために1つになろう」「国民に戦争目的を啓蒙する」など、単なる募兵を超えた「国民統合」の意図を理解した。

さらに約28%（5名）の生徒がA評価相当の記述を行った。ある生徒は、『『転移』の手法を用いて、星条旗（国家）の権威を借り、多民族で分断されていた当時の移民たちに『自分はアメリカ人である』という統一したアイデンティティを植え付けること』と結論づけた。IPAの理論を枠組みとして史資料と向き合い、メディアが正義や世論を人工的に構築するメカニズムを看破した。

またABC分析のD（Doubt）として「第一印象は思わされたものではないか」と問うたところ、約89%が「まんまとやられた」と回答した。数字の上ではメディアの操作性に自覚的になったと言える。しかし、これらの記述は「そう答えた方がよい」という優等生的な解答を選択した可能性が否定できない。第一限の終了時は、知識として「プロパガンダの構造」は理解したものの、それが自分事としての切実感（痛み）を伴うまでには至っておらず、次時の「創造」活動の必然性がここで確認された。

第二節 第2限の実際と評価

第2限では、第1限で分析した「意図」と「構造」を、ターゲット（下級生）に向けた30秒のCMへと「翻訳」する創造活動を行った。生徒たちは「いかにターゲットの心を動かすか」を軸とし、IPAの手法を効果的に組み込んだCMをグループごとに考案した。以下に特徴的な班の制作内容を記述する。

1班は、国家の威信と正義を前面に押し出す古典的かつ正統的なアプローチを採用した。彼らは冒頭から星条旗が大きくたなびく映像に、「自由、平等、そしてアメリカのために」という抽象的で美しい言葉（キラキラ言葉）を重ね、国家への忠誠心を視覚的に印象付けた。さらに、勇壮な軍歌をBGMに、軍隊が整然と行進するアーカイブ映像を使用し、「我らの勇敢な息子は、この土地を守るために行進した」というメッセージを表示させた。これは、国旗や軍歌が持つ権威を入隊という行為に結びつける手法（転移）である。彼らは、戦争という血なまぐさい現実を「自由と家族を守るための誇り高い行為」へと昇華させ、視聴者の愛国心に直接訴えかける戦略をとった。

2班は、若年層への訴求力を高めるため、徹底して「楽しさ」を演出した。彼らは教室という日常空間で、制服姿の生徒たちが楽しげにダンスを踊る映像を撮影した。BGMには軽快なJ-POP調の楽曲を採用し、ポップなフォントで「Let's become an American soldier」と表示させた。これは、戦場の過酷な現実を一切見せず、楽しさのみを強調する「カード・スタッキング」と、仲間と共に活動する楽しさをアピールして同調を誘う「バンドワゴン」の組み合わせである。彼らは兵役を「仲間と盛り上がるイベント」のように演出することで、若者の心理的障壁を極限まで下げ、コミュニティ意識や承認欲求を巧みに刺激した。

4班は現代的な既存CMのパロディを採用した。彼らは若者に馴染みのある求人サービスのコミカルな日常風景と音楽を模倣し、「兵士探しはインディード」といった聞き馴染みのある

言葉を重ねた。これは、兵士募集という重い決断を伴うテーマを、身近で軽快なアルバイト募集のように印象付けることで、視聴者の警戒心を解く「庶民へのアピール」であった。さらに「勇気ある方募集中」とテロップを入れ、兵士になることがトレンドであるかのように映し出す「バンドワゴン」の手法を組み合わせた。国家的動員を「エンターテインメント」で完全に包装し、視聴者のポジティブな感情を喚起して心理的障壁を乗り越える、プロパガンダを構築したのである。

このように第1限の段階では、「バンドワゴン」や「転移」といった用語の定義に苦戦していた生徒たちだが、制作活動を通してその様相は一変した。彼らは用語を教科書的に暗記したのではなく、「カッコよく見せるなら国旗だ（転移）」「後輩を巻き込むにはダンス動画がいい（バンドワゴン）」「パロディなら警戒されない（庶民へのアピール）」という、ターゲットに対する「効果」の実感から出発して手法を選択していた。結果として、生徒たちはプロパガンダの本質である「感情の動員」や「心理的障壁の除去」を見事に具現化した。ターゲットの感情を動かそうと試行錯誤する過程で、彼らは教科書的な知識を超え、プロパガンダの技術を「自らの手で操作可能な道具（武器）」として完全に内面化したのである。

しかし、この時点での生徒たちは、完全に「作って楽しい」という快楽に支配されていた。歴史的文脈（WWI）の悲惨さや、自分たちが作っているものが「戦地へ送るための動画」であるという倫理的な重みは背景に退き、「いかにウケるか」という現代的な欲求に没頭していたのである。この「無自覚な加担の快楽」こそが、次時の強烈な省察を生み出すための不可欠な助走となった。

第三節 第3限の実際と評価

第3限では、自らの制作体験（楽しさ）と歴史的結末（惨禍）を激突させ、メディアの影響力と倫理的責任について深く省察させる。

図2 フィードバックシート

4班 兵士探しは INDEED	
プライバシー保護	肯定的反応 51名 「CMっぽさ」「ポップ」「見やすい」「明るい」「かわいい」「軍隊に入ってみたい」「兵士になれば楽しそう」
警戒度 2.0	困惑・中立 6名 「現代風」「バカリ?」「何の時間」「強制されている雰囲気」
	否定的反応 0名 恐怖や不快感を示す人は0だった 入隊など意図受け取った人 42名(約69%)

授業冒頭、第2学年での放映結果（フィードバックシート）をデータとして分析させた。結果は生徒たちの予想を超えるものだった。特にエンターテインメント性を追求した4班（パロディ）は、「否定的反応（恐怖や不快感）」が0名であり、約69%の生徒が抵抗感なく入隊の意図を受け取っていた。生徒たちは分析シートに「ユーモアがあるものは受け入れられている」「親しみやすい方がよい」と記述した。自分たちが仕掛けた「楽しさ」という包装紙が、実際に他者の警戒心を解き、メッセージを浸透させる上で完璧に機能したことを、客観的数値とし

て突きつけられたのである。

ここで教師は、第一次世界大戦の総死者数（約 853 万人）という歴史的事実を提示し、直球の問いを投げかけた。「効果的だった君たちの CM は、『正しい』と言えるか？」直前まで「どうすればウケるか」で盛り上がっていた教室の空気は一変した。記述を分析すると、生徒の反応は以下の 3 つに分かれた。

否定（約 45%）：「正しくない」「人を騙す詐欺と同じ」「（他人に）死ぬ選択をさせている」

肯定・文脈的理解（約 30%）：「当時はそれが正義だった」「国を守るためには必要だった」

葛藤・保留（約 25%）：「政治的には正しいが人としては間違い」「判断が難しい」

注目すべきは、半数近くの生徒が、つい先程まで楽しんで作っていた自身の制作物を「詐欺」「死に向かわせてしまった」と自ら断罪した点である。この急激な意識の揺り戻しは、単に教科書で「戦争は悲惨だ」と学んだだけでは決して生じない。自らの手で「効果的に人を騙せるもの」を作り上げ、実際に後輩の心を動かしてしまったという「加害の実感（痛み）」があったからこそ生じた、真の倫理的葛藤である。生徒の思考は「どう作るか（技術論）」から「作ってよいのか（倫理）」へと強制的に引き上げられた。

単元の最終活動として、「これまでの歴史的な気づきは、現代の自分には関係のないことなのか」と発問し、現在を生きる自分にむけて「問い」を生み出す活動を行った。この評価は、生徒が生成した問いの「主語」に着目し、3 段階（A：主語が「私」、B：主語が「現代人」、C：主語が「メディア」等の第三者）で分析した。

表 7 第三限 評価基準

評価基準	内容
A	主語が「私」「自分」にあり、自身の内面や行動に向けられている。「私の感情は設計されたものか」「流行に乗ることは本当に自分が望んでいることか」等。
B	主語が私を含む「現代人」にある。「私たち現代人は騙されていないか」「SNS を信じていいのか」等。
C	主語が「メディア」「人」など第三者にある。「メディアは正しいのか」「人はなぜ流されるのか」等。

分析の結果、77%（17 名/22 名）が B 評価以上の当事者意識を持った問いを生成した。特に A 評価に分類された生徒の記述は、「流行りに乗ることや周りに合わせることは、本当に自分が心から望んでいることなのか？」である。これは、プロパガンダの同調圧力を、現代の SNS 等における自身の欲望との葛藤の中で内省している証左である。また別の生徒は「自分が軽い気持ちで行う行動は、未来の負の感情へとつながっているのではないかと」と記し、日常の何気ない「拡散」や「いいね」が、バタフライエフェクトのように歴史的な悲劇を生む可能性に気づき、自身の行動を根本から問い直していた。

「CM 作りは楽しかった」というポジティブな感情体験を出発点としつつも、最終的にはその楽しさが思考停止を招く危険性に自ら気づき、「自分の意志は本当に自分のものか」という

実存的な問いへと到達した。この変容過程こそが「歴史メディア実践力」の核心であり、生徒たちは情報社会を生きる主体としての構え(規範)を獲得する萌芽が生まれたと評価できる。

第五章 単元全体からの分析

本章では、全3回にわたる授業実践を通して得られた成果と、明らかになった課題について論じる。また、本実践が生徒の「歴史メディア実践力」の育成にどう寄与したかを検証し、実践的知見に基づく単元構成原理の再開発を行う。

第一節 単元全体を通じた成果と課題

本実践における最大の成果は、学習者が情報の「受け手」という受動的な立場から、情報を意図的に操作する「作り手」の視座へと転換を果たした点にある。第1限の分析段階では、プロパガンダの意図を「知識」として理解するに留まっていた生徒たちが、第2限の制作活動において「いかにターゲットを動かすか」を試行錯誤することで、7つの手法を自らの「道具」として内面化した。

この「作る体験(加害性の擬似体験)」があったからこそ、第3限において「自分たちが作ったものが、人を死地に追いやるかもしれない」という強烈な当事者意識と倫理的葛藤が生まれたのである。これは、単なる座学や情報モラル教育では到達し得ない、切実な学びであったと考えられる。また、歴史的知識の習得という側面においても大きな成果が見られた。単に「総力戦体制」という歴史用語を暗記するのではなく、それが『国家による強制だけでなく、メディアを通じた空気の醸成によって国民一人ひとりの内発的な動機を調達することで成立するシステム』であることを、制作体験を通じて構造的に理解できたと言える。

さらに単元の最終段階において、生徒の思考は「歴史的知識」の枠を超え、現代社会を生きる「私」のあり方へと接続された。「私の感情は誰かに設計されたものではないか?」といった問いの生成は、歴史学習が単なる過去の暗記ではなく、現代の自律的な生を確立するための参照軸(規範)となり得ることを示している。

一方で、本実践における最大の課題は、第2限のCM制作において、活動が「現代の文脈」に過度に引きずられ、1917年当時の歴史的文脈を踏まえた切実性が希薄化してしまった点である¹¹。生徒たちは結局のところ「ターゲット(現代の高校生)にいかにウケるか」を優先するあまり、現代の流行(ダンス、既存CMのパロディ)を安易に取り入れ、消費する傾向が見られた。本来であれば、当時の国民が置かれていた「分断の危機」や「愛国心の高揚」といった歴史的背景を踏まえた上で説得を試みるべきであったが、結果として出来上がったものは「現代の若者が作った現代に向けた面白動画」の域を出ないものも散見された。また、鑑賞した第2学年の反応の中にも「動画編集がすごい」といった現代的な評価に終始した場合が見られ、「当時の国民として動員される感覚」を擬似体験させるまでには至らなかった場合もあった。歴史教育として「創造」を取り入れる際、エンターテインメント性と歴史的リアリティのバランスをどう保つかは、今後検討すべき大きな課題として残された。

歴史的文脈の希薄化という課題に対しては、学習者に歴史的な制約を意識させるための構造的な足場かけが必要である。具体的には、グループワークにおいて「制作担当」だけでなく、「時代考証担当」という役割を配置することが有効であろう。この担当者は、自分たちのアイデアが1917年当時の社会的空気に適合しているかを常に資料と照らし合わせて検証する役割を担う。限られた授業時数の中で高度な時代考証と動画制作を両立させることは多大な負担を強いるため、教科指導全体の中で段階的に能力を開発していく必要がある。また、別の課題として、3回の授業を通した振り返りの中で「道徳の授業を思い出した」という記述をした生徒がいた点も看過できない。授業の後半において「戦争はダメだ」「騙されてはいけない」という教師の意図を生徒が読み取り、それに沿った優等生的な回答を記述してしまった可能性が否定できない。特定の道徳的価値観への誘導になってしまっただけでは、本研究が批判した「情報モラルに偏った教育」と大差がない。生徒が自身の本音（楽しかった、高揚した等）を否定せず、その矛盾と向き合い続けられるような問いの設計をさらに洗練させる必要がある。

第二節 開発した単元と歴史メディア実践力との関係性

本単元は、果たして生徒の「歴史メディア実践力」を高めることに寄与したのだろうか。結論から述べれば、本実践によって全ての生徒が理想的な「自律的学習者」へと完成されたわけではない。むしろ授業プロセスの中で明らかになったのは、生徒たちがメディアの持つ「快楽」や「同調圧力」に対して極めて脆弱であるという実態であった。もし彼らが最初から冷静に歴史と現在を往還できていたのであれば、第2限での「熱狂への埋没（ウケの追求）」は起こらなかったはずである。

しかし、本単元が能力育成に寄与したかという問いに対しては、肯定的に答えることができる。なぜなら、歴史メディア実践力とは、安全な教室の中で正解を出し続ける能力ではなく、現実のメディア空間の危うさに身を晒し、そこで躓き、葛藤することを通して初めて獲得される「痛み」を伴う規範だからである。生徒たちは熱狂に身を任せ、その結果として加害者になりうる自分を発見した。この「意図のない加担の経験」こそが彼らの身体に深く刻まれ、今後メディアに向き合う際の強力なブレーキとして機能するのである。

その上で、本稿の「はじめに」において掲げた三つの育成したい生徒像についても、実践を通じて以下の通りその萌芽が確認された。

第一に「歴史的教訓の身体的記憶」については、第3限において生徒が発した「詐欺だ」「人殺しへの加担だ」という激しい情動的な反応がその証左である。制作の快楽が一瞬にして罪悪感へと反転する体験を通じ、プロパガンダの危険性は単なる知識を超え、自身の「痛み」として刻まれたといえる。

第二に「二重の視点の獲得」については、最終振り返りにおいて「流行に乗ることは本当に自分が心から望んでいることか？」と問うた記述に表れている。これは、現代の流行（熱狂）の中に身を置きつつも、「その感情は設計されたものではないか」と歴史的類型を当てはめて冷静に俯瞰する視座が獲得されたことを示している。

第三に「歴史的責任への自覚」については、多くの生徒が最終的な問いの主語を「メディア」等の他者ではなく「私」に設定した点に顕著である。自身の何気ない「拡散」や「同調」が、巨大な歴史的結末の一部を構成するという当事者意識が、実践を通じて醸成されたと評価できる。

第三節 歴史メディア実践学習の原理の再開発

実践からの知見に基づき、他の歴史メディア教材を用いても「歴史メディア実践力」を育成可能とするための普遍的な単元構成原理を再開発する。実践を踏まえ、第二章で提示した原理に以下の修正を加えた改訂版を提示する。

表 4 歴史メディア実践力を育成する単元構成原理

	単元構成原理
1	歴史的メディアに隠れるプロパガンダの要素を IPA の ABC 分析によって論理的に解体させる
2	IPA の 7 つの手法を意図的に用いて情報を再構築し、作り手の視点からメディアの作為性を身体的に理解させる
3	自身の創造物が他者の内面に介入した事実と対峙させ、情報発信に伴う不可避な責任と痛み直面させる
4	「歴史的分析」と「創造的实践」を統合し、現在の環境に対して主体的かつ責任を持って関与する態度を確立させる

表 8 歴史メディア実践力を育成する単元構成原理(改訂版)

	単元構成原理
1	歴史的メディアに隠れるプロパガンダの要素を IPA の ABC 分析によって論理的に解体させる
2	IPA の 7 つの手法を意図的に用いて情報を再構築し、 歴史的文脈の制約を踏まえて 作り手の視点からメディアの作為性を身体的に理解させる
3	自身の創造物が他者の内面に介入した事実と対峙させ、情報発信に伴う不可避な責任と痛み直面させる
4	「歴史的分析」と「創造的实践」を統合し、自律的な学習者としての 行動規範を確立させる。

1) 原理 2 の改訂：「歴史的文脈の制約」の明記

原理 2 において、単なる「情報を再構築し」という記述から、「歴史的文脈の制約を踏まえて」という条件を加筆した。実践において、生徒の創造性が現代のパロディへと発散し、1917

年当時の切実な社会的空気感から乖離してしまう課題が浮き彫りとなった。現代の感覚で面白おかしく作るだけでは、歴史教育としての理解（当時の人々の苦悩や追体験）が成立しにくい。この制約を原理に組み込むことで、学習活動は単なるクリエイティブ体験から、「歴史的創造」へと質的に転換する。「当時はどうのような社会だったのか?」「当時の国民感情に受け入れられるか?」という枠組みの中で思考させることで、生徒は現代人の視点を一旦脇に置き、歴史的当事者の論理を身体的に内面化することが可能となる。これにより、メディア制作が単なる遊びに墮するのを防ぎ、歴史学習としての真正性を担保する。

2) 原理4の改訂:「行動規範の確立」への目標転換

原理4において、「関与する態度」という内面的な目標から、「行動規範を確立させる」という具体的・実践的な目標へと変更した。最終活動において、生徒たちが「SNSで拡散する前に立ち止まる」「自分の感情が設計されていないか疑う」といった具体的な行動レベルでの問いを生成したことを踏まえ、原理もまた実際の行動変容を志向すべきであると考えたためである。

これにより、本学習論の到達点が「歴史を理解した状態」ではなく、「メディア生活における規範を更新した状態」となる。歴史的 analysis と創造的実践の往還を経て得られた教訓を、生徒がこれからの人生で情報機器を操作するたびに参照すべき「規範（ブレーキ）」として定着させることを、この原理は保証する。

おわりに

本研究では、第一次世界大戦期のプロパガンダを題材に、「分析」と「創造」を往還させる歴史メディア実践学習の単元を開発し、その効果を検証してきた。最後に、本研究の新規性と、実践を通じて見出されたさらなる教育的価値、そして今後の展望について述べ、本稿の結びとする。

本研究の新規性は、日本ではこれまで光が当てられてこなかったものの、欧米で再評価が進むIPAの手法を、理論的枠組みとして全面的に歴史授業へ導入した点にある。この明確な枠組みがあることで、生徒は感覚的な感想から脱却し、論理的な分析が可能となった。さらに、歴史教育においてこれまで周縁的にしか扱われてこなかった「創造・制作」をあえて学習の中核に据え、学習者を史資料の「受動的な分析者」から「能動的な発信者」へと転換させた点に本研究の独自性がある。

歴史学習が、過去を知ることそれ自体を目的とする限り、それがどんなに知的な中身であったとしても、一部の歴史好きを相手にする「マニアックな、トリビアな、どうでもよい授業」から脱却できないという問題意識がある¹²。しかし本実践において、生徒たちは自身の制作物が他者の心を動かし、その背後にある技術が歴史的な惨禍と直結している事実を目の当たりにした。この体験を通じて、歴史は単なる「過去の知識」から、現代の自身が直面する情報操作のリスクを回避し、未来を自律的に選択するための切実な規範となった。

またこのような学習を行うことは生徒の歴史に対する意識の変容にも寄与する可能性も指摘する。筆者が担当する歴史授業において、学期ごとに「なぜ歴史を学ぶのか」という問いを生徒に投げかけている。世界史を受講する以前（あるいは本単元実施前）の生徒の記述は、「過去の失敗を繰り返さないため」「教養として知っておくべきだから」といった、いわば借り物の定型的な回答が大多数を占めていた。しかし、少しずつ日を迫うごとに変化が見られた。生徒たちは「今、自分が流されないために過去の事例を使う」「過去の構造を知ること、未来の自分の選択を変える」と語るようになったのである。これは、彼らの中で歴史が「教訓として暗記すべき昔話」から、「現在の自分の身を守り、未来を切り拓くための実践的な手段」へと変貌したことを意味する。過去・現在・未来を一本の線で繋ぎ、自分事として歴史を立ち上げさせたことは、本単元の成果である。

本研究で紹介した IPA の理論と単元構成原理（改訂版）は、高い汎用性を持っている。今後の展望として、第一次世界大戦期のポスター以外にも、戦時下の映画や軍歌、さらには「日本史探究」におけるプロパガンダ（例えば戦時中の雑誌の挿絵やスローガン等）など、他教材や異なる時代・科目へも展開し、この原理が適切に機能するか実践を積み重ねていきたい。

現代の多忙を極める学校現場においては、「すぐに効果が出る」「これさえやれば身につく」と喧伝される即効性のあるパッケージ化された教材や教育方法が求められがちである¹³。しかし、歴史メディア実践力は、一朝一夕のイベント的な授業で完成するような能力ではない。そのため本実践で見られた生徒たちの変容も、あくまで長い人生における「着火点」に過ぎない。制作の楽しさに流されそうになった経験や、他者を操作してしまったという倫理的な痛みの記憶を、一過性の思い出として終わらせてはならない。日々の歴史学習や他教科との連携の中で、この記憶を繰り返し想起させ、問い直し、鍛え続けていくことこそが重要である。

情報が氾濫し、見えない意図が人々を分断する現代社会において、教室は単に「正しい知識」を教え込む場所ではなく、生徒が「安全に騙され、安全に加害者になり、深く葛藤する」ための場所になることも時に必要である。歴史という長い時間を扱う教科だからこそ可能な、粘り強い対話と省察の場を教室に創り続けること。それこそが、情報過多の社会において自律的に思考し、責任を持って行動できる市民を育てる確かな道であると確信している。

付記

本研究における資料ならびに学習者の記述については、実践校の許諾を得て掲載している

先行授業実践

秋山寿彦（2016）「戦争ポスターを読み解き、戦争ポスターを作成・表現する歴史学習 一教科間連携を視野に入れたアクティブな学び」 東京学芸大学附属世田谷中学校

主な引用・参考文献

こども家庭庁（2025）『令和6年度青少年インターネット利用環境実態調査』。

森本洋介（2025）『メディア・リテラシー教育の理論と実践』ミネルヴァ書房。

高木徹（2014）『国際メディア情報戦』講談社。

渡辺竜也・井手口泰典（2020）『社会科授業づくりの理論と方法』明治図書。

Institute for Propaganda Analysis. (1937). "Some ABC's of Propaganda Analysis." In *Propaganda Analysis*, 1(3), 9-12.

Hobbs, R. (2020). *Mind Over Media: Propaganda Education for a Digital Age*. W W Norton & Co Inc.

Hobbs, R. & McGee, S. (2014). "Teaching about Propaganda: An Examination of the Historical Roots of Media Literacy." In *Journal of Media Literacy Education*, 6(2), 56-67.

Lee, A. M. & Lee, E. B. (1939). *The Fine Art Of Propaganda: A Study of Father Coughlin's Speeches*. Harcourt, Brace and Company.

Miller, C. & Edwards, V. (1936). "The intelligent teacher's guide through campaign propaganda." In *The Clearing House*, 11(2), 69-77.

Schiffrin, A. (2022). "Fighting Disinformation in the 1930s: Clyde Miller and the Institute for Propaganda Analysis." In *International Journal of Communication*, 16, 3715-3741.

注

¹ こども家庭庁(2025)「令和6年度 青少年インターネット利用環境実態調査」p. 20, 34, 43.

² 2000年代には原田の「理論批判学習」や児玉の「解釈批判学習」、2010年代には土屋の「解釈型歴史学習」、2020年代には田尻の「探究型歴史学習」など史資料を用いた学習論を展開されてきた。

³ 森本洋介(2025)『メディア・リテラシー教育の理論と実践』ミネルヴァ書房 p. i.

⁴ 高木徹(2014)『国際メディア情報戦』講談社 pp. 28-29.

⁵ ほかに神山知徳(2024)「戦争と国民 ー戦争プロパガンダと戦時下の国民生活の読み解きー」昭和学院高等学校があげられる。

⁶ Anya Schiffrin(2022) "Fighting Disinformation in the 1930s: Clyde Miller and the Institute for Propaganda Analysis" *International Journal of Communication* 16, pp. 3715-3741. や Renee Hobbs(2020) *Mind Over Media: Propaganda Education for a Digital Age* W W Norton & Co Inc. などがあげられる。

⁷ IPA (1937) "Propaganda Analysis -Some ABC's of Propaganda Analysis", Volume 1, Number3, pp. 9-12.

⁸ 体系的にまとめた Hobbs, Renee and McGee, Sandra (2014) "Teaching about Propaganda: An Examination of the Historical Roots of Media Literacy" *Journal of Media Literacy Education* 6(2), p. 63. より引用。

なお ABC 分析に関する典拠は次のとおりである。Alfred McClung Lee & Elizabeth Briant Lee (1939) "The Fine Art Of Propaganda; A Study of Father Coughlin's Speeches". *The Institute for Propaganda Analysis*. Harcourt, Brace and Company.

⁹ 前掲 8, p. 59.

なお 7 つの手法に関する典拠は次のとおりである。Clyde Miller・Violet Edwards (1936). "The intelligent teacher's guide through campaign propaganda" *The Clearing House*, 11(2), pp. 69-77.

¹⁰ 手法に対して日本語に翻訳して授業で用いた。それぞれ上から「レッテル貼り」「キラキラ言葉」「シンボルへの転移」「代弁」「庶民へのアピール」「カード・スタッキング」「バンドワゴン」である。

¹¹ 制作時の指導内容・評価において、「エンターテインメント性」と同時に「歴史的背景（1917 年の文脈）との整合性」を設定していた。しかし、生徒の実践においては前者の比重が高く、教師側も第 3 学年で入試対策等、時間が限られていることなどを考慮し、歴史的整合性への指導介入を抑制した側面がある。これが結果として、現代的パロディへの傾斜を生んだ要因の一つと考えられる。

¹² 渡辺竜也・井手口泰典（2020）『社会科授業づくりの理論と方法』明治図書 p. 124.

¹³ 前掲 3, p. 7.

中学校家庭科における食文化教育 ー郷土料理に関する授業の実践と検討ー

廣澤 叶望

教科研究開発高度化系 教科学習探究コース

健康・生活デザインプログラム

1. 緒言

食文化の伝承において、2005 年食育基本法をはじめ、第三次食育推進基本計画、第四次食育推進基本計画などにおいて学校教育での食文化教育の必要性が社会的に示されてきた。中学校家庭科における食文化教育には「行事食」と「郷土料理」の 2 つの柱があり、特に「郷土料理」からは「地域性」と「歴史性」の双方の要素を見出すことができる。

「郷土料理」に関する学習に目をむけるべき理由は 3 つある。1 つ目は、江原の考える食文化は「各地域が長い時間の中で蓄積してきた生活の知恵によって特徴づけられてきた(江原、2016)」という視点と「郷土料理」の本来の特徴が当てはまっていることにある。2 つ目は、「郷土料理」について学んだことと家庭や学校で「郷土料理」を食べた経験が繋がっていない実態があること、3 つ目は、中学校家庭科の教科書において「郷土料理は昔から長く受け継がれてきた料理」などのニュアンスで表現されることが多いが、「郷土料理」の良さや美味しさ、地域の素晴らしさに気づける教材として学習の形を変えていくことができる可能性のある教材であるからである。

また、「郷土料理」の定義が不明瞭であることも課題である。その範囲や具体的な内容については明確な基準があるわけではないのだ。たとえば、ある家庭では日常的に食べられている料理が、別の家庭では全く知られていないというように、同じ地域内でも郷土料理の認識にはばらつきがある。また、観光やメディアによって「名物」として紹介されている料理が、実際には地域住民にとってあまり馴染みのない場合もある。こうした実態は、教育の現場で「どの料理をその土地の郷土料理として教えるか」という判断を難しくしている。さらに、中学校家庭科において「郷土料理」の何をどのように系統的に学び、さらにその学びから「郷土料理」をどのように捉えるべきかについてをテーマにした研究はほとんど見られない。

そこで、本研究では、中学校家庭科教育における郷土料理に関する学習において、学校教育における郷土料理に関する学習の位置付けと郷土料理に関する学習の実態を踏まえて、何を学ぶべきかを実践し検討することを目的とした。

2. 方法

2-1. 小中高の学習指導要領による調査

小学校学習指導要領(平成 29 年度告示)解説 家庭編(文部科学省、2017)、中学校学習指導要領(平成 29 年度告示)解説 技術・家庭編(文部科学省、2017)、高等学校学習指導要領(平成 30 年度告示)家庭編(文部科学省、2018)をもとに、それぞれの校種における食文化教育の取り扱いについて調査した。また、それぞれの校種ごとに求められる子どもたちの学びの姿を明らかにするとともに、現在の中学校家庭における食文化教育の中の郷土料理に関する学習について、実践例をもとに課題を明らかにした。それらをもとに、中学校における郷土料理に関する学習のニーズと課題を検討した。

2-2. 郷土料理に関する学習の実践

(1) 授業実践Ⅰ

京都市内にある附属 A 中学校中学 2 年生 2 クラス計 59 名を対象に郷土料理に関する学習を含む食文化に関する授業を各クラス 2 時間ずつ行った。授業実践の中での生徒の様子や発言等を観察・記録するとともに、ワークシート等を用いて生徒の理解度、教材の有効性、郷土料理に対する考え方の変化を中心に授業の有効性を検討した。授業実施時期は 2024 年 9 月で、対象者は中学校 1 年生の家庭科の学習で郷土料理について学んでいた。そのため、郷土料理についての知識があり、さらに郷土料理についての見方・考え方を深める授業実践を行った。また、本校では昼食は給食ではなく、お弁当であり、給食を通しての郷土料理に対する共通の学びは前年度の家庭科の授業のみであった。

(2) 授業実践Ⅱ

亀岡市立 B 中学校の 1 年生 5 クラス計 179 名を対象に郷土料理に関する学習を含む食文化についての授業を各クラス 3 時間ずつ行った。授業実践の中での生徒の様子や発言等を観察・記録するとともに、ワークシート等を用いて生徒の理解度、教材の有効性、郷土料理に対する考え方の変化を中心に授業の有効性を検討した。さらには、授業前後のアンケートを踏まえて授業実践Ⅱの成果と課題を検討した。授業実施時期は 2025 年 4 月から 5 月にかけてで、対象者にとって中学校での家庭科学習の最初の単元であった。また、B 中学校は、2 つの小学校から進学した生徒で、小学校における家庭科での経験も異なる状況であり、C 小学校出身の生徒は、亀岡の特産品である聖護院かぶを栽培した経験があるのに対し、D 小学校では地域の食材に関する学習を行っていなかった。さらに、B 中学校は給食ではなく持参したお弁当もしくはデリバリー弁当を採用しているため、対象者すべてに共通する食経験がなかった。

(3) 食文化に対する知識・意識調査

亀岡市立 B 中学校の 1 年生を対象に日本の食文化と地域の郷土料理に関するアンケート調査

を授業実践Ⅱの前後に計2回行った。授業実践Ⅱの授業前アンケートを2025年4月に、授業実践Ⅱの授業後アンケートを2025年5月に行った。授業前・授業後の両方のアンケートにおいて、記述式と五段階評価による選択式の問いを設け、記述式の問いにおいては各問いに対する単語の出現傾向を調査し、5段階評価による選択式の問いはExcelによる単純集計を行った。また、その検定にはIBM SPSS Statistics ver.3.0(日本IBM株式会社)を使用した。

アンケート内容の作成については、授業実践Ⅰにおける課題と一ノ瀬ら(2019)の研究をもとに作成し、日本の食文化については知識や伝承についての意識、興味関心についての問いを、郷土料理については授業前アンケートにおいて郷土料理に対する意識や興味関心、知識について、授業後アンケートでは授業前アンケートに加えて亀岡の郷土料理に関する知識について問う質問を設けた。

3. 結果及び考察

3-1. 郷土料理に関する学習のあり方

(1) 郷土料理の定義

郷土料理の定義は、抽象的で曖昧なものである。『広辞苑』(2018)では、「ある地域の生活の中で、作り食べ伝承されてきた、その土地特有の料理。」と郷土料理を定義づけている。しかし、どの程度の期間伝承されている料理を郷土料理とするのか、似ている料理をどのような線引きで違う郷土料理として分けるのか、同じ郷土料理であっても家庭によって少しずつ異なる食材や作り方のどれを伝承していくべきかなど様々な点で疑問が生じる。また、農林水産省(2025)では、郷土料理を「各地域の産物を上手に活用して、風土にあった食べ物として作られ、食べられてきた」ものとしている。そこで、郷土料理の捉え方を整理する必要がある。

古家(2010)は、郷土料理には「歴史性」と「地域性」の2つの要素があるとしている一方で、江原(2005)は郷土料理それぞれの歴史や由来を踏まえて3つの要素①食材・調理法などの伝承形態によるもの②気候・風土など生活環境によるもの③歴史的背景、宗教の影響によるものに分類しており、郷土料理の「作られ、食べられてきたこと」自体に「歴史性」を見出すのではなく、その料理が生まれる背景にある歴史的な側面にも価値があるとしているのではないかと考える。これらを踏まえて、本論文では、「郷土料理」を「歴史性」と「地域性」の2つの面から捉え、「郷土料理」は「先人の知恵や工夫が詰まったもの(石毛、1998)」であり、「地域にあるものを生かしたもの」とであるとした。

(2) 学習指導要領における食文化教育の取り扱い

これまで小中高の食文化教育の系統的なあり方については十分に論じられてきたとはいえない。そこで、各校種の学習指導要領における食文化教育に関する記載をもとに、小中高での食文化教育の内容を表1にまとめた。小学校では単に「食文化は大切なものであると感じていること」とする一方で、中学校では「食文化が受け継がれてきた意味を説明できること」とし

た。また、高等学校家庭基礎では「食文化を活かして自分の生活を工夫しようとしていること」、家庭総合では「食文化の価値を多角的に捉え、継承・創造を提案できること」を到達点とした。表1に示したとおり、食文化について詳しく学び始めるのが中学校からであり、小学校での学びの視点に比べて、中学校では内容の深まりや学ぶことの難易度が特に上がる。そのため、中学校段階での学びが重要になると考えた。

表1 学習指導要領をもとにした校種別食文化教育のあり方

校種	食文化の捉え方	学習の視点	学習の到達点
小学校	生活文化に親しみ、その大切さに気づく	身近な食事や行事食についての体験学習	食文化は大切なものであると感じている
中学校	食文化の知恵・工夫・背景を関連づけて理解する	地域性・歴史・先人の工夫についてを中心に生活文化の継承について気づく	食文化が受け継がれてきた意味を説明できる
高等学校 家庭基礎	食文化を生活文化として尊重する	食文化を踏まえた生活の工夫を考える	食文化を活かして自分の生活を工夫しようとしている
高等学校 家庭総合	食文化を分析・評価し、継承・創造する	生活・環境との関連性を見出し、課題解決的・探求的な学習	食文化の価値を多角的に捉え、継承・創造を提案できる

3-2. 中学校家庭科における郷土料理に関する学習の検討と実践

(1) 郷土料理に関する学習の実践と検討 I

(ア) 授業実践 I における調査目的・ねらい・授業内容

授業実践 I では、中学校家庭科における郷土料理に関する学習のあり方として、どのような教材を用いて何を学ぶことに意義があるのかを検討するにあたり、石毛(1998)の示す郷土料理には、「先人の知恵や工夫が詰まっている」という郷土料理に対する考え方に焦点を当て、子どもたちが郷土料理について何を学ぶべきなのかを検討した。郷土料理の定義づけは明確ではないが、石毛の示す郷土料理の考え方から、現存する郷土料理をそのまま受け継いでいくことよりも、その背景に隠された先人の知恵や工夫そのものに気づいたり、料理には様々な技術が詰まっていることに気づいたりして、それを伝承することに価値を見出す姿を目指すこととした。

1 時間目（比較学習）は、主活動において大阪と滋賀の「丁稚ようかん」や地域ごとの「お雑煮」などをグループで調べ、材料や調理法の違い、歴史的背景を比較・検討する活動を行った。2 時間目（湯葉づくり体験）は、先人の知恵の具体例として、大豆加工食品である湯葉づ

くりを実践した。豆乳を加熱することで膜ができる不思議を体験し、調理の工夫や技術、食材の活用方法について思考を深めることを目標とした。

(イ)授業実践Ⅰの実態

1 時間目の比較学習では、グループによっては本時の目標である「郷土料理には先人の知恵や工夫が詰まっていることに気づくこと」ができた。1時間目の主活動では、2つの郷土料理をテーマに似ている点や異なる点など歴史的な背景に目を向けるようにという問いかけのもと、班で役割分担等をして、ワークシートをまとめた。

大阪と滋賀の丁稚ようかんについて比較した多くの班では、作り方を調べる中で出てきた「大阪は寒天を使い、滋賀は小麦粉を使う」という違いについて、「滋賀は海に面していない地形から寒天の代わりに小麦粉を使っていた」という先人のあるもので作るという工夫を見つけることができた。

お雑煮の地域による違いを比較した班のほとんどは、具材の違いや味付けの違いについて調べていた。地域によって様々なお雑煮があることに気づき視野は広がった一方で、なぜ味付けが違うのかについて深めた班はなく、味付けや具材の違いから先人の知恵や工夫について掘り下げて調べることはできなかった。

大阪のきつねうどんと京都のニシンそばについて比較した班はどの班においてもきつねうどんとニシンそばのそれぞれの特徴を調べることはできたが、大阪においても京都においてもなぜ麺料理が郷土料理の1つなのかや、どうして大阪は単なるうどんではなくきつねうどんなのか、なぜ京都は単にそばではなくニシンそばなのかなどの視点から特徴を捉えたり、同じ点や異なる点を探ることはできなかった。そのため、うどんとそば、ニシンときつねといった全く異なるものを比較することは難しい結果になった。

以上のように、主活動における各テーマごとの班の様子が見られた。テーマとしては大阪と滋賀の丁稚ようかんについて、テーマを提示した際に子どもたちの興味はないものの、最も本時の目標に近づくことができた。一方で、お雑煮の比較やきつねうどんとニシンそばの比較は身近なテーマである一方で、広く浅く調べ、一つのことを深く調べる様子は見られず、本時の目標に到達することはできなかった。

2 時間目では、大豆の加工食品について知った上で湯葉作りを行った。フライパンに豆乳を入れ加熱した際、膜ができているのかを判断することが難しい様子も見られたが、班で集まって積極的に行う様子が見られた。また、振り返りのワークシートからは、大豆から様々な食材が作られているという技術に気づくとともに、余った豆乳をさらに別の料理に用いることで食品ロスが減らせるという発展的な視点に気づいていた。食品ロスの視点は振り返りワークシートからだけでなく、授業中の発言からも見られた。実習の片付け時に「もったいないから飲みたい」という生徒の声が複数あり、食品を無駄にしないという考え方が身についていることが明らかになった。さらに、豆乳にできる湯葉の膜からカレーの膜や牛乳を加熱した際の膜など

を連想し疑問を見出している生徒も複数見られた。

(ウ)授業実践Ⅰにおける調査結果・考察

授業内での様子を含めて、4つの点が明らかになった。1つ目は、比較することで違いに気づくことが容易な教材を選定することの難しさである。2つの地域の丁稚ようかんを比較したグループで、滋賀の丁稚ようかんは内陸部のため小麦粉が使われており、大阪の丁稚ようかんは海辺が近いので寒天で作られていることに気づいた班が複数見られたが、一方で、お雑煮の比較やきつねうどんとニシンそばの比較は難しいことが明らかになったように、比較によって気づいてほしいことを見つけられる教材の選定が重要になるだろう。そこで、丁稚ようかんの比較のように、同じ料理で地域によって作り方の違いを検討することのほうが有効であると考えられる。

2つ目は、子どもたちにとって親近感の湧く教材であるかどうかの大切さである。本実践では、この点で検討すると丁稚ようかんのテーマを見直すべきであると考えた。授業実践Ⅰでは、丁稚ようかんについて比較した班が最も本時の目標に近づくことができたが、テーマを提示した際に「丁稚ようかんとは何かわからない」という子どもたちの声が多数あった。その点で、より子どもたちの内発的動機づけにアプローチするためには、親近感の湧く教材を選ぶことが大切であると考えた。また、本実践の対象者が前年度に「地域の食文化」の単元を学んでいたように、中学1年生で本単元を取り入れるとなると、具体的操作期である子どもも多い。そのため、より自分たちが知っているものや食べたことがあるもの、美味しそうであると感覚的に思うものなどに惹かれることを考慮すべきだろう。

3つ目は、経験する活動の大切さである。授業実践Ⅰの2時間目では、湯葉づくりを行うことで、「なぜ湯葉ができるのか」に疑問を持ったり、簡単に湯葉を作れることに子どもたちも衝撃を受ける姿が見られた。また、材料は豆乳のみであり、授業の中で取り入れやすい実習であった。これらを踏まえると、湯葉づくりは、学校で取り入れやすい教材であり、且つ「豆乳を別の食べ物に作り変える」という技を体験するこの活動は、本時の目標「先人の知恵や工夫が詰まっていることに気づくこと」に適した教材であると考えた。しかし、湯葉づくりを通して、湯葉の良さを知ったり、湯葉を「普段の生活に取り入れたい」と思える要素が不十分であった。例えば、湯葉づくりの活動の前後に、湯葉づくりの技術について学んだり、湯葉を活用した料理について検討を行うことで、湯葉づくりの経験を自らの生活に生ずための視点が振り返りのワークシート等にも見られたのではないかと考察した。

4つ目は、どのような活動をもって子どもたちが「先人の知恵や工夫を見出すこと」に学びの意義を感じるのかを検討することである。郷土料理の伝承が重要であるとされる中で、単に知るだけでなく、なぜ学ぶべきなのかや、学んだことを生活に生かしていくにはどのようにすべきなのか具体的な提案を授業に入れる必要があると考えた。この点においても本実践では課題が残った。

これらを踏まえると、郷土料理に関する学習については何を学ぶべきなのかだけでなく、どのような教材から学ぶことが有効なのかや、より授業での学びを子どもたちが自らの生活に生かしやすい学びにするための手立ての大切さが明らかとなった。また、授業実践Ⅰでは、前年度の中学1年生で郷土料理について学習しているため、2時間の中で郷土料理について「先人の知恵や工夫が詰まっていることに気づく」ことを目標とした活動を中心に行えたが、本単元は郷土料理だけでなく、食文化に関する学習を含めて全体で2時間程度しか授業時数を設けられないのが現在の家庭科のカリキュラムであるだろう。この点を踏まえると、郷土料理に関する学習だけでなく、家庭科の食分野における他の小単元との関連性を持たせて「体験的」に郷土料理に隠された先人の知恵や工夫に気づかせるような仕組みを取り入れる必要があるだろう。

(2) 郷土料理に関する学習の実践と検討Ⅱ

(ア) 授業実践Ⅱにおける調査目的・ねらい・授業内容

授業実践Ⅱにおいても、中学校家庭科における郷土料理に関する学習のあり方として、どのような教材を用いて何を学ぶことに意義があるのかを検討する。授業実践Ⅰから明らかになったように、対象の学習者の知識や興味関心に関する指導者の理解とそれらを踏まえた教材の形を検討し、そして、授業実践Ⅰで「郷土料理は先人の知恵や工夫が詰まったもの」として定義づけしたが、小中高の流れから、自分と深く関係していないことを考えることは難しく、興味関心も湧きにくいいため、より身近で子どもたちが実生活や将来に活かせるような学びの提供にすべきであると考えた。これらを踏まえて、郷土料理は「地域にあるものを生かした料理」であるという側面に焦点をあて、今ある郷土料理ではなくあるものを生かして作り変えていく力の構築を目指した。

1時間目は、食文化の多様さや身近な行事食と郷土料理をテーマに行い、日本における食文化を学ぶ。内容は東京書籍の教科書に掲載されていることを中心に、より子どもたちにとって身近な料理の具体例などを取り入れて行った。2・3時間目は亀岡の特産品の野菜を知り、主活動としてそれらを使ったお弁当を考える活動を行った。これらを通して、地域にあるものを生かしていくための方法を考えさせた。

(イ) 授業の実態

1時間目では、行事食や郷土料理についてクイズを取り入れながら、教科書の内容を中心により具体的に身近な食文化を例に出しながら学習を行った。積極的にクイズ問題に答える姿や生徒同士での意見交流も活発に行われた。

2・3時間目では、「亀岡の食材や食文化を理解し、それらを生かす工夫を考えることができる」を目標に、亀岡特産の京野菜を用いたお弁当の具材の検討を行った。班ごとにテーマの野菜3つを提示し、それらの野菜を使った料理を各自調べた。さらに、各自調べた料理のうち、班でお弁当に入りたい料理を選定したものが表2である。班によって様々な料理への活用の仕

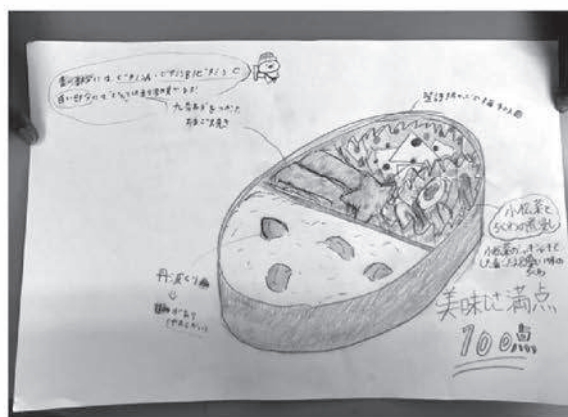
方が見られた一方で、「カポナータ風」や「アンチョビ風味」など味の想像がしにくい料理も目立ち、その食材の素材が生かされた料理なのかどうかを検討ができていないのではないかと推察した。また、お弁当としてふさわしい料理という視点で選ぶことも指導が必要であった。

表 2 班でお弁当に入りたい料理に選んだ京野菜を使った料理

選んだ京野菜	料理名（例）
丹波栗	栗ご飯、栗のシロップ煮、栗きんとん
丹波黒豆	黒豆の蜜煮、豆大福、さつまいもと丹波黒豆
小松菜	ツナと小松菜の無限サラダ、小松菜とベーコンの卵炒め、豚肉と小松菜のチーズロール、おひたし
聖護院かぶ	かぶのステーキ、聖護院かぶのアンチョビ風味、千枚漬け
賀茂なす	なすの豚バラ巻き、なすの味噌田楽、賀茂なすのカポナータ風
丹波大納言小豆	ぜんざい、赤飯
トマト	サラダ、トマト飴、トマトパスタ、カプレーゼ
九条ネギ	九条ネギとじゃこのチョレギサラダ、九条ネギとしらすの卵焼き、味噌汁
京夏ずきん	まぜご飯、生春巻き、枝豆チーズ
紫ずきん	枝豆ご飯、枝豆コーン
聖護院だいこん	大根キムチ、ふろふき大根、大根ステーキ

2・3 時間目において、班で選定した料理をもとに、それらを組み合わせたお弁当を考案し、PR するための POP にした例が図 1、2 である。どの班においても POP は単に料理の作り方を紹介するのではなく、栄養や食感の特徴などについて一品ずつ丁寧に説明されていた。例えば、図 1 では「聖護院かぶは上品な甘さが特徴的である」という食材自体の特徴も取り入れている。また、小学生に勧めるお弁当として考えたため、図 2 では栄養バランスの良さをアピールしている。さらには、見た目のかわいさや美味しそうと思うかどうかにもこだわっていることが読み取れる。

亀岡の秋冬べんとう



主食 丹波栗ごはん

- ・丹波栗を使用しています。大粒で香りのいい丹波栗は、ご飯との相性抜群です。

主菜 小松菜とちくわの煮浸し

- ・亀岡産の小松菜を使用しています。シャキシャキとした食感が特徴です。

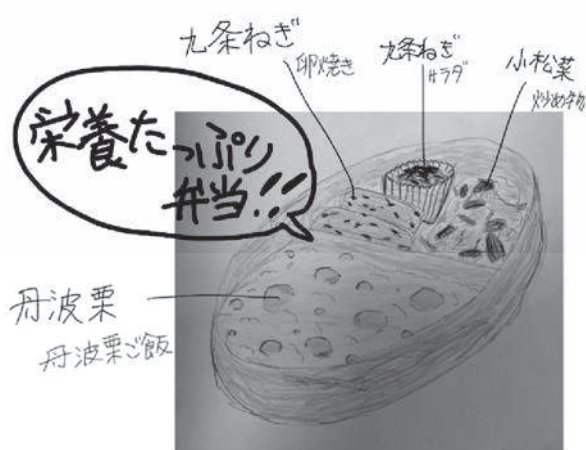
副菜 聖護院かぶの梅和え

- ・聖護院かぶを使用しています。やわらかく上品な甘さが特徴で、すっぱい梅ともよく合います。

九条ねぎの玉子焼き

- ・九条ねぎを使用しています。火を通して香りもいいのが特徴です。

図1 亀岡弁当考案イラスト・紹介文1



紹介文

『栄養たっぷりでも尚且つ美味しい!!』炭水化物、タンパク質、ビタミンがそろってるとなんか美味しくなさそうに見えるけど、卵焼きや栗、肉など美味しいものがいっぱいで、小学生でも美味しく食べれます！

『地域の食材を使った地産地消』新鮮な食材を使って栄養バランスの高いお弁当。美味しくて、野菜嫌いの小学生でも美味しく食べられます。美味しく新鮮に食べられるだけでなく、食文化の理解が深まると思います。

『お弁当の一品一品の魅力』

小松菜と豚こま肉の炒め物…小学生は小松菜が苦くて嫌いな人が多いと思ったから、小松菜だけじゃなくて、みんな好きそうな肉と一緒にしたら、食べれそうな人が多いと思った。

九条ネギとジャコのチョレギサラダ…副菜のサラダには亀岡産の九条ねぎを使用。お弁当に入れても大丈夫なようにサラダに使うレタスは茹でてから和えるようにしている。野菜に苦手意識を持っている子でも食べやすいように味付けにはチョレギサラダを採用。

彩でもあるが、しっかりと美味しいサラダになっています。九条ネギとしらすの卵焼き…この料理は、みんな大好きなたまご焼きに、京都産の九条ネギとしらすを混ぜ合わせ栄養バランスを考えたメニューの一つです。

これだと、ネギが苦手な人でもたまごとしらすと一緒になので好き嫌いがなく美味しく食べれます。

丹波栗ごはん…お弁当に入っている栗ご飯。栗は、亀岡さんの丹波栗を使用しており、独特な甘みと風を存分に味わえます。また、栗のほくほくした食感と、お米の柔らかさが絶妙にマッチし、小学生でも美味しく食べて、食感も楽しめます。さらに、栗ご飯は栄養価も高く、ビタミンや食物繊維を豊富に含んでいます。

そのため、少しの間に栄養を取るには、ぴったりです！

図2 亀岡弁当考案イラスト・紹介文2

(ウ)郷土料理に関する授業前後知識・意識調査

授業実践Ⅱでは、授業前と授業後における意識や知識の調査を行った。その結果、授業前のアンケートでは有効回答数 157 件、授業後のアンケートでは有効回答数 149 件であった。記述回答における単語の種類数については、「日本の食文化といえば連想すること・もの」「京都の食文化といえば連想すること・もの」について授業前と授業後におけるアンケート状況の概要を表3に、「抹茶」「八ッ橋」などと種類別に記述数の割合を比較したものを図3に示した。

「日本の食文化といえば連想すること・もの」に関する問いの記述語について授業前後で 59 種から 71 種に増加し、「京都の食文化といえば連想すること・もの」に関する問いについても授業前後で 33 種類から 42 種類に増加し、記述した単語の種類が増える結果になった(表3)。授業で取り上げた時期がアンケート実施日より 3 週間程度前の内容であるものの増加している傾向が見られる結果となった。

表 3 「連想すること・もの」に関するアンケートの状況

質問内容	日本の食文化といえ ば 連想すること・もの		京都の食文化といえ ば 連想すること・もの	
アンケート時期	授業前	授業後	授業前	授業後
種類(種)	59	71	33	42
合計数(件)	494	413	281	275
調査人数(人)	157	149	157	149
一人当たりの記述個数平均(件)	3.2	2.8	1.8	1.9

「京都の食文化いえば連想すること・もの」の回答について種類別記述数の割合比較を示す図 3 では、授業前授業後ともに「抹茶」や「八ッ橋」などの観光客向けに売り出されているものを記述している人が多い結果となった。また、授業後に記述件数の割合で増加したものは増加率順に、「お茶」が 10.8%から 18.1%に増加、「賀茂なす」が 3.8%から 10.7%に増加、京野菜が 1.9%から 7.4%に増加という結果が得られた。

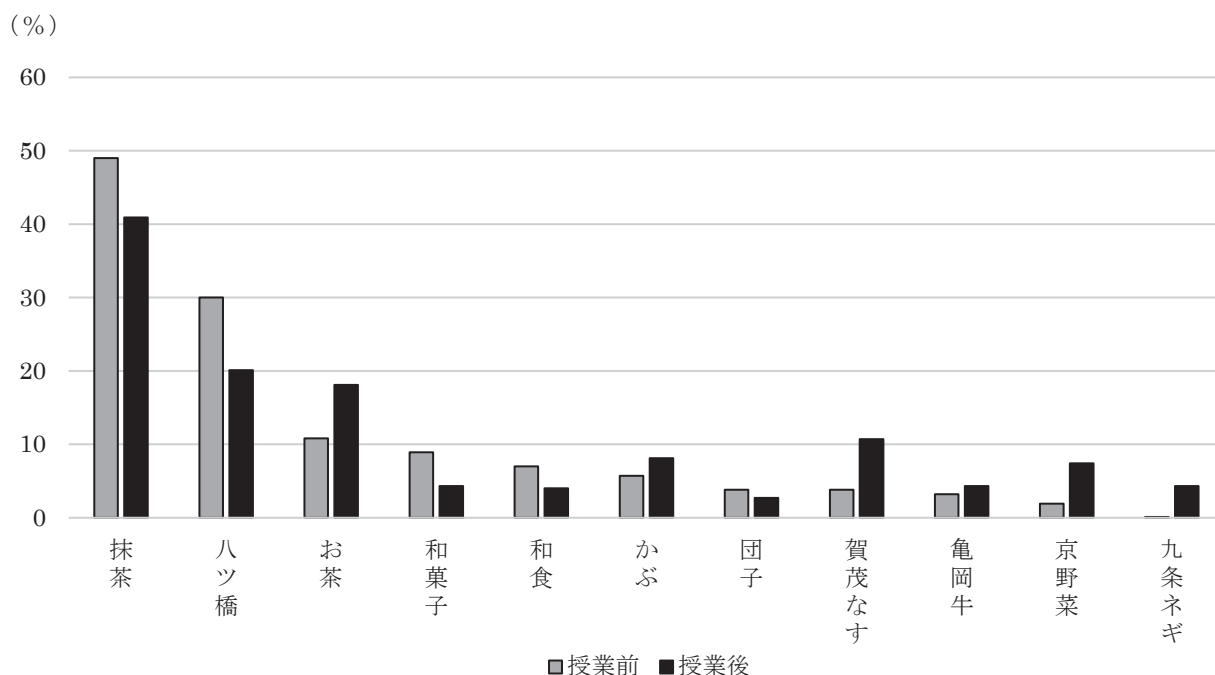


図 3 「京都の食文化といえば連想すること・もの」に関する記述語の種類別記述数の割合比較
事前:n=157, 事後:n=149

また、「亀岡の食文化いえば連想すること・もの」の回答について記述語の種類別記述件数を表 4 に表した。最も記述数が多かったのは、74 件で全体の 50.0%の生徒が記述をした「亀岡牛」であった。次いで「かぶ（聖護院かぶ・篠かぶら）」の記述件数が 55 件(36.9%)、「賀茂な

す) の記述件数が 25 件(16.8%)という結果となった。そのほかに授業で取り上げた京野菜「丹波黒豆」「大納言小豆」「丹波栗」などの記述件数は 5 件未満であり、長期記憶として定着していない生徒が多いという課題が挙げられた。

表 4 「亀岡の食文化について連想すること・もの」に関する記述語別件数(n=149)

記述内容	件数(件)	記述割合(%)
亀岡牛(亀岡牛コロッケ)	74	50.0
かぶ(聖護院かぶ・篠かぶら)	55	36.9
賀茂なす	25	16.8
枝豆(紫ずきん・京夏ずきん)	11	7.4
だいこん(聖護院だいこん)	6	4.0

次に、図 4 によると、授業前と授業後において「日本の食文化」に関する知識・意識について肯定的な人が増加していることがわかるが、全ての質問において有意差が得られなかった。

「①『日本の食文化』説明できると思うか」という問いに対して「とてもそう思う」「ややそう思う」と答えた生徒が 31.2%から 41.6%に 10.4%増加した。また、「②『日本の食文化』を伝承していくべきであると思うか」という問いに対して、「とてもそう思う」と答えた人が、授業の前後で 50.0%から 63.1%に 13.1%増加した。

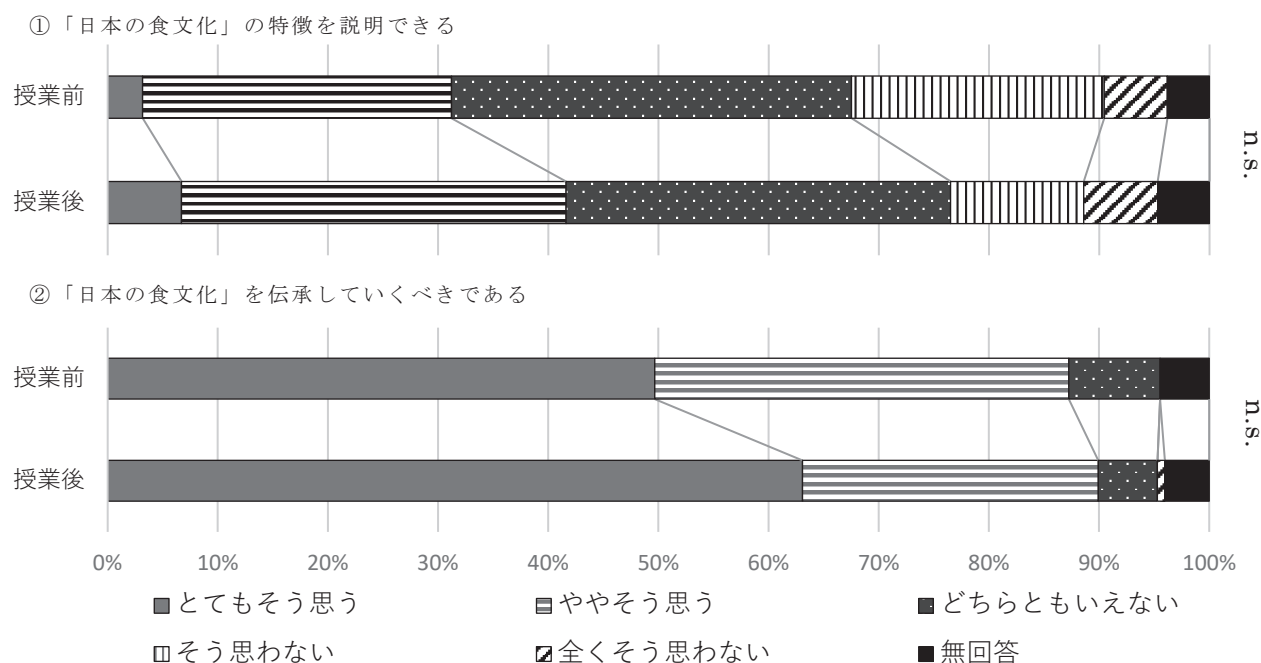


図 4 「日本の食文化」に関する知識・意識

事前:n=157, 事後:n=149, n.s.有意差なし

「郷土料理」に関する知識・意識に関する問いについては、図5より「②『郷土料理』は身近なものである」という問いに対して、「とてもそう思う」「ややそう思う」と答えた人は授業前が47.8%、授業後が64.4%に16.6%増加し最も増加率が高かった($p<0.05$ で有意差あり)。また、「③『郷土料理』を伝承すべきであると思うか」という問いに対して、肯定的に答えた人が75.2%から85.2%に有意に増加した。どの問いについても増加の割合に差はあるが、肯定的な回答が増加した。

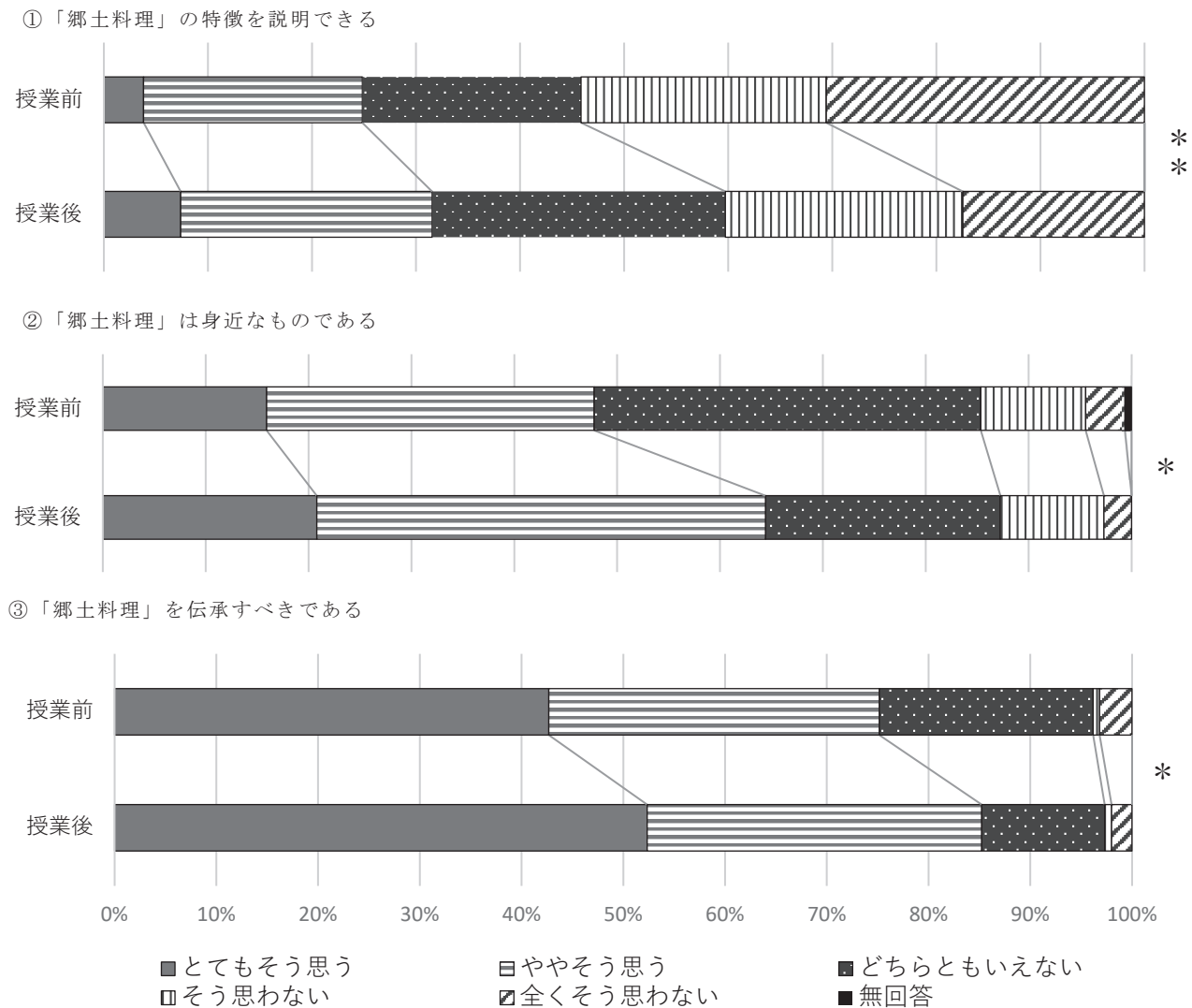


図5「郷土料理」に関する知識・意識

授業前 n=157, 授業後 n=149, **有意差あり($p<0.01$), *有意差あり($p<0.05$), n.s.有意差なし

「郷土料理」に関する理解度については、図6よりどの問いについても「とてもそう思う」または「そう思う」と回答した人が増加したことがわかる。また、授業前に郷土料理について「①昔から受け継がれてきた文化である」「③地域ごとの食文化である」「④地域にあるものを生かす文化である」という問いに対し、「はい」と回答した人が半数以上であった。最も大き

く増加したのが「①昔から受け継がれてきた文化である」と回答した人数の割合であり、67.5%から81.2%に13.7%増加($p<0.01$)、「④地域にあるものを生かす文化である」と回答した人においても56.7%から69.8%に13.1%増加、「③地域ごとの料理の文化である」と回答した人は61.1%から73.2%に12.1%有意に増加した($p<0.05$)。

したがって、授業実践Ⅱにより、特に「郷土料理」についてや亀岡の食文化についての知識や意識が向上したといえる。

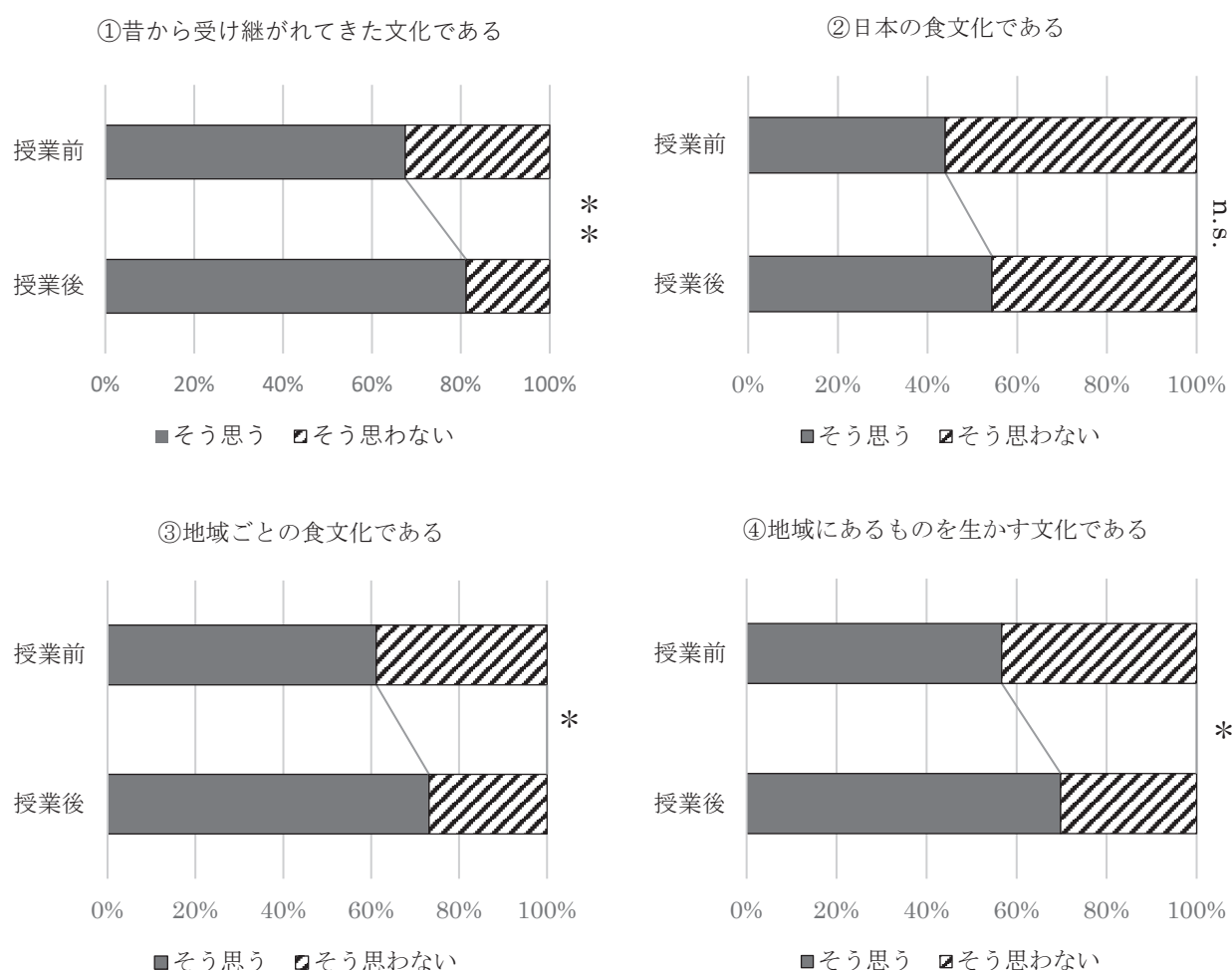


図 6「郷土料理」に関する理解度

授業前:n=157,授業後:n=149, **有意差あり($p<0.01$), *有意差あり($p<0.05$), n.s.有意差なし

(エ) 授業実践Ⅱの成果と課題の考察

以上の授業実践Ⅱにおける実際の取り組みの様子とアンケート調査から、授業実践Ⅱの成果としては2つの点が挙げられる。

1 つ目は、郷土料理について学ぶのではなく、地域の特産品を中心に料理を考えることについてである。本来、郷土料理の根元には「地域にあるものを生かして工夫して食べられるようになった」という背景が挙げられる(江原、2009)。この点を踏まえると、授業前後のアンケー

トの『郷土料理』に関する理解度(図6)」においても、「郷土料理」は「地域にあるものを生かす文化である」と回答した人の割合が最も増えたことから、地域の特産品に子どもたちが興味を持って取り組めることは地域の良さを繋いでいく姿勢の育成として重要であったと考える。

2 つ目は、料理を考える活動にすることの意義である。授業前後アンケートの「亀岡の食文化について連想すること・もの(表4)」において、授業内で料理を考える活動で取り入れた食材が多く記述されていたことを踏まえると、教科書に掲載された郷土料理だけを学ぶのではなく、自分たちで新しい郷土料理を探す活動にすることで、よりこれからの生活に活かせる学びになったのではないかと考える。もちろん、「昔から受け継がれてきた食文化」の中にも受け継いでいくべきことはあるが、「郷土料理」を身近なものであると感じる第一歩として、亀岡特産の京野菜を用いて考える活動には意義があったと考える。

以上のような点から、「郷土料理は古いもの」という概念を育てるのではなく、「郷土料理は身近なものである」と捉える生徒の増加につながったのではないかと推察する。

また、課題としては、以下の2つの点が挙げられる。1 つ目は、お弁当考案の教材にすることで考えるべきことが多く難しいということである。お弁当の料理の選定では、その食材の味の特徴がわからず、どのような味付けにするとより食材をいかせるのか、どのような料理に使われる食材なのかがわからないため、すでにあるレシピから検討する傾向にあった。そのため、調理実習なしで料理の選定や料理の組み合わせを検討することは高度なことであると考え。さらには、お弁当としてどのような点を工夫しているものを評価するのも課題が残った。栄養バランスや彩り、実際に作ることが可能な価格帯の組み合わせなのかや、調理方法・味付けの多様性を考慮した組み合わせなのかなど、お弁当を考えるにあたってさまざまな点があり、単に亀岡の京野菜を上手に取り入れられているかという点以外の点においても評価することになる。そのため、教師としても、子どもたちのお弁当を考案する活動で何をできるようになってほしいのかを焦点化する必要がある。

2 つ目は、子どもたちの実態に合わせた授業デザインについてである。本来、授業実践Ⅱで主活動として行った亀岡の特産品を使ったお弁当の考案については、高等学校家庭基礎の「食文化を活かして自分の生活を工夫しようとしている」という目標段階に近い活動である。改善の仕方次第では、亀岡の特産品から料理を考えたりする活動を取り入れることは中学校でも可能になるのではないかと推察するが、中学校1年生の1学期最初の単元としてはかなり難しい内容であったと考える。そこで、中学校の食生活分野を学んだ最終段階として亀岡のお弁当考案を行うことで、より栄養バランスについて考えることも容易になることが想定されるとともに、調理実習等で亀岡の特産品を取り入れた料理を行うことで、より学習者にとってより意義のある授業に繋がれるのではないかと考える。

以上の成果と課題が授業実践Ⅱから挙げられる。また、本研究の授業後アンケートは、3回目の授業から1週間前後経ってからのアンケートであったこと、授業前のアンケートからすでに「日本の食文化」や「郷土料理」に関する意識高かったこと、小学校で京野菜について学ん

でいた生徒がいたことにより、特に授業前と授業後のアンケートの記述回答に授業前後の大きい変化は見られなかった。それらが意味することとして、しっかりと定着する学びにするためには、本実践の内容と学び方で良いのかどうか再検討すべきであるとともに、さらには3時間という時間数の中でのみ食文化について学ぶのではなく、食生活の単元全体の学習の中で食文化と関連したことを取り上げていくことで、より子どもたちにとって郷土料理のように地域の食材を使った食生活の工夫の力が向上すると考えられる。

（３）授業実践ⅠⅡを踏まえた中学校における郷土料理に関する学習のあり方と課題

授業実践ⅠⅡより、中学校家庭科の郷土料理に関する学習のあり方としては2つの点をより考えるべきであるだろう。1つ目は、生徒にとってより身近に感じられる要素を取り入れることである。生徒が家庭で生かしたり将来に活かしたりできる学びであるかどうかは家庭科の課題である。そのため、体験学習を取り入れたり、給食との関連性を活用したりするだけでなく、地域の食材から考えたり、食べたいと思う料理を題材にした教材であるかなどが関連するだろう。2つ目は、「郷土料理」を地域の食文化に関する単元でのみ扱うのではなく家庭科全体で育てる価値観であると捉えることである。本研究で「郷土料理には先人の知恵や工夫が詰まっていること」や「郷土料理には、地域にあるものを生かしたものであること」をテーマに行ったように、「郷土料理」は普段食べている料理とは異なる異質なものであることを踏まえ、他の食生活分野の学習にもつなげることができるだろう。

さらに、課題として、限られた時間でどのような教材から何を学ぶことが、子どもたちにとって食文化に価値を見出すことにつながるのかは定まっていないことが挙げられる。授業実践Ⅰでは、「先人の知恵や工夫に気づくこと」を目標に調べ学習をしたり、その技を体験するために「湯葉作り」を行い、授業実践Ⅱでは、より実践的な力を身につけるために「地域の食材を使ったお弁当考案」を主活動として行ったが、これらを踏まえて別の案を2つ提案する。1つ目は、ホームプロジェクトを活用することである。授業を通して郷土料理や地域の特産品について学ぶ活動を行い、それらを生かした料理を実際にホームプロジェクトとして行うことで、それぞれの興味関心にあった食材の活用の仕方を「作って」「食べて」「振り返る」ことができるため、より今後に生きる学びになるだろう。2つ目は、地域の生産者の話を踏まえて、より地域の食材について深く学ぶことである。生産者に話を聞くことで、よりその食材ならではの魅力やその魅力を生かした料理を知ることができるという利点も挙げられる。さらには市場などの小売店に至るまでの食材の様子の見学を活用することもできるのではないだろうか。市場の見学等の体験活動を通して生産者目線で見えた地域の食材の魅力や活用の仕方を調査することで、より身近さと活用する力、さらには旬に関する学習や社会科との教科横断的な学びにつなげることができるのではないかと考えた。

4. まとめと今後の展望

本研究では、中学校家庭科教育における郷土料理に関する学習において何を学ぶべきかを検討することに加え、学校教育における郷土料理の位置づけと郷土料理学習の実態から、郷土料理に関する学習の改善策を検討することを目的とした。

「郷土料理」の定義は明確化されていないが、単に地域に伝わる伝承すべきものとして捉えるのではなく、本来の郷土料理伝承の必要性について検討し直すべきであると考え、本研究では「郷土料理」を「歴史性」と「地域性」の2つの面から捉え、「先人の知恵や工夫が詰まったもの」であり、「地域にあるものを生かしたもの」であるとして捉えることが重要であるとした。また、小中高の食文化教育における系統性から、中学校家庭科における食文化教育では「食文化が受け継がれてきた意味を説明できること」を目標とした学びが必要であると考えた。

これらの「郷土料理」の捉え方をもとに『郷土料理』は先人の知恵や工夫が詰まったものであることに気づくこと」を目的とした授業実践Ⅰでは、郷土料理の比較や湯葉作りを行った。結果として、どのような教材から学ぶことが有効なのかや、より授業での学びを子どもたちが自らの生活に生かしやすい学びにするための手立ての大切さが明らかとなった。また、「どのような活動をもって子どもたちが『先人の知恵や工夫を見出すこと』に学びの意義を感じるのか」について再検討することが課題となった。

授業実践Ⅱでは、授業実践Ⅰにおける課題のもと、より子どもたちに対しての授業の効果を明確化するため、授業前後にアンケートを行った。また、授業においては「郷土料理」を「地域にあるものを生かしたもの」として捉えることを目標とし、亀岡の特産品を使ったお弁当考案を主活動として行った。成果として「地域の特産品を中心に料理を考える活動」の有効性が見られた一方で、子どもたちの実態に合わせた授業デザインの難しさや「お弁当の料理の選定の難しさや何を評価すべきかが焦点化されていないこと」が明らかになった。

これらの結果から、中学校家庭科における郷土料理に関する学習は多様で、どのような教材で何を学ぶことが必要とされているのかは確立されていないものの、「生徒にとってより身近に感じられる要素を取り入れること」と『郷土料理』に関する学習を『地域の食文化』に関する単元でのみの学習とするのではなく家庭科全体で育てる価値観であると捉えること」の2つの重要性が明らかになった。

1つ目の「生徒にとってより身近に感じられる要素を取り入れること」については、地域の特産品を取り入れたり、体験的な活動を取り入れるなどして、自らの生活に生かす方法を授業で考えることで、「郷土料理」を「古くから受け継がれてきたもの」として捉えるのではなく、「地域にあるものを生かしたもの」として受け継がれていくのではないだろうか。

2つ目の『郷土料理』に関する学習を『地域の食文化』に関する単元でのみの学習とするのではなく家庭科全体で育てる価値観であると捉えること」については、「地域の食文化」に関する単元でのみ「郷土料理」を扱うと限定しないことで、体験的な活動の取り入れやすさにもつながると考えた。また、中学校学習指導要領における「郷土料理」に関する記載から、郷土料理

に関する学習は、郷土料理から何かを学ぶのではなく、食生活について学ぶ中で「郷土料理」という「知恵や工夫が詰まったもの」があることを学んでほしいというメッセージなのではないかと考える。このように考えると、郷土料理は普段食べている料理とは異なる異質なものはなくなる。さらには、「地域の郷土料理はこの料理である」という教え込みから離れることにもつながるのではないだろうか。郷土料理に関する学習だけでなく、家庭によって同じ料理でもアレンジがあり、全く同じではないだろう。「家庭の味」「母の味」という言葉があるように、自分なりに「〇〇の味」を作れるようになることが最終目標であり、その参考として「郷土料理」をあげるという捉え方もできるだろう。

一方で、中学校家庭科における「郷土料理」に関する学習においては、これまでの学びが大きく関わる点も課題である。「小学校段階で地域の食材について学んだ経験があるかどうか」「家庭や給食等で地域の食材を使った料理を食べたことがあるか」など様々なこれまでの経験が関連している。そのため、何から学ぶべきかが生徒観によって変わってくる点で、「郷土料理」に関する学習には課題がある。また、どの食材が地元の特産品なのか、地元の「郷土料理」なのかは、他の地域に行きつづくものでもある。他の地域を知ってこそ地元の良さに気づくことができるという視点を取り入れることも重要であり、課題の1つであるだろう。

「郷土料理」の定義として、「先人の知恵や工夫が詰まったもの」「地域にあるものを生かしたもの」という2つの定義のもと行った授業実践ⅠⅡでは、どちらの定義の概念も「郷土料理」の捉え方として重要ではあるが、中学生に行う授業としては、「地域にあるものを生かしたもの」として捉え、自らの生活にその概念を生かしていくような授業の方が『郷土料理』の良さを継承する」という意味で有効なのではないか考えた。そこで、「郷土料理」の持つ歴史性と地域性について、「地域にあるものを生かしてきたという先人の知恵や工夫に『郷土料理』の価値を見いだせること」が郷土料理に関する学習における最終目標であると考えた。

以上のように、郷土料理に関する学習の取り入れ方について教師がどのように捉えて授業をデザインするのも視野に入れるべきではないかと考える。また、郷土料理について「何をどのように学ぶことに意義があるのか」という視点以外にも、「郷土料理に関する学習にどのような価値があるのか」、そして「その価値に子どもたちが気づくためには何が必要か」についても今後検討すべきであるだろう。

5. 引用文献

石毛直道：食の文化史，岩波出版，1998，140-210

一ノ瀬孝恵，日浦美智代，円並地利江，蔭山映子，鈴木明子，村上かおり，梶山曜子，今川真治，松原主典，高田宏：家庭科の資質・能力育成のための小・中・高等学校連携カリキュラムの構想-食文化概念の整理と深い学びをうながす連携実践の提案-，広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要，46，2019，145-153

江原絢子：日本の食文化 伝えたいふるさとの味，アイ・ケイコーポレーション，2005，3-30

江原絢子：日本の食文化新版「和食」の継承と食育，アイ・ケイコーポレーション，2016，158

新村出編：『広辞苑第七版』，岩波出版，2018，785

農林水産省：子どもの食育見てみよう！日本各地の郷土料理(2025年12月22日閲覧)
https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/kodomo_navi/cuisine/index.html

古家晴美：郷土食とは何か，Vesta，78，2010，4-13

文部科学省：小学校学習指導要領(平成29年度告示)解説家庭編，2017
(2025年12月22日閲覧)
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_009.pdf

文部科学省：中学校学習指導要領(平成29年度告示)解説技術・家庭編，2017
(2025年12月22日閲覧)
https://www.mext.go.jp/content/20230516-mxt_kyoikujinzai02-000033059_04.pdf

文部科学省：高等学校学習指導要領(平成30年度告示)解説家庭編，2018
(2025年12月22日閲覧)
https://www.mext.go.jp/content/1407073_10_1_2.pdf