九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

[平成27年度]九州大学教育学部・糸島市教育委員会連携事業 : 教育学フィールドワーク演習 : 報告書

田上, 哲
九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門 : 教授

岡, 幸江
九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門 : 准教授

田北, 雅裕
九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門 : 講師

金子, 研太
九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門 : 助教

他

https://doi.org/10.15017/1654357

出版情報：九州大学教育学部・糸島市教育委員会連携事業教育学フィールドワーク演習報告書. 2015, pp.1-, 2016-03-31. School of Education, Kyushu University
バージョン：
権利関係：

KYUSHU UNIVERSITY

2015

九州大学教育学部・糸島市教育委員会連携事業 教育学フィールドワーク演習 報告書

School of Education, Kyushu University
九州大学教育学部

2015

九州大学教育学部・糸島市教育委員会連携事業 教育学フィールドワーク演習 報告書

School of Education, Kyushu University
九州大学教育学部

平成 27 年度
九州大学教育学部・糸島市教育委員会連携事業／
教育学フィールドワーク演習　　報告書

もくじ

I 平成 27 年度「教育学フィールドワーク演習Ⅱ」

1．授業概要 …… 1

2．授業報告

コミュニティ・スクール班（教育方法学）

授業概要 …… 3

田上哲（九州大学／教授）

報告会資料 …… 5

田原尚人　泊将大　山本真広　岡部希美
原口れいら　八和田美咲　鄭二波

いとしま学班（社会教育学）

授業概要 …… 7

岡幸江（九州大学／准教授）

報告会資料 …… 9

田中美綺　田中貴大　大賀菜々美　佐藤洋希
平江沙也奈

糸島市ホームページ班（教育デザイン論）

授業概要 …… 15

田北雅裕（九州大学／講師）

報告会資料 …… 17

上田利瑳子　奥本将人　戸高侑希子　中野賢一
堀内恵祐　松田莉奈

ICT 活用教育班（ICT 活用教育論）

授業概要 …… 21

金子研太（九州大学／助教）

報告会資料 …… 23

松永圭世　西村直人　福田遼

II 平成 27 年度九州大学教育学部・糸島市教育委員会連携事業

1．糸島連携の新しいかたち …… 25

田北雅裕（九州大学／講師）

2．コミュニティ・スクール／糸島力 関係資料 …… 27

糸島らしい、そして地域と学校の特徴・特性に応じたコミュニティ・スクール(CS)に向けて（平成 27 年度糸島市コミュニティ・スクール推進研修会第 1 回講話資料）

田上哲（九州大学）

コミュニティ・スクール推進上の課題と展望（平成 27 年度糸島市コミュニティ・スクール推進研修会第2回資料）…… 29
糸島市教育委員会
『糸島力』を育む「学びの Design」（第 1 回『糸島力』検討会配布資料）…… 33
糸島市教育委員会
『糸島力』を育む「学びの Design」（第 1 回『糸島力』検討会説明プレゼン資料）…… 37
糸島市教育委員会
3．連携体制の変化に伴う「教育学フィールドワーク演習」授業の再構成と実践 …… 39
金子研太（九州大学／助教）

III 平成 27 年度論考

タブレット授業導入に対する教員の認識
―複数校の横断比較から― …… 51
金子研太（九州大学／助教）

「つなぐ」ことに重点を置いたコミュニティ・スクールの構想
―糸島市立波多江小学校のコミュニティ・スクールに向けた取り組み― …… 61
井上　心（九州大学大学院生）

糸島市コミュニティ・スクール推進における調査報告
―糸島市立二丈中校区における小中一貫型コミュニティ・スクールの事例より― …… 69
金子真紀（九州大学大学院生）

特殊支援学級における教育実践に関する一考察
―糸島市 B 小学校への参与を通して― …… 77
宮本　聡（九州大学大学院生）

I

平成 27 年度
教育学フィールドワーク演習Ⅱ

1

授業概要

教育学フィールドワーク演習Ⅱ　授業概要

担当教員

田北雅裕　田上哲　岡幸江　金子研太

開講学期・時限

平成 27 年度前期　木曜日 3 時限目

授業の概要

教育学部は、2009 年より糸島市教育委員会と連携事業を進めています。今回のフィールドワーク演習は、本連携事業の対象地である糸島市をフィールドとし、教育委員会をはじめとした市の関係者と対話をしていく中で見出してきた 4 つのテーマに基づき班に分かれ、プロジェクトに取り組んでいきます。

具体的には、教育方法学（田上）、社会教育学（岡）、教育デザイン論（田北）、ICT 活用教育論（金子）の視点からそれぞれテーマを掲げます。演習初日のオリエンテーションで各プロジェクトについて説明しますので、希望する班に分かれます。その後、それぞれでプロジェクトを進め、最終日に成果発表を行い、各班の成果を共有します。

キーワード

教育方法学、社会教育学、教育デザイン論、ICT 活用教育論

到達目標

教育方法学・社会教育学・教育デザイン論・ICT 活用教育論の視点からプロジェクトに取り組み、それぞれの分野におけるフィールドワークの方法論の意義と可能性を見出すこと。また、実社会への介入を通して、学校や公共施設、地域の課題を見出し、とりまとめること。

各回の計画

第 1 回　オリエンテーション。各教員からテーマを発表し、それに基づき、班分けを行う
第 2 回～第 7 回　各班に分かれてプロジェクトを進める
第 9 回　中間発表（6/18）
第 10 回～第 14 回　各班に分かれてプロジェクトを進める
第 15 回　成果発表会（8/6）

2

授業報告

糸島市のコミュニティ・スクールを探る

田上　哲

〇テーマ設定の趣旨のフィールドワークの対象

糸島市では市内の公立小中学校の全学校を今（平成 27）年度から 3 年をかけてコミュニティ・スクールにしていく計画をもっています。

コミュニティ・スクールは、平成 16 年地方教育行政法改正によって制度化されたものであり、「保護者や地域住民が学校運営に参画する「学校運営協議会」制度により、地域の力を学校 運営に生かす「地域とともにある学校づくり」を推進する。これにより、 子供が抱える課題を地域ぐるみで解決する仕組みづくりや質の高い学校教育 の実現を図る」とされています。（文部科学省「コミュニティ・スクールと学校支援地域本部について」平成 25 年 7 月）

コミュニティ・スクールに指定されている学校は、2,389 校（平成 27 年 4 月 1 日現在）であり、第 2 期教育振興基本計画（平成 25 年 6 月 14 日閣議決定）において、コミュニティ・スクールを全公立小中学校の 1 割（約 3,000 校）に拡大するという推進目標を掲げられています。教育再生実行会議第六次提言（平成 27 年 3 月 4 日）において、国は「全ての学校がコミュニティ・スクール化に取り組み、地域と相互に連携・協働した活動を展開するために抜本的な方策を講じる」ことが示されていますから、コミュニティ・スクールは国が考えているようにはなかなか広がっていないということが言えるでしょう。

こういった状況のなかで、糸島市は市内全小中学校をコミュニティ・スクールにしていくということで、今年度の教育学フィールドワーク演習では、「糸島市のコミュニティ・スクールを探る」ということをテーマにしました。

具体的には、下記の概要に記載したように、二丈町の二丈中学校区を対象にフィールドワークを行いました。

〇フィールドワーク演習の概要

調査 1

コミュニティ・スクールおよび糸島市二丈町についての文献・インターネットによる調査
制度・先進校・現状と課題等

調査 2

二丈中学校区（二丈中学校・一貴山小学校・深江小学校）におけるフィールドワーク

〇二条中学校は、１・２年生２学級、３年生３学級、きらめき学級２学級の計９学級の小規模校で、平成 25 年度よりコミュニティ・スクールの指定を受けています。また、糸島市は、コミュニティ・スクールを推進するために、平成 27 年度に二丈中学校校区をモデル校区として、小中連携した教育活動に取り組むための「開かれた学校づくり事業費 （コミュニティ・スクール推進事業）」 の予算を計上しています。

具体的な調査としては、各学校を訪問して、施設の視察や授業の参観を行い、各学校の校長先生を対象にして、経緯や現状と課題についての聞き取りを行い、二丈中学校で開催された学校運営協議会（二丈中学校区全体の拡大学校運営協議会）へ陪席させていただき、委員の方からお話しを伺いました。

○フィールドワークを通して見えてきた糸島市におけるコミュニティ・スクールの課題

文部科学省の全国的な調査では、「適切な委員の確保・選定に苦労する」、「学校運営協議会に対する一般教職員の関心が低い」、 「学校運営協議会の存在や活動が保護者・地域に知られていない」といった課題が挙げられています。

教職員や保護者の関心が低いということは糸島市でも課題でありますが、もともと糸島市は、学校と地域の関係が深く、地域が学校を支援してきたという経緯があります。そして、そこには既にそういった連携を支える組織や仕組みが存在しています。新たな制度であるコミュニティ・スクールに指定され、学校運営協議会が立ち上がった時、これまでの地域との連携を壊さないように、それを継続発展させていくための工夫が必要であるということ。それぞれの学校において、自校を取り巻く具体的な状況に照らして、既存の組織や仕組みとの調整をどう図るのか、どう生かすのかということが重要な課題であるということです。

〈田上班〉
田原・泊・山本・岡部
原口・八和田・鄭

教育学ＦＷⅡ演習2015

報告会 2015/08/06

◆糸島市のコミュニティスクール

【H26年度】
長糸小・福吉小・桜野小
二丈中

【H27年度（追加）】
前原小・東風小・一貴山小・可也小・姫島小・怡土小・南風小・深江小・引津小
福吉中

指定学校

【H28年度（追加）】
加布里小・波多江小・雷山小・前原南小
志摩中学校

【H29年度（追加）】
前原中・前原東中・前原西中

深江小学校

- 現状（CSになる以前からの取組）

土曜授業の充実
防災の取組
食育（お弁当の日、地産地消の学び）
地域学習

- CSに向けて

＜懸念＞
・二重組織（校区振興協議会の存在）
＜目的＞
①学校・保護者・地域の方向性の統一
②学校から地域への働きかけ
③目に見える形でのつながり
＜課題＞
・小、中の連携の程度
・教職員の意識

一貴山小学校

- 現状

・名人
・赤ペン先生
・見守り隊
・地域合同の運動会、文化祭
・地域の人へ感謝の会

- CSにむけて

＜懸念＞
・PTA、地域の人への負担
＜目的＞
・保護者と地域とのつながりを増すため
・地域全体の連携（一部だけでなく）
＜課題＞
・行政地区統合の必要性
・学校運営協議会の構成員

- これまでの取り組み

・　地域との距離がある
・　小中ばらばらの取り組み

⇒　地域に認めてもらう体制づくり

●具体例

①二丈ふるさと教育

・海岸清掃

・伝統文化の学習

・九大連携（糸島「まち×エネ」プロジェト）

②地域行事実行委員会への校長参加

③地域の振興協議会等でのアピール

④地域行事への参加協力

課題

- 教職員との意識の共有
- 来年度以降の引き継ぎ
- 二丈校区一本化に向けての課題
  （一貴山と深江の地域差）
- 地域の人からの指摘
  （学校だより、バス）

まとめ

●二丈中校区に入って気付いた事

- それぞれの校区で既に体制が整っているからこそ、三校合同での体制づくりにおいて意見が食い違う
- 二丈校区と教育委員会の間にも食い違いがある
- 学校側が地域について把握しきれていない部分もある

→CSが地域の実態や仕組みについて知る場として機能している

ご清聴、ありがとうございました。

Fin.

地域の人々が次世代に伝えたい情報とは何か

―いとしま学へのアプローチ／社会教育学の視点から－

岡　幸江

新たな体制でのぞんだ2015年度教育学フィールドワーク演習において、岡が指導する班は、あらたに糸島市教育委員会がたちあげようとしている「いとしま学」を意識したフィールドワークを試みた。「いとしま学」では小中学生が郷土への愛情や誇りをはぐくむために、小5と中1のための副読本「いとしま」を編集するという。1市2町合併に伴う"いとしま"としてのアイデンティティ形成、また流入層に糸島を知ってもらう必要もある。

"変化の中にある糸島市"における、地域学習へのとりくみに、筆者は2つの意味で関心を持った。ひとつは「誰とどう学ぶか」、そしてもうひとつは「何を学ぶか」である。

先に「誰と」を出したのには理由がある。地域学習がもし授業を介したテキストと子ども一人ひとりとのやりとりに終始するのであれば、「誰と」が登場する余地はない。だが本来地域を学ぶとは、その地を生きる大人たちが、この地域をどう次の世代に託していきたいのか、その思いによって成り立つものではないだろうか。「いとしま学」の学びの場が、学校に閉ざされることなく地域にひらかれていくこと、そしてその場が、子どもたちに何を伝えていくのかを問い続ける大人たちの持続的な学びによって支えられていくことを期待したい。そしてそうした子どもと大人の学びを、公民館・博物館・図書館といった社会教育施設が支えていくことを願いたい。（その意味で実は本フィールドワークは、公民館・図書分館等が合築される二丈庁舎のリニューアルにも連動して考えようとしていた。）

そのときテキストは、学ぶべき定式的な「答え」ではなく、次なる学びをひらく「媒介＝メディア」として、更新し続けられていくことだろう。つまり、生きた地域学習は「何を」よりも「誰とどう」が先に立つということではないだろうか。

そうした思いを持って、二丈地区に焦点をあて、「地域の人が伝え続けたい情報はなにか」をわれわれは考えようとした。動き始めてみれば授業期間に限定される受講生たちとの学びはあまりに時間が足りず、着手した、という段階にとどまった。テキストをベースに地域の人の思いからみたオルタナティブを考えたかったが、まだテキストは完成していないという時期的状況もあった。

それでも深江地区へのまちあるきをへて、わたしたちは4名の方にインタビューを行った。きけば改めて、すでに地域では、公民館で／地域のお寺で／自宅で…と、自分たちによる情報を集約・発信が行われていたことを実感した。地域で場づくりを行ってきた九大院生の福井くんが学校のキャリア教育の時間に発信した例などは、今後のコラボのモデルのひとつになるだろう。教育は、変化する糸島市において、人が地域に暮らしに学び自らを再発見するメディアになりうるだろうか。その可能性を今後も注目していきたい。

教育学FW演習（岡班）
最終報告

名前　田中美綺　田中貴大　大賀菜々美　佐藤洋希　平江沙也奈

岡班のフィールドワークの流れ

- 深江まちあるき（5/14）
- インターネットで二丈を調査
- 二丈FUTUREの検討

→ 中間報告会（6月18日）

- 「まち×エネ」福井さん（7/9）
- 一貫山公民館 池尻さん（7/16）
- 龍国寺 才津原哲弘さん,甘蔗和成さん,甘蔗健仁さん（7/19）

→ 最終報告会（8月6日）

調査　→　課題の発見　→　調査　→　結論

調査方法

- ①現地の状況に応じた課題設定
- ②課題達成に向けた作業

目的

地域の人々が次世代に伝えたい情報は何か

目的設定の経緯

①糸島の現状の課題

・いとしま学テキスト作り
・旧二丈庁舎活用（施設間連携）

いとしま学テキストは地域学習の副読本として使用
地域情報の蓄積にあたっての施設間連携の問題

②中間報告まで

・深江フィールドワーク
・二丈FUTURE

↓

地域の人たちが大事にしていること、伝えたいこと、地域を理解するうえで知っておくべき情報があるのでは？

目的設定の経緯

①糸島の現状の課題と**②中間報告まで**から大事にしたいこと

地域情報 ＋ 伝える

↓

地域の人々が次世代に伝えたい情報は何か

福井崇郎さんに二丈の話を聞く

- 九州大学大学院博士課程３年生
  研究テーマ：コミュニティ作り、まちづくり
  （糸島市前原在住）
- 「まち×エネ」プロジェクト代表
  →エネルギーの授業、ワールドカフェ、副読本作成

「まち×エネ」プロジェクトとは？

○「まち×エネ」の思い
- 二丈の子供たちに自分たちの未来、地元の未来について考えてほしい

○何をしているのか
- エネルギーの授業
- ワールドカフェ
- 二丈FUTURE作成

二丈ＦＵＴＵＲＥとは？

- 「まち×エネ」プロジェクトで制作された小冊子（副読本）
- 地元出身の大人7人へのインタビュー記事の掲載
- 冊子の最初と最後がワークシート形式

話を聞く前に期待したこと

私たちの目的
“地域の人が次世代に伝えたい情報は何かつかむこと”

からの推測

①第三者から見た二丈をよく知っているのではないか
②保護者や先生、もしかしたら地域の人々とのつながりもあるのでは

福井さんの話から得たこと

「リタイア世代の人々が次世代に伝えたい情報は何か？」

①歴史や文化を引き継いでほしい
②祭りや行事にもっと参加してほしい
③地元で仕事をしてほしい
④雇用を作っていきたい

話を聞いて、私たちが考えたこと

・地域行事に参加するのは一部の人だけ
・外の人の視点が内の人のためになっている

幅広い年齢層や様々な価値観を持つ人が
一緒に活動できる場があるともっと良いのではないか

池尻主事さんへの聞き取り @一貴山公民館（7/16）

〇池尻主事さんにお話を伺った理由

・深江公民館主事（～2015.3）
・一貴山公民館主事（2015.4～）

深江を中心に両方の地域のことを聞けるのではないか？

①どうやって公民館に情報が集まってくるのか

〇公民館ごとの特色によって集まる人が違う
（館長さんの方針、行事の様子や施設の位置関係・つくり）

集まってくる情報も違う

〇もっと若い人たちにも関わってほしいという思い

②「いとしま共創プラン」

→地域の課題や施策案をまとめた冊子
（各校区の公民館が中心となって作成）

☆博物館・図書館も地域の情報発信源となっている事例も…

施設連携がもう少し進んでいれば…
より情報が多面的なものにできるのではないか？

③「伝える対象」という視点

・意外にも地元の人（昔から内部にいる人）の方が身の回りの地域の魅力に気づいていない
＋
・外部から入ってきた人の方が客観的にそれらの魅力に気づき、アクションを起こしている
↓
☆両者の交流によって情報も深まるのでは？

③「伝える対象」という視点

再認識できた狙い・・・

「早い段階で身のまわりの地元の魅力に気づいてほしい！」

↓

これから地域で生きていく子どもたちを

「情報を伝える対象」として捉える重要性

☆副読本の作成においても必要になってくる視点では？

まとめ～今回得られたもの～

①施設連携による多面的な情報の蓄積の有用性

②もとから内部にいる人と外部から入ってきた人の交流によって新たな情報共有が行われる可能性

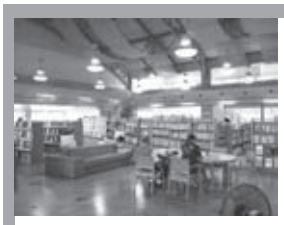
③「伝える対象」という視点を再認識

インタビュー③

才津原哲弘さん

才津原さんのプロフィール

- 1972年、千葉県内の市立図書館で図書館員として働き始める。
- その後、福岡、滋賀と合わせて５館の図書館で働く.
- 1995年、滋賀県能登川町立図書館を開館。１２年勤務。
- 退職後～現在は、糸島在住。自然農に励む。



←能登川図書館

（現在の東近江市立能登川図書館）

ご自宅の図書館スペース→

話を聞く前に期待したこと

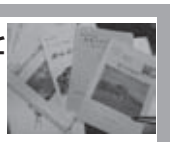
地域の人としての視点から

⇒地域の人の次世代に伝えたい情報とは何か？

元図書館長としての視点から

⇒地域情報の蓄積・活用方法とは何か？

才津原さんのお話から得たこと



・郷土資料がなぜ重要か

〇三池炭鉱、炭塵爆発の例

→ふたたびそのようなことがおきないためには、

人びとが当時の状況や行政の対応などを学ばなければならない

・地域情報の蓄積・活用の方法とはどのようなものか

〇市政図書室の新聞速報

〇図書館と博物館の連携事業の事例 ➡ 理想

ギャップ

〇旧二丈庁舎の改修にあたって、行政への働きかけ ➡ 現実

話を聞いて、私たちが考えたこと

▸地域情報の重要性

*過去から**学び**、現在を**考える***

▸施設間連携の可能性

人が出会い、活動し、発表する場としての施設

龍国寺

訪問した目的

・次世代の地域の人が伝えたい情報とは何か？

・「龍国寺」が地域コミュニティーの中心とされる理由が知りたい！！

・「ソト」の視点からでなく「ウチ」の視点の二丈の情報を知る！

甘蔗和成さん（左）、健仁さん（右）

住職　甘蔗和成さんの話

龍国寺がこれまでしてきた（現在も続いている）活動について

・食品関連の工場誘致への反対

・福吉原発後処理場の設置反対

・おとなの寺子屋、昔の写真の保存

・音楽会（田園コンサート）の開催

これまでの活動

おとなの寺子屋

地域情報の保存

甘蔗建仁さんの話

- 自然界含めて考える「命の視点」

  →人は自然の中の一部であるとする考え

- 何かできることを考える（新たに始めた活動について）

  ・お寺のお堂を利用した図書館づくり

  →「誰でも来れる」空間づくり

大切にしている考え

命の視点

豊かな自然を守るために・・・

何かできることを考える

お寺の中に絵本！？

具体的なことができるのではないか

↓

「図書館のようなお寺」
「誰でも来れる空間」
を目指している

今回のフィールドワークで分かったこと

分かったこと

- 龍国寺が様々な取り組みを行ってきたこと。（工場誘致への反対、おとなの寺子屋など）
- 甘蔗和成さん、健仁さんの強い思いのもと活動してきたこと
- 龍国寺が大事にしている考え（命の視点）

龍国寺が次世代に伝えたい地域情報とは？（まとめ）

まとめ

1. 客観的情報
   - 自分たちが住む町で過去に何があったのか。またどんな活動が行われてきたのか
2. 活動の裏にある思い
   - 自然界含めて考える「命の視点」

     →人と自然は共にある。
   - 「何かできることをしていきたい」という強い思い

→もっと地域の人に糸島のことを知ってほしい！

龍国寺が地域コミュニティーの中心である理由（まとめ）

まとめ

「強い思いのもと粘り強く自分たちの思いを伝えることで共感を呼び、「ウチ」の人間だけでなく「ソト」の人間も集まることで様々な活動を実現してきた」

⇩

「ウチ」の人、「ソト」の人たちが協力し様々な活動を行う原動力があるからこそ地域コミュニテイーの中心となっているのではないか

二丈FWを通して

住民の方にはそれぞれの思いがある

⇩

共通の思いは…

「地域の人がもっと地域のことを考えてほしい」

☆私たちが知ったのはほんの一部にしか過ぎない

＜総括＞岡班の目的

地域の人々が次世代に伝えたい情報は何か

を掴むこと！！

私たちの考える「次世代に伝えたい地域情報」

知って考えて生かせる情報

「知って考えて生かせる情報」とは…

例）

〇三池炭鉱、炭塵爆発の資料→再び**繰り返さない**ように

〇市政図書室の新聞速報→地域の情報の**さらなる活用**のために

〇工場誘致反対の軌跡→行政への**はたらきかけ方**・自然への思い

これからの副読本づくり・施設連携の在り方

〝地域の人々が次世代に伝えたい地域情報〞
＝「知って考えて生かせる情報」という視点を

☆副読本も施設もつくって終わりではない。
活用まで考えた見通しを！

糸島市のホームページを考える

田北雅裕
学生メンバー：上田利瑳子・奥本将人・戸高侑希子・中野 賢一・堀内恵祐・松田莉奈

2015 年度のフィールドワーク演習では「糸島市のホームページを考える」をテーマに取り組んだ。糸島市が来秋にホームページをリニューアルするにあたり、現況調査や利用者のインタビューを行い、現状のホームページの課題とリニューアルに寄与する視点を見出すことを目的としたものである。また、普段ホームページを使用している市民の声を聴く機会を市が用意できていないことが判明し、九大が主体となりながらホームページのこれからについて意見交換するワークショップを開催することとした。

本プロジェクトは、1 年間をかけて、①現ホームページの調査および市職員のインタビューからの課題の把握、②市民を対象にしたワークショップの開催（計 2 回）、③先進地視察（徳島県神山町）、の大きく 3 つに取り組んだが、「教育学フィールドワーク」の中では、以下について取り組んだ。

①現ホームページの閲覧を通して課題を整理し、市のシティセールス課、観光係、学校教育課に現状のホームページに関すること、これからのホームページに期待すること等、インタビュー調査を行い、その結果を整理した
②8 月 3 日に市民向けワークショップ「第 1 回 糸島市ホームページ大改造計画 2015」を開催し、ある閲覧者になりきって課題を出し合う「ペルソナ」の手法を用いたり、グループディスカッションをしたりしながら、今後のホームページの望ましい姿について意見交換を行った。

以上の結果概要を次頁以降に示す。

写真：ワークショップ「第 1 回 糸島市ホームページ大改造計画 2015」の様子

August 6, 2015

糸島市のホームページを考える

教育学フィールドワーク演習Ⅱ　田北班

上田 利瑳子　奥本 将人　戸高 侑希子
中野 賢一　堀内 恵祐　松田 莉奈

HPリニューアルにむけて

現ページの評価 → デザイン・運営の戦略づくり → プロポーザル ……

市職員・市民・来訪者の声 → 仕様書へ反映

- ✓ ユーザーのニーズに合致した業者選定
- ✓ ユーザーの愛着や共感の醸成
- ✓ 市民を巻き込んだ効率的なホームページ運営
- ✓ 制作プロセスを活かした効果的なPR

本調査の目的

- 糸島市のホームページデザインおよび運営にかかる現段階の課題を把握すること
- 従来、行政が取り組んできた調査では拾えなかった市民の多様な意見を聞くこと

調査の流れ

4月	5-6月	7月	8月
調査準備	HPの課題把握	インタビュー	ワークショップ

- ✓ HPおよびデザインの基礎を学ぶ
- ✓ 糸島市HPの課題の把握・整理
- ✓ 糸島市職員インタビュー
- ✓ 市民参加のワークショップ

事前調査

1. HPおよびデザインの基礎を学ぶ

ホームページの構造や作り方、
納品のされ方等の基礎的な知識に触れた

2. 糸島市HPの課題の把握・整理

実際に糸島市HPをみて各自が課題を抽出
KJ法を用いて挙げられた課題点を整理

糸島市HPの課題把握

課題整理の方法

KJ法

課題をカードに記述し、カードをグループごとに整理・図解し、まとめていく

ロジックツリー

課題がなぜ起きているのか分解していき問題の原因を考える
(WHYツリー)

糸島市HPを使ってみて

出てきた課題例

- 行間が詰まっていて読みづらい
- 情報のカテゴリー分けに使われる言葉がわかりにくい
- 写真や図がなく観光情報のイメージがしづらい

etc…

市職員インタビュー

糸島市役所　7/24(金)

・シティセールス課
・観光係
・学校教育課

市職員インタビューのねらい

糸島市HPを運営する市職員目線

↓

糸島市HPの現状・課題・今後の方針

市職員インタビュー　シティセールス課

情報発信の三本柱

✓ 定住促進　→　市外

✓ 地域ブランドの発信　→　市外、市内

✓ 市政情報の発信　→　市内

市職員インタビュー　シティセールス課

◎アクセス解析情報
・観光情報へのアクセスが多い
・ヘッダー部のクリック数が多い
・モバイル端末からのアクセスが増加している

◎現在の運営状況
・情報の更新は課毎に行っており技術がばらばら
・統一マニュアルはあるが徹底されていない
・FBとtwitterは連携している

市職員インタビュー　シティセールス課

◎課題
・行きたいページに行き着かない
・紙媒体の広報と、HPをどのように連動するか

◎今後
・使いやすく、見やすいHPを目指す
・外国語対応を考慮
・定住促進・観光・市政情報の充実

市職員インタビュー　シティセールス課　観光係

◎課題
・おすすめの情報をうまく伝えられていない
・行きたいページに行き着かない

◎今後
・季節毎の見所、ドライブコースを提案したマップの作成
・外国人観光客にむけた九大の留学生と連携した観光ツアーをしたい

市職員インタビュー　学校教育課

◎課題
・学校によってHPでの広報の重要性について理解がまちまちで学校HPへの力の入れ具合が異なる
・各学校に１台設置されている市のパソコンでしかHPの更新ができない
・生徒の顔写真などの個人情報の取り扱いの基準がない

ワークショップ　糸島市HP大改造計画2015

日時：8/3(月),18:30〜
場所：RISE UP KEYA
糸島市志摩芥屋1037-1

糸島市民を中心に現状のHPを使ってみて感じる課題やHPに対するニーズを広く知るため

ワークショップ　糸島市HP大改造計画2015

RISE UP KEYA

糸島市やHPに精通する人たちが利用する
コワーキングスペースであるので
そのような人たちへの情報発信力が高い

人数：16名
職種：会社員、公務員
　　自営業、学生　　等

ワークショップ　糸島市HP大改造計画2015

WSイベント広報

チラシ, facebookのイベントページを作成

イベントの広報をすることで多くの人に
糸島市HPのリニューアルが行われることを周知

糸島市役所シティセールス課
RISE UP KEYA
にも告知に協力して頂きました

ワークショップ　タイムテーブル

18:30~　はじめの言葉
18:35~　各班で自己紹介
18:45~　①「○○**になりきり！**」
　　個人作業
19:05~　班内発表
19:25~　全体発表
19:45~　②「**あったらいいな、こんな糸島市HP！**」
　　シンキングタイム
19:50~　班内ディスカッション
20:15~　全体発表
20:25~　終わりの言葉
20:30　解散

ワークショップ　○○になりきり！

ワーク①「○○になりきり！」

HPを利用する人になりきって現状のHPの課題を
個々人で探し、グループ内で議論し、全体で共有を行う

想定される利用者像と使用目的の設定

- **移住者**
- **観光客**
- **防災、地域情報**
- **孤立しがちな子育て世代**

ワークショップ　○○になりきり！

カズオ（前原在住、70歳男性）

現在、妻と二人暮らし。福岡市に息子家族が住んでいる。８月半ばにある前原公民館の押し花に関する講座に妻から一緒に行こうと誘われた。何日に開かれるか知りたいが「前原公民館だより７月号」をどうやら誤って捨ててしまったようだ。公民館だよりはインターネットで見ることができると聞いた。

東日本大震災をきっかけに防災情報に対する関心が高くなり、息子に避難所等を確認したいと尋ねたところ、福岡市の災害特設ページがわかりやすかったと聞いた。糸島市はどうなのだろうか。また、地震速報等の情報はどこから入手できるのかも知りたい。

ワークショップ　○○になりきり！

カズオさんになりきった場合…

- 押し花講座の情報にたどりつけない
- 公民館だよりのPDFファイルが重くて開けない
- 避難所を示す地図がなく住所だけでわかりづらい
- 情報が一覧となって羅列して表示されていてどの情報が重要なのかわからない

ワークショップ　あったらいいな、こんな糸島市HP！

現状のHPをふまえて

リニューアルする
これからのHPについて考える

↓

糸島市のHPについて
「あったらいいな！」という
要望をディスカッション

ワークショップ　あったらいいな、こんな糸島市HP！

ワークショップ　あったらいいな、こんな糸島市HP！

「このページをみた人は
こんなページも見ています」
と紹介してくれる機能

市役所の困りごとに対
して市民がアドバイスで
きるコンテンツ

防災メールで配信している情報の
facebookやtwitterなどを使った
オープンな発信

文化財や観光情報について、
毎月更新される特集ページ

糸島の元気な企業の
紹介ページ

サイクリングコース、ド
ライブコースの設置

などなど…

今後の予定

第２回ワークショップ

9/30(水),糸島市役所にて実施予定
対象者や具体的内容は検討中

今後の予定

先進地調査

神山町を訪ね、インタビューを行う予定

今後の予定

ワークショップでの市民の意見
市民へのヒアリングでの意見
先進地での調査報告書

↓

糸島市

タブレット導入に対する教員の意識と効果的な導入方策を探る

―ＩＣＴ活用教育論の視点から―

金子研太

糸島市教育委員会は、平成 27 年度の ICT 教育推進事業により、タブレット PC を前原中学校に導入した。金子の指導する班においては、タブレット導入段階の教員の意識調査を媒介に、学校のリアリティに迫るとともに、学生ならではの視点からの効果的な導入方策の提案を試みた。

授業にあたっては、ICT 活用教育に興味をもっているものの、具体的なイメージが湧いていない受講者が複数見られたので、『教育工学への招待』の講読や教育現場での ICT 機器活用の現状に関する資料収集からはじめることとした。ある程度基礎知識が得られたところで、基幹教育院の山田准教授をお呼びし、教材・授業支援ソフトウェアの研究・開発動向や、国内外の ICT 機器の活用事例についての講義を行っていただいた。

このほか、導入予定の授業支援ソフトウェアの体験をはじめ、授業期間中に実施したエクスカーション等は以下のとおりである。

・ゲストスピーチ　山田政寛准教授（5/28 九大箱崎キャンパス）
・デモ　株式会社スカイ「SKYMENU」（5/27 前原中、7/9 九大箱崎キャンパス）
・デモ　ゼッタリンクス「リモコン倶楽部 Z」（5/26 前原中）
・デモ　Pineer「xSync」（7/10 九州共立大学）
・学校訪問（フィールドワーク）　糸島市立前原中学校（6/12）
・教員インタビュー　糸島市立前原中学校教諭（7/22 九大箱崎キャンパス）
・学校訪問（フィールドワーク）　福岡市立東光中学校（8/3）

図１　教員インタビューの様子

これらの活動は授業日程外に行わざるを得なかったものも含まれ、すべての機会が受講者に生かされたわけではないが、授業期間を通して ICT 機器の使用方法について体験する機会を設けることを心がけた。なお、前原中学校への訪問（フィールドワーク、ソフトウェアデモ）については糸島市教育委員会との連携により実現した。東光中学校での調査は、フィールドワーク演習での成果を踏まえて、受講者が独自に実施したものである。また、株式会社スカイからは、ソフトウェア利用体験のため「SKYMENU」を無償にて貸与していただいた。貸与されたソフトウェア環境を活用し、前原中学校の教諭１名に箱崎キャンパスでのインタビュー・SKYMENU の操作体験に協力いただいた。当該インタビューは、博士後

期課程院生の原北祥悟氏の計らいにより実現したものである。本演習の充実に協力していただいた関係各位に感謝申し上げたい。

また、6 月 12 日に行った前原中学校でのフィールドワークでは、タブレット PC 導入前の学校の様子を見学した。休み時間の教室訪問や、職員への聞き取り調査の時間をいただくこともでき、タブレット PC の導入に対する様々な立場からの意見をうかがうことができた。前原中学校でのフィールドワークは、台風の接近などの不運が重なり、予定通りの回数の訪問を行えなかったものの、学生へのインパクトは大きかったと考えている。

授業期間の後半は、講読した文献や授業前半でのエクスカーションを踏まえつつ、教員意識調査の開発を行った。開発されたアンケートは、10 月中旬に行われたタブレットに関する校内研修の折に金子が前原中学校を訪問し、実際に調査を実施した。この調査の結果は本報告書の論考にて報告している。また、平成 28 年 3 月 2 日に糸島市教育センターで行われた「『糸島力』検討会（第 2 回）」にて口頭発表を行った。

最後に、本授業で取り扱った文献は以下の通りである。このうち、『教育工学への招待』の文献講読は山田准教授の助言によるものである。また、TA の唐霏爾氏、修士課程院生の茂見剛氏からは文献の持ち込みがあり、活発な議論が展開された。成果物を生み出す作業を通じて、受講者それぞれがアクティブ・ラーナーを体現していた。

図２　前原中学校でのフィールドワーク

図３　前原中学校のパソコン教室にて

図４　開発されたアンケート（抜粋）

・赤堀侃司編『教育工学への招待』ジャストシステム、2002 年。（4/30、5/14 講読）
・Aykut Emre Bozdoğan , Mustafa Uzoğlu (2012) “The development of a scale of attitudes toward tablet pc” , *Mevlana International Journal of Education* ,Vol. 2(2), pp. 85-95.　（5/21 配布）
・Sandy C. Li , Jacky W. C. Pow, Emily M. L. Wong, Alex C. W. Fung (2010) “Empowering student learning through Tablet PCs: A case study”, *Education and Information Technologies*, Vol.15(3), pp 171-180.　（5/21 配布）
・櫻井みや子、和田裕一、関本英太郎（2011）「小学校教員の ICT 活用に対する態度と活用実態」『コンピュータ＆エデュケーション』31 号、pp.82-87。（7/23 配布）

教育学フィールドワーク演習

教育へのICT導入

金子先生班　松永　圭世
西村　直人
福田　遼

前原中学校

4月	5月	6月	7月	8月	9月
機器選定	アンケート①	機器・ネット整備	模擬授業 校内研修①	校内研修②	実践開始
	山田先生との協議	中間発表 前原中訪問	前原中教員聞き取り スカイメニュー体験 九州共立大見学	最終発表	

九州大学

前原中学校

4月	5月	6月	7月	8月	9月
機器選定	アンケート①	機器・ネット整備	模擬授業 校内研修① 機器選定	機器・ネット整備 校内研修②	校内研修① 実践開始
	山田先生との協議	アンケート作成（継続） 中間発表 前原中訪問	前原中教員聞き取り スカイメニュー体験 九州共立大見学	最終発表 東光中訪問	

九州大学

アンケート作成

目的
ICT導入前後のICT機器に対する
心境の変化や授業の変化を探る

内容
普段の指導状況
ICTとの親和度
ICT利用に対する期待と不安

アンケート作成

①方向性の検討
・何を聞くか
・どのような結果が得たいか
・何を比較するか

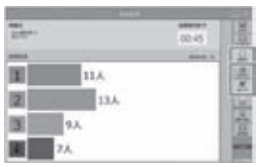
②具体的な項目の検討
・TARIS調査
・CAM尺度　　…

③先行事例の検討
・国内で実施されている調査
・国内事例の検討
・海外事例の検討

スカイメニュー体験

目的
実際に機器にふれることで
ICT導入のイメージを掴むとともに
授業での生かし方を考える

感想



前原中での聞き取り

6月12日（金）14：00～16：00

基本情報
糸島市篠原西の公立中学校
生徒数　650名、教員　36名

聞き取り対象者
教頭　草場先生

東光中での聞き取り

8月3日（月）16：00～18：00

基本情報
福岡市博多区の公立中学校
生徒数　210名、教員　17名

聞き取り対象者
ICT導入　研究主任　三原先生（技術科）

東光中でのICT導入

導入の経緯
授業中の立歩き対策　→「学び合い」導入
→ アクティブラーニング　→　ICT導入

現状
昨年から導入（今年度まで延期）
実際に利用　→　好感触
研修にも積極的
富士ソフトと毎週協議を重ねる
Wifi環境―未整備

東光中でのICT導入

利用しての感触

生徒：評判
取り組み方が良い
教員：指導案の管理が楽、PPTなど再利用が効く、教え忘れが防げる

課題面：操作性　（ Android よりも　ipad　の方が良い。）
ソフト

前原中		東光中
遅延	進行状況	遅延
WindowsタブレットPC スカイメニュー	導入機器 ソフト	Windowsタブレット 未定（富士ソフト）
夏休みに整備	Wifi環境	（未定）規則上の理由
なし ２学期～？	利用	一部教科（昨年度から） 11月～全教科
9月予定	校内研修	8月6･7日
	その他	８月：モニター導入 （ipad　appleTV 導入？）
消極的	ICTへの態度	積極的
20代…３ 30代…４ 40代…１３ 50代…１６　計36人	教員の 年齢構成	20代…4人 30代…8人 40代…3人 50代…2人　計17人

導入初期の課題

行政側の都合での遅延
予算
設備の準備

学内の課題
教員研修：誰が進めるのか　「新しい文房具」
機動力

業者との連携
利用･道作性に関する不安
ソフトの開発が追い付いていない
業者の思惑と、現場のニーズの齟齬

学生ICTサポーター＋大学

中　長期の課題

行政側
バックアップ体制
各校の繋ぎ役となれるか
異動による温度差の緩和

学内の課題
活用方法の検討：教科別の活用法の開発
物珍しさが無くなる事による求心力喪失
デジタル･アナログのバランス

業者との連携
改良継続、連携開発

学生ICTサポーター＋大学

考察

計画の遅れは必至

機動力のある小規模校を中心に、各方面と連携しつつ
ノウハウ構築
事例共有

→　時間をかけ徐々に、浸透を目指す

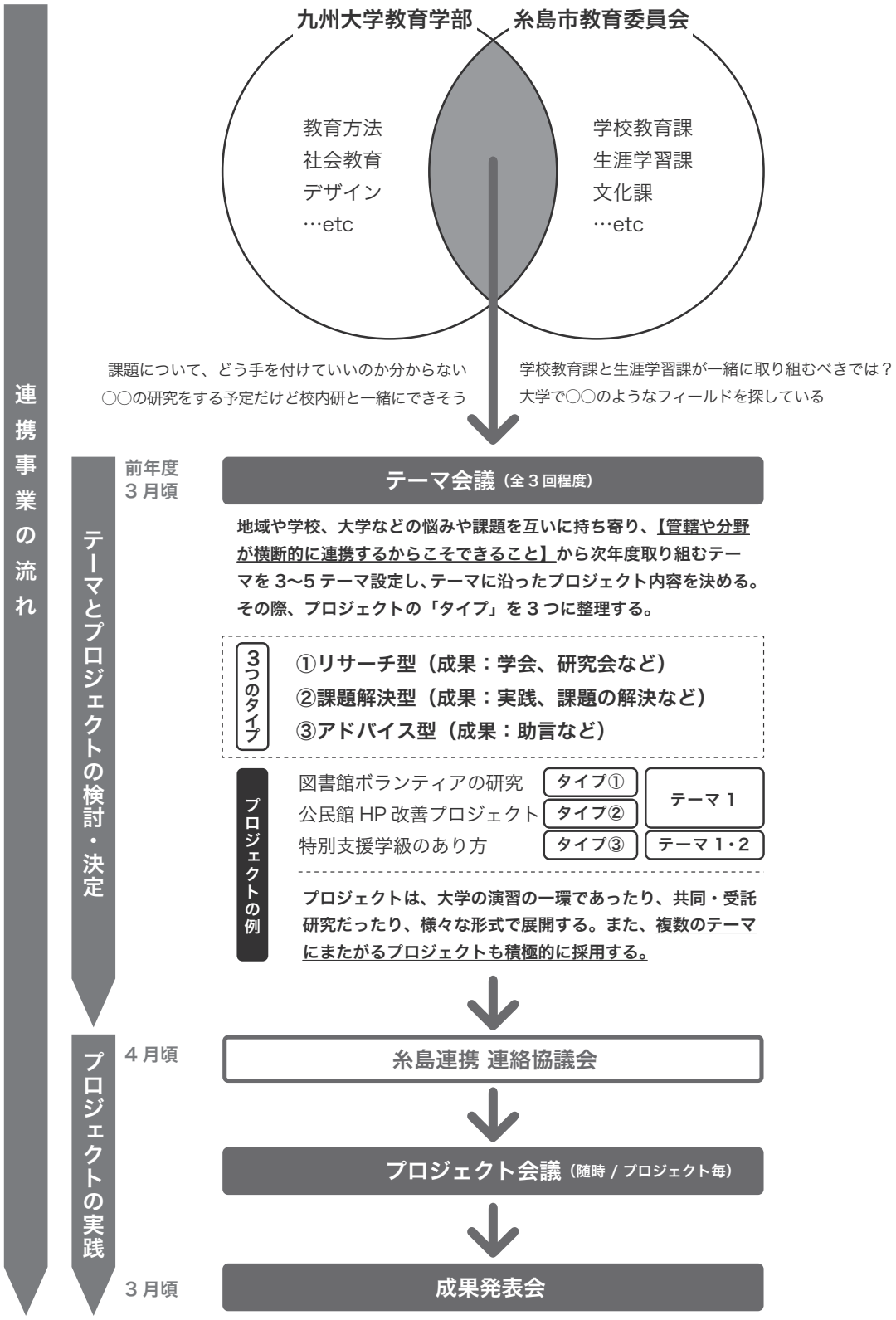
II

平成 27 年度
九州大学教育学部・糸島市教育委員会連携事業

1

糸島連携の新しいかたち

本年度から、年間を通して取り組むプロジェクトを検討するにあたり、教育学部･教育委員会の両者間で「テーマ会議」を開くこととした。「テーマ会議」とは、互いの課題やリソースを持ち寄り、連携するからこそ取り組めるテーマを探っていくもので、本年度は結果的に、「コミュニティ・スクール」「ICT 教育」「糸島力開発」「いとしま学」の４つのテーマを見出すこととなった。そのテーマに重ね合わせるかたちで、九大側が取り組むべきプロジェクトを４つ設定し、本演習において学生とともに取り組んでいった。



2

コミュニティ・スクール／糸島力　関係資料

平成27年7月 10日

糸島市教育センター　コミュニティスクール推進研究会（第1回）

糸島らしい、そして地域と学校の特徴・特性に応じたコミュニティ・スクール（CS）に向けて

田 上　哲（九州大学）

はじめに

- 20年後の子どもたち（児童・生徒）の姿
  - 未来の地域と次の次の学習指導要領を見据える
- 糸島で育ち糸島を巣立つ子ども
  - 地元地域について考える子ども
- 成人して社会人となり未来の（糸島や他の）地域の担い手となる人物を育てる
  - グローカルに生きる「糸島人」
  - 前原、志摩、二丈の地の人も移入して来た人も

1　csとは何か

コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）

深江小4年　仙寿苑訪問

コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）

- 学校運営に当たって、保護者や地域の皆さんの参画が仕組みとして保障されていることが他の学校との違いです。
- 学校と地域が力を合わせることによって、互いに信頼し合い、それぞれの立場で主体的に地域の子供たちの成長を支えていく、そんな学校づくり、地域コミュニティづくりを進めていくことが、コミュニティ・スクールの一番の狙いです。

コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）

- 「学校運営協議会」が設置され、教育委員会から任命された保護者や地域の皆さんなどが、一定の権限と責任を持って、
- ①学校運営の基本方針を承認する
- ②教育活動について教育委員会または校長に意見を述べる
- ③教職員の任用に関して教育委員会に意見を述べる
  - 「人事に関する意見」を述べない学校運営協議会もあり得る
  - 校長に意見を聞く、校長を経由する学校運営協議会も

（1）子どもと教師・学校／子どもと家庭・地域

- 子どもを意図的に教育する教師と学校
  - 確かな学力を
- 子どもを見守り支え鍛える家庭と地域
  - 自律／自立へ
- 家庭・学校・地域で育つ子ども
- 糸島版生きる力「糸島力」

（2）今までと何が変わるか

コミュニティスクール

学校運営協議会制度（合議）

学校評議員制度（個人）

2　糸島らしさ、地域と学校の特徴・特性とCS

- （1）学校・家庭・地域の関係
- 　　地域→学校、学校→地域から学校⇔地域
- 　　家庭ー学校-地域
- 学校の地域貢献（生涯学習の場）
  - 教師と子どもの地域貢献
  - コミュニティスクールの子ども、地域の子どもとしての自覚
- 地域の行事と学校の行事

前原中学校
長糸小学校区、雷山小学校区、前原南小学校区、南風小学校区の内南風台一・二丁目、南風台三丁目、南風台四丁目、南風台五丁目、南風台六丁目・七丁目、南風台八丁目、多久

前原東中学校
波多江小学校区、怡土小学校区、東風小学校区の内志登、潤南、潤北

前原西中学校
前原小学校区、加布里小学校区、南風小学校区の内荻浦、美咲が丘東、美咲が丘西、東風小学校区の内浦志東、泊一、泊二、泊三

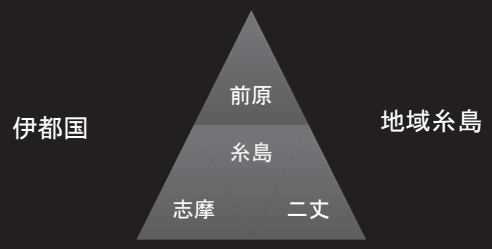
二丈中学校
深江小学校区、一貴山小学校区

福吉中学校
福吉小学校区

志摩中学校
桜野小学校区、可也小学校区、引津小学校区

志摩中学校姫島分校
姫島小学校区

糸島らしさ



糸島らしさ、地域と学校の特徴・特性とCS

- （2）「糸島力」とCS
- 前原らしさ、二丈らしさ、志摩らしさ → 糸島らしさ
- 地域とはどこか　地域糸島は可能か
- CSを通した地域（小中学校区）・地域糸島の発見と地域人/糸島人としてのアイデンティティ
- 糸島版「生きる力」
  - 糸島の固有を追究することこそ他地域のモデルや手がかりになる

３　CSに向けた課題

- （1）CSの取組を通したCS への「不断の」共通理解・共通認識
  - 共通理解→CSの取組ではない
  - 校長の思い　教員の思い　保護者の思い　地域住民の思い
- （2）糸島を知る、地域を知ることと私たちの意識の改革
  - 教師⇔地域（住人）
  - 関わる・教わる・学ぶ教師へ

３　CSに向けた課題

- （3）子どもの学びの波及効果
- 子どもにとっての地域
  - 生まれ育つふる里としての地域
  - 学校区としての物理的空間的地域
  - 学びのフィールドとしての地域
- 学校の地域貢献
  - 子どもの学び→家庭・地域／家庭と地域をつなぐ
  - それを支えるCS

おわりに

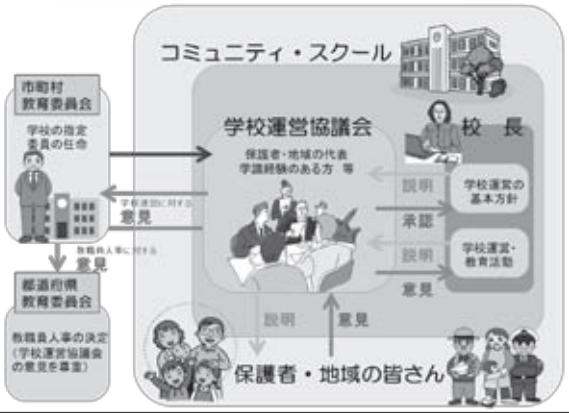
- 制度・形式としてのCS⇔実際・実質としてのCS
  - 当事者となる決断と責任
  - 原理的にうまくいかないことが常態
  - 少しでも目標に近づこうとすること
- （子どもと親・大人の）SNSの問題とCS
  - 子ども・家庭・地域の共通の切実な問題

CS推進上の課題と展望

平成27年11月9日
於：糸島市教育センター

糸島市教育委員会　学校教育課

コミュニティ・スクールのイメージ



コミュニティ・スクールの魅力

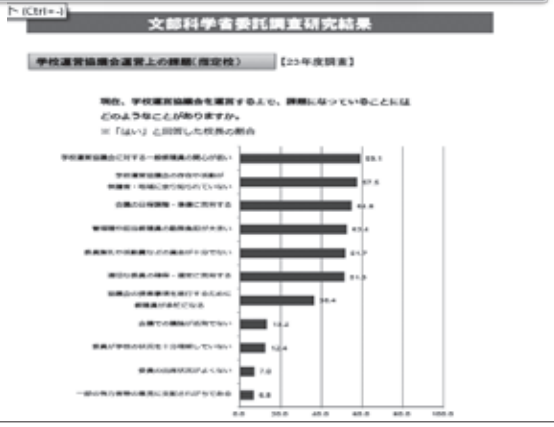
子どもにとっての魅力
- 子どもたちの学習や体験活動が充実します。
- 自己肯定感や他人を思いやる心が育ちます。
- 地域の担い手としての自覚が高まります。
- 防犯・防災等の対策によって安心・安全な生活ができます。

保護者にとっての魅力
- 学校と保護者が連携した学校づくりが進められます。
- 学校や地域に対する理解が深まります。
- 地域の中で子どもたちが育てられているという安心感があります。
- 保護者同士や地域の人々との人間関係が構築できます。

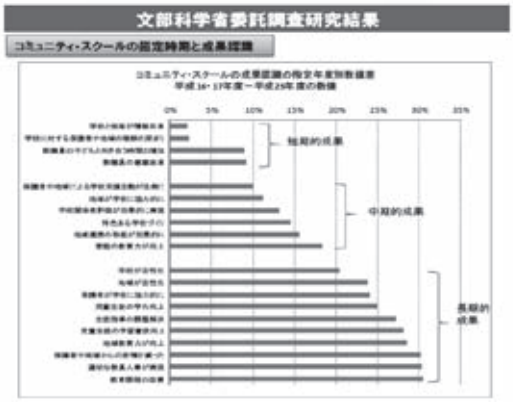
教職員にとっての魅力
- 学校運営に対する地域や保護者の理解と協力充実します。
- 地域人材や保護者の協力と連携による教育活動が充実します。

地域にとっての魅力
- 経験を生かすことで生きがいや自己有用感につながります。
- 学校を中心とした地域ネットワークが形成されます。
- 地域の防犯・防災体制が構築できます。

先進校が感じた課題



先進校が感じたメリット



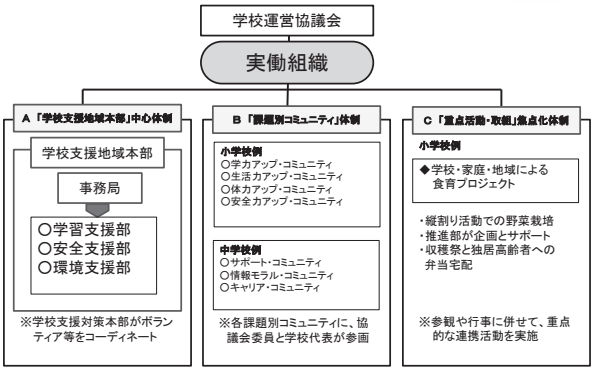
課題解消の実感は？

ポイント　1
学校運営協議会の在り方

学校評議委員会や学校評価委員会とは明らかに異なる

実動のための組織をつくる

学校運営協議会における組織構成

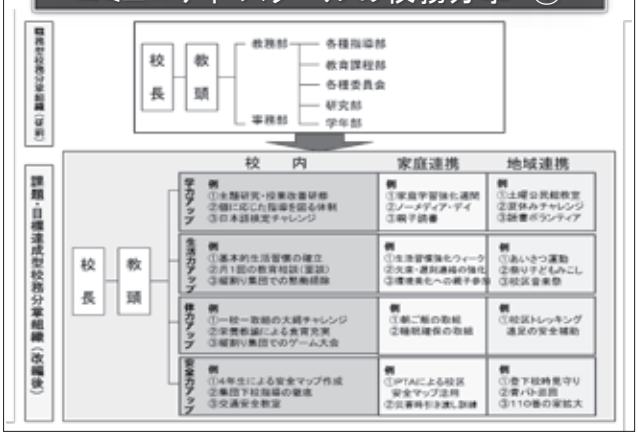


ポイント　2
校務分掌の在り方を見直す

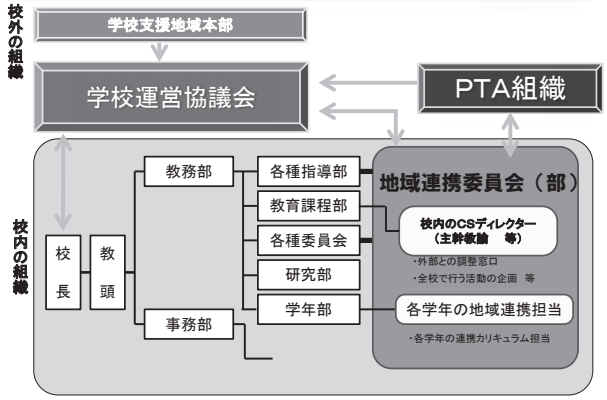
○職員が、コミュニティとの協働を意識して企画できる組織をつくる
○一部の職員によるマネジメントでは、地域の信頼を得ることは難しくなる。
○実は、コミュニティスクールは人材育成の場でもある。

※従来の枠に当てはめてやろうとすると、初期の戸惑いは少なくなくなるが、業務が増えたという実感ばかりが強調される。

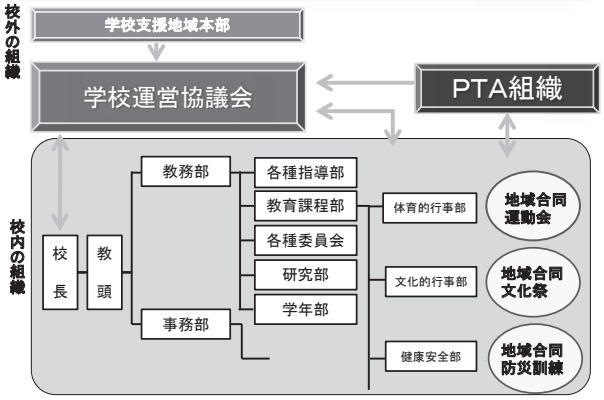
コミュニティ・スクールの校務分掌　①



コミュニティ・スクールの校務分掌　②



コミュニティ・スクールの校務分掌　③

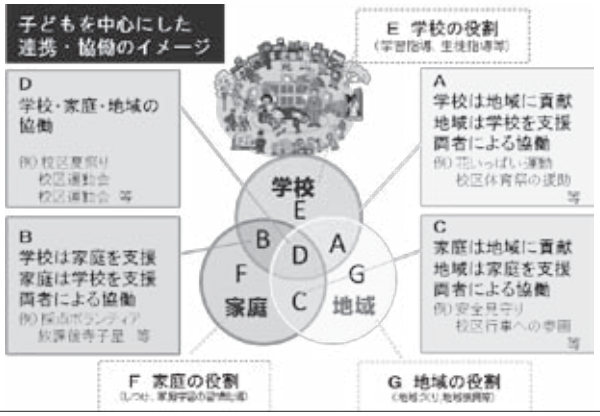


ポイント　3
テーマや中核イベントを定める

○地域訓や地域の教育目標から定める。

○地域の教育資源の強みを生かす。

学校・家庭・地域の連携イメージ

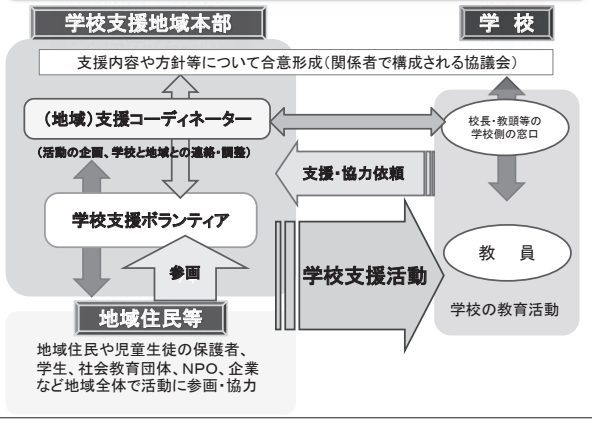


ポイント　4
地域との関係をともに見直す

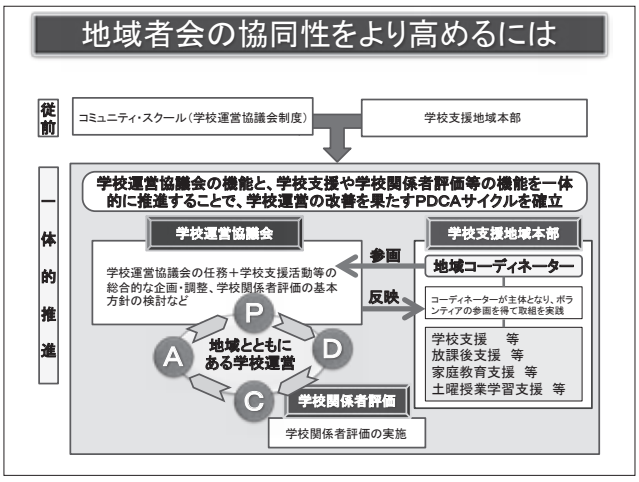
○糸島型CSの強みは、既に地域連携が下地として存在すること

○糸島型CSの弱みは、地域連携の下地がイメージを固定化させ、変革を妨げるかもしれないこと

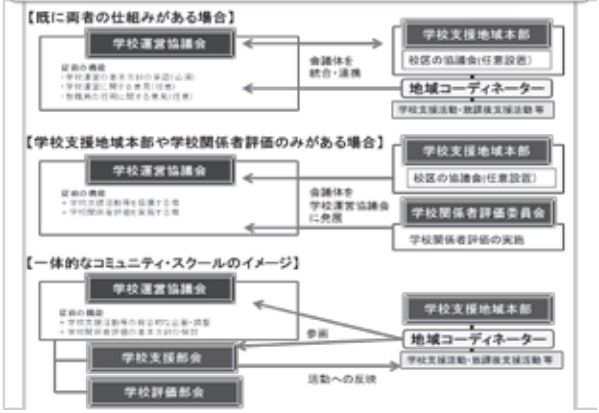
地域との協同性をより高めるには



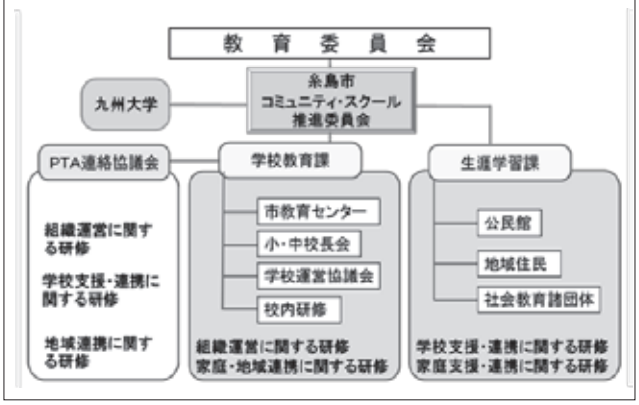
地域者会の協同性をより高めるには



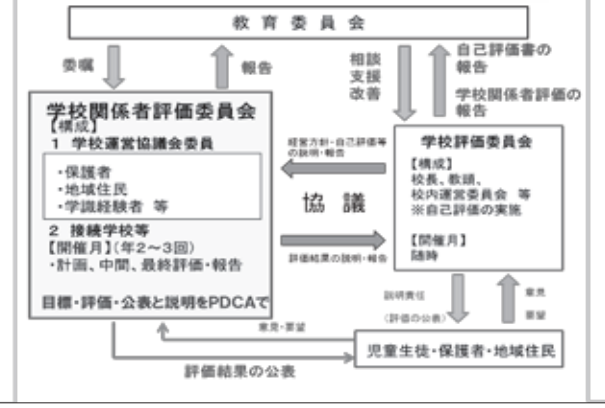
段階的に体制をつくるために



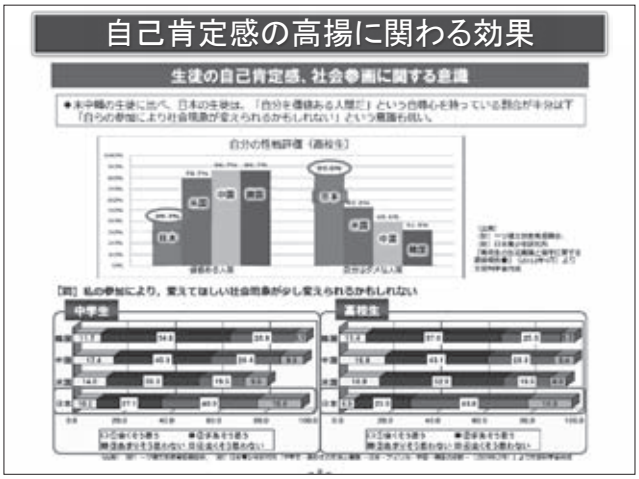
糸島市におけるCSに係る研修



コミュニティ・スクールの学校評価



自己肯定感の高揚に関わる効果



１　学びを Design（デザイン）する

(1)　「２１世紀型の学力」の鍵をにぎる学習意欲

これからの教育を考える際の鍵となるものが「学習意欲」である。近年子どもたちの学習意欲の低下が叫ばれ[1]，学校教育はそれに対応しようと多くの努力と時間を費やしてきた。それは教師（特に中学校教員）の労働時間を大幅に増加させてきた[2]。しかし，その内実はどうであろうか。授業中の子どもたちは，興味を引く一瞬には主体的に参加し，活発な姿を見せるものの，いざ大事な教授場面では受動的な態度にスイッチし，結果，主体的な学びとは程遠い姿を見ることも多い。また，教師は授業の準備に限りない時間をかけているものの，コスト・パフォーマンス（学習成果）として高いとは言えない状況である。このような現状では，教師はますます疲弊し，子どもたちは，自身の価値観を問い直したり再構築したりするにいたらない学びを繰り返すのみである。今後、学校教育に求められる「教授」から「主体的な学び」へのパラダイム転換[3]に伴う教育の改革を実現するためには，その現状の打破が不可欠である。

(2)　なぜ「学びの Design」か？

新たな研究を進めるにあたり，昨今のスタンダードとなっている「ゴールをイメージし授業を組み立てる」という授業づくりの在り方を問い直す必要がある。これまでの授業実践においては，構想段階で児童生徒に身に付けさせたい能力を明確にし，単元目標の設定とそれを実現するための学習過程を構成してきた。それはいわば教師の想定を超えることのない教授であり，これまで大切とされてきた，知識再生を問う学力を確実に身に付けさせるためには有効な授業と言える。しかし，アメリカの小学校５年生の 65%が「今は存在しない職業に就く」と言われている現在[4]，既存の学力を確実に身に付ける教授法にどれだけの価値が見いだせるのか。さらに，将来を担う子どもたちは，現在の学校教育において，どれだけ主体的に学び，学んだことの意味や意義を実感しているのか。つまり，授業づくりの在り方を根本から「問い直す」ためには，これまでの教授法の発展型として研究を行うのではなく，新たなコンセプトのもと，児童生徒の主体的な学びを実現する研究を進めていく必要がある。

２　教育・文化先進都市「いとしま」が求める『糸島力』

(1)　今求められる「学力」とは何か？

今後訪れる変化の激しい知識基盤社会において必要な「学力」とは，「新たな価値をうみだす力」と言われている。そのような「学力」は，既存の学問体系（客観的な知）の意味や価値を実感しつつ，自己（主観的な知）との融合を図り，なおかつ現実世界

とのトレード・オフを図りながら，その両者（客観的な知と主観的な知）を批判的かつ慎重に吟味し，今はまだ存在しない新たな知識体系を創出していくという学びのプロセス（学びの経験）の中で育まれる。

(2)　『糸島力』とは何か？

では，本研究で獲得をめざす「学力」＝『糸島力』とは何か。

朝の連続テレビ小説「あまちゃん」では，「田舎（地元）を嫌い都会に出て行った人は失敗するが，田舎（地元）が好きと言える人は，都会に出ても案外うまくいく。結局場所ではなく人が大事」といったくだりがある。糸島で育った子どもたちの多くが，将来糸島の地を離れる。しかし，自分の地元を誇り，故郷のよさを実感している人は，時を経て住む場所や環境が変わっても，今生活している地域の知的財産（ひと・もの・こと）を生かしながら，自己実現とよりよい社会の実現を図ろうとするであろう。

つまり，本研究が目指す『糸島力』は，地域（社会）がもつ知的財産にはたらきかけようとする態度や行動に移すために必要な見方や考え方，知識・技能を含んだ汎用性のある広義の「学力」であり，変化の激しい社会を思慮深くしなやかに生き抜いていく知恵を獲得している人間＝適応的熟達者[5]を育てることを目指しているのである。

よって，本研究では『糸島力』を体現する人間像を以下の３側面から定義する。

糸島を「読む」人	糸島を「創る」人	糸島を「磨く」人

ア　糸島を「読む」人とは

地域や社会にある過去及び現在の様々な知的財産（ひと・もの・こと）の特長や存在価値に気付き，時代の趨勢や地域の将来像を見通しながら，今までにない新しい視座や視点から，地域がもつ知的財産の新たな価値づけの方向性を見いだす人。

イ　糸島を「創る」人とは

地域や社会に現存する様々な知的財産とのコラボレーションを図ろうとする姿勢や視点をもち，必要ならば普遍的な価値や周囲の人々の価値観を破壊することも厭わない人。さらに，置かれた状況から，破壊の必要性や最もよいタイミングを思慮深く探りながら実行し，地域の新たな価値を創造する人。

ウ　糸島を「磨く」人とは

地域の知的財産（ひと・もの・こと）に対し，自分の言動が与える影響を鋭敏な感性で推し量りつつ，そのために必要な知識や技能を探りながら身に付け，自己の言動に責任と覚悟をもって，有意義かつチャレンジングな「はたらきかけ」ができる人。

３　『糸島力』を育む「学びの Design」研究の対象領域と目標

(1)　糸島市の課題から見える「アクティブ・ラーニング」の必要性

糸島市の平成２７年度全国学力・学習状況調査の児童生徒質問紙の結果を見ると、授業では、学習のめあてが示されていたり、最後に学習内容を振り返ることができていたと感じていたりする児童生徒が多く、いわゆる「授業の型」が定着しているといえる。その反面、自分で計画を立てて家庭学習に取り組んでいる児童生徒や、難しいことに失敗を恐れないで挑戦していると実感している児童生徒が少ないという実態がある。また、学校質問紙を見ると、児童生徒が熱意をもって学習に取り組んでいると実感できている学校や、自ら学級やグループで課題を設定し，その解決に向けて話し合い，まとめ，表現するなどの学習活動を、十分取り入れたと答えている学校が少ない。特に糸島市においては、児童生徒の学習意欲や主体的な学びの実現に課題を感じている学校が多い。以上のことと、自尊感情の低い児童生徒が多いという結果との因果関係は実証できないが、深い関連があることは十分に考えられる。

現在、新しい学習指導要領の策定に伴い話題となっているアクティブ・ラーニングの定義は、社会的には未だ明確とは言えない状況である。しかし、以上で述べた糸島市における教育課題の解決を図る長期的取組の一環として、「アクティブ・ラーニング」を手法ではなく、理念としてとらえ、以下の様に定義し、本研究に取り入れていくこととする。

糸島市のとらえる「アクティブ・ラーニング」
- ○　児童生徒が、自身の生き方や人生観にかかわる諸問題の解決に魅力を感じ、必然性や切実感をもって学習課題に取り組もうとする。
- ○　児童生徒が、課題解決に必要な知識・技能に自らアクセスし、確実に身に付けようとする。
- ○　児童生徒自らが、個人では課題解決できないと判断し、多様な他者や地域とコラボレーションを図りながら協働的に解決を図ろうとする。
- ○　児童生徒が多様な方略で学習課題の解決にチャレンジしようとする。
- ○　児童生徒が、課題解決のプロセスにおいて、自己の主張（発言や作品等）に対し、責任と覚悟をもって発信しようとする。

(2)　研究の対象領域と目標の設定意図

今回提案している「学力」＝『糸島力』は，その定義を能力ではなく「変化の激しい社会において，自己実現やよりよい社会を実現するために，生涯にわたって問い続け，学び続ける姿」というパフォーマンスで表現していることにその特徴がある。

本研究の検証を行っていく際，「基礎的・基本的な知識・技能」「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」といった学力の要素がどのようなパフォーマンスとして発揮されるのかを

様々な視座や視点から問い直していくためには，各教科で発揮されるパフォーマンスのみの検証では不十分であるといえる。

以上のことから，本市が進める研究の対象を，学校教育で行われる各教科等（各教科，総合的な時間，外国語活動，道徳，特別活動）とし，それぞれの目標や教育課程上の機能を再確認しながら相互に作用し補完しあう関係性をつくるための条件を整理し，『糸島力』を育む「学びの Design」（教育課程等）を構築・検証していくことが研究の目標となる。

研 究 対 象：各教科等
研究の目標：『糸島力』を育む「学びの Design」（教育課程等）の構築と検証

４　『糸島力』を育む「学びの Design」の構造

(1)　『糸島力』を育む「学びの Design」の方法論とは？

実際に居住し日常生活を営んでいる児童生徒にとって，糸島が有している知的財産は，生涯学習という観点からも貴重な学習資源である反面，当たり前のこととして認識されている，もしくは認識できていない可能性がある。本研究の鍵としている学習意欲は単なる興味・関心ではない。学校による学びだけにとどまらず，地域や社会に存在する知的財産の価値を尊重しつつ，有意義かつチャレンジングなはたらきかけを行っていく態度を含んだ「主体的な学びへの意欲」である。

つまり，『糸島力』を育むとは「自己や社会の在り方を問い直す姿」を目指すものであり，その実現に向けた方法論が必要となる。ここで確認しておくことは，糸島市の知的財産を取り扱う授業実践の在り方のみを研究するのではないということである。

本研究における『糸島力』はある能力，または複数の能力の集合体とは規定していない。なぜなら，能力を規定し，糸島を題材とした学びの枠組みを規定した時点で，そこで育まれる学力の汎用性が失われてしまう（糸島という枠組みの中でしか使えない能力になる）からである[6]。

つまり，本研究の『糸島力』を育むための「学びの Design」の方法論とは，規定された能力を育むのではなく，児童生徒にとって魅力的で価値あるトランス・ディシプリナリ[7]な学習課題を解決していくプロセスにおいて表出されるであろう適応的熟達者としての児童生徒の姿を想定し，自己や社会を問い直すために必要な汎用性の高い共通教養（問い直そうとする態度や，問い直すために必要な見方や考え方，知識・技能など）とは何かを見いだしていくという方法論なのである。

(2)　「学びの Design」の目的

実際の授業場面では，子ども自身が教師の想定の範囲を超えた学びの状況，つまり，学問領域を超越したトランス・ディシプリナリな状況で汎用性のある「学力」を獲得する必要性に迫られる場面を創出することが本研究の第１の目的となる。

その場面において教師が子どもと協働し，即興的に新たな「知」を創出する姿が見られたならば，ACT21s が提唱している２１世紀型スキルにおける「新しいコンピテンシーの創出[8)]」が成されたといえる。これが本研究の第２の目的となる。

さらに，「新しいコンピテンシー＝新たに見いだされた『糸島力』」の具体性と現実性をもった評価方法を明らかにすることが，本研究の第３の目的と考えられる。

目的１：新たな学びを創出する局面を生み出す。
　→　鍵となるのは「学習意欲」＝糸島市の「アクティブ・ラーニング」
目的２：新たな『糸島力』を生徒ともに創出する。
　→　今はまだ想定できていない姿，そのために必要な共通教養
目的３：新たな『糸島力』の評価方法をつくる。
　→　変容的評価[9)] の可能性を探る

(3)　「学びの Design」の条件

「学びの Design」の目的を達成するためには，実際の授業づくりにおいて，以下の５つの条件が考えられる。これらは現在想定できる条件であり，今後実践を重ねていく中で更新されるべきものである。目的や条件をもとにチェックを重ねながらよりよいものへと更新していくことは，Design の欠かせないプロセス・機能である。

条件１：生徒にとって魅力的で解決したくなる学習課題であるか。
条件２：明確な答えがなく，多様な学びが期待できる学習課題であるか。
条件３：多様な活動の流れが想定でき，学びが柔軟に変更できる学習課題か。
条件４：幅広い活動が想定でき，保障できる学習課題や学習環境か。
条件５：教科の枠組みを越える学びが想定できる学習課題か。

(4)　「魅力的かつ価値ある学習課題」とは

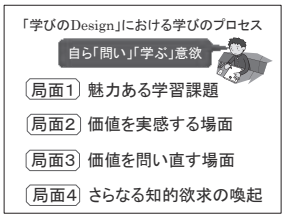
主体的な学びの姿を実現するために，児童生徒にとって「魅力的かつ価値ある学習課題」を提案していく必要がある。そのために，児童生徒が感じる魅力や価値の要素を，以下の４つの側面から分類，整理した。この要素をもとに，各学校及び地域の実態に応じた学習課題の設定や内容の吟味を行うことが必要である。

学習課題の価値に関する要素	・明るい可能性を感じる ・タイムリー（時事的）である ・知っていれば得する気がする ・自分の生き方や人生観に関わる	・新たな価値との出会いが期待できる ・取り組むことで自身の成長が期待できる ・社会や世界のためになる ・他の人の考えを聞いてみたくなる
学習課題の質に関する要素	・身近に感じられる ・チャレンジングである ・適度な困難さが感じられる ・様々な分野の知識や技能を生かす場面がある	・自分の現在や将来に対する切実感がある ・一つの正解がないことがわかっている ・発想の自由度が高い

学習課題に対する認知に関する要素	・自分の考えが持ちやすい ・何を問われているかがわかる ・既有の知識だけでも答えが出せる ・他の人の意見を聞くことが有益だとわかる	・何がわかれば学習が前進しそうかわかる ・どのように学習を進めるべきかがわかる
学習活動や学習環境に関する要素	・活動の自由度が高い ・課題解決のプロセスを思うとワクワクする ・その課題に取り組む学習環境が整っている ・先生や周りの友達が楽しそうに振る舞っている	・学習方法や方略が多様である

(5)　「学びの Design」における学びのプロセス

ここでは，「学びの Design」における学びのプロセスの例を示す。ここでは，単元または題材として，また１単位時間の授業として置き換えることができる例としている。これは段階や学習過程ととらえてもよいが，あくまで「認知のプロセス」に則ったものであり，必ずしも順序性があるものとしてはとらえていない。強い関心→価値の実感→価値の問い直し→さらなる知的欲求の喚起という，学習意欲を維持，発展させるためのプロセスであるとともに，汎用性の高い共通教養を獲得できる学習経験における不可欠な局面として整理している。この４つの局面を意識しながら，児童生徒の実態や教科・教材に応じて，指導計画を柔軟に変容させながら実践を進めていくことが肝要である〈fig.1〉。

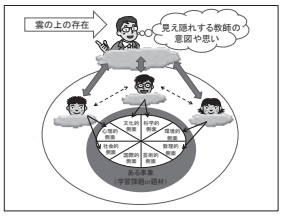


〈fig.1〉「学びの Design」における学びのプロセス

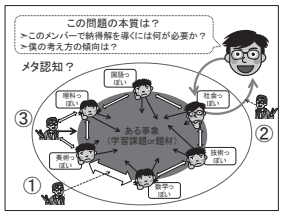
(6)　「学びの Design」における教師の役割

現段階で，『糸島力』を育む「学びの Design」における教師の役割を，２つの図に整理した。

〈fig.2〉は，これまでの学習における教師の役割を図式化したものである。ここでは，教師はいわゆる雲の上の存在であり，自分の教科にかかわりの深い学習課題の側面を教師が整理し，それに気付かせながら学習を進めていく。児童生徒にとっても、与えられた学習課題は自分自身の生き方や人生観にかかわる意識が薄い。その結果、児童生徒は、学習課題の解決に取り組みながらも、半ば教師の求めている姿や答えを探りながらそれに応えようとしてしまう傾向が強くなる。主体的な学びの具現化が図りにくい学習の仕組みがそこにある。



〈fig.2〉これまでの教師の立ち位置と役割



〈fig.3〉「学びの Design」における教師の役割

〈fig.3〉は，「学びの Design」における教師の役割を図式化したものである。大きな違いとして，これまでは児童生徒が教師の提示する学習過程に則って学習を進め，教師の頭の中にある答えを探っていっていたのに対し，児童生徒が答えを探る学びの主体者であるということを前提としたことである。また、児童生徒の日常生活や生き方、人生観にかかわる学習課題を設定することではじめて、児童生徒が学習課題の解決に必然性や切実感をもって主体的に取り組むことが可能となる。学習課題の質については前述したとおりであるが、取り扱う事象については「新しいコンピテンシー」の創出が期待できる教科の枠を越えたトランス・ディシプリナリな解決のプロセスが必然的に出現するものでなければならない。その学習のプロセスにおいては、児童生徒は自身の価値観（ものの見方や考え方）の傾向を概観したり、他者とのコラボレーションでコンセンサス（合意形成）を図ったりしながら、価値観を問い直す必然性に直面し、自らの生き方にかかわる新たな人生観を再構築する認知のプロセスをたどるのである。

以上より，生徒の主体的な学びとの関わりから見えた教師の役割を，以下の３点に整理した。

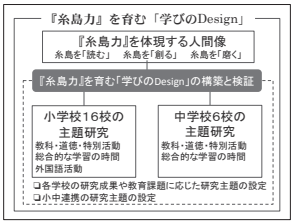
①　生徒自らが各々の学びを発展させたり深めたりできるように，生徒同士の相互作用を誘発するアシスト・ナビゲートをする。
②　生徒を俯瞰的な立ち位置に導き，自ら客観的，大局的に省察できるようにするためにアシスト・ナビゲートする。
③　生徒と同じ位置（視点，視座）から共に学びを深めたり広げたりする協働学習者として振る舞う。

※上記①～③は〈fig.3〉内の①～③に対応する。

5　研究の具体

(1)　各学校における研究の進め方

本研究は、糸島市内全ての小・中学校の校内における主題研究を網羅するとともに、それぞれの主題研究が最終的に到達すべき目標点としての位置付けを図るものと考えている。つまり、各小・中学校が主題研究を構想する段階で、『糸島力』を育む「学びの Design」（教育課程等）の構築及び検証を共通の研究目標に設定し、自校の研究を進めていくことになる〈fig.4〉。



〈fig.4〉『糸島力』を育む「学びの Design」の構想

その際、各小・中学校のこれまでの研究や授業実践の成果を最大限に生かすことができるよう、また地域や家庭、児童生徒の実態に即した教育的課題の解決が図れる研究主題を設定できるようにする。また、小中連携の一環として、同一中学校区内の学校が段階的な研究主題を設定したり、コミュニティ・スクール事業の一環として、中学校区統一の研究主題を設定したりするなどの、幅広い領域や分野、形態に応じることのできる、糸島市全体の研究主題、糸島市の教員全員が目指すべき評価指標[10)] として考えていくこととする。

当然、考えるべきは、自校の研究、又は、目指す児童生徒の姿が、本市の目指す『糸島力』に対し、どのように関連し、貢献できるのかを、児童生徒のパフォーマンスとして想定する必要があること、また、自校の実態に即した教育課題の解決を図るにあたり、各教科等のどの分野・領域で「学びの Design」の方法論を取り入れて研究を進めていくことが有効であるかを検討・吟味することが必要である。

(2)　研究の対象領域別の内容

次に、各学校が実際に主題研究を進めるにあたり、各研究対象領域において、どのように研究を進めていくことが可能であるか、その例を以下に示す。

研究対象	研究の内容
教科 及び 外国語活動 又は、 指導法や 指導技術	各教科の指導法において、『糸島力』を育む「学びの Design」の方法論を用いて研究を進める。 各教科においては「目指すべき『糸島力』を体現する児童生徒像」をパフォーマンスベース[11)] で想定し、各教科の「主体的な学び」を実現する学習課題や指導法、学習過程の開発を図るとともに、３か年の教育カリキュラムの有効性を検証する。 その際、アクティブ・ラーニングの概念を用いた指導法の研究や ICT 機器を活用した授業の開発など、現代的な教育課題の解決をめざした「各学校の研究主題の設定」が望まれる。

道徳	特別な教科道徳の実施にあたり、「考える・議論する道徳」を実現すべく、「目指すべき『糸島力』を体現する児童生徒像」をパフォーマンスベースで想定し、各学年における内容項目の構成や６か年・３か年の道徳教育の全体計画（「道徳の時間」と他領域と関連付けたカリキュラム）の立案や、「道徳の時間」そのものの指導法や指導形態の開発に取り組み、その有効性を検証する。また、地域の「ひと・もの・こと」を生かし、学級だけで収束するだけでなく、学級間や学年間、学校間を越えて「考え、議論できる」ような実践も可能性として考えられる。
特別活動	よりよい生活や人間関係を築こうとする自主的，実践的な態度を育てる特別活動の目標と「目指すべき『糸島力』を体現する児童生徒像」は、その性質を一にする。学級活動、児童生徒会活動、学校行事それぞれの内容において、各学校の独自の取組や様々な他者（地域のひと・もの・こと）と協働する機会を通じて、「目指すべき『糸島力』を体現する児童生徒像」をパフォーマンスベースで想定し実践する中で、それぞれの学習活動や知的財産のもつ教育資源としての価値と有効性を検証する。 また、糸島市が行っている事業（子どもサミットや伊都塾、九大寺子屋など）と連携させ、その教育効果を再度検証したり、取組の改善や関連の強化を図ったりすることが考えられる。
総合的な学習の時間	特別活動と同様に、様々な地域の「ひと・もの・こと」と協働（コラボレーション）する機会を創出できる可能性の高さとともに、本市が製作を進めている副読本「いとしま学」と関連付け、アクティブ・ラーニングの概念を用いた新たな指導方法の研究が図れる研究対象領域といえる。しかし、最も『糸島力』に適合しやすい研究対象領域であるが故に、特に以下の点において注意が必要である。本研究が目指す『糸島力』は、特定の領域で育むものとは捉えていない。そのため、総合的な学習の時間の本来の機能が「探究の場面」であることの再確認が必要である。①児童生徒が、各教科等で身に付けたであろう「共通教養」を発揮・自己評価する場という機能、②「児童生徒の質的なパフォーマンス」の評価を行うことで、教師自身が指導の在り方を問い直す場という機能、以上２点の総合的な学習の時間の教育課程上の機能を踏まえたうえで、実践研究を行う必要がある。具体的な研究の進め方として、自校のこれまでの実践において、目指す姿を『糸島力』を体現する児童生徒像から捉え直すことや、行ってきた学習活動や取り扱う知的財産のもつ価値を問い直すことを通して、指導計画を再構築していくという方法が考えられる。
教育課程	本研究で目指す『糸島力』は、ある一定の領域で特定の○○力を育てるといった能力ベースの研究ではないため、基本的には教育課程全体の見直しを図るべきである。そのため、各学校で指導計画書を作成する場合は、すべての領域・分野において「目指すべき『糸島力』を体現する児童生徒像」をパフォーマンスベースで想定する。 その際、前述したように、教育課程上における「各教科等」の教育効果を問い直すとともに、それぞれの目標や教育課程上の機能を再確認しながら相互に作用・補完しあう関係性をつくるための条件を整理していく必要がある。最終的には、すべての教育課程と、そこに付随する教育活動が『糸島力』の育成に収束されていくことを目的としている。

6　研究の計画

（1）　今後の計画

		糸島市教育委員会	各学校
平成27年度	９月	市教委で提案及び協議	
	１０月	市教委で協議，起案	
	１１月	❑**校長会提案**	
	１２月～１月	❑**第１回『糸島力』検討会** 研究構想への指導・助言	研究構想の校内検討
	２月	❑**第２回『糸島力』検討会**	
	３月	研究構想への指導・助言	
平成28年度	４月	各学校の主題研究の集約	研究構想の校内提案
	５月	❑**第１回『糸島力』研究会（市センター）**	実践
	６月	各学校実践の観察・記録	
	７月		
	８月	❑**第２回『糸島力』研究会（市センター）**	中間考察・計画修正
	９月	各学校実践の観察・記録	実践
	１０月		
	１１月		
	１２月	❑**第３回『糸島力』研究会（市センター）**	
	１月	研究のまとめへの指導・助言	主題研究のまとめ
	２月		
	３月	❑**第４回『糸島力』研究会（市センター）**	次年度の方向性の検討

（2）　研究会会員の構成

研究会顧問：九州大学　教授　田上　哲　先生

研究会会長：中学校校長会会長、研究会副会長：小学校教頭会会長

研究会会員：小・中学校の研究主任又は学力向上コーディネーター（各学校１名）

糸島市教育委員会　指導主事（髙瀬，武田）

注釈

1）PISA2012 において，日本は各リテラシーにおいて上位に入り過去最高の結果が見られた。反面，若干の改善は見られたものの，数学に対する楽しみについて肯定的な回答が 38%と，OECD 平均（53%）より 17 ポイント低いなど，学習意欲や学習の有用感に関する数値の低さについては依然問題視されている。

2）OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2013 では，日本の中学校教員の週あたりの勤務時間の長さが OECD 平均 38.3 時間と比べ，約 1.4 倍の 53.9 時間であり，突出して長いことが指摘されている。特に平均を上回っている項目は「課外活動（部活動）OECD2.1 時間→日本 7.7 時間」や「事務業務 OECD2.9 時間→日本 5.5 時間」。授業以外では「授業準備・計画」が 8.7 時間で最も長い。

3）ロバート・B・バーとジョン・タグは，『主体的な学び創刊号（主体的学び研究所 2014）』の特集“パラダイム転換「教育から学習へ、ICT 活用へ」”において，教えること、教育を提供することを使命とした「教育パラダイム」に対し、新しいパラダイムとして、学習を生み出す「学習パラダイム」を定義している。その中で２つのパラダイムを６つの特性から整理し、比較している。

4）米デューク大学の研究者キャシー・デビッドソンは，「2011 年度にアメリカの小学校に入学した子どもたちの 65%は，大学卒業時に今は存在していない職業に就くだろう。」との予測を，2011 年 8 月，ニューヨークタイムズ紙のインタビューで述べている。

5）J.T. ブルーアーは，著書「授業が変わる 認知心理学と教育実践が手を結ぶとき（北大路書房 2002）」において，一領域において手際のよい熟達者を「職人」，新しい状況への柔軟なアプローチを試み，一生を通じて学習することができる熟達者を「名人」に例えながら，適応的熟達者を説明している。そこでは特に「メタ認知能力」を高めることの重要性を提案している。

6）松下佳代は，著書「（新しい能力）は教育を変えるか 学力・リテラシー・コンピテンシー（ミネルヴァ書房 2010）」において，様々な能力が乱立している現在の教育に警鐘を鳴らすとともに，汎用的な能力を定義づけ，その育成のための枠組みを限定させた段階で，その能力は脱文脈化し汎用性が失われると述べている。よって，本研究では，『糸島力』を能力ベースで捉えるのではなく，「体現する人間像」というように，『糸島力』を身に付けた生徒はどのように振る舞うかという姿（パフォーマンスベース）として記述している。当然，教師は，そのような振る舞いを可能にするために身に付けるべき「共通教養」とは何かということを，実践を通じて明らかにしていく必要がある。

7）マイケル・ギボンズは，著書「現代社会と知の創造（丸善ライブラリー1997）」において，これまで確立されてきた学問体系（ディシプリン）の中でなされる知識生産を「モード１」とし，それだけでは解決できない現実社会における様々な諸問題のコンテクストにおいてなされる知識生産の様式を「モード２」と定義した。モード２は現実的な社会のコンテクストの中で機能する知識生産である。トランス・ディシプリナリな（学問領域を超える）コンテクストでなされる知識生産は，よりアカウンタブルで自己言及的であり，今後の社会に不可欠な知識生産の様式であると述べている。

8）ACT21s が提唱する「21 世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち（北大路書房 2014）」では，定められた学習目標に向けて児童生徒が学ぶだけでなく，児童生徒が新しい学習目標を発見することを可能にするような，21 世紀のニーズに応える教育のブレイクスルーを前提にした方法を提案し，真正な知識創造に児童生徒が取り組むことで生み出される能力やチャレンジを新しい学習目標のよい例として示している。また，21 世紀型スキルは，特定の児童生徒ではなく，すべての児童生徒に必要な能力であることを強調している。本研究でいう「新しいコンピテンシーの創出」とは新たな能力を見いだすことではなく，課題解決の文脈において協働的に導き出された新たな「知」を獲得した児童生徒の今までに見られなかった価値ある姿（パフォーマンス）が表出されるという意味である。

9）同じく「21 世紀型スキル」では，従来の形成的評価に加え，多様に変化する子どもの学びに対応することができる評価方法として「変容的評価」の必要性を提案している。そこでは，形成的評価がもつ機能に加え，真正で主体的な学びが実現される際に，評価する内容を子どもの学びに応じて臨機応変に変容させる必要があると述べている。また，学びに応じた適切なフィードバックを行うための教師の質の向上を図る研修の必要性とともに，即時的な評価を実現するためには ICT 機器の活用が不可欠であると提案している。

以下の項目は，同書にて 21 世紀型のスタンダードと評価の視点として提案されているものである。

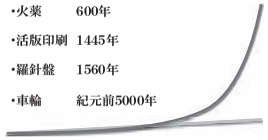
・有意義な 21 世紀型の目標をつくり，それに合致したものにすること
・適応可能性と予測不可能性を組み込むこと　・主としてパフォーマンスベースのものにすること
・教授学習の価値を高めること　・児童生徒の思考を可視化すること　・公平であること
・専門的根拠に基づくこと　・目的に合わせること
・すべての評価利用者に対して意思決定の指針となる情報をつくり，生産的で活用できるフィードバックを提供すること
・すべての評価利用者に対して生産的で活用可能なフィードバックを提供すること

10）ウィギンズ&マクタイ『理解をもたらすカリキュラム設計―「逆向き設計」の理論と方法（日本標準 2012）』を参照。本書において「パフォーマンス課題」と「ルーブリック」という概念が紹介されているが，「ルーブリック」と従来の評価基準表との差異を見る際に、訳語として用いられている「評価指標」という言葉に着目している。パフォーマンスとして書き分けられている「ルーブリック」は、子どもにとって課題解決における指標であり、評価を受ける際の指標でもある。教師にとっては、評価の基準であるとともに、そのようなパフォーマンスを実現するためにどのような指導を行うかを判断し実行するための指導の指標ともなる。また、「パフォーマンス課題」は、その課題解決のプロセスにおいて、子どもの見えない学力、いわゆる思考・判断のプロセスをパフォーマンスとして見とることのできる、真正性（文脈化し子どもにとって解決の必然性が高い）をもつ課題とされている。

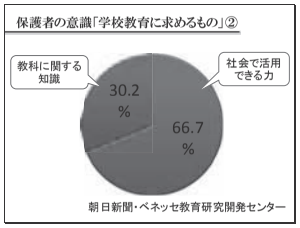
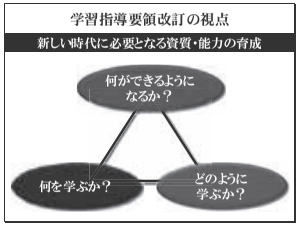
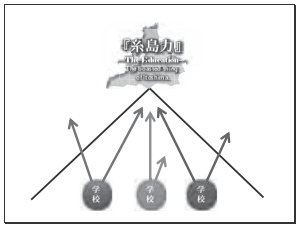
11）「パフォーマンスベースで想定する」とは、児童生徒が実際に行われる授業場面において、望ましい思考・判断が行われた場合、実際の授業場面において表出される言動を記述するものである。これまでの目指す生徒の姿にみられるような「つけたい力（能力ベース）」で記述するのではない。実際の評価場面において、学んだことの意味や価値を理解したり実感したりしている児童生徒によって成される具体的な言動を記述するということである。つまり、『糸島力』の要素となる共通教養を身に付けた児童生徒のエビデンス（証拠）としての機能を有する記述とならなければならない。

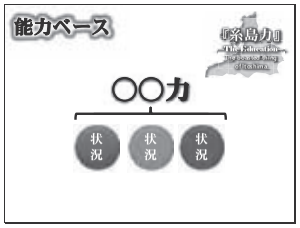
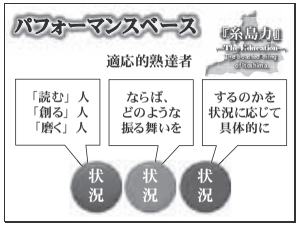
以下にその記述例を示す。

【これまでの評価規準や評価基準の記述】
木という材料の特性を考慮しながら、機能と美の調和を図る作品の構想を練ることができる。
【パフォーマンベースの記述】
木という材料の特性は何かと問われた直後に、自分のアイディアスケッチの機能についての記述を見直しはじめ、グループ内の他の生徒や教師にアドバイスを求めたり、パソコンの web 検索や書籍で資料を探したりし、木の心材や辺材、柾目と板目の違いから、使用する箇所に必要な剛性、又は、木目の美しさが強調されるような変更を加えている。

スライド1	『糸島力』を育む 「学びのDesign」 『糸島力』 The Education Innovation Zone of ITOSHIMA 平成28年1月6日（水） 糸島市教育委員会	
スライド2	イノベーション（技術革新） ・火薬　600年 ・活版印刷　1445年 ・羅針盤　1560年 ・車輪　紀元前5000年  技術的特異点　2045年	pp3-4 ・**「技術的特異点（Technological Singularity）」** 未来研究において，正確かつ信頼できる，人類の技術開発の歴史から推測され得る未来モデルの限界点を指す。 端的に言うなれば「科学技術が何らかの原因で予測不能なほど爆発的に発達し始める地点」のことである。 フリー百科事典ウィキペディアより引用
スライド3	10人中9人：今と違う仕事 20年以内：仕事の47%は機械 小5の65%：今はない職業	pp3-4 ラリー・ペイジ（Google CEO） 「近い将来 10 人中 9 人は，今と違う仕事をしている」 マイケル・オズボーン（英オックスフォード大学） 「20 年以内に，今の仕事の 47%は，機械が行う」 キャシー・デビッドソン（米デューク大学） 「2011 年入学児童の就職先の 65%は，現在ない職業」
スライド4	 記述式 まず国・数 平成27年12月23日　西日本新聞	平成 27 年 12 月 22 日　西日本新聞を参照。
スライド5	平成32年度 ⑤達成度テスト（仮称）の在り方（発展レベル） 大学教育を受けるために、必要な能力を測るものとして創設し、 教科の枠組みにとらわれない「総合型」等の出題の導入など	pp3-4 ・文部科学省「資料３　達成度テスト（発展レベル）（仮称）の考え方について（案）」を参照。 （ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo12/shiryo/attach/1344877.htm） ・文部科学省「参考資料４　達成度テスト（発展レベル）（仮称）に係る論点」を参照。 （ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo12/shiryo/attach/1344488.htm）

スライド6	本年度（H28年度入学生）の入試より 県立高等学校入学者選抜学力検査問題の改善について 平成27年10月21日　福岡県教育委員会 （1）国語 大問1程度を思考力、判断力、理解力、言語事項に関する力を重視した問題 （2）数学 大問1程度を基礎的な知識・技能を活用して問題を処理する能力や直観力、論理的思考力をより重視した問題 （5）外国語 リスニングテストについて記述式問題を拡充	pp3-4 ・福岡県庁「県立高等学校入学者選抜学力検査問題の改善について」を参照。 （http://www.pref.fukuoka.lg.jp/contents/kaizen.html）
スライド7	生きる力　コミュニケーション能力 人間力　キャリア教育 PISAリテラシー　キー・コンピテンシー 言語活動　思考・判断・表現 パフォーマンス課題とルーブリック　習得・活用・探究 21世紀型能力　21世紀型スキル アクティブ・ラーニング	pp3-4 ・**「PISA リテラシー」**や**「キー・コンピテンシー」**については，ドミニク・S. ライチェン「キー・コンピテンシー（明石書店 2006）」を参照。 pp3-4 ・**「21 世紀型能力」**については，国立教育政策研究所「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理」を参照。 （https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf）
スライド8	 小・中学校では、すでに行われている。 変わるべきは、高校、とくに大学。 TIMSS2011質問紙調査（中学2年対象）より抜粋：文部科学省作成	pp3-4 ・文部科学省「数学・理科の学習に対する生徒の意識―TIMSS2011 質問」を参照。 （ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/__icsFiles/afieldfile/2015/05/25/1358029_01_02_4.pdf）
スライド9	自尊感情、自己肯定感、有用感、有能感 TIMSS2011質問紙調査（中学2年対象）より抜粋：文部科学省作成	p5 ・独立行政法人国立青少年教育振興機構「高校生の生活と意識に関する調査報告書-日本・米国・中国・韓国の比較」を参照。 （ http://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/98/）
スライド10	保護者の意識「学校教育に求めるもの」① 朝日新聞・ベネッセ教育研究開発センター	p5 ・ベネッセ教育総合研究所「朝日新聞社共同調査『学校教育に対する保護者の意識調査 2012』」を参照。 （http://berd.benesse.jp/up_images/research/all.pdf）

スライド11		p5 ・ベネッセ教育総合研究所「朝日新聞社共同調査『学校教育に対する保護者の意識調査 2012』」を参照。 （http://berd.benesse.jp/up_images/research/all.pdf）
スライド12		pp3-4 ・文部科学省「教育課程企画特別部会 論点整理（案）補足資料」を参照。 （ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/__icsFiles/afieldfile/2015/08/21/1361102_2_1.pdf）
スライド13	今までの授業でいいのか？	
スライド14		p4　『糸島力』＝パフォーマンスベース **糸島を「読む」人**とは，地域や社会にある過去及び現在の様々な知的財産（ひと・もの・こと）の特長や存在価値に気付き，時代の趨勢や地域の将来像を見通しながら，今までにない新しい視座や視点から，地域がもつ知的財産の新たな価値づけの方向性を見いだす人。 **糸島を「創る」人**とは，地域や社会に現存する様々な知的財産とのコラボレーションを図ろうとする姿勢や視点をもち，必要ならば普遍的な価値や周囲の人々の価値観を破壊することも厭わない人。さらに，置かれた状況から，破壊の必要性や最もよいタイミングを思慮深く探りながら実行し，地域の新たな価値を創造する人。 **糸島を「磨く」人**とは，地域の知的財産（ひと・もの・こと）に対し，自分の言動が与える影響を鋭敏な感性で推し量りつつ，そのために必要な知識や技能を探りながら身に付け，自己の言動に責任と覚悟をもって，有意義かつチャレンジングな「はたらきかけ」ができる人。
スライド15		

スライド16		p4 ・**「適応的熟達者」**…新しい状況への柔軟なアプローチを試み，一生を通じて学習することができる熟達者。メタ認知能力が鍵。 J.T. ブルーアー著「授業が変わる 認知心理学と教育実践が手を結ぶとき（北大路書房 2002）」を参照。 ・**「パフォーマンス課題」**や**「ルーブリック」**については，西岡加名恵著『「逆向き設計」で確かな学力を保障する（明治図書出版 2008）』や G.ウィギンズ，J.マクタイ著『理解をもたらすカリキュラム設計―「逆向き設計」の理論と方法（日本標準 2012）』を参照。
スライド17		・**「パフォーマンスベース」**については、ACT21s「21 世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち（北大路書房 2014）」を参照。 「21 世紀型スキル」では，多様に変化する子どもの学びに対応することができる評価方法として「変容的評価」の必要性を提案している。 また，学びに応じた即時的なフィードバックを行うためはICT機器の活用が不可欠であると提案している。
スライド18		pp5-10 本実践は、**「プロト・ディシプリナリー」**や**「トランス・ディシプリナリ」**といった以下の書籍の考え方を参考にしている。 ・マイケル・ギボンズ著「現代社会と知の創造（丸善ライブラリー1997） ・松下佳代著「〈新しい能力〉は教育を変えるか 学力・リテラシー・コンピテンシー（ミネルヴァ書房 2010）」 ・小林傳司著「トランス・サイエンスの時代―科学技術と社会をつなぐ（NTT 出版 2007）」
スライド19		pp5-10 （5）**「学びの Design」における学びのプロセス　より** この４つを段階や学習過程ととらえてもよいが，必ずしも順序性があるものとしては捉えていない。 ・学習意欲を維持，発展させるため ・汎用性の高い共通教養を獲得できる学習経験にするため 以上の２点から、学びのプロセスにおいて不可欠な「４つの局面」と考えている。その中でも、**局面３が本研究の特色**である。

3

連携体制の変化に伴う「教育学フィールドワーク演習」授業の再構成と実践

連携体制の変化に伴う「教育学フィールドワーク演習」授業の再構成と実践

金子研太

本稿では、新しい連携体制のもとでの平成 27 年度「教育学フィールドワーク演習」の実践と課題について明らかにしたい。まず、平成 13 年度に行われた「教育学文献講読」演習の中での試行に始まる「教育学フィールドワーク演習」の実践について簡単に振り返ることとしたい。次に、本年度の実践に至る検討過程について述べ、最後に本演習の実践とその課題を述べることとする。

１.「教育学フィールドワーク演習」の変遷

(1) 第 I 期 :「教育学フィールドワーク演習」の構想

「教育学フィールドワーク演習」は「学生の自主的な探究（研究）能力の育成」、「現実の「学びの場」（学校教育のみならず、学校外のあらゆる「学習活動」「福祉」の場を想定している）についての実情を知る」ことの必要性から平成 14 年度に開設された科目である。当初は「教育学文献講読」における基礎的な知識の習得を前提に、２年後期に履修する科目として構想され、「課題探求系列」科目の入り口に位置づけられた。

このようなカリキュラム改革を見据え、平成 13 年度前学期「教育学文献講読」の中でフィールドワークが試行された。その前提となったのが、特に社会教育分野の教員が主体となって関係を持っていた旧志摩町との連携である。担当教員と旧志摩町の協議の結果、教育学部側では学生による実地調査の実現が可能となり、志摩町側では学校教育や社会教育の場を、「若い新鮮な目」で見直し、活性化することを試みるという趣旨でフィールドワークが実施された（吉谷 2002:105）。

その後、平成 16 年度まで志摩町をフィールドとして、主にグループ単位で調査を実施、報告するという形式で授業が進められた（佐々木 2008:1）。その後、志摩町までの距離の問題や学生の主体的参加を引き出す観点から、受講者が自身の課題意識に沿って自由にフィールドを選択する形態へと次第に移行したとされる。この形態の開講は平成 18 年度まで続き、最終的には福岡市内の幼稚園や大学などがフィールドとして選択されるようになっていた。教員はフィールド調査が円滑に進むよう、フィールドの紹介や調査への助言を行うこととなった。この時代の開講学期は後期であり、進級したばかりの２年生を主な対象と想定していた。

当時のシラバスでは、授業の目的は以下のように記されていた。

「今日、「学びの場」は学校教育に限られているわけではない。学校外の様々な場所で、

多くは自主的な学習活動が行われている。本授業では、こうした学校内外の「学びの場」についての実地調査を行うことにより、「教育現象」の本質に迫ることをねらいとする。具体的には、フィールド調査に関する手法の基礎的な学修を元に、糸島郡志摩町、あるいは各自が設定した地域において、地域で展開されている「学習」についての実地調査を行う。」（平成 16 年度シラバス）

(2) 第Ⅱ期：韓国でのフィールド調査の導入と通年化

平成 19 年度から平成 23 年度までの開講では、教員の転退任に伴い、担当教員が変更となった。具体的には、韓国研究を実施している稲葉教授や佐々木助教のもとで韓国でのフィールドワークが導入された。韓国調査は 12 月初旬に 3 日間程度の日程で行われ、市内観察、学校訪問、現地のグループ別フィールドワークなどから構成されていた。当時のシラバスでは、以下のように多様な学習活動に触れることから教育現象の本質に迫るという授業目的がうたわれている。

「本授業では様々な「学びの場」で現地調査を行うことにより「教育現象」の本質に迫ることをねらいとしている。2007 年度は韓国釜山に赴き、学校訪問や地域探索を通じて異文化における多様な学習活動を観察することで、教育の多様性と可能性について考察する。」（平成 19 年度シラバス）

第Ⅱ期では、授業開始から韓国への出発までの限られた時間、調査手法に関する学習、語学や韓国文化に関する知識の習得、現地調査の計画などが必要となり、時間配分上の課題があった。このため、当該科目を通年開講科目とする方向で検討され、平成 21 年度より「教育学フィールドワーク演習Ⅰ」（前期開講、2 単位）、「教育学フィールドワーク演習Ⅱ」（後期開講、2 単位）の科目となった。前期は受講者の自由なフィールド選択にもとづき、調査技法を学ぶ授業が開講され、後期は韓国訪問調査を中核としたフィールドワークの実践が行われた。

(3) 糸島市の発足と波多江小学校（区）での連携の開始

「教育学フィールドワーク演習」の授業開講形態とは異なる事項であるが、平成 24 年以後の本演習に大きな影響を与えた糸島市との連携について本項にて述べることとしたい。平成 20 年度に旧志摩町との連携の中核を担っていた教員が異動し、その後は田上教授が連携窓口を引き継いだ。ほどなくして志摩町は旧前原市などと合併し、平成 22 年 1 月から糸島市の一部となった。志摩町との連携協力は、新たに発足した糸島市においても引き継がれた。ただし、平成 22 年 11 月に交わされた九州大学教育学部と糸島市教育委員会の連携

協力の覚書は、移転を見据えて締結された九州大学全体と糸島市の連携協力の協定書に基づくものとして位置づけられている（田上ら 2015:24）。また、旧志摩町教育委員会で社会教育課が窓口であったが、糸島市の体制のもとでは学校教育課が連携窓口となるなど、連携の内容や連携対象は実質的に大きく変化した。また、平成 21 年度の新入生から全学教育が伊都キャンパスに移転し、教育学部でも糸島周辺で学生生活を送る低年次生が増加した。

新たな連携体制のもとで担当となった岡准教授、田北講師を交え、活動のコンセプトづくりが行われ、公募により波多江小学校（区）をモデル校区とする連携が構想された。

これを踏まえ、平成 23 年度前期の「コアセミナー」（１年生対象科目）、「教育学文献講読」（２年生対象科目）においてフィールドワークが実施され、「プレ・みんなの登校日」などの実践が行われた。

(4) 第Ⅲ期：波多江小学校（区）での「教育学フィールドワーク演習」

平成 24 年度より、教員の転退任に伴う担当者変更が行われ、本科目は教育学部の糸島市との連携事業と連動して実施されることとなった。フィールドを糸島市とすることから、全学教育履修中で箱崎への転居を終えていない２年生前期を主たる対象とすることとなり、彼らが箱崎で受講する「教育学文献講読」の開講日に合わせて木曜日の開講科目となった。

この開講体制となってから「教育学フィールドワーク演習Ⅰ」、「教育学フィールドワーク演習Ⅱ」は隔年開講となり、前期のみの開講となった。全学教育履修中の２年前期の学生にとっては、当該学期に唯一選択して履修できる専門科目であり、フィールドも身近であることから受講者が増加した。また、開講科目が２科目となったことで、３年次以上の学生も履修することが増加した。

シラバスにおける授業目的は、以下のように糸島市との連携事業をベースとしたものとなり、分野別のグループでの調査や実践の中からフィールドワークについて学ぶことがうたわれている。

「糸島市波多江校区をフィールドとする糸島市教育委員会・九州大学教育学部の連携事業に基づき、フィールドワークを行う。この事業は今年が本格開始 2 年目となる。この間の研究成果をふまえたうえで、受講生人数次第だが、みなでまちをあるいたあと、後半は３グループ・３テーマにわかれ、具体的な授業・ＨＰ・場をつくるための探究的作業を行っていく予定である。」（平成 24 年度シラバス）

「教育学部は、2009 年より糸島市教育委員会と連携事業を進めている。今回のフィールドワーク演習は、本連携事業の対象地である糸島市や波多江校区をフィールドとし、現況やその場に内在した課題を探究していくことになる。具体的には、上述の 4 人の教員が、教育方法学・社会教育学・教育人類学・まちづくりの視点からそれぞれ掲げたテーマに基づき、班に分かれてフィールドワークを行い、最終的に成果発表を行う。」（平成 26 年度シラバス）

(5) 小括

このように、「教育学フィールドワーク演習」約5年ごとに大きく変化しており、それぞれの時期に多彩な教育活動が展開されてきた。時期ごとに濃淡はあるものの、当該科目が低年次学生を主な対象とした点、フィールドでの参与観察や活動から学びを深めるものである点が共通して実践されてきた点であると考えられる。逆に、「課題探求系列」科目の中で本科目のみに見られる事象として、科目としての固有の活動（「フィールドワーク」の具体的内容）が時期ごとに再定義される点、担当者が大きく入れ替わる点が挙げられる。

また、「教育学文献講読」や「コアセミナー」等の科目で開発された手法が導入される点は、平成14年からの体制や平成24年以降のフィールドワーク演習の開講体制に共通して見られる。他の科目と同様の活動を展開するにあたっては、科目の趣旨や位置付けを踏まえた開講内容の調整、他の課題探求系列科目との関係性の見直しが求められる点に留意が必要である。

２.「教育学フィールドワーク演習」の再構成

平成27年度から「教育学フィールドワーク演習」の開講形態を見直すことになった要因は、大きく２点ある。１点目に連携体制の刷新、２点目に授業開講環境の変容である。

(1) 連携の再定義

平成26年度の後期より、針塚助教にかわって担当助教として金子が着任した。その折、九州大学教育学部・糸島市教育委員会双方ともに、連携の新たな展開を模索する動きがあり、平成27年度からの開始を目指して双方での検討が行われた。大きな方向性として、これまでのモデル校区を中核とした連携から、教育委員会の施策全体での連携へと活動を展開させることが協議された。

教育学部内では、年末より、田上教授、岡准教授、田北講師、金子助教とRAを交えた連携体制構築のための学内会合を８回開催し、どのような連携を行うかを検討するとともに、糸島市教育委員会担当者を交えたすり合わせの会合（連携会合）を複数回行った。具体的日程は、表１に示すとおりである。

表１　九州大学・糸島市教育委員会連携に関する打ち合わせと主な内容

日時	内容
平成26年11月12日	社会連携事業に関する学内会合（第１回） １．今後の社会連携の方向性について ２．次年度「教育学フィールドワーク」について ３．成果の発表・予算等について
平成26年11月19日	社会連携事業に関する学内会合（第２回） １．短期的課題について

	・連携事業の形 ・次年度「教育学フィールドワーク」 ２．長期的ビジョンについて
平成 26 年 11 月 26 日	社会連携事業に関する学内会合（第 3 回） １．社会連携の枠組みについて ・実施体制　・ビジョン ２．九大提案部門の活動内容について ３．次年度「教育学フィールドワーク」について
平成 26 年 12 月 9 日	社会連携事業に関する学内会合（第 4 回） 議題は第 3 回の継続
平成 26 年 12 月 10 日	社会連携事業に関する学内会合（第 5 回） １．次年度「教育学フィールドワーク」について ２．九大提案部門の活動内容について ３．社会連携の枠組みについて ４．RA 予算、社会連携予算の執行について
平成 26 年 12 月 16 日	糸島市教育委員会との連携会合（第 1 回） １．社会連携の枠組みについて ・ビジョン　・実施体制 ２．次回以降の打ち合わせ日程について
平成 26 年 12 月 17 日	社会連携事業に関する学内会合（第 6 回） １．社会連携の枠組みについて ２．九大提案部門の活動内容について ３．次年度「教育学フィールドワーク」について
平成 27 年 1 月 13 日	糸島市教育委員会との連携会合（第 2 回） １．社会連携の方向性、プロジェクトについて ２．次回以降の打ち合わせ日程について ３．会議用マイクスピーカーについて
平成 27 年 1 月 21 日	社会連携事業に関する学内会合（第 7 回） １．社会連携プロジェクトについて ・連絡調整、事前リサーチの進捗等の報告 ２．次年度「教育学フィールドワーク演習」について ３．予算への応募について ４．『大学院教育学研究紀要』への投稿について
平成 27 年 3 月 24 日	社会連携事業に関する学内会合（第 8 回） １．社会連携プロジェクト　連絡調整、事前リサーチの進捗等の報告 ・糸島力開発関係 ・いとしま学関係 ・ホームページ関係 ・ICT 授業関係 ２．次年度「教育学フィールドワーク演習」について （シラバス確認、ルーブリックについての協議） ３．予算への応募について
平成 27 年 4 月 3 日	糸島市教育委員会との連携会合（非公式協議） ICT 活用授業に関する関係教員との協議
平成 27 年 4 月 15 日	糸島市教育委員会との連携会合（非公式協議） 糸島市教育委員会との連絡協議会に向けた事前協議
平成 27 年 4 月 20 日	平成 27 年度糸島連携連絡協議会 教育長・糸島市教育委員会部課長を交え、新たな体制での連携の方向性を再確認

協議の結果、教育委員会・九大教員双方が行いたいことを持ち寄ってすり合わせる場として「テーマ会議」を設定し、双方が合意したテーマを「リサーチ型」「課題解決型」「アドバイス型」の３つの類型のいずれかで運営することとなった。この中で、平成 27 年度に取り組むテーマとして、「コミュニティ・スクール」、「ICT 活用教育」、「糸島力開発」、「いとしま学」の４つが見いだされた。また、同時並行で本演習についての検討も行われ、これら４つのテーマに沿ってグループを編成し、取り組む体制をとることとなった。これらの事項は、最終的に 4 月 20 日に開かれた連絡協議会で承認された。

(2) 基幹教育開始に伴う学生の履修環境の変容

平成 26 年度から基幹教育が開始され、1 年次の学生は箱崎キャンパスでの授業日がなく、２年前期から学部に進級して専門科目を受講するカリキュラムの変更が行われた。平成 27 年度の開講では、この新たなカリキュラムでの進級者を対象とすることとなり、彼らにとっては数ある学部専門科目の中から選択する科目へと位置づけが変化した。進級後の学生であることから、箱崎への転居を済ませていることが多いと考えられ、これまでのように多数の受講を見込めないことが予想された。

３．平成 27 年度「教育学フィールドワーク演習Ⅱ」の実践

(1) 教育学フィールドワーク演習の授業構成

このような状況を踏まえ、平成 27 年度の「教育学フィールドワーク演習」では、各教員のテーマに沿ってグループを編成し、それぞれのテーマごとに学修を深めることとなった。

第１回の授業では、教員がそれぞれの連携テーマに関するプレゼンテーションを行い、学生は希望するグループを２つ理由とともに記載した。提出された希望をもとに、グループを決定し、第２回以降はそれぞれの班が活動を進めるスタイルとした。

第９回に中間報告を実施し、進捗状況をお互いに確認するとともに、授業後半に向けた課題を明確化した。

第１５回の授業では、最終報告会を行った。糸島市教育委員会の高瀬指導主事にもご来学いただき、授業に対する講評をいただいた。

このような授業の運営スタイルは平成 26 年度までのものを継承したが、二丈中学校（区）という同一の地区を対象としている田上班・岡班を除けば、田北班は首長部局との連携、金子班は前原中でのフィールドワークであり、領域や対象がそれぞれ異なっている点で、これまでの波多江小学校（区）を中核とした連携とは質の異なる授業となった。各教員の実践記録は、それぞれの班の発表内容とともに報告書の第１部にまとめられている。

(2) 受講者人数の変容

過去５年間の受講者人数を見ると、第Ⅲ期になってから受講者人数が大幅に増加している。ただし、平成 27 年度のフィールドワーク演習では受講人数が若干減少し、第Ⅲ期開始時の半数を割り込んでいる。これは、２節に挙げたような受講者を取り巻く環境変化が直接の要因となっていると思われる。今年度の受講者内訳は、４年生１人、３年生６人、２年生 10 人であり、２年生の受講があまり多くない点に特徴がある。ただし、すでに２年前の「教育学フィールドワーク演習Ⅱ」の単位を修得済みで履修登録せずに授業を聴講した学生が若干名存在したため、実際の授業参加人数はさらに多い。平成 27 年度は他学部（21 世紀プログラム）の学生も２名履修し、授業内で学部を超えた交流が行われた。

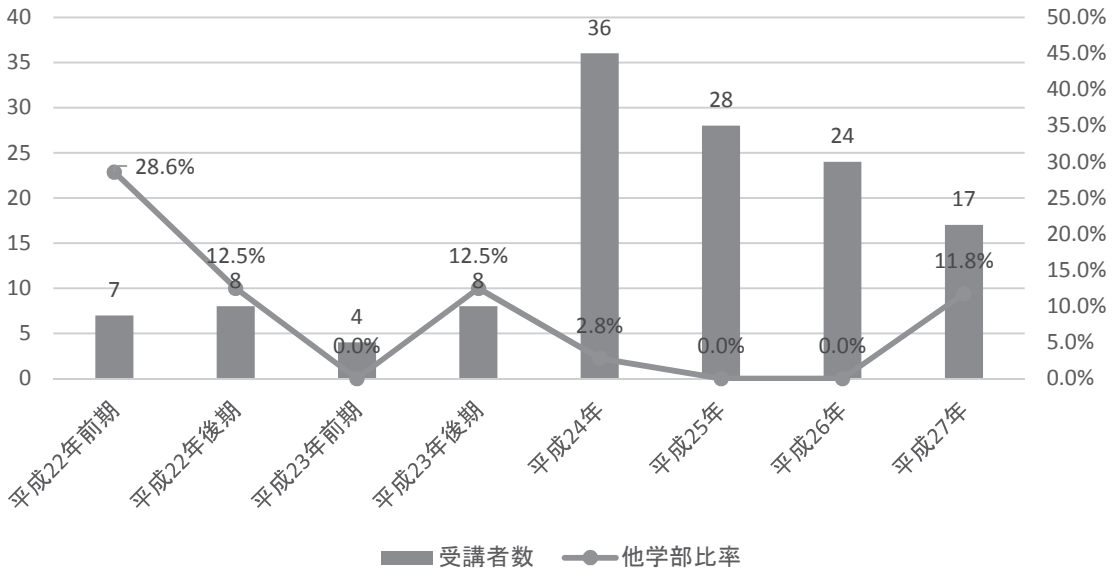


図１　フィールドワーク演習受講者の推移

(3)授業評価アンケート結果

授業評価アンケートは、教育学部 FD 実行委員会の実施要領に沿って８月６日に履修登録者全員（17 名）を対象に実施し、２年生１名を除く 16 名からの回答を得た。データは平成 27 年 11 月 11 日開催の教育学部 FD で提示されたものを活用した。

本授業の性質上、主担当の教員ごとに回答傾向が異なっている可能性があるが、データ入手の制約上、全体集計データをもとに分析を行った。

授業の受講動機として、回答者 87.5%にあたる 14 名が「シラバスで授業計画を読んで興味を持ったから」の項目にチェックを付けており、新たな体制で臨んだ本授業のコンセプトが受講者に支持されていることが読み取れる。

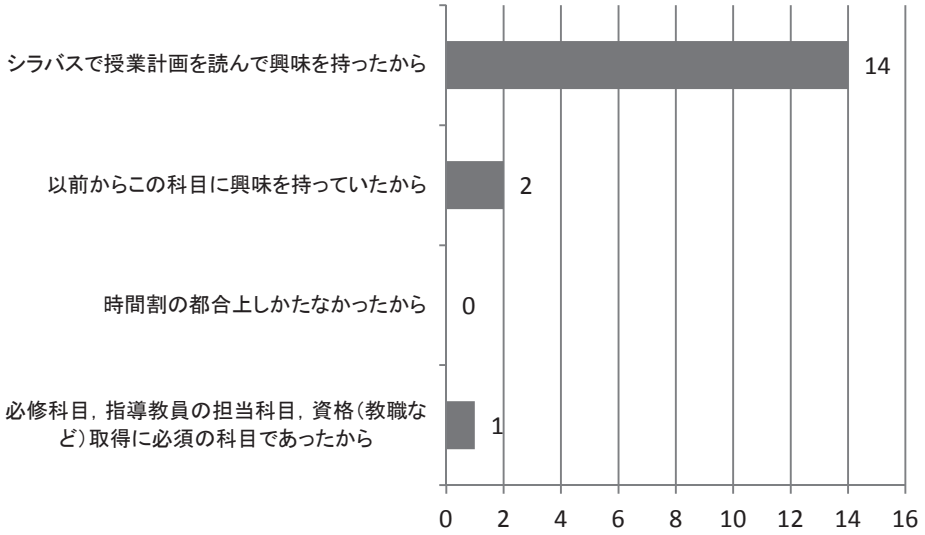


図２　「教育学フィールドワーク演習Ⅱ」を受講した理由（複数回答）

授業の進め方に関する内容は、各項目とも「まったく当てはまらない」を１、「とても当てはまる」を４とする４件法として調査が行われている。この平均を示したものが図３である。破線及びレーダーチャートの内側の数値が教育学部の平均値、塗りつぶされた領域およびレーダーチャートの外側の数値が本演習の受講者の回答の結果である。

本授業が演習形式であったこともあり「教材や教具の活用が効果的であった」「質問に対する応答は適切であった」などの項目で、学部平均を上回っている。

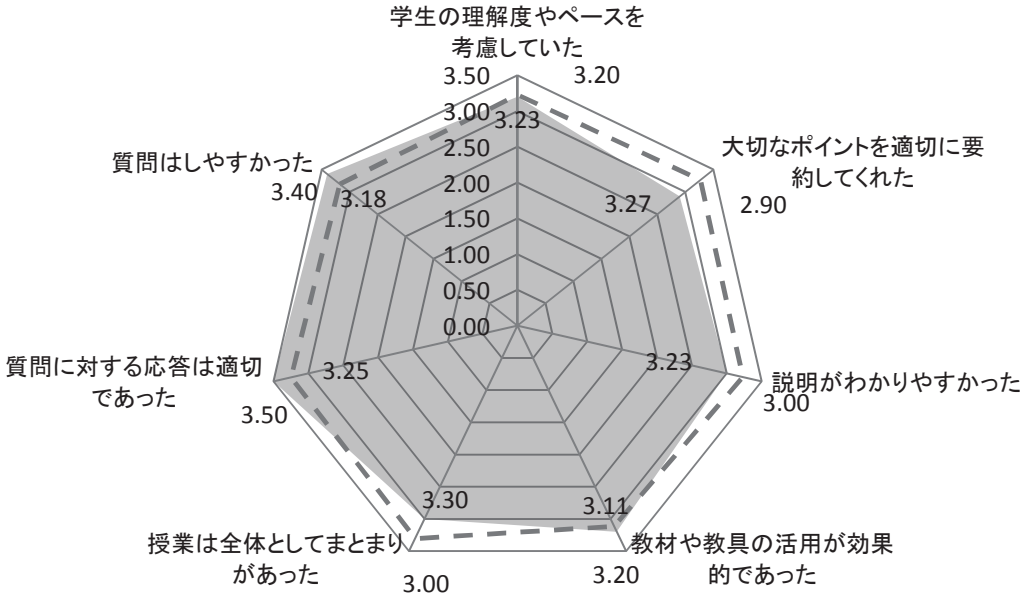


図３　「教育学フィールドワーク演習Ⅱ」の授業の進め方に関するアンケート結果

他方で、「授業は全体としてまとまりがあった」、「学生の理解度やペースを考慮していた」などの項目では学部平均を下回っている。演習の進め方や報告会等を通したフィードバックの適切性については、今後さらに改善の余地があると考えられる。

授業の理解や役立つ程度に関する項目については、図４のとおりである。図３と同じ要領で学部平均値を点線、本授業受講者の回答結果を塗りつぶしで示している。「授業はシラバスの内容に沿っていた」、「この授業を理解するのに、実際に学習した時間で十分だった」等の項目が平均値を下回っている。これは、本演習が新たな立ち上げ期に当たり、必ずしも予定通りに進行しなかったことや、対象との相互作用の中から進められるフィールドワークの性質に起因していると考えられる。

他方で、課題探求の趣旨につながるような「社会に出てから役に立ちそうな知識や技能，考え方が身についた」、「卒論や今後の研究に生かせそうな知識や技能，考え方が身についた」、「自分自身や他者，社会への理解が深まったり，考え方が変わったりした」といった項目は平均を大きく上回っている。本演習を通して、学生が教育学部の他の開講科目とは異なった体験をしていることを読み取ることができるだろう。この体験が「この授業を受けてよかったと思う」という回答につながっていると考えられる。

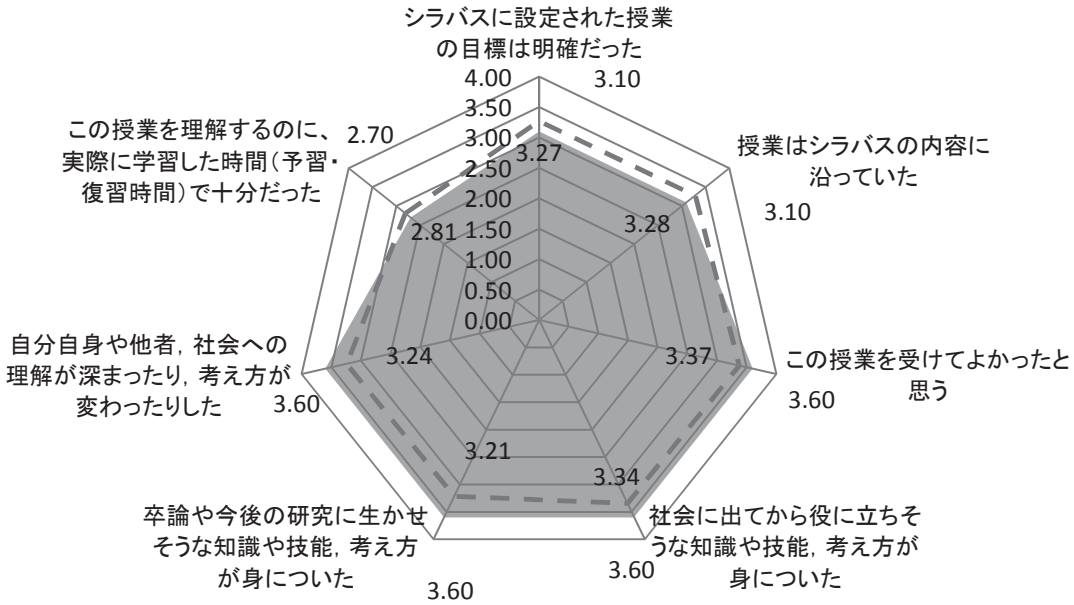


図４　「教育学フィールドワーク演習Ⅱ」の授業の効果に関するアンケート結果

学生の学修時間については、図５のとおりとなっている。この学修時間については「授業の前後で、授業の内容やその前提的、あるいは発展的、応用的知識の修得、あるいは疑問の解決、関心領域の探求のために費やした時間（授業で出された課題だけではなく、推

薦された文献を読む、関心をもった事柄について調べる、授業内容について友人と話をする、等を含む)」と定義して調査されたものである。

受講者の多くが「1 時間以上 2 時間未満」としており、報告会の準備などを念頭に回答していると考えられる。この学修時間については、図 4 で示すように不十分と感じる学生が少なくない。次項に述べるように、適切な学修時間を確保することが課題となるであろう。

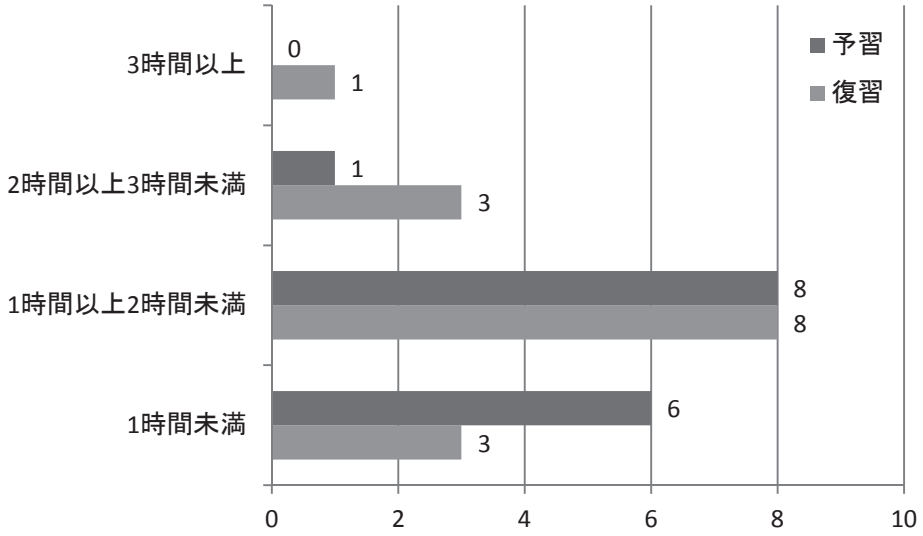


図 5　「教育学フィールドワーク演習Ⅱ」の学修時間に関するアンケート結果

(4) 授業を行って見えてきた課題

本稿では、「教育学フィールドワーク演習」の授業内容の変遷を踏まえながら、平成 27 年度の実践について報告した。最後に、本演習の課題について 3 点述べることとしたい。なお、この課題は執筆者である金子の個人的見解であり、授業担当者を代表するものでない旨、あらかじめ断っておきたい。

本演習の抱える課題として、第一にフィールドへの移動の問題が挙げられる。実際に距離が離れていることに加えて、公共交通機関でのアクセスが困難な場合もあり、学生にとって切実な問題となっている。

第二に、受講者のコミュニケーション機会が限られる点が挙げられる。本授業が進級以後の学生をもっぱら対象とする科目となったこと、さらにⅠ・Ⅱの隔年開講で、多様な学年の学生が履修しやすくなったことから、グループ内の学生間でも時間割が大きく異なり、フィールドワークへの全員での参加はおろか、授業外での打ち合わせの日程調整さえ実現困難な場合がしばしば見受けられる。

第三に、学生の学びの質保証についてである。第Ⅱ期では、「教育学フィールドワーク演習Ⅰ」では自己開拓フィールドでのインテンシブなフィールドワークを行い、「教育学フィールドワーク演習Ⅱ」では韓国調査を中核に多様な教育実践に触れるという、それぞれに

明確で段階性のあるコンセプトがあったが、各教員の専門性に基づいた運営体制をとる平成 27 年度以降のフィールドワーク演習では、「教育学フィールドワーク演習Ⅰ」と「教育学フィールドワーク演習Ⅱ」の関係は必ずしも明確でない。もちろん、同じテーマでの開講であっても、時間の経過とともに実践の内容は変化し、学生の成長とともに得られるものは変わる。しかし、それのみに依存していては、第Ⅰ期に２単位であった活動に第Ⅲ期以降で４単位認定しているのではないかとのそしりを免れないであろう。また、教員にはフィールドワークが単純な繰り返しの実践にならないよう、常に現場と関わって新たな活動を創造する工夫が求められる。場合によっては「Ⅰ・Ⅱの両方を履修する場合は異なる教員のもとで履修する」などのルール作りや、複数回履修者に対応したルーブリックの開発などを検討すべきと考えられる。

また、佐々木（2008）においても示されていた「教育学インターンシップ演習」、「教育学ボランティア演習」といった他の課題探求系列科目の授業との関係性は「教育学フィールドワーク演習」が再定義され続けてきたことからいまだ体系的ではない。２年前期の進級によって多様な学年の学生が履修するという大きなインパクトの中で、学位プログラム上での位置付けについて共通の理解と方針を持ち、実践することが必要である。

新たな授業体制は始まったばかりであり、多様な実践に開かれている。次年度は担当教員の伊都キャンパスでの授業の関係から、開講曜日を火曜日に変更するという初めての取り組みが予定されている。また、担当助教も新助教へと引き継ぐこととなった。新たな体制のもとで新たな取り組みが行われ、受講者の創発の中で新たな知が生み出される場として本授業が機能することを願ってやまない。

参考文献

吉谷武志（2002）「教育学フィールドワークの第一年度―課題深求型演習系列に向けての試行―」『大学教育』（九州大学全学教育研究誌）、pp.103-110。

佐々木正徳（2008）「九州大学教育学部における 2007 年度「教育学フィールドワーク」の取り組み」『2007 年度教育学フィールドワーク報告書』、pp.1-4。

田上哲・岡幸江・田北雅裕（2015）「多分野協働による大学と地域の新しい連携の模索と展開」『大学院教育学研究紀要』17 号、pp.23-44。

III

平成 27 年度
論　考

タブレット授業導入に対する教員の認識
―複数校の横断比較から―

金子研太

Ⅰ　本調査の目的

１．研究の目的

本研究は、タブレット授業の導入に対する教員の意識調査の結果を横断比較することで、自治体や校種による特質を抽出することを目的とする。

２．対象校及び周辺環境

(1)対象校の概要

調査は、福岡県内２自治体と私立大学１校の教職課程受講者に対して行った。

糸島市立前原中学校は、糸島市 ICT 導入事業のモデル校として平成 27 年度から研究指定を受け、タブレット 42 台と無線 LAN 環境の整備が行われている学校である。アンケート調査を 2015 年 10 月に行い、24 名から有効回答を得た。

これと別に、タブレット PC の導入に向けた調査を進めている福岡県内のある自治体（B 町）にアンケート調査を行った。小学校３校（C,D,E 校）、中学校１校（F 校）から、2015 年 12 月に 81 件の回答を得た。

また、教員養成段階の学生に対する調査として、私立大学にて 2015 年 11 月に調査を行った。中学・高等学校保健体育教員を志望する学生 123 名を対象とした。

(2)糸島市 ICT 教育推進事業の概要

ICT 教育推進事業の前に行われた関連事業として、平成 26 年度に実施された情報モラル教育に関する「子どもサミット」がある。これは、SNS やインターネット掲示板でのトラブルや、過度な情報機器への依存を防ぐためのガイドライン作りへ向けた生徒会の交流事業であり、今年度は生徒発案でのルール作りを目指して実践が続けられている。

タブレット導入に関しては、平成 27 年度に前原中学校を研究指定とし、既存の設備を撤去することなく追加的な機材導入が実現した。その後の計画として、５か年計画が構想段階にあり、平成 32 年度までに全小・中学校へのタブレットの導入が構想されている。その際、PC 教室の代替としてタブレットを導入することも検討されている。

なお、これと並行して、市内の小規模校での遠隔授業や情報モラル教育の推進、校務情報化の実質化といったソフト面の取り組みを行う計画となっている。

(3)その他周辺自治体等の実践状況

福岡県の PC1 台あたりの児童生徒数は約 8 人（2013 年度調査）で、教員の研修受講率は約 25%と全国

平均より低い。「児童・生徒の ICT 活用を指導する能力」の肯定回答は 63.4%で、27 位である。また、福岡教育事務所管内でのタブレット導入は低調である。教育センターでは iPad を約 40 台導入し、長期派遣研修生の研究授業に供するとともに、希望に応じて数日単位で貸し出す制度を運用している。希望は多いものの、時期的な変動や貸し出し上の制約により、必ずしも円滑に貸し出しに至っているわけではない。

隣接政令市である福岡市は、市内４校をモデル校として、タブレットの導入が開始されたところである。情報モラル教育に重点を置いたものであり、学習指導面での活用は副次的な位置付けとなっている。

他の設置形態の学校では、授業での活用が徐々に行われつつあるところである。たとえば、福岡教育大学附属福岡中学校では iPad を 40 台導入し、教員の創意工夫にもとづいた授業実践が進められつつある。また、西南学院小・中学校では Windows タブレットが 20 台導入されるとともに、電子黒板を教室の前面に配置することにより使用機会を向上させる取り組みが行われている。

３．先行研究

(1)尺度開発に関する研究

PC を用いた教育が実施されるようになってから、個人の属性や性格、利用経験などと、コンピューターを用いた授業への積極度の関係を明らかにする研究が数多く進められてきた。

その嚆矢となるのが Nickell ら（1986）によって開発された CAS 尺度（Computer Attitude Scale）であり、これを参照しつつ、Kay（1993）が CAM 尺度（Computer Attitude Measure）を完成させた。CAM 尺度は、学習者や教員の認識についての設問を、認知的態度、情意的態度、行動的態度の三つの観点に整理し、以後の尺度の基準となっている。

さらに、Levine ら（1998）が CACQ 調査(Computer Attitude and Confidence Questionnaire)を実施し、CAM 尺度を精緻化するとともに、これと独立して、コンピューターへの理解と利用体験の観点から Potosky ら（1998）が CUE 尺度（Computer Understanding and Experience Scale）を開発した。これら４つの尺度は Garland ら（2008）により時代を超えた検証が行われている。それぞれの尺度に基づいた調査を行って主成分分析を行った結果、それぞれの尺度は依然として適切であるが、時代に固有の機器名称などが使われているなど、環境の変化とともに妥当性が低下してきていると主張している。

国内においては、これらの項目を踏まえながら、櫻井ら（2011）が質問項目を開発し、小学校教員を対象にアンケートを取り、４つの因子を抽出している。

一人一台端末の導入を踏まえた尺度開発としては、Zheng ら(2015)により開発されつつある。

本研究では、これらの尺度を踏まえてアンケート開発を行った。

(2)個人の変化に関する研究

木原ら（2013）は、英国における教員の聞き取り調査から、教員の ICT 活用の熱意が周囲の環境の影響を大きく受けて変動することを明らかにしている。聞き取りにおいては、インタラクティブホワイトボードなどの設備要因を挙げる教員も見られたが、組織的要因が多く挙げられていた。これについては、PC の導入と関連して国内研究にも同様の指摘がある（佐古 1992）。

また、タブレットの機能の説明を受けた後の意識の変容は、森山ら（2013）が分析している。この調査においては、タブレットの機能や使用事例ごとに、困難感と有効感をそれぞれ尋ね、有効感／困難感の比率が高いもの（コストパフォーマンスが高いもの）として「児童・生徒が自分の考えを発表し、学級全体で話し合う活動」を挙げ、逆に低いものとして「遠隔地を結んで教え合い、学び合う活動」を挙

げている。

(3)その他の調査

TALIS 調査においては、「指導用の ICT（情報通信技術）技能」の研修機会、職能開発の可能性を問う項目がある。また、文部科学省が開発している「ICT 活用指導力チェックリスト」は国内で豊富なデータ蓄積がある。さらに、これを詳細にした「ICT 活用能力自己評価シート」が存在する。ただし、これらの調査はスキルの測定が目的となっており、教員の意識の変容や導入の阻害要因を分析するためには、複数回の追跡調査や他の尺度と組み合わせた分析が必要となる。

４．本稿の執筆と分担

本稿及びアンケート調査票の作成と実施は、執筆者の金子が主に行った。また、九州大学教育学部開講科目「教育学フィールドワーク演習Ⅱ」（平成 27 年度前期）の受講者３名のアイディアを取り入れるとともに、大学院人間環境学府「教育政策論」（平成 27 年度前期）からも意見を得た。また、A 中学校へのフィールドワークは、これらの授業の受講者とともに行った。なお、「教育学フィールドワーク演習Ⅰ」TA の唐霏爾氏、大学院生の茂見剛氏からは質問項目の検討や教員への聞き取り調査において大きな貢献があった。

Ⅱ　アンケート回答の分析

１．教員の意識に関する項目の分析（前原中学校）

アンケートはTALIS調査をもとにした項目と、櫻井ら（2011）をもとにした項目から成り立っている。前原中学校でのアンケートは、2015年10月に行い、24名の有効回答を得た。分析の便宜上、グラフ上では「A中学校」として示す。

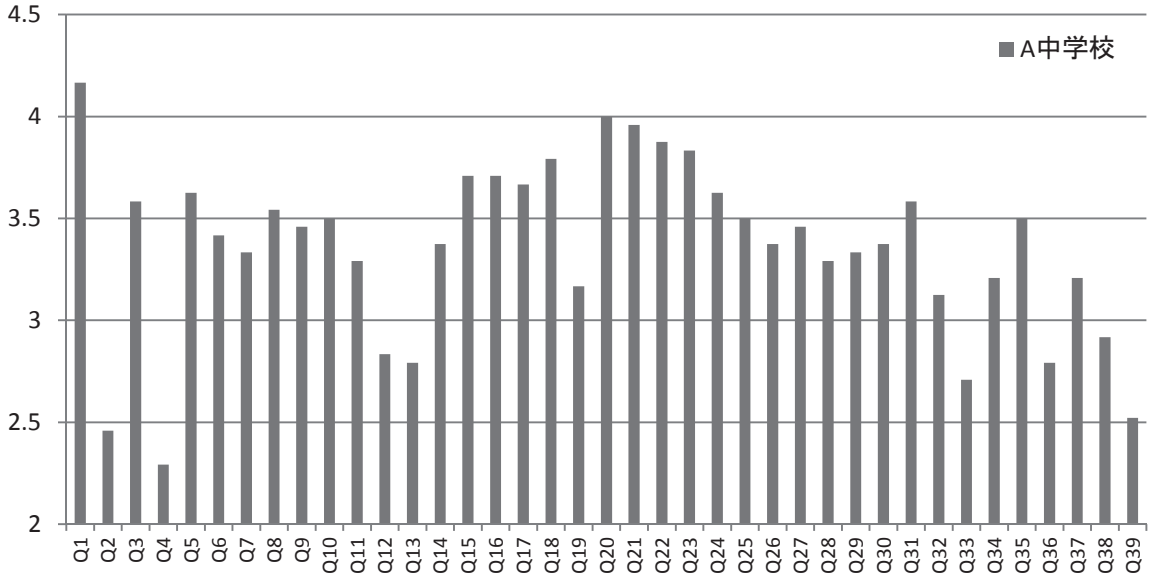


図１　アンケート結果（前原中学校）

２．教員の意識に関する項目の分析（B町）

B町でのアンケートは、2015年12月に行い、81件の回答を得た。C小学校はICT機器を比較的肯定的にとらえやすく、E小学校は逆に否定的な意見に賛同しやすい傾向が見られ、学校ごとに回答傾向に違いがみられた。

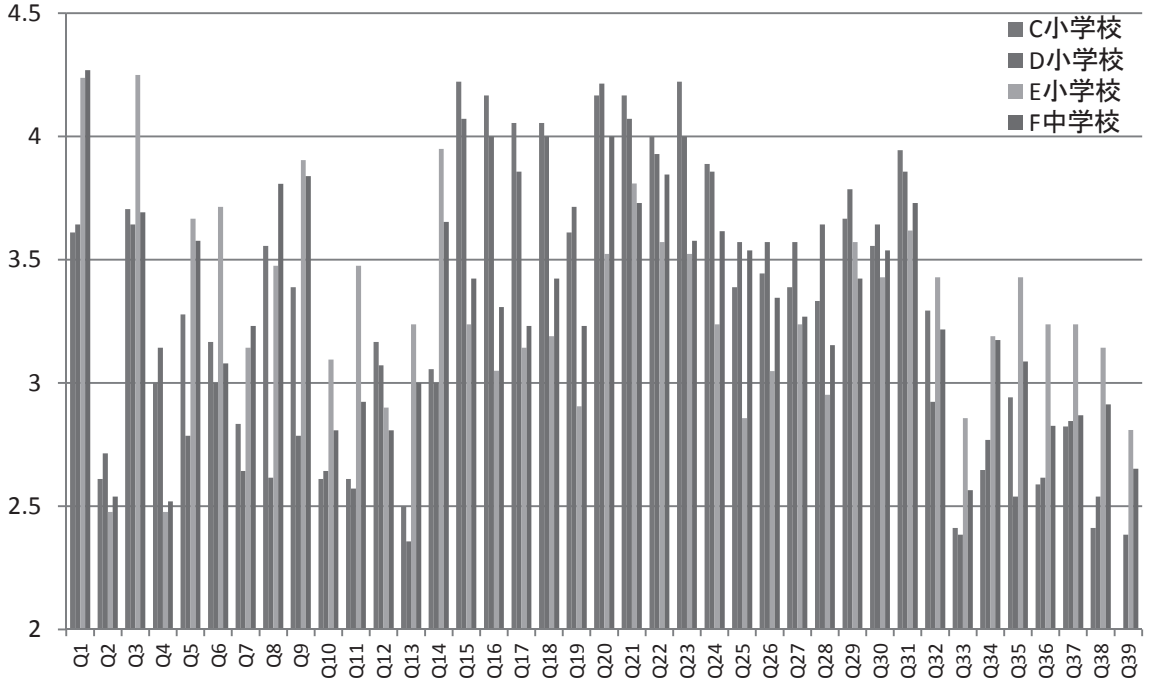


図２　アンケート結果（B町）

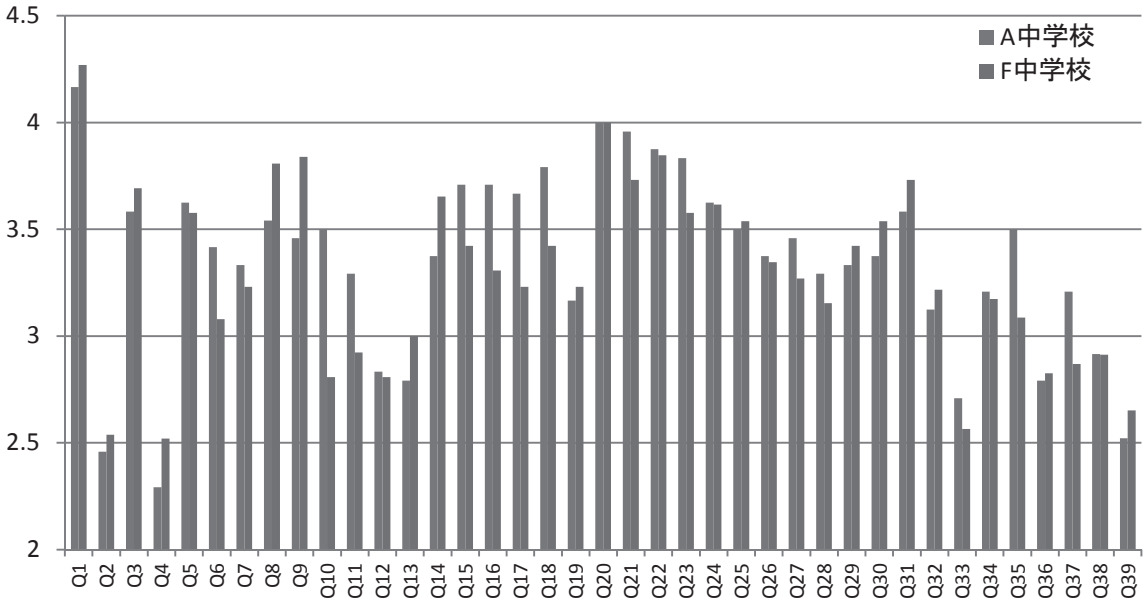


図３　アンケート結果（中学校比較）

同一校種において比較を行うと、前原中学校では、F中学校よりも「コンピュータで動くデジタル教科書や教材に関心がある」（Q15）「ICT 機器使用の研修会に参加してみたい（している）」（Q16）、「ICT 機器を取り入れた授業をしてみたい（している）」（Q18）などがいずれも高く、「ICT 機器の使い方を教師が習得するのは大変だと思う」（Q8）、「ICT 機器を使うと，機器のトラブルで授業に支障が出るのではと思う」（Q9）などが低い。このため、２校間の比較においては、学校全体として比較的ICT機器の導入に肯定的であると言える。

「ICT機器を使う場合、誤って機器を壊しそうな気がする」（Q10）への回答は、A中学校が高い値を示した。次項で取り上げる教員養成段階の学生と比較しても高い数値であり、特定の故障場面が想起されやすいなど、学校固有の条件により異なった傾向が出ている可能性がある。

３．教員養成段階の学生に対するアンケートの分析

教員志望者123名が登録するクラスにてアンケートを行い、出席者全員から回答を得た。この授業では、３週間にわたって合計270分の演習を行い、タブレットを導入した授業を体験するとともに、自らも構想するという実践を行っている。この授業では演習終了後にも、代表的な項目を抜き出して調査を行った。これらの実践とアンケートは2015年11月に実施した。

タブレット授業初回（11/2）のアンケートよりも、タブレットを使用して３回目の授業（11/23）のほうが、「ICTを使いこなせる自信がある」（問2）、「今までできなかった授業を実現できる可能性がある」（問8）や「ICT 機器を使って授業をすることは，刺激的だ」（問10）といった項目が伸びており、実際にタブレットを使用してイメージが湧いたことがうかがえる。

なお、機材の都合上から、授業支援ソフトウェアは異なるもの（xSync）を採用したため、端末操作のロック機能を用いることができなかった。学生によっては説明時間中にタブレットを使用し、授業規律が乱れることがあった。このことから、「興味を別の方向にそらす」（問15）、「予期しない反応で授業に支障が出る」（問16）の項目についても若干の増加につながったと考えられる。

A中学校との比較においては、ICTに関するトラブルへの不安（問1）や誤って壊しそうだという意識（問4）はA中学校の現職教員のほうが高い傾向がうかがえた。

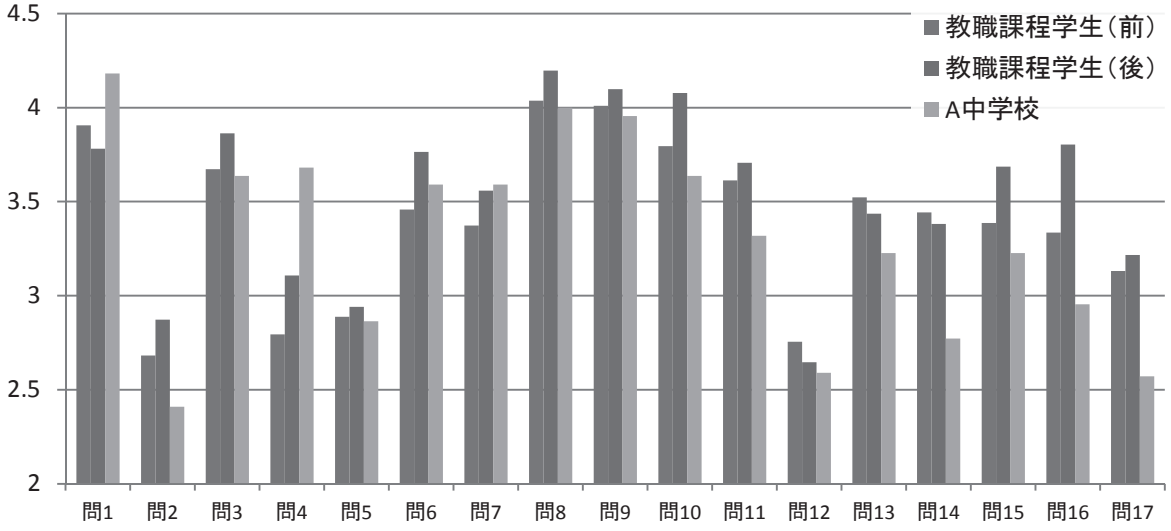


図４　教員志望者とA中学校の回答比較

Ⅲ　聞き取り調査及び自由記述の分析

１．現職教員への聞き取り

九州大学教育学部では株式会社スカイとの協力のもと、学内の機器にSKYMENUを導入し、一般の中学校と同じ環境を再現している。この機材を体験した中学校の教員１名に、機材の使用法を説明し、その後に簡単な聞き取り調査を行った。

「タブレットが導入される予定であることに対して、どういう考えを持っていますか。」と尋ねたところ「個人的にまだ先のことだと思っていたので、びっくりした。」という感想を持っていた。

「タブレットを使う際に心配なことはありますか」という質問に対し、「生徒が壊す」ということ、「いろいろなボタンを押して収拾がつかなくなる」という回答があった。また、「クラスに色弱の子がいる。耳が聞こえにくい子も映像の音が聞き取りづらかったりするかもしれない。すべての子どもにICTが有効とまでは言えない」という指摘がみられた。

２．教員養成段階の学生の感想

xSyncの授業において、教員養成段階の学生に同様の趣旨にて質問したところ、最初の授業では「こういった機器に強い人はどんどん先に行ってしまい、ついて行ける子と行けない子の差が激しくなるのではないか。またペイントでの文字を書くのは非常に難しい。今日の授業のように悪ふざけを行ってしまう生徒がいる。そこをどう統制していくかが重要なカギになると思われる。」という趣旨の自由記述を行っている学生がいた。

しかし、徐々に「実際に使っている生徒のムービーを見て、とても楽しそうに学習しているなと思った。耳からだけでなく、目からの情報というのはとても効果的だと思った。」「これまでは、情報機器を使った授業法をいまいちわかっていなくて、正直使いづらいしあまり良くないと思っていましたが、今回の授業で少し良いかなと思いました。」といった意見も見られるようになり、「他の班の意見を聞いて、自分が思っていたよりもたくさん使い方があるということを知り、本当の授業でタブレットを使ってみたいなと思えるようになりました。」「ICT機能を使うことは、動画や投票など、普通の授業では取り入れにくいものがあり、良い授業になると思った。」といった肯定的な回答が得られた。

また、「実技になると運動量の問題もあり、そこら辺は工夫していかなければならないと感じた。」「タブレットを使うことで、保健の授業はやりやすくなると思うが、手本などは上手な人を使えば動画再生なども必要ないと思うので、使う場面は考えて使用していくべきだと思う。」など、タブレットの特性を踏まえた意見も得られるようになった。

Ⅳ　おわりに

本稿では、主に櫻井ら（2011）の設問による横断比較を行った。２校間での比較の結果、前原中学校のタブレット利用に関する意識は比較的肯定的であることが明示された。また、教員養成段階の学生との比較においては、今後の授業実践の進展につれて「ICTを使いこなせる自信がある」（問2）、「今までできなかった授業を実現できる可能性がある」（問8）や「ICT 機器を使って授業をすることは，刺激的だ」（問10）といった項目がさらに向上する可能性があることが示されたと言えよう。

他方で、「予期しない反応で授業に支障が出る」（問16）といった趣旨の設問についても、学生たちの回答が増加しており、実践の進め方次第でICTに関する認識は大きく変化することが考えられる。

なお、本論考は１回の調査のみをもとにまとめられたものであり、結果の要因の分析や、実践を通した変化を実証的に示すことはできなかった。今後、ICT導入実践についての聞き取り調査や、導入段階を踏まえたアンケート調査を行う必要がある。これらを通して得られた結果は、他校へタブレット等を導入する際の手引き書や研修シークエンスの明確化などに活用できるものと考える。

【参考文献】

- K. J. Garland, J. M. Noyes (2008) "Computer attitude scales: How relevant today?" *Computers in Human Behavior*, 24-2, 563-575.
- R.H. Kay (1993) "An exploration of theoretical and practical foundations for assessing attitudes toward computers – the Computer Attitude Measure (CAM)", *Computers in Human Behavior*, 9, pp.371–386.
- 木原 俊行、野中 陽一、堀田 龍也「教師の ICT 活用に対する熱意に影響を及ぼす要因の具体的検討―英国の教師たちの実践史の分析を通じて―」『日本教育工学会論文誌』37 巻増刊号、pp. 85-88、2013 年。
- T. Levine, S. Donitsa-Schmidt, (1998) "Computer use, confidence, attitudes and knowledge: A causal analysis," *Computers in Human Behavior*, 14, pp. 125-146.
- 文部科学省「平成２５年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果（概要）」2014 年、http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/__icsFiles/afieldfile/2014/09/25/1350411_01.pdf
- 森山 潤、永田 智子、中原 久志「タブレット端末の授業活用に対する教員の意識傾向」『日本教育工学会論文誌』37 巻増刊号、pp.41-44、2013 年。
- 奈良教育大学　次世代教員養成センター「ICT 活用能力自己評価シート」http://www.t-ict.jp/07/download/02/f_06.xls
- G.S. Nickell, J.N. Pinto (1986) "The computer attitude scale," *Computers in Human Behavior,* 2, pp. 301-306.
- D. Potosky, P. Bobko (1998) "The Computer Understanding and Experience Scale: A self-report measure of computer experience," *Computers in Human Behavior*, 14, pp. 337–348.
- 佐古秀一「コンピュータ導入と学校の対応に関する組織論的考察：外生的変革に対する学校組織の対応とその規定要因に関する事例研究」『日本教育経営学会紀要』34 巻、pp.50-63、1992 年。
- 櫻井 みや子、和田 裕一、関本 英太郎「小学校教員の ICT 活用に対する態度と活用実態」『コンピュータ＆エデュケーション』31 巻、pp.82-87、2011 年。
- X Zheng, W Cheng, B Xu, G Chen, R Huang (2015) "An initial development and validation of tablet computer familiarity questionnaire," *Emerging Issues in Smart Learning, Lecture Notes in Educational Technology*, pp 69-76.

＜付録＞

図１～３の質問項目

Q1 ICT 機器のトラブルに対処することは，私にとって大変難しいことだ。
Q2 私はICT 機器を使いこなせる自信がある。
Q3 ICT 機器を使う場合，セッティングが難しいと思う。
Q4 私は，ICT 機器の進歩に遅れないでついていく自信がある。
Q5 ICT 機器の操作は，難しいと思う。
Q6 ICT 機器を使う授業は緊張する。
Q7 授業でICT 機器を使うことにストレスを感じる。
Q8 ICT 機器の使い方を教師が習得するのは大変だと思う。
Q9 ICT 機器を使うと，機器のトラブルで授業に支障が出るのではと思う。
Q10 ICT 機器を使って授業をするとき，誤って機器を壊しそうな気がする。
Q11 ICT 機器を使うことは面倒だと思う。
Q12 授業でICT 機器を使うことが好きだ。
Q13 ICT 活用授業とか教育の情報化とかいった言葉を聞くと，億劫になる。
Q14 ICT 機器を使うと，授業プランの作成により多くの時間をとられそうな気がする。
Q15 コンピュータで動くデジタル教科書や教材に関心がある。
Q16 ICT 機器使用の研修会に参加してみたい（している）。
Q17 ICT 機器を取り入れた授業をしてみたい（している）。
Q18 ICT 機器を使った授業に興味がある。
Q19 授業でICT 機器を使うことは楽しい。
Q20 ICT 機器は，今までできなかった授業を実現できる可能性がある。
Q21 ICT 機器を使うことで，より児童の意欲を高める授業ができると思う。
Q22 ICT 機器を使うことで，より児童に分かりやすい授業ができると思う。
Q23 ICT 機器は，これからの教育に必要な道具だ。
Q24 ICT 機器を使って授業をすることは，刺激的だ。
Q25 ICT 機器を利用することで，より教師の指導力が高まると思う。
Q26 ICT 機器を使うことで，より児童が考える場面が増えると思う。
Q27 ICT 機器の利用は学級の全ての子どもたちに役立つと思う。
Q28 ICT 機器を使うことで，児童の学力がより向上すると思う。
Q29 ICT 機器は，教師の弱点を補ってくれる。
Q30 ICT 機器を使うことで，より児童の集中力を高める授業ができると思う。
Q31 ICT 機器を使うことで，より児童の反応がよくなると思う。
Q32 教師がICT 機器の使い方にばかり関心を持つことで，教育内容に関する議論が置き去りにされそうだ。
Q33 ICT 機器は，教育をあじけないものにする。
Q34 ICT 機器を使うことのインパクトは，最初のうちだけだと思う。
Q35 今の教育は，あまりにもICT を使った教育の効果を強調し過ぎている。
Q36 ICT 機器は，児童との直接的触れ合いを奪ってしまうだろう。
Q37 ICT 機器の利用は，児童の興味を授業のねらいとは別の方向にそらす恐れがある。
Q38 ICT 機器を使うと，児童の予期しない反応で授業に支障が出るのではと思う。
Q39 授業では，ICT 機器を使わない方が無難だと思う。

図４の質問項目

問1 ICT 機器のトラブルに対処することは，私にとって大変難しいことだ。(=Q1)
問2 私はICT機器を使いこなせる自信がある。(=Q2)
問3 ICT 機器の操作は，難しいと思う。(=Q5)
問4 ICT 機器を使って授業をするとき，誤って機器を壊しそうな気がする。(=Q10)
問5 ICT 活用授業とか教育の情報化とかいった言葉を聞くと，億劫になる。(=Q13)
問6 コンピューターで動くデジタル教科書や教材に関心がある。(=Q15)
問7 ICT 機器を取り入れた授業をしてみたい（している）。(=Q17)
問8 ICT 機器は，今までできなかった授業を実現できる可能性がある。(=Q20)
問9 ICT 機器を使うことで，より児童生徒の意欲を高める授業ができると思う。(=Q21)
問10 ICT 機器を使って授業をすることは，刺激的だ。(=Q24)
問11 ICT 機器は，教師の弱点を補ってくれる。(=Q29)
問12 ICT 機器は，教育をあじけないものにする。(=Q33)

問 13 ICT 機器を使うことのインパクトは，最初のうちだけだと思う。(=Q34)
問 14 ICT 機器は，児童生徒との直接的触れ合いを奪ってしまうだろう。(=Q36)
問 15 ICT 機器の利用は，児童生徒の興味を授業のねらいとは別の方向にそらす恐れがある。(=Q37)
問 16 ICT 機器を使うと，児童生徒の予期しない反応で授業に支障が出るのではと思う。(=Q38)
問 17 授業では，ICT 機器を使わない方が無難だと思う。(=Q39)

＜基礎集計表＞

	A 中学校		C 小学校		D 小学校		E 小学校		F 中学校		教職課程学生				
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	設問	授業前		授業後	
												平均	SD	平均	SD
Q1	4.17	0.85	3.61	1.21	3.64	1.34	4.24	0.97	4.27	1.06	問 1	3.91	1.06	3.78	0.99
Q2	2.46	1.04	2.61	1.30	2.71	1.03	2.48	0.96	2.54	1.12	問 2	2.68	1.13	2.87	1.02
Q3	3.58	1.19	3.71	1.18	3.64	1.23	4.25	0.62	3.69	1.35		3.54	1.09		
Q4	2.29	0.93	3.00	1.29	3.14	0.91	2.48	0.96	2.52	1.20		2.80	1.14		
Q5	3.63	1.15	3.28	0.99	2.79	1.08	3.67	0.99	3.58	1.12	問 3	3.67	1.13	3.86	0.95
Q6	3.42	1.22	3.17	1.07	3.00	1.13	3.71	0.76	3.08	1.26		2.56	1.29		
Q7	3.33	1.03	2.83	1.12	2.64	0.97	3.14	0.77	3.23	1.25		2.38	1.23		
Q8	3.54	0.96	3.56	0.96	2.62	0.84	3.48	1.01	3.81	0.96		3.27	1.15		
Q9	3.46	1.08	3.39	0.95	2.79	1.01	3.90	0.97	3.84	0.83		3.52	1.06		
Q10	3.50	1.12	2.61	1.25	2.64	1.04	3.10	1.31	2.81	1.14	問 4	2.79	1.28	3.11	1.24
Q11	3.29	0.93	2.61	0.95	2.57	0.90	3.48	0.73	2.92	1.03		2.88	1.14		
Q12	2.83	1.07	3.17	0.90	3.07	1.03	2.90	0.99	2.81	1.24		3.30	1.06		
Q13	2.79	1.04	2.50	0.90	2.36	0.97	3.24	0.87	3.00	0.96	問 5	2.89	1.11	2.94	1.12
Q14	3.38	0.99	3.06	1.03	3.00	1.07	3.95	0.67	3.65	0.87		3.21	1.07		
Q15	3.71	1.06	4.22	0.53	4.07	0.70	3.24	1.27	3.42	1.08	問 6	3.46	1.07	3.76	0.96
Q16	3.71	0.93	4.17	0.60	4.00	0.85	3.05	1.16	3.31	1.10		3.00	1.21		
Q17	3.67	1.07	4.06	0.70	3.86	0.52	3.14	1.08	3.23	0.93	問 7	3.37	1.06	3.56	1.09
Q18	3.79	0.96	4.06	0.91	4.00	0.76	3.19	0.96	3.42	1.04		3.61	1.04		
Q19	3.17	0.99	3.61	1.01	3.71	1.03	2.90	0.87	3.23	1.12		3.53	0.90		
Q20	4.00	0.65	4.17	0.50	4.21	0.56	3.52	0.91	4.00	0.83	問 8	4.04	0.96	4.20	0.90
Q21	3.96	0.73	4.17	0.60	4.07	0.59	3.81	1.01	3.73	0.65	問 9	4.01	0.80	4.10	0.80
Q22	3.88	0.67	4.00	0.58	3.93	0.70	3.57	0.90	3.85	0.66		3.66	0.89		
Q23	3.83	0.80	4.22	0.63	4.00	0.76	3.52	0.85	3.58	0.84		3.60	0.90		
Q24	3.63	0.95	3.89	0.66	3.86	1.12	3.24	0.87	3.62	0.88	問 10	3.79	0.76	4.08	0.81
Q25	3.50	0.87	3.39	0.76	3.57	0.62	2.86	0.56	3.54	0.57		3.27	0.90		
Q26	3.38	0.86	3.44	0.76	3.57	0.62	3.05	0.49	3.35	0.62		3.22	0.84		
Q27	3.46	0.91	3.39	0.83	3.57	0.82	3.24	0.53	3.27	0.90		3.20	1.07		
Q28	3.29	0.84	3.33	0.94	3.64	0.72	2.95	0.49	3.15	0.91		3.23	0.82		
Q29	3.33	0.80	3.67	0.75	3.79	0.77	3.57	0.66	3.42	0.88	問 11	3.61	0.90	3.71	1.13
Q30	3.38	0.86	3.56	0.68	3.64	0.89	3.43	0.73	3.54	0.69		3.17	0.97		
Q31	3.58	0.86	3.94	0.62	3.86	0.83	3.62	0.65	3.73	0.59		3.59	0.90		
Q32	3.13	0.78	3.29	0.96	2.92	1.00	3.43	0.79	3.22	0.51		3.29	0.88		
Q33	2.71	0.79	2.41	0.60	2.38	1.00	2.86	0.47	2.57	0.65	問 12	2.75	0.86	2.65	1.00
Q34	3.21	0.64	2.65	0.84	2.77	1.05	3.19	0.59	3.17	0.92	問 13	3.52	1.00	3.44	0.96
Q35	3.50	0.82	2.94	0.87	2.54	1.08	3.43	0.79	3.09	0.83		3.40	0.91		
Q36	2.79	0.71	2.59	0.84	2.62	1.00	3.24	0.61	2.83	0.92	問 14	3.44	1.13	3.38	0.99
Q37	3.21	0.71	2.82	0.92	2.85	1.23	3.24	0.68	2.87	0.80	問 15	3.39	1.03	3.69	1.03
Q38	2.92	0.64	2.41	0.77	2.54	0.93	3.14	0.71	2.91	0.88	問 16	3.34	0.99	3.80	0.96
Q39	2.52	0.65	2.00	0.77	2.38	1.00	2.81	0.50	2.65	0.70	問 17	3.13	1.03	3.22	1.00

「つなぐ」ことに重点を置いたコミュニティ・スクールの構想
―糸島市立波多江小学校「環境つくりコミュニティ・スクール」に向けた取り組み―

九州大学大学院　井上　心

1. はじめに

福岡県糸島市では「開かれた学校づくり推進」事業としてコミュニティ・スクールが導入されており、平成 29 年度までにすべての市立小中学校がコミュニティ・スクールに指定されることになっている。その目的は「学校が保護者や地域住民の意向を学校に適切に反映させ、学校や地域が連携協力して教育活動を展開する」(「糸島市コミュニティ・スクール推進の手引き」) ことであり、ひいては社会全体の教育力の向上、生涯教育の充実も当然目指されている。これまでも糸島市の各小中学校では、子どもの登下校時の見守り隊や学校行事への支援、学校や通学路の清掃・整備、キャリア教育や地域学習のゲスト・ティーチャー、添削ボランティアの花マル先生などさまざまな形で家庭・地域からの協力や支援を得てきた。そしてそれが、少なからず地域住民の生涯学習としての場や機会となってきたのも事実だろう。確かに、コミュニティ・スクールには学校運営協議会を設置するという制度的な面はあるが、既に地域と学校が深く関わってきた中で改めてコミュニティ・スクールを導入するということは、当の学校にとって、また地域にとって実質的にどのようなことを意味するのだろうか。実際に、「既に地域と協力している」「地方の学校ほど地域住民と学校が日常的につながっている」などの理由からコミュニティ・スクールの導入の必要性を感じないという意見もある（日本大学文理学部 2012：122-123)。

本稿で事例として取り上げる糸島市立波多江小学校も創立以来 125 年間、地域と深くつながってきた学校であり、平成 28 年度よりコミュニティ・スクール指定校となる。その前年度の平成 27 年度に波多江小学校に赴任した谷口慎二校長は、その前の 4 年間、福岡県春日市においてコミュニティ・スクール指定小学校（平成 18 年度指定）の校長を経験している。この経験を生かし、平成 27 年 4 月の着任と同時に取り掛かられた波多江小学校のコミュニティ・スクール経営構想案は、練られながら、同時に 1 年後のコミュニティ・スクール指定を見据えて既に緩やかに動き出している。それは、校区の中で個々さまざまに行われている学校にまつわる取り組みを、学校を中核にしていかにつなぐかが焦点となっており、それを要に校区をひとつのコミュニティへと再構成していくものと捉えることができる。

2. 本研究の目的と意義

本稿では、この波多江小学校コミュニティ・スクールが「つなぐ」ことを要にどのように構想され、翌年度の指定を見据えてどのように取り組まれているのかを、校長への聞き取りを含むフィールドワークをもとに考察する。特に、構想の際に着目した点や考慮されたこと、何を意図しているのかという、経営構想の外観からは伺えない動機の部分に注目したい。

福岡都心から都市高速や JR で 30 分という立地にある糸島市は、近年ベッドタウン化も進み、就業・通学者総数の 4 分の 1 は市外に流出している（「平成 25 年版　糸島市統計白書」)。中でも波多江校区は、福岡市に隣接し JR が通ることから新興住宅地やマンションが増加しており、それに伴い人口や世帯数が最も多い校区である。これまで地域と深くつながってきた波多江小学校

ではあるが、このように転入・転出世帯が多いことから近年子どもたちの学校や地域への帰属意識が希薄になりつつあることが以前から懸念されていた。このような状況に対して、コミュニティ・スクールの導入は新たな地域コミュニティの創出も期待されるなどその意義は大きい反面、導入には困難が伴う。そこにいかにコミュニティ・スクールを構想していくのかを動機も含めて考察することは、今度他地域におけるコミュニティ・スクール導入へのてがかりになると考えられる。また、コミュニティ・スクールに取り組む中で、学校・家庭・地域をいかにつなぐかは常に課題とされ、そのつなぐ手立ては地域の状況に依る。この事例のつなぐ手立てもそのひとつとして示唆的である。

コミュニティ・スクールの事例に関しては多数の報告があるが、その準備期間の取り組みを具体的に伺えるものは多くない。例えば、池田・静屋（2015）は山口県萩市立萩東中学校のコミュニティ・スクールの導入背景と取り組みを報告している。このコミュニティ・スクールでは、不登校などの問題を抱える中学校を立て直すために立ち上げられた保護者による学校支援組織が原動力となっており、学校・組織・授業を開くための一体的な取り組みがコミュニティ・スクールの要となっている。森（2012）は、福岡県春日市立日の出小学校が九州初のコミュニティ・スクールに指定された際に校長として関わり、その「立ち上げ期（平成 17 年～19 年）」である学校運営協議会設置時からの 3 年間の経緯について詳しく述べている。これらがコミュニティ・スクールとして取り組まれた実践であるのに対して、本稿の事例はコミュニティ・スクール指定を見据えた取り組みである。

3. 糸島市立波多江小学校「環境つくりコミュニティ・スクール」の構想

波多江小学校（児童数 749 名）は平成 28 年度にコミュニティ・スクールとして指定される。平成 27 年度はその準備期間として、1 年後の指定時に学校が既にコミュニティ・スクールとして機能していることを志向し、学校をコミュニティ・スクールとして地域にどのように位置づけるか、学校が中核となって地域をつなぐにはどうすればよいかを構想しながらの取り組みが行われている。

その中でまず取り組まれたのが、コミュニティ・スクールの共通教育目標の設定であり、公民館や子ども会、PTA、児童会、ボランティアなどの個々に行われている学校にかかわる取り組みをつなぐためのテーマの設定である。また来年度コミュニティ・スクール行事となる行事を連携できる形へと構成し直したり、さまざまな取り組みを同じキーワードで意味づけることでつながりの意識化を図るなど、コミュニティ・スクールの視点から学校全体を捉え直した取り組みがこの 1 年を通して徐々に開始されている。

（1）共育目標の設定

文部科学省「〈学校運営協議会〉設置の手引き　コミュニティ・スクールって何？！」の学校運営協議会の設置に向けて準備することの第 1 項目に掲げてあるように、コミュニティ・スクールの設置にあたっては学校・家庭・地域で共有する目標が必要である。波多江小学校の谷口校長は、着任以来校区を日々歩き回り、さまざまな会合や行事に足を運びそこに住む人々と実際に関わっていく中で、地域の歴史や文化、取り組み、地域の住民が何を望み、何を期待しているのか、課

題は何かを収集していった。平成 27 年 4 月の時点で、波多江小学校では校名の「は・た・え」に因み「**は**げましあい、**た**くましく、ち**え**を生かす子ども」の育成が掲げており、前校長の取り組み以来この数年でようやく子どもにも家庭にも浸透してきていた。この他にも、児童会は「笑顔があふれる波多江小学校」、PTA は「子どもたちの笑顔のために 125 年のタスキをつなぐ PTA 活動」、そして波多江校区では「考えようお互いの気持ち　育てよう思いやりの心」と、それぞれが掲げる多数のスローガンがあった。これらを基に考案されたのが「〈相手のことを考え、励まし合い、たくましい力を持って、ちえを生かし生き抜く〉環境に働きかけるやさしい笑顔満開の子どもの育成」という共通の教育目標案である。各所で掲げられていた目標が組み込まれたことで各自に容易に受け入れられる目標となり、それまでの各方針も大きく変更する必要もない。しかし共有の目標の下で学校と家庭と地域が活動することで教育活動を共に行うことになる。この共に育てる「共育目標」は、谷口校長が言う「それまで個々で行われていたために〈点〉であったものをつなぐ」ための仕組みのひとつである。

このコミュニティ・スクールの共育目標案や経営構想案は、校長によって今度は PTA や区長会、公民館などの地域の会合等に持っていかれる。そこで構想しているコミュニティ・スクールについて説明し、地域の人々と話す機会を多くもつことで、その理解が地域でも得られるように努められている。森（2012）においても、コミュニティ・スクール立ち上げに際して最初に取り組まれたのが目標の共有化である。ここでは共通目標を設定するために、学校やその教育への課題意識や意向を問うアンケート調査を保護者や地域住民に行い、それを基に学校運営協議会で検討を繰り返して重点目標を設定している。波多江小学校の場合は、校区が広く、戸数も多いためにアンケート調査を行うには十分な時間がなく、また既に各々が目標を掲げて活動していることから、それらを包含する形で共通の目標を定めることで目標が無理なく共有されるよう図られているのが特徴である。また 1 年後に学校運営協議会設置後の承認を待つのではなく、校長が動くことで地域に目標や構想が共有されるよう進められている。

（2）テーマの設定

上述の共育目標において新たに加わった「環境」は、コミュニティ・スクールのテーマとして設定されている。コミュニティ・スクールが注目された背景には、地縁に基づいた地域コミュニティの機能が低下してきたことも一因としてある。今日では、交通・通信技術の進歩や情報化、グルーバル化などに伴い多様化する価値観や関心、ライフスタイルにより、物理的に空間を共にしているというだけではコミュニティ、すなわち地域コミュニティは形成されないのである。その一方で、市民団体やサークル、NPO のような特定のテーマのもとで人々が集まり活動するテーマ・コミュニティは数多く形成されている。このような状況に対して、貝ノ瀬・松永（2011）は、学校は地域コミュニティとあらゆるテーマ・コミュニティをつなぐことができる数少ない機関のひとつであり、ゆえに学校を核としたコミュニティ創生の可能性を指摘している。

波多江小学校の「環境つくりコミュニティ・スクール」は、学校・家庭・地域を「環境」をテーマにつなげるテーマ・コミュニティの形成と捉えることができる。特にこの校区のように、近年のベッドタウン化によって転入世帯が増加している地域の場合、テーマによってコミュニティを創生することは有効な手段だろう。ただし、この波多江小学校コミュニティ・スクールの場合、

それが新たなにコミュニティを一から創り出すというわけではない点は重要である。テーマとして「環境」が設定されたのは、波多江小学校がもともと環境づくりにかかわってきたことに因る。小学校に隣接する池田川（瑞梅寺川）沿いの 200 本の桜並木は、波多江小学校百周年（平成 2 年）を機にボランティア団体によって復活し維持されており、糸島市内でも有数の桜の名所になっている。また、清掃活動や安全安心まちづくり活動、学校整備の支援など、環境に関わるボランティア活動も活発である。学校の歴史をみれば、瑞梅寺川子ども環境サミット（平成 9 年）や環境教育なども実践されてきたことがわかり、校舎屋上には「環境にやさしい波多江の子」の看板が大きく掲げてある（図 1）。これら地域と学校それぞれが行ってきた活動の中に「環境」という共通性を見出し、それをコミュニティ・スクールのテーマとして掲げることで、これまで学校にかかわりながらも個々に実践されてきたものをつなぐことになっている。桜並木の維持活動や清掃活動はまさに環境づくりであるし、子どもの登下校時の見守り隊は安全な環境づくりである。学校整備や添削ボランティアの花マル先生は子どもの学習環境を支える。さらに、花を植えたり、あいさつ活動など環境づくりにつながる活動は多い。

図 1　校舎屋上の看板

学校でも環境に関する取り組みは既に進められている。夏休み中の平成 27 年 8 月 21 日～23 日には、PTA の提唱で、長年の使用で黒くなった校舎の内壁が児童・保護者・教職員により白く塗り直されている（図 2）。もともと波多江小学校では掃除指導に力が入れられていたが、それ加えて、谷口校長直伝の掃除用具“しんじる棒”（巨大マツイ棒）などを子どもたちが作成し、それを用いて校内をすみずみまで掃除する取り組みも行われている。また次で取り上げるような行事においても、今年度から環境に配慮した取り組みが徐々に取り入れられ始めている。

2015年（平成27年）9月25日（金）　毎日新聞

児童や保護者らが
校舎内壁塗り直し

糸島

図 2　平成 27 年 9 月 25 日 毎日新聞

テーマでコミュニティとしてつながる場合に、「環境」のようにさまざまな活動に柔軟にかかわることができるテーマであることは重要な点である。また谷口校長は、つなぐ役割をもつテーマがその地域や学校の伝統や特色であることがコミュニティ・スクールを進めていくためには重要であると指摘する。「環境」というこれまで意識なく取り組まれていたものを掲げることで、これまでと同様の活動が環境を意識して行われるようになる。地域に根付いているものをテーマに掲げることは、地域に既にあったものを地域住民に意識化させ、テーマの視点で捉え直すことであり、それによってそれぞれの取り組みを共通のベクトルに乗せることになる。そして学校は、「環境つくりコミュニティ」の中核として位置づくことになる。

（3）連携行事の設定

コミュニティ・スクールの連携行事は「共育目標具体化の実際場面」であり、学校・家庭・地域の人々が、一緒にやっていること、目標やテーマが共有されていること、つながっていることが目に見えて体験できる機会と捉えられる。このような行事として設定されたのは、運動会前に環境整備作業として行われる5月のPTA除草作業、7月の数日間教師やボランティで行われている「はたえ塾」、子どもたち自ら考えてゲームや制作などをクラスごとに企画する10月の「波多江祭り」とPTAによる「友愛バザー」の3つである。これらの行事はこれまでも保護者や地域と共に行ってきたものであるが、これを行事自体はそのままに共育目標とテーマにつながるように再構成され、コミュニティ・スクール行事として位置づけられることになった。

5月のPTA主催の環境整備作業には毎年児童・保護者500名以上が参加しており、その名の通りまさに環境づくり活動である。これに、毎日学校で掃除に使用している掃除用具“しんじる棒”や雑巾の制作、別に実施されていた防災学習が加わり、また学校や地域の整備・清掃ボランティア活動に取り組んできた「波多江小おやじ隊」「ごみ0青春探検隊」「池田清廉会」等の協力も得て、「はたえゴミ0安全ピカピカ青春大作戦」として生まれ変わった。「はたえ塾」は、ものつくり学習が教科学習に加わり、昔遊びの学習や野菜栽培等を支援している「六十爺会・手作り隊」と共にエコグッズ制作などを行う「はたえ塾　ものつくり学習」として構想されている。「波多江祭り」と「友愛バザー」は「はたえ環境ハートフェスタ」として環境に関する内容を加えたり、PTAバザーで使用する割り箸やポリ袋を止めてマイ箸・マイバッグを各自持参するなど環境に配慮したものになっている。

コミュニティ・スクール行事を設定する際のポイントは、行事を変えるのではなく、既存の学校行事の中で共育目標やテーマとつながるものを選択し、テーマに沿って意味づけされている点である。このようなコミュニティ・スクール行事に向けての取り組みは平成27年度から徐々に実行に移されているが、進める中で特に気をつけられているのは、一度に進めてしまわないということである。谷口校長の「準備期間がいる。やってみてダメだった時に、それをトライの段階と捉えることが大切であり、みんながコミュニティ・スクールでやることがわかるためにしているという気持ちを持つぐらいの余裕が必要。」との言葉は、当然の事ではあるが、コミュニティ・スクールの導入にあたって忘れてはならないことだろう。

（4）年間計画の視覚化

学校・家庭・地域が実際に活動する3つのコミュニティ・スクール行事以外にも、環境づくりに関する行事や活動は学校内外にある。コミュニティ・スクールとなる平成28年度からは、それを「環境つくり波多江小学校コミュニティ・スクール年間計画」としてひとつの表にまとめ、経営構想と共に各家庭に配布されることになっている。表には3つのコミュニティ・スクール行事と共に、学校の節目となる行事である歓迎集会・遠足、運動会、災害時の引き渡し訓練や、学校を地域に開放して共に学ぶ日として取り組まれている「みんなの登校日」、6年生を送る会などの日付と具体的な目標、学校でどの時期にどのような日常指導が行われているかが写真と共に載せられている。また、それらの行事に合わせた家庭と地域の役割や、環境づくりに関する地域行事やボランティア活動なども記載されており、今学校・家庭・地域でどのようなことが取り組まれているのかが一目で知ることができるようになっている。

このように学校や家庭の取り組みと共に、地域の取り組みが示されることで、互いの取り組みを意識した活動できるなどつながりを促進したり、各自で取り組みへの参加が計画できることなどが期待される。何よりも、子どもたちの一年間が視覚化されることで、例えば子どもにとって大切な年度初めには、家庭は基本的生活環境づくりに配慮し、地域は安全な環境づくりに取り組んで子どもの育ちを支えるなど、学校・家庭・地域がそれぞれの役割をもって「共育」していくことを後押しする。ミュニティ・スクール経営構想において「協働」が用いられているのも、学校・家庭・地域がそれぞれの分野から力を合わせることを意図してだろう。谷口校長は「学校でしていることを家庭でもしてみる、地域でしていることに参加してみる」ことが大切だと話す。年間計画や経営構想を視覚化し、共有することは、そのような学校の日常の取り組みと家庭・地域をつなぐためのツールとなっている。

（5）キーワードの共有

学校・家庭・地域の日常の取り組みをつなぐ仕組みのひとつがキーワードの存在である。谷口校長が機会あるごとに口にする「5A（あいさつ・あんぜん・あとしまつ・あったかことば・ありがとう）」「5S（せいり・せいとん・せいけつ・せいそう・せいかつしゅうかん）」は、学校行事や生活指導などで教職員も口にすることで、今では波多江小学校の子どもと教職員の間で頻繁に交わされる合い言葉になっている。「5A」「5S」は環境づくりには欠かせないものであり、環境づくりのキーワードでもある。これを学校やPTA行事、地域の行事や会合などのあらゆる機会において校長や教職員が口にすることで、また子どもたちが家庭や地域で口にすることで、学校・家庭・地域に環境づくりのキーワードとして浸透していくことが期待されている。谷口校長は「地域行事の最初のあいさつなどで、キーワードに触れてもらえるだけでコミュニティ・スクールは全く変わってくる」と言う。

また子どもにとっても、同じキーワード、つまり大切にされていることが生活の中で統一されている意義は大きい。学校では進んであいさつをするのに、学校を出るとあいさつをしないというのはよく耳にする話である。あいさつが交わされない地域では、子どもはあいさつをすることではなく、あいさつをする場合としない場合の使い分けを身につけるようになる。また不特定多数の人が同じキーワードを用いることで、キーワード自体が自律化して子どもたちに内面化され、習慣化されるというように、キーワードがもつ「共育」的意義は大きい。

4. 事例にみる「つなぐ」仕組み

波多江小学校のコミュニティ・スクールの指定を見据えた取り組みは、学校がコミュニティ・スクールとして地域とつながり、地域をつなぐように構想していく過程である。学校と地域がつながりを創る手立ては、行事を中核にしたり、学校や地域で抱える課題解決を中核にしたりとその学校の状況に応じてさまざまである。この波多江小学校の事例では、テーマである「環境」を通してつながりを創り出している。確かに、従来「子ども」をテーマに学校と地域はつながり、連携してきた。しかし地域におけるつながりが希薄となり、子どもとの関わりが少ない世帯も多い今日において、「子ども」を介在して地域がつながっていくのは思うほど容易ではない。その点において環境というテーマは、もともと学校や地域の取り組みの中に潜在的に在ったものである。

つまりテーマを掲げることで、既に在ったつながりが顕在化したのである。しかも「環境」はあらゆる活動に何らかの形でかかわっており、しかも誰にでも関係することからテーマとしてつながりを形成する仕組みを内在しているといえる。

しかしながら、テーマやそのキーワードのみではつなぐ媒体とはならない。学校や地域で機会ある毎にテーマやキーワードを口にする校長、あらゆる活動の中で積極的にキーワードを用いる教職員、そしてそれを家庭や地域で口にする子どもたち、年間計画を視覚化できるように作成された表や、テーマやキーワードを示す学校の掲示等が存在して初めて、テーマやキーワードはつなぐ媒体となる。学校内ではキーワードや環境に関する取り組みは準備期間のこの１年を通して徐々に行われてきた。そして子どもたちの発言にも「5A」や「5S」が現れるようになるなど、その浸透している様子が伺える。この先、これらが地域にどれだけ認知され浸透していくかが学校・家庭・地域がつながっていく鍵となる。

また、コミュニティ・スクールのテーマを設定することで学校・家庭・地域で連携する取り組みが自ずと定まる点にも注目したい。環境がテーマであれば、これまでの行事や取り組みの中で環境に関わるものが連携されることになり、敢えて連携行事等を設定する必要はなくなる。波多江小学校がこの準備期間に進めてきたことは、そのような学校行事や取り組みをテーマの視点から捉え直し、地域の取り組みにつなげられるように、地域からもつながるように構想し直し、整えることだった。その姿勢が顕著に表れているのが、あらゆるスローガンを内包する形で設定された共育目標だろう。しかしながら、誰にでも関わりのあるテーマではあっても、各自が主体的にかかわろうとしなければつながりは生じないという課題もある。

共育目標やテーマの設定過程からも伺えるように、つながっているというのはかならずしも同じことを全員で一緒にすることを意味しているわけではない。共通の目的の下で取り組んでいることが重要なのである。しかし、それではつながっていることが目に見えない。皆が同じ方向を向いていることが見える形で確認でき、つながっていることが実感できるのがコミュニティ・スクール行事であり、学校でも家庭・地域でも口にされるキーワードの「5A」「5S」なのである。

このように学校と家庭・地域が目的を共有して取り組むことは、子どもたちにとっては学びの場がつながっていくことになる。学校でいつもしているあいさつが、場所を変えても、家庭・地域でもなされることで、その大切さや使い方を子どもたちは自ら確かめていく。学びの場は、学んだことを実証する場でもある。その実証の場がつながり拡がっていくことは、子どもたちの学びを強く支えることになる。学校・家庭・地域がつながることが、子どもたちにとってはどういうことなのかということは常に考えていかなければならない。

5. おわりに

この波多江小学校のコミュニティ・スクール始動に向けた取り組みの大きな特徴は、これまで行われてきたことはそのままに、発想を変えることで学校と家庭と地域が自然につながることが志向されている点である。それは、新たなものを導入する際に伴う負担感や多忙感を軽減する。「コミュニティ・スクールの推進に関する教育委員会及び学校における取組の成果検証に係る調査研究報告書」（2012）によれば、「コミュニティ・スクールの指定は教育委員会の意向によるもの」「指定までに要した準備期間が 1 年未満」との回答は、それぞれ全体の半数以上に及んでい

る。このように、コミュニティ・スクール導入に対する動機づけが外発的であったり、準備期間が短い場合、また校区が広かったり人口が多い場合、個々に活動してきた地域ボランティアなどと多く連携協力する場合等には、このような方法は有効であると考えられる。

コミュニティ・スクールは、学校・家庭・地域が共に連携のあり方を考えながら協力していく過程である。平成 28 年度波多江小学校がコミュニティ・スクールとして始動した時に、この準備期間での取り組みがどのように機能し、またどのように改善されていくのか、学校・家庭・地域のつながりはどのように広がり深まっていくのかは、今後の進展とともに考察されるべきである。それがこの準備期間における取り組みと併せて検討されることで、これからのコミュニティ・スクールの取り組みに対するさらなる示唆が期待できるだろう。

引用・参考文献

貝ノ瀬・松永（2011）「地域運営学校（コミュニティ・スクール）の可能性」天笠茂編集代表・小松郁夫編著『〈新しい公共〉型学校づくり』ぎょうせい, 23-47.

糸島市（2014）「平成 25 年版　糸島市統計白書」.

糸島市教育委員会（2015）「糸島市　コミュニティ・スクール推進の手引き」.

森保之（2012）「学校と家庭・地域の三者が共に進めるコミュニティ・スクールの実践的研究（Ⅰ）―「立ち上げ期」における取組の実際―」『福岡教育大学紀要』第 61 号, 第 4 分冊, 125-138.

池田廣司・静屋智（2015）「コミュニティ・スクールの可能性を追究する学校づくり～「学校」「組織」「授業」を一体的に開く取り組みを通じて～」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第 39 号, 211-222.

日本大学文理学部（2012）「コミュニティ・スクールの推進に関する教育委員会及び学校における取組の成果検証に係る調査研究報告書」平成 23 年度文部科学省委託調査研究報告書／学校運営の改善の在り方に関する調査研究.〈 http://www.chs.nihon-u.ac.jp/edu_dpt/sato-hp/sato-seika-h23itaku.html 〉2016 年 2 月 20 日アクセス.

文部科学省 初等中等教育局参事官付（2015）「〈学校運営協議会〉設置の手引き　コミュニティ・スクールって何？！」.

糸島市コミュニティ・スクール推進における調査報告
―糸島市立二丈中校区における小中一貫型コミュニティ・スクールの事例より―

金子真紀[1]

１．はじめに

平成 16 年からコミュニティ・スクール(以下、CS)が制度化されはじめ、現在では全国に CS として指定されている学校は 2389 校[2]にのぼる。CS とは学校運営協議会を設置している学校のことを指し、学校運営協議会の主な役割（地方教育行政の組織及び運営に関する法律第 47 条の５）は、「①校長が作成する学校運営の基本方針を承認すること ②学校運営について、教育委員会又は校長に意見を述べることができること ③教職員の任用に関して、教育委員会に意見を述べることができること」[3]、の 3 点が挙げられ、これまでの学校評議員制度とは異なり、人事に関する権限を持っている点が特徴である。CS は、地域とともにある学校づくりを目指すための有効なツールとして、また「保護者や地域の学校運営への参画を制度的に保障する」(佐藤 2010:4) ためのものとして設置される。それに加え、佐藤は設置意義に関して、「①地域のニーズを反映させた教育活動を展開すること、②地域ならではの特色ある学校づくりを展開すること、③保護者・地域住民に対する説明責任を果たすこと、④保護者・地域住民が学校教育について自覚と意識を高めるようにすること、⑤学校を核とした地域社会づくりの広がりが期待されることなど」(佐藤 2010:5) とまとめている。以上のような役割と目的をもつ CS は、新しいタイプの公立学校として多くの学校で取り入れられている。しかし、学校のおかれている環境によって CS をどのように取り入れ、地域と連携を行っていくかは異なってくる。

では、糸島市ではどのように CS を推進していけばよいのだろうか。糸島市は現在転居者が増加傾向にあり、観光地としても有名になりつつある。また、糸島市の変化には九州大学の伊都キャンパス移転もあげられる。このような状況の中で、学校を核としたよりよい地域づくりを行うことを目的に、糸島市によって CS が推進されている。糸島らしい CS 構築に向け、九州大学との連携事業の一環として本調査研究が行われている。

２．調査の目的・調査方法

(1)調査目的

本調査研究の目的は、糸島市 CS の現状と今後の課題、方向性を探ることである。本稿では特に、二丈中校区を対象に調査を行い、この校区における CS 運営のこれまでの成果と課題を報告する。また、本調査は九州大学との連携事業の一環として行われており、連携を

---

[1] 九州大学大学院人間環境学府、博士後期課程 1 年
[2] 平成 27 年 4 月現在（文部科学省調べ）
[3] コミュニティ・スクールパンフレット（文部科学省）

行ううえでの意義や今後の課題などに関しても触れたいと考えている。

(2)調査方法

二丈中校区の中でも深江小学校に週に一度(2015 年 12 月～)フィールドワークを行い、地域の様子や連携の様子を観察している。また CS の行事に参加し、小中連携の観察を行っている。本稿はフィールドワークで得た情報や、各学校の資料などをもとに考察している。

３．対象校の概要

糸島市には小学校が 16 校、中学校が 6 校あり、CS として平成 26 年度までに 4 校を指定し、平成 29 年度までに糸島市のすべての小中学校の指定完了を予定している。糸島市では、「学校が保護者や地域住民の意向を学校に適切に反映させ、家庭や地域が連携協力して教育活動を展開する、コミュニティ・スクールの導入を推進」[4]している。また、地域の範囲に関しては校区をその範囲としている。

調査対象である二丈中校区は二丈中学校と深江小学校、一貴山小学校の３校を含んだ校区となっている。それぞれの学校の児童数は表 1 の通りである。この校区では中学校、小学校という順で CS として認定されており、平成 27 年度から小中一貫型の CS モデル校として指定されている。

〈表 1〉

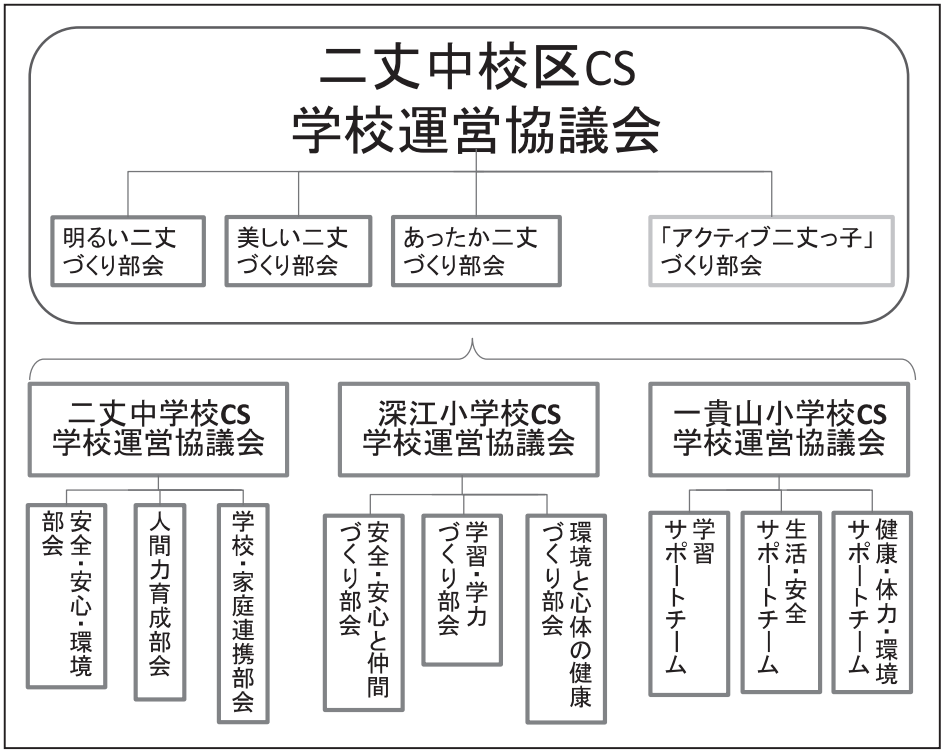
	二丈中学校 (H26 年度指定)	深江小学校 (H27 年度指定)	一貴山小学校 (H27 年度指定)
児童数	236 名	244 名	146 名

※平成 27 年度 4 月現在[5]

４．二丈中校区 CS 組織体制

学校それぞれが学校運営協議会を設置しており、それに加え、二丈中校区 CS の学校運営協議会が設置されている。小中一貫型 CS として二丈中校区全体で子どもたちの教育環境を作り、また地域づくりを行っている。これまで二丈中校区 CS は 4 部会で成り立っていた。しかし、学校ごとの CS で行われていた運営協議会が 3 部会であったことから、来年度から 4 部会ある内の 3 部会を二丈中校区 CS としての大きな部会とし、残りの一つの部会はそれぞれの学校ごとの CS で行うものとしている（図 1 参照)。

[4] 糸島市コミュニティ・スクール推進の手引き（平成 27 年 4 月糸島市教育委員会）p4
[5] 糸島市ホームページより



〈図 1〉※学校ごとの資料を参考に筆者作成

５．これまでの二丈中校区 CS 取り組みと成果

二丈中校区 CS では「二丈愛し（いとし)」を掲げ、「二：忍耐強く・深く考え、正しい行動ができる児童・生徒（学力、あいさつ、規範意識)」「丈：丈夫な体と豊かな心をもつ児童・生徒（体力、思いやり、感謝の心)」「愛し：ふるさとと二丈を愛し、誇りに思う児童・生徒（地域愛・貢献)」を育むことをめざしている。それぞれの CS でも学校ごとのめざす児童・生徒像を掲げ、CS を運営している。それぞれの学校ごとの CS ではこれまでの地域との関係を活かし、赤ペン先生や見守り隊に多くの保護者、地域住民が関わっており、地域から講師を招いた授業も活発に行われている。

二丈中校区 CS としての取り組みはそれぞれの学校が関われるものに参加し、合同で行うというやり方を取っている。二丈中校区 CS の活動を観察する中で、特に 3 つのキーワードが活動の柱になっていると考えられる。それは、①あいさつ②環境・エコ③ふるさと二丈の 3 つである。それぞれの学校の特徴を活かした取り組みが行われている。

①あいさつ日本一をめざして

この CS ではあいさつ日本一をめざすため、あいさつ運動に取り組んでいる。二丈中校区「一斉、あいさつ運動」が行われ、地域と学校、家庭をつなぐ機会を設けている。しかし、まだまだ浸透していないのが現状である。来年度からは毎月 1 日をあいさつ運動の日とし、チラシでの宣伝などを行っている。より顔の見える関係性への構築に向け、この活動は CS の中心的な活動として行われていくと考えられる。

②エコ・エネルギー教育の推進

二丈中学校が「エコ・エネルギー」学習に力を入れており、九州大学とも連携を行いながら、環境やエネルギー問題に取り組んでいる。その取り組みを活かし、地域貢献活動として、二丈中、深江小合同による海岸清掃や一貴山小による地域清掃活動が行われており、地域環境に目を向けるような取り組みがなされている。地域貢献活動は小中合同で行われるが、地理的な要因もあり清掃する場所は異なっている。負担なく行事に取り入れられるよう工夫がされているのである。またこれには保護者や地域の人々も参加しており、二丈校区 CS の重要な行事となっている。

③ふるさと二丈教育による地域貢献

地域への誇りや愛着を培うため、総合的な学習の中で「ふるさと二丈教育」が行われている。上で述べた地域貢献活動などもその中のひとつであり、また地域の人を講師として招き、地域の歴史や伝統を学ぶ機会も設けている。これまでそれぞれの CS で活発に行われてきているが、二丈中校区 CS としてその人的資源、文化的資源の活用、共有が行われている。一貴山小では伝統的な盆踊り行事が行われており、その伝統を深江小の生徒も学ぶ取り組みが行われている。また。二丈中ではこの地域に古くから伝わる深江放生会囃子を地域の人々から学び文化祭で発表し、保護者や小学生たちと共有している。それぞれの校区にとどまらず、二丈中校区として資源を活かすような取り組みが行われている。

他にも小中連携の一環として、中学校の文化祭に小学生が参加したり、中学校説明会を合同で行い、プレ授業などを行うなど、小学校と中学校が関わる機会を年間行事の中に組み込んでいる。

以上のような取り組みの成果として、地域への貢献活動は高く評価され、地域とのパイプづくりができつつある。また地域の学校への信頼も高まっており、活動の成果は出てきている。

６．二丈中校区 CS の課題

二丈中校区 CS の活動の成果もでてきており、それぞれ学校における CS の運営もスムーズに行われているが、二丈中校区 CS の運営になるとあまり円滑には行われていないということが調査の中で分かってきた。それにはいくつかの課題があると考えられる。

(1)校長のリーダーシップによる CS 運営と教職員の意識

現在二丈中校区 CS は各学校の校長、特に二丈中の校長のリーダーシップのもとで運営されており、そのリーダーシップによって成り立っている。一方で、教職員の CS への参加や認識の度合いに差が生じていることが観察からうかがえた。学校運営協議会の一員としてそれぞれの学校の教職員も組織の中に含まれているが、二丈中校区 CS の目指すビジョンな

どが十分に共有されているとは言い難い。教職員がCSとどのように関わるかという点は大きな課題の一つである。

また、小中一貫型CSとしての教職員同士の連携は欠かせない。地理的な要因もあり、すぐに連携をとるのは難しいが、学校内でのCSの話し合いの場に多くの教職員が関わることが望ましい。例えば、二丈中校区CSの行事決めには、それぞれの学校の教職員も出席するような体制をとる必要がる。CS を作り上げる初期の段階では学校が基盤とならなければならない。そのため、教職員のCSへの共通理解と、ビジョンの共有、また学校を越えた日頃からの連携は重要となってくる。

(2)地域コミュニティの調整

現在糸島市は全体的に転居者が多く、二丈中校区もその一つである。そのため、以前から住んでいた人々と、新たに転居してき人々の間に少しズレが生じている。現在のところ、地域母体がしっかりとしているため大きな問題は表出していないが、徐々に地域に変化が起き始めている。この変化をCSを運用していく際にどのように調整していくかが大きな課題となっている。CS は地域の理解と協力がなければ難しい。地域がばらばらに分裂しないよう、このCSが目指す目標を共有し、各コミュニティへの説明を分かりやすく行う必要がある。またコミュニティごとの役割を少しずつ明確にしていき、CS にどのように関われるか検討していく必要がある。

(3)行事の区別

行事に関しては、学校行事、地域行事、CS 行事として区別し、それぞれどこが主体でやるかという点を明確にする必要がある。不明確な場合、連携がうまくとれず、負担感を与えたり、混乱を招いてしまう。また、全てが学校主体のものとなってしまう恐れがある。これらの課題をふまえ、先述したように来年度からは新たな組織体制を取り、行事を明確に分けることになっている。来年度には二丈中校区での避難訓練が地域主体で行われるなど、徐々にではあるが行事の区別が明確化しつつある。この行事の区別が地域や保護者にとっても明確になるようにしていく必要がある。

(4) 地域や保護者への説明と発信

保護者と地域への理解と協力を求めるため、どのようにCSを発信するかという点が課題としてあげられる。発信する際には一番に分かりやすさが求められる。そのため、まず1点目として、このCSが取り組む内容を何点かに絞り、キーワードとして抽出することが必要である。情報量が多すぎると全体像も掴み難く、負担感を与えかねない。2 点目として、CS を説明する資料に関しても、工夫が必要である。適宜必要でないところは省くなどし、目に入る情報量を少なくする必要がある。この課題に関しては、来年度からのあいさつ運動のチラシなどで改善されることになっている。より分かりやすく見やすいチラシを作成

し、地域住民、保護者に参加を促す予定である。このように説明の機会を増やすだけでなく、発信する情報の質や量への工夫が課題となる。

(5)子どもたちの意識向上に向けて

CS を語る中で、学校・家庭・地域という 3 つの柱が重要となっているが、その中から CS の中心に位置する子どもが抜け落ちているのではないだろうか。CS は大人だけが運用するものではない。子どもも CS の構成員であり、地域の一員である。特に中学生は地域の行事などになかなか参加しないという懸念が地域からもおきている。そのため、まず二丈中校区 CS の一員としての自覚、またそれ以上に地域の一員であるという自覚を持たせることは非常に重要なことである。防災に関しても、中学生は地域において重要な役割を担う。そのため、中学生あるいは小学校高学年の子どもを対象に、CS をともに考える機会を設けることも必要であると考えている。子どもが CS に関しての知識があれば家庭にも浸透しやすく、保護者も理解しやすくなるのではないだろうか。

以上のような課題が調査の中から浮かび上がってきた。来年度からは月 1 回のあいさつ運動や一斉避難訓練など新たな取り組みが行われる。地域の人々とより顔が見える関係を構築し、活動の核となる行事、人を作ることが第一である。CS の推進は地域のペースに合わせる必要があるため、焦らず確実に一年一年積み重ねていきながら、二丈中校区独自の小中一貫型 CS を形成していかなければならない。

７．九州大学の連携事業としての展望・課題

現在九州大学は糸島市との連携事業として、CS に関しての調査研究を行っている。また、九州大学のフィールドワーク演習においてもこの連携を活用している。糸島市内の小中学校や地域で大学生がフィールドワークを行い、CS の状況把握や提言などを行っている。学校側においては、現在の CS の状況を再確認でき、また学生の客観的な視点によってよりよい運営を行うことができる。大学側は、学生が実践的な調査研究を行え、その方法を学べる。学校が抱える課題等も知ることができ、今後の研究課題にも繋がる可能性を持っている。このように、フィールドワーク演習における連携は互いにメリットがある点から、今後も続けていくべき取り組みであると考えている。課題としては、前期の授業のみであるため表面上だけの観察にとどまってしまうという点があげられる。継続的に学生が調査を行えるような授業体制なども、今後検討していく必要があるであろう。

８．おわりに

本調査は昨年 12 月からはじまったばかりであり、あまり情報収集ができていない状況のため、今回十分な報告ができていない。今後は教職員をはじめ、保護者や地域住民へのインタビューなどを行いながら、二丈中校区 CS の方向性を検討していきたいと考えている。

また、来年度からこれまで二丈中校区 CS を引っ張ってきた二丈中学校校長が任期を終え、新しい校長と引き継ぐことになる。そのため来年度からの CS の運営の仕方やあり方なども変わってくると考えられる。今後もサポートと観察を継続しながら、二丈中校区 CS としてのより良い在り方を模索していく。

参考文献・資料

佐藤晴雄(編) 2010『コミュニティ・スクールの研究 - 学校運営協議会の成果と課題 - 』、風間書房

八尾坂修 2012「コミュニティ・スクールの展開と課題克服への展望 - 学校支援地域本部からの示唆 - 」、『教育経営学研究紀要』、第 15 号、九州大学大学院人間環境学研究院 (教育学部門)、pp. 1-6

近藤加代子・石神翔伍 2011「子どもの地域での活動、地域社会関係および地域観形成におけるコミュニティ・スクールの役割」、『芸術工学研究』、第 14 号、九州大学大学院芸術工学研究院、pp. 9-16

糸島市教育委員会「糸島市コミュニティ・スクール推進の手引き」(平成 27 年 4 月)

「平成 27 年度 糸島市コミュニティスクール推進研究会」他発表資料

糸島市立深江小学校「深江小コミュニティスクール推進組織」

糸島市立一貴山小学校「平成 27 年度 本校の学校運営協議会の現状」

参考サイト

○文部科学省

・「コミュニティ・スクールって何？！」『運営協議会設置の手引き』(平成 27 年 4 月)
[http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/school/detail/1361007.htm](最終アクセス日 2016.02.28)

・「コミュニティ・スクールの指定状況」(平成 27 年 4 月 1 日)
[http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/shitei/detail/1358535.htm](最終アクセス日 2016.02.28)

・「コミュニティ・スクールパンフレット」(2015 年)
[http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/school/detail/__icsFiles/afieldfile/2015/08/07/1311425_01.pdf] (最終アクセス日 2016.02.28)

・「コミュニティ・スクール事例集」
[http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/school/detail/1311295.htm](最終アクセス日 2016.02.28)

○糸島市ホームページ
[http://www.city.itoshima.lg.jp/](最終アクセス日 2016.02.28)

○糸島市立深江小学校ホームページ
[http://www.fukaes.com/](最終アクセス日 2016.02.28)
○糸島市立二丈中学校ホームページ
[http://nijouchuu.web.fc2.com/](最終アクセス日 2016.02.28)
○糸島市ホームページ　糸島市立一貴山小学校
[http://www.city.itoshima.lg.jp/site/ikisanshou/koutyouaisatu.html](最終アクセス日 2016.02.28)

特別支援学級における教育実践に関する一考察
−糸島市Ｂ小学校への参与観察を通して−

宮本 聡[1]

Ⅰ　はじめに

本研究は、九州大学教育学部地域連携事業の一環で、平成 25・26 年度に糸島市にて行ったフィールドワークを基にしている。本稿においては、糸島市立B小学校に付設された特別支援学級を対象としている。なお、本稿は、2014 年に寄稿した共著論文[2]を加筆・修正したものである。

⑴問題意識、背景

2007 年に始まった「特別支援教育」は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点に立っている。幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うというものである。『平成 17 年度中央教育審議会の答申』によると、これらの幼児児童生徒については、障害に関する医学的診断の確定にこだわらず、常に教育的ニーズを把握しそれに対応した指導等を行う必要があるが、こうした考え方が学校全体に浸透することにより、障害の有無に関わらず、当該学校における幼児児童生徒の確かな学力の向上や豊かな心の育成にも資するものである。また、こうしたことから、特別支援教育の理念と基本的考え方が普及・定着することは、現在の学校教育が抱えている様々な課題の解決や改革に大いに資すると考えられることなどから、積極的な意義を有するものとされている。

柘植(2013)によると、特別支援教育とは、従来の特殊教育の対象者の障害だけでなく、LD(学習障害)、ADHD（注意欠陥多動性障害）、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。また従来のように「障害の種類や程度」に注目するだけではなく、一人一人の児童生徒の「教育的ニーズ」に注目しようとすることが大きな特徴である（柘植 2013：189-190）。すなわち、児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、それに対応した指導を行うということであ

---

[1] 九州大学大学院人間環境学府、博士後期課程

[2] 宮本聡・針塚瑞樹 2014「特別支援学級における「子どもの特性」に配慮した教育実践：「特別な教育的ニーズ」に関する事例研究」『国際教育文化研究 vol14』, pp91-102, 九州大学大学院人間環境学研究院国際教育文化研究会

る。児童生徒の教育的ニーズに応じた教育が実施されることは、児童生徒の障害の有無に関わらず、教師、児童生徒の双方にとって、ある意味「教育の理想」であるといえる。実際には、合理性が重要視される学校という集団的教育の場では「子ども一人ひとりのニーズ」を理解することや、それに対応することが困難である場合がほとんどであろう。そのため、このような理想を背景に持つ特別支援教育を担う特別支援教育コーディネーター[3]など，教師のストレスの問題が報告されている（特別支援教育研究 2010：2-5）。

そもそも、個々の児童生徒の教育的ニーズを把握し、教育が行われていくことは、教育者にとっては非常に難しい指導の舵取りを要求するものといえるだろう。児童生徒の教育的ニーズは，必ずしも児童生徒自身がそれを発信できるようなものとしては到底考えられていない。そのため、特別支援教育の理念を具体的な授業のなかで実践していくときには，「児童生徒の教育的ニーズとは何かを教師が解釈すること」、「そのニーズに応えるための教育実践を計画し，実施していくこと」が必要となる。教師が特別支援教育の理念に沿った教育を行おうとする場合，特別支援教育を担う教師の抱える困難は，ニーズの解釈に基づき教育実践を行うにあたっての試行錯誤のなかにあると考えられる。このような中で、特別支援教育の現場において、いかに教育実践がなされているのであろうか。

⑵目的

本研究では、上記の背景を踏まえ、特別支援教室での具体的な場面をみる中で、教師が子どもの教育的ニーズについてどのように考えているのか、またどのような出来事を契機としてニーズをとらえているのか、それをどのようにして教育実践に結実させているのかを明らかにする。

⑶調査方法

調査者は、上記のフィールドに、平成 25・26 年度教育学部フィールドワーク演習及び連携事業の RA として参与した。共同調査者とともに 1 週間に 1 日のペースで、B 小学校のクラス I へ学習支援サポーターという位置付けで教室及びその場での授業に参与しつつ、参与観察調査を行った。主に、児童の学級での様子や教師・支援員の授業実践の観察及び、教師への聞き取りを行った。

---

[3] 「特別支援教育コーディネーター」とは、学校内外において特別支援教育を推進する役割を担う。

Ⅱ　特別な教育的ニーズ概念について

⑴教育におけるニーズ概念

本節では、教育的ニーズにおける議論を概観しながら、その概念を検討する。現在施行されている特別支援教育体制において、「特別な教育的ニーズ」はその根幹となりうる重要なキーワードであるといえる。また、教育領域でのニーズという考え方は、特別支援教育の枠組に収まらず、従来の教育方法や制度を見直す契機として、また生涯学習等の学校教育以外の領域からも近年着目を浴びている。しかし、一方で、元々は経済学の用語である「ニーズ」という概念自体の教育における曖昧さは度々指摘されている。例えば、市場におけるニーズは、消費者の欲求や需要であり、それに従い、マーケットはサービスを供給すると考えられる。すなわち、消費者の欲求（ニーズ）がサービスを決定する。しかし、一方で教育という領域においては、サービスの受け手（子ども）の欲求や需要（ニーズ）が、そのまま教師のサービス（教育内容や方法）になるということはないだろう。教育におけるニーズを考える上で、子どもの生きる社会文化的な文脈や周囲の生育環境等が、その発現において非常に重要になってくる。

ここで、特別な教育的ニーズの概念を先行研究にて概観する。清水（2003）は、特別な教育的なニーズについて、子ども個人の障害等からニーズを発現するという医学的なモデルに基づく理解から、子どもと環境（教師、家庭、地域社会等）との相互作用の中でニーズは発現するという理解を提示し、特別な教育的ニーズを「特定の社会・文化・歴史に規定された通常の学校教育の条件ではニーズを充足できないで特別にサポートを必要とする状態（清水 2002:260）」と定義する。つまり、通常教育の諸条件が子どもにとって望ましくない状態にあると、それだけ多くの特別な教育的ニーズを必要とする子どもが多くなると考えている。また加齢による影響も考慮に入れることを示唆しており、子どもの教育課題と発達課題によってニーズが規定される、と述べる。

また真城（2003）は、特別な教育的ニーズについて、子どもの「障害」「認知・学習特性」「性格」「好み」等を「個体要因」と「学習内容」「学習方法」「教材」「教師」「教室環境」「周囲の友人」等を「環境要因」とし、「『個体要因』と『環境要因』の相互作用の結果として生じ、または維持されているものであり、それへの教育的対応の開発・提供とその維持のために通常の教育的対応に付加した、あるいは通常の教育的対応とは異なるコスト（費用・時間・労力）が必要な状態である（真城 2003:22-23）」と定義する。

両者の定義は、ニュアンスが少し異なっているが、「個人」と「環境」の相互作用性によって特別な教育的ニーズが発現すること、また子どものニーズを生み出す環境要因への着目を強調していることは共通している。このように特別な教育的ニーズという概念は定義されているが、一方で現場レベルにおいて、主に教師の教育実践の中で、どのように捉えられているかについ

ては研究の蓄積が不足していることが挙げられる。次に現場の教育実践を読み解く枠組みを検討する。

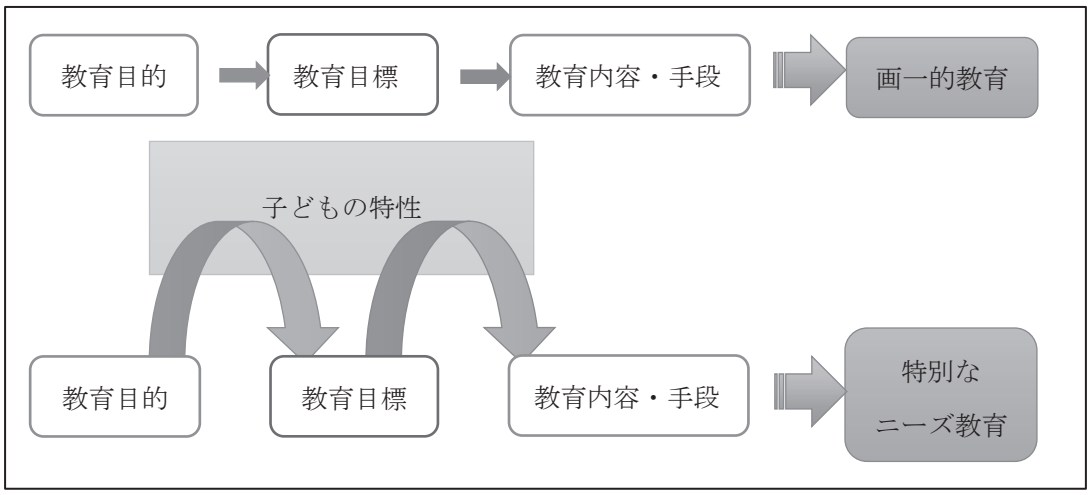
⑵分析枠組みとしての「教育的ニーズ」

①特別な教育的ニーズとプロセス

上記の「特別な教育的ニーズ」の概念に関する先行研究を踏まえ、特別支援教育における教育実践をいかに把握していくかについて考えてる。学校政策、経営の視点から教育的ニーズについて言及している古田（2007）は、教育的ニーズの特質とそれに伴う教育のあり方を挙げている。固有の学習ニーズ（教育的ニーズ）を「教育の目的および目標を達成するために個々の特質に応じて必要な学習手段及び内容」で定義し、「教育の目的」「教育目標」「子どもの特性」「必要とする学習手段・内容」の４つの構成要素から構成されるとする。この４つの構成要素に着目すると、教育のあり方は次のように言える。

まず、教育の「目的」が設定され、次にその目的に則して「目標」が定められる。そして、その目標の達成のために「学習方法・手段」が決定する。このプロセスは従来の「画一的」な教育のあり方だが、特別な教育的ニーズを反映した教育のあり方は、このプロセスに「子どもの特性」を挟み込む。そのことで、子どもの教育的ニーズに適した多様な教育実践が行なわれるとする(図１)。ここでの「子どもの特性」とは、ニーズの固有性を決定することに重要な位置を占めており、個体要因と環境要因に分けられる。これは特別な教育的ニーズの捉え方である個体要因と環境要因の相互作用によってニーズが発現するということを念頭に置いている（古田 2007:436)。教育現場に則して考えてみると、特別なニーズ教育に関わる教師は、この子どもの特性を把握することが、非常に重要になってくると考えられる。教育目的や教育目標の達成は、「子どもの特性」を考慮にいれつつ、学習手段・内容を選択や決定していくことによって可能となるといえるからである。また同時に、達成すべき教育の目的及び目標それ自体に関する検討も必要になってくる。なぜなら、子どもの特性を把握することで、その子どもにあった学習手段・内容を選択、決定するプロセスのみに着目してしまうと、子どもたちを通常学級における教育の目的、目標に近づけていくための学習手段・内容に終始してしまうという特別支援教育の理念に反する教育実践に陥る危険性を孕みうるからである。

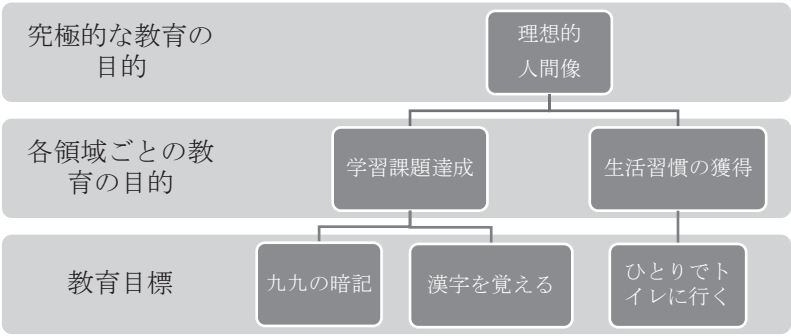
図１　教育的ニーズと教育のあり方（古田 2007:436 より抜粋、著者改訂）



②教育の目的、目標、方法・内容の関連性

そもそも教育の目的、教育の目標とはそれぞれどのようなものを想定することができるのであろうか。以下、境澤（2010）による教育の目的と目標についての説明をみていこう。教育の目的とはある程度抽象的、包括的であり、目的を設定しただけではその実現を目指す行為をはじめることができないものである。そのため、具体的な目標のレベルを設定することによって意図的、計画的な教育という行為を実施へと移していくことが可能となる。このプロセスの具体的な説明とは、以下のようになる。はじめに、究極的目的としての「人間」は「理想的人間像」として具体化される。次に、この「人間像」を分析して、いくつかの側面ないし領域を取り出し、各領域の目的を設定する。次に、この各目的に到達する教育の過程を分析して、段階ごとの目的が設定される。このようにして取り出される具体的な目的は、教育の計画性を徹底させようとすればするほど細分化され、その項目は多数となる。とくに計画的・方法的であることを本質とする学校教育は、より小さく細分化された数多くの目的を設定する。このように、より多数の項目からなる、より具体的な目的を、より包括的で少数の項目からなる目的に対して「教育目標」という語で区別してよぶことが多い。例えば、学校教育法や、学習指導要領では、このような意味で「目標」の語を使用している（境澤 2010：102）。

図２　教育目的と教育目標



究極的目的の実現が保証されるために重要なことは、各目標が被教育者個々人にとって身につけるべき「能力」として示されることである。各目標が示すのは、内容的には、人間生活の個々の分野ないし場面において必要な知識や技能などである。教育が目指すのは被教育者がそれらを自らの生活において生かし、それによってよりよく生きることができるようになること、つまりそのような「能力」を身につけることである。

教育目的を具体化するためには、以上のような形式的条件だけでは十分ではない。教育目的は、現実に社会生活を営む際の被教育者個々人の力量に関するものであるから、内容的にも具体化されなければならない。そのことは必然的に、教育が行われる場としてのそれぞれの社会の現実やその課題を反映するものとなる。例えば、学校教育法の目標は、今日の社会において学校教育が目指すべき目標を社会において必要とされる能力として、その内容面から示したものである。また、学校教育法において学校の種類ごとに示されている目標は、学習指導要領においては、さらに具体的に学校教育の領域ごと、学年段階ごとに示される。つまり、目標は、すでに同時に内容でもある（境澤 2010：102-103）。

③「教育的ニーズ」という分析概念

教育の目的、目標、方法・内容の関連性について改めてまとめると、教育の方法・内容は、教育の目的、目標から導かれること、また、教育の目標はすでに教育の内容を含んでいることが分かる。そして、教育目標が示すのは、内容的には被教育者が人間生活のあらゆる場面で必要とする知識や技能である。学校教育法においては、今日の社会において学校教育が目指すべき目標は社会において必要とされる能力として示されている。被教育者が必要とする知識や技能の習得とは、見方を換えると、被教育者が社会の求めに応じて要請される知識や技能の習得ともいえるだろう。特別な教育的ニーズという考え方も、教育の目標と同じような性格をもっている。すでに述べたように特別な教育的ニーズとは、「教育の目的を達成するために子どもが必要とする学習内容及び学習方法のこと」を示すが、子どもにとっては社会において必要とさ

れる能力を身につけることが要請されており、その要請に応えるためにニーズが生じていることになる。

以上のことから、子どもの「特別な教育的ニーズ」とは、教育の目的と目標から導かれるものであり、子どもが社会で生きていくうえで求められる能力として示される。そのため、特別な教育的ニーズを教育者が考える場合には、子どもが生きていくうえで求められる能力について考えておくことが必要となる。「子どもが生きていく」という表現には、一人ひとりの子どもが今を生き抜くための能力はもちろん、個人が将来にわたって生きていくために必要とされる能力といった意味が含まれていると考えてよいだろう。教育者は常に、目の前の子どもとその子どもの将来を思い描きながら、個々に具体的な教育の内容・方法を考え、教育を行っているといえる。

通常学級では、大部分の領域における教育の目的、目標は学級の全児童に共通するものとして想定され、教育実践がなされているといえる。しかし、特別支援学級に通う特別な教育的ニーズをもつと見なされる子どもの場合、教育の目的、目標が、一人ひとりの子どもの特性を考慮して設定される必要がある。

Ⅲ　特別支援学級における教育実践

⑴フィールド概要

本研究は福岡県糸島市の公立B小学校の特別支援学級において行った参与観察およびインタビュー調査によって得られた知見に基づいている。B小学校においては２クラスの特別支援学級が設置されており、クラスⅠは情緒障害、クラスⅡは知的障害という二つの区分によってクラスが分かれている[4]。クラスⅠの担任がB小学校の特別支援教育コーディネーターであった。クラスⅠ、Ⅱそれぞれに教員及び支援員１名ずつが配置されており、児童は２クラス合わせて16名（2014年７月調査時段階）が在籍していた。なお、１クラスは10名を最大定員としている。

⑵クラスⅠの特徴

B小学校の情緒障害クラス（以下：クラスⅠ）には、８名の児童（第１学年：３名、第３学年：２名、第５学年：１名、第６学年：２名）が在籍していた[5]。在籍している児童のほとんどは、国語・算数の科目を特別支援教室において、その他の科目は個々の在籍する通常学級にて授業

4　糸島市においては、特別支援学校が設置されていないため、全市立小学校に特別支援学級の設置がなされている。特別支援学級をめぐる小学校間、小中学校間の交流も存在している。

5　調査を始めた2013年には、クラスⅠには５年生２名、４年生１名、２年生２名の合計５名が在籍していたが、2014年４月から８名となった。

を受けている。そのため、授業の時間帯によっては、特別支援学級に児童が 1 人しかいないというような時もあれば、5 人の児童が同時に教室にいるということもある。日にちや時間によって、教室にいる子どもの人数にばらつきがみられた。また、急に通常学級の時間割が変更になる場合などは、授業を受ける子どもの人数が変更されることもある。また、特別支援学級独自の科目も存在しており、それらの授業は知的障害、情緒障害の２学級合同で行なわれる。そのため、休み時間等には、これら２つの学級の子どもが一緒に遊んでいる様子も頻繁にみられた。

調査者たちが調査を行ったクラスＩには、障害名の診断を受けていない子どももいたが、その他の子どもたちについても個人の様子から情緒障害のある子どもなのか、知的障害のある子どもなのか、複数の障害のある子どもなのかを判断することは一見しては困難であった。

⑶特別支援教室における教育実践

ここでは、主に、特別支援学級における教育場面を中心とした観察によって得られた事例について検討を行う。特に、H 先生と支援員のＩ先生、6 年生の 2 名の男子 C くんと D くん、5 年生の E ちゃん、3 年生の F くんと G くんのエピソードを中心とする。先に述べた教育的ニーズを教員がいかに捉えて、実践に結びつけていくのかという視点で、教員の行う「子どもの特性の把握」、それによる独自の「教育手段・内容」の構築、「教育目標・目的」の捉え直し、という側面に着目し、記述する。

①「子どもの特性」の把握、「教育手段・内容」の構築

＜事例１　C くんの授業の様子　　2014 年 1 月 30 日＞

この時間は算数の時間で、「お店屋さん」の実践が行なわれる。これは、H 先生が C くんのために考えた実践である。まず、黒板に「れすとらん〇〇〇（先生の姓）」と書く。そして、30 枚程の料理のイラストや写真（料理名も記入してある）を、黒板に貼っていく。それで準備ができ上がる。C くんは筆者に「先生、何が食べたい？この中から選んで」と言ってくる。筆者が、「担々麺」というと、「担々麺」を黒板から探し、かごに入れる。「他には？」と更に筆者に二つ選ばせ、C くんも二つ選び、計５個がかごに入れられる。I 先生が、そのかごを預かり、C くんに価格を書いたメニュー表の中から選んだものに印をつけさせていく。3 つくらいは、覚えており、探し出して印をつけるが、あと２つはなかなか思い出せない様子。選んだものに印をつけ終わると、電卓でそれぞれの料理の値段の合計を出し、袋の中に玩具のお金を詰めていく。そして、I 先生に持っていき、お金を数えてもらう。そのことを２回繰り返し、４時間目は終わる。

〈事例１〉は、C くんに合わせて、H 先生が用意した独自の教育方法の活用の様子である。C

くんは、「食べ物」に対して非常に関心を示す傾向を持っている。例えば、C くんは、参与観察時の調査者に対して、当日の朝食や前日の夕食の内容を詳細に尋ねてくることは、毎回の恒例行事化していた。H 先生は、この C くんの特性を把握し、教育実践に生かしている。すなわち、「計算ができるようになること」という学習目標に対して、能動的に学習に取り組むように、C くんの特性（趣向）に合わせて、独自な学習手段・内容を構築しているということが考えられる。

また、このように独自な手段・方法を構築するだけではなく、H 先生や I 先生は C くんの性格をとらえて、C くんが学習を継続する動機となるような教育の方法を工夫している。C くんは読み書き算のような学習については一人で行うことが難しく、すべての科目を支援員の I 先生や保護者にほぼつきっきりで指導を受けながら学習を行っている。C くんはいつでも自分のしていることを誰かに見守ってもらい、反応してもらいたいという様子である。そうした C くんのやる気を引き出すために、H 先生や支援員の I 先生は、C くんが「九九の 3 の段を暗記した」や「国語の音読を終了した」というように学習の節目のときには、C くんの好きなイラスト入りの賞状を作って、節目ごとに表彰をしている。C くんは、そのことで喜び、やる気を継続させることが出来ている様子である。

しかし、一方で「トイレについて来てほしい」といった C くんの要望に対しては、「一人で行けるやろ」というように自立を求める対応をし、C くんを一人で行動させるよう努めていた。それは、「身の回りのことで自分のできることを増やすこと」が C くんの教育目標となっていたからだと理解できる。

②教育活動の阻害要因に対する教師による容認

＜事例 2　D くんの授業中の様子　　2013 年 7 月 19 日＞

3 時間目に教室に来てすぐに、D くんは水筒を机に打ち付けて、大きな音を立てている。D くんは「気持ち悪い」というが、H 先生は「勉強したらよくなる」と言う。H 先生は E ちゃんと D くんの学習を交互に見ている。E ちゃんは小数点の計算。「やり方を教えるからやってみて」「1.52×10 はどうすると？1.52 が 10 あるから、1.52 よりおおきいよね？」と先生が指導する。「大きくするには右側に小数点をずらす」と言う。学力検定テストをやっている様子。その間、D くんは頭を抱え込んでいる。頭をひさの間に入れて、ずっと足のつま先を手でいじっている。「おなかが痛い」と訴える。10 時 10 分に顔をあげる。電卓を取り出すが、そこから計算ができない。床に「きょーつけ」の姿勢で寝転んでしまう。「エネルギーがない」「充電」などと言う。

＜事例 3　E ちゃんの授業中の様子　2013 年 9 月 27 日＞

E ちゃんが 2 桁の割り算をするのを、横で見せてもらう。私に対して、「九大の先生？」ときく。その後は、私のほっぺたを触ったりする。

E ちゃんは、割り算をするスピードが速い。ときどきやる気をなくすと、H 先生に「できない」というが、ほとんど間違いなく自分で正解を出すことができる。途中で「気持ちがわるい」とか「首が痛い」という。H 先生は「30 秒休憩しようか」という。言われた E ちゃんは黒板に貼り付けてあるストップウオッチで 1 分を測る。プリントを 2 枚弱やったところで授業が終わる。

〈事例２〉と〈事例３〉は、子どもたちにとって、クラスＩが学習に対する疲労感を吐露することができる環境となっていることを示唆している。H 先生に通常学級にいるときの子どもたちの様子についてきくと、「割とちゃんと座っている」と答えてくれた。通常学級と特別支援教室にいるときの子どもたちの様子の違いについては、「教室には教室のルールがあるから、その中で分からなくても耐えているのかもしれないけれど・・・。」「ここに来ると自由になってしまう」というのが H 先生の理解である。H 先生は、特別支援学級においても通常学級のように子どもが集中して学習する環境を整えることが重要性であると考えている。しかし一方で、子どもが集中して学習をするためには、通常学級とは異なる特別支援学級の役割をも意識している。そのことは、特別支援学級における教員と児童の関係性について、通常学級と比べた場合にどうであるかを尋ねた際の、K 先生の以下の回答に表われていた。

特別支援学級には（通常学級とは）別の意味があると思う。D くんは通常学級で（漢字が読めないまま分からないテストを受けることに）がまんができなくなって、テストをもって特別支援学級にくる。E ちゃんは、特別支援学級にいると元気になる。G くんは、支援員の先生に甘えている。・・・・通常学級では子どもたちは緊張しているから（特別支援学級では気をぬければいい）と思うこともある。先生と児童の関係は、学校によっていろいろだろうと思う。

H 先生は D くんについてあまり注意をすると「固まってしまう」と表現している。「固まってしまう」と何もできなくなるので、D くんが「固まってしまう」ことのないよう、D くんの気持ちをほぐすために教室内で動物を飼育している。D くんや E ちゃんは授業中に頻繁に身体の不調を訴えている。それらの訴えは、時には授業の進行を妨げているが、H 先生はそれを無視する、あるいは完全にあしらうことをしないため、子どもが不調を訴えながらも学習を継続するということが可能になっている。こうした教育を行う際の H 先生の態度は、教育の目的、目標や教育の内容・方法として意識化されているものではないだろう。しかし、特別支援学級に

おいて教育実践を行う際には、〈事例１〉でみたように子どもの性格の特性を把握し、それに沿った教育方法を工夫することや、〈事例２〉や〈事例３〉でみたように一見すると教育活動の妨げになるような子どもの言動を容認することが必要となっているといえる。これらのことは、教育の内容や方法の検討の前段階として、教員が一人一人の子どもの特性に配慮することによって可能となっているが、教育活動として認識されていないようなプロセスであるといえるだろう。また、このような H 先生の、通常学級では許容されない行動を容認する姿勢は、上記とは異なる学習目標達成の手段・内容を導きうる可能性も見出せる。

＜事例 4　G 君の授業中の様子　　2013 年 10 月 25 日＞

この時間は、F くんと G くんが、九九の「5 の段」の暗記をしている。F くんは、算数が得意のようで、5 の段をすらすら言えている。G 君は、まだ覚えていないようで、詰まったり、間違えたりと、たどたどしい様子が見受けられる。G くんは、急に「ごいちがごー、ごにじゅー、…」と独特のリズムをつけて 5 の段を歌い出す。H 先生は始めの方は「歌わないでして」と注意していたが、G 君は歌では 5 の段が言えているためか、やがて黙認する。そして、「次は 15 秒以内でやってみて（15 秒以内に 5 の段の意）」と時間を定める。

〈事例 4〉では、H 先生は始め、G くんの「リズムをつける」という行動を注意したものの、その直後には「九九を覚える」という学習目標が達成できていると考え、G くんの方法を容認している。G くんの行動は、通常学級内の学習手段としては容認されないことであろう。しかし、H 先生は授業実践において、G くんにとっての「リズムをつける」という学習法の有効性に気づき、それを一つの学習手段として取り入れたといえる。すなわち、通常学級では許容されない子どもの行動を容認する姿勢は、独自の教育目標達成手段・内容を構築しうると考えられる。また、そのことは、H 先生の G くんの持つ特性への把握に対して、新しい気づきを与えている可能性が示唆できる。

③子どもの発達観の問い直し

先述してきた事例の検討は、学級において教育目標を達成する手段・内容の工夫や、学習を継続させるための教員の配慮についてであった。そこでは、子どもの特性に合わせて、教育の手段・内容が構築されていた。一方で、特別支援学級の教育実践において、定型発達といった基準にいかに近づけていくか、沿っていくのかという学校教育を貫く発達観といったものを問い直すような契機を含んでいる点も指摘したい。

＜事例５　C くんと支援員 I 先生の関係　2013 年 6 月 21 日＞

支援員のＩ先生がＣくんのことを「いつも私についてくる」というくらい、Ｃくんは Ｉ先生を慕っている。Ｃくんは Ｉ先生の腕にもたれたり、お母さんが来ているときでも Ｉ先生に抱きついたりしていた。最初はトイレも一人で行くことができなくて、いたずらをしてトイレに物を流したりしていたが、徐々に一人で行けるようになった。Ｉ先生は Ｃくんが痙攣を起こしたときに Ｃくんを介抱しながら、「Ｃくんにいろんなことを学ばせてもらった」という。「ついつい子どもにもっともっとと要求をしてしまうけれど、少しずつでも子どもは成長をしているということに気がつかせてもらった」という。「こういう（発達障害のある）子たちは、いろんなことを考えているけれど表現ができない。たくさん話しをしていても感情を伝えることができていない」という。

〈事例５〉では、Ｃくんの生活面での成長を通して、Ｉ先生の子どもの成長への認識の変容や学びが見られる。上述のように、Ｉ先生は、学級内においてＣくんの指導につきっきりになることが多いが、調査者の参与観察場面において、Ｃくんの確かな成長を確認している様子を何度も窺うことができた。例えば、調査者に対して、Ｃくんが「一週間の間にこれだけのことができるようになった」と嬉しそうに語ることがあった。また、学級内の他の子どもたちに対しても、Ｈ先生やＩ先生は、１時間内におけるプリント等の学習課題の達成量の最多更新すると「すごい。新記録」と褒めたり、「去年と比べて責任感が湧いてきた」というように、子どもたちをそれまでの姿と比較し、個々の子どもたちの成長を語る。そこには、教員が、教育実践の中で発達の基準を相対化し、個々の子どもの発達を、それぞれの持つ特性から捉えていこうとする姿勢を示唆できる。

Ⅳ　おわりに

以上のように、特別支援教室における教育実践の事例を検討してきた。〈事例１〉でみたように子どもの性格や能力の特性を把握し、それに沿った教育方法を工夫することがみられる。一方で、目標、目的の達成に向かって子どもの特性を把握し、方法を工夫するだけで成り立っているとは言い難い。むしろ、〈事例２〉や〈事例３〉でみたように一見すると教育活動の妨げになるような子どもの言動を容認することが、特別支援学級においての教育を継続させるための方法であり、その結果として教育的意図が達成される場合もある。通常学級での教育において意図的、計画的な行為の遂行を求める場合には、授業中に歌うという子どもの行為は禁じられるであろうし、身体の不調を訴える子どもは保健室へ行くことになるかもしれない。しかし、特別支援教育において、それを子どもの特性として理解する余地が存在している。Ｋ 先生は Ｔくんの歌を禁じようとするが、それによって九九の暗記が可能になっていることに気がつき容

認する。また、N くんや N ちゃんの身体の不調の訴えに対しても K 先生はある程度応じることで、子どもの学習への集中を部分的に放棄している。その意味で、特別支援学級での教育は、教育の目的、目標のために教育内容・方法がある通常学級の教育とは異なるものである。また、そこには子ども一人ひとり異なる教育の目的や目標があり、教育によって目指される子どもの成長・発達も、人と競い合うような一つの基準によって測ることはできないようなものである。特別支援学級にみられるような、子どもの特性を考慮した教育実践は、定型発達の子どもを基準として子どもの成長を測るという学校教育に課された問題を考える一つの糸口となりうるといえるだろう。

本研究の課題としては、子どもたちの特別支援学級外での様子をみていくことが挙げられる。調査者の参与観察において、保護者参観や防災訓練など、通常学級の子どもたちと一緒のクラス I の子どもの様子から、特別支援教室では友達とのやりとりにおいても笑顔を見せ、学級で教員や支援員、調査者らに甘えてくるような子どもが、通常学級の友達のなかいるときは全く無表情である様子も観察されたこともあった。そこで、通常学級や知的障害の学級の授業も含めて観察を行うことで、子どもたちの持つ教育的なニーズや特別支援学級の持つ意味合いをより明らかにすることができるのではないかと考える。

《引用・参考文献》

小玉重男 2009（2012）「第 10 章　共生の教育　unit28 特別ニーズ教育/インクルーシブ教育」木村元・小玉重男・船橋一男著　『教育学をつかむ』有斐閣

境澤和男 1968（2010）「第 5 章　教育の目的」大浦猛[編著]『系統看護学講座　教育学』医学書院

清水貞夫 2002「通常学級在籍の特別なニーズ児に対する教育保障」特別なニーズ教育とインテグレーション学会[編]『特別なニーズと教育改革』262-282,クリエイツかもがわ

下山晴彦・村瀬喜代子編 2013「発達障害支援必携ガイドブック―問題の柔軟な理解と的確な支援のために」金剛出版

真城知巳 2003「特別な教育的ニーズ論 その基礎と応用」文理閣

柘植雅義　2013「特別支援教育　多様なニーズへの挑戦」中公新書

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2003「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」文部科学省

古田薫 2005「教育的な『ニーズ』とは何か：『ニーズ』概念に関する考察」『教育行財政論叢 9』31-45,京都大学

古田薫 2007「教育におけるニーズ概念とニーズアセスメント」『京都大学大学院教育学研究科紀要（53)』432-444, 京都大学大学院教育学研究科

報告書執筆・事業関係者

事業関係教員

・田上　哲（九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門／教授）
・岡　幸江（九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門／准教授）
・田北雅裕（九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門／講師）
・金子研太（九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門／助教）

糸島連携事業「地域との連携による学部教育改善のための臨床教育学的研究」
リサーチアシスタント

・井上　心（九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻博士後期課程／平成 26・27 年度リサーチアシスタント）
・金子真紀（九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻博士後期課程／平成 27 年度リサーチアシスタント）
・宮本　聡（九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻博士後期課程／平成 25・26 年度リサーチアシスタント）

教育学部「教育学フィールドワーク演習Ⅱ」
ティーチングアシスタント

・勝部　晧（九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻修士課程）
・小林竜幸（九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻修士課程）
・唐　霏爾（九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻修士課程）

平成 27 年度
九州大学教育学部・糸島市教育委員会連携事業
教育学フィールドワーク演習　報告書

平成 28 年 3 月 31 日　発行

発行者　九州大学教育学部
福岡市東区箱崎 6-19-1

印刷所　城島印刷株式会社
福岡市中央区白金 2-9-6

KYUSHU
UNIVERSITY