【論文】

教育政策の展開にみる学校現場の「回避・復元傾向」に関する分析
～教育のICT化とカリキュラム・マネジメントに着目して～

京　都　大　学　　開沼　太郎
京都大学大学院生　　岡澤　節
京都大学大学院生　　山迫　花寧
京都大学大学院生　　崔　　秀妍
京都大学研究生　　岩田　春菜

1. はじめに

1-1. 問題背景

教育政策の推進にあたっては、学校現場への変化を強いるものが少なくない。対して、学校現場や教員にとっては「元の状態の方が望ましい」と対照的に捉える向きもみられる。これらの背景には、学校の教員文化に内在する「変えられないもの」や「変えたくないもの」に対し、外的な働きかけからの「変化を避けようとする回避傾向」や「変化前に戻ろうとする復元傾向」（以下、「回避・復元傾向」）が関係しているものと想定できる。「回避・復元傾向」については、別稿にて教員の意識調査を対象とした文献研究の整理を通じて、下記の特徴を明らかにした[1]。

回避・復元傾向には、①新たな取り組みを避ける現象（＝回避傾向）、②一度取り組みを始めたものの元の状態に戻ろうとする現象（＝復元傾向）の２つの段階が考えられ、各要素には作用する段階の違いが想定される。次に、回避・復元傾向の内実を理解する手がかりとして、「負担」「価値」の要素を抽出し、双方の関係性から示唆を得た。

こうした回避・復元傾向は、学校に変革を求める行政側からは政策の進行を妨げる要因となり得る。他方、教員側の視点に立つと、業務削減の必要性が謳われる中でこれ以上の負担を増やすことは現実的に難しいと考える場合や、従来の形式の方が教員の指導形態に適合しており、変化のない方が効果的と考える場合も想定される。こうした教員と行政の間にある観点の違いに基づく齟齬を明らかにする必要がある。

そこで本稿では、回避・復元傾向を生み出す教員の意識について明らかにするために、文部科学省や教育委員会をはじめとする教育行政の推進によって近年学校現場に導入された新たな取り組みに対して、筆者が全国の初等中等教育に携わる教員の意識調査を行い、導出された特徴を整理・比較することで、学校現場の回避・復元傾向に関する考察を行うことを目的とする。

1-2. 検討対象・方法

近年実施されている教育政策として働き方改革や部活動の外部化など様々注目されている施策があるが、本稿においては「教育のICT化」とりわけ「1人1台端末」の導入と「カリキュラム・マネジメント」の推進を検討対象として取り上げる。

対象設定の理由は、まず現行の2017年版学習指導要領実施下における比較的新しい政策であり、実施当初の「回避傾向」や認知・普及後の「復元傾向」を把握しやすい点である。もうひとつの理由は、政策の認知・普及度の高さである。「1人1台端末」においては、文部科学省の「学校における教育の情

報化の実態等に関する調査（2023 年度)」において児童生徒 1 人あたりの学習者用コンピュータ台数が 1.1 台と 1 人 1 台端末の整備が完了しており、「カリキュラム・マネジメント」においても、全国学力・学習状況調査の学校質問調査（2023 年度）において、90%を超える学校で実施が確認されている。

以上から、本稿においては「1 人 1 台端末」の導入と「カリキュラム・マネジメント」の推進の両政策に着目し、筆者が実施した教員の意識調査の結果に対する検討を通じて考察を行う。

1-3. 先行研究

1-3-1. １人１台端末

１人１台端末に対する教員の意識を扱った研究としては、三井ら（2021）の端末を活用した授業事例に対して教員が抱くイメージに関する研究[2]や、渡邉ら（2023）の 1 人 1 台端末の活用を初めて指導した教員の指導開始前・指導初期・指導を終えた後の意識の変化に関する研究[3]、山本ら（2024）の教員の端末活用に向かう意識に着目して端末活用に向かう教員コミュニティの形態について探索した研究[4,5]が挙げられる。また、端末活用の促進要因や阻害要因に関する研究として、平山（2022）の学級担任が端末を共同学習に活用できるようになる要因の研究[6]、橋本ら（2023）の小学校低学年における端末活用の促進要因・阻害要因の研究[7]、草本ら（2024）の中学校のクラウド環境における端末活用の促進要因に関する研究[8]がある。これらの研究の結果は、本稿が対象とする回避・復元傾向の要因と重なる点がある。一方で、先行研究でみられる分析の視点は端末活用を進めたい政策側から見た視点での促進・阻害要因であり、本稿で明らかにしたい回避・復元傾向はこれらの要素を教員側の視点からも捉えたものである点で違いがみられる。このような政策側・教員側両方の視点から教員の意識を捉える研究は管見の限り存在しない。

1-3-2. カリキュラム・マネジメント

カリキュラム・マネジメントに対する教員の意識を扱った研究としては、カリキュラム・マネジメントに対する認識や実施状況、条件整備、推進者、期待、困難等についてアンケート調査を行った町支ら（2020）[9]や、カリキュラム・マネジメント表を用いた実践に着目してインタビュー調査を行った小林・松井（2018）[10]および高野（2022）[11]、総合的な探求の時間に着目して教員の意識変容の過程を明らかにした中村・熊丸（2022）[12]が挙げられる。また、教員一人一人のカリキュラム・マネジメントの実現に向けて PDCA サイクルの実践を行った古谷（2016）[13]や、管理職へ向けた課題と対応を提言した川崎（2016）[14]、研究開発校の実践報告からカリキュラム・マネジメントの充実へ向けた方策を抽出した笹井ら（2020）[15]、カリキュラム・マネジメントの促進要因や課題を明らかにした徳重（2022）[16]および徳岡（2018）[17]などにおいても教員の意識に関する言及がみられる。しかし、これらの研究はカリキュラム・マネジメントを推進すべきであるという立場を前提としており、研究開発校や先行実施校などカリキュラム・マネジメントに積極的に取り組んでいる学校・教員を対象としているものが多い。回避・復元傾向やカリキュラム・マネジメントに対して積極的でない教員も含めた教員側の意識について着目した研究は管見の限り存在せず、教員個人の意識に着目したより詳細な分析が必要であると考えられる。

2. 調査の概要

本稿における調査対象者は、全国の小学校５校および高校６校に勤務する校長および教職員 11 名である。対象者は、自治体ａから自治体ｆまでの６つの異なる自治体に属し、それぞれの地域で異なる役割を担当している。対象者Ａ・Ｂ・Ｃ・Ｄ・Ｅは小学校教員であり、対象者Ｆ・Ｇ・Ｈ・Ｉ・Ｊ・Ｋは高校教員である。なお、対象者Ｂ・Ｃは同じ小学校に所属しており、対象者Ｆ・Ｉは同じ高校に所属している。対象者の職位は、校長や副校長などの管理職から一般教員まで多岐にわたり、在職年数も３年から 36 年と幅広い。また、対象者は学級担任だけでなく、教務主任、特別支援教育担当、学力向上担当、生徒指導担当、情報担当などに従事している[18]。

本稿では、上記の対象者に半構造化インタビューを実施し、得られた発話データを質的に分析することで、対象者間における共通点および相違点を抽出し、考察を行った。調査は対象者本人の同意を得て実施し、対象者のプライバシーを保護するために自治体・学校名や個人情報は匿名化している。

調査の内容として、１人１台端末活用およびカリキュラム・マネジメントの活用状況や実施状況、導入当初と現在の変化、活用経験や懸念点について質問を行った。また、管理職を務める対象者には、政策推進における取り組みや教育委員会からの働きかけ、教職員全体の意識についても追加で質問を行った。なお、対象者Ｇ・Ｈからは、前任校と現任校双方の状況について回答を得た。調査の結果を表１にまとめている。

対象者	自治体	校務分掌	職種（在職年数）	１人１台端末		カリキュラム・マネジメント	
				導入時の教員の意識	現状の教員の意識	導入時の教員の意識	現状の教員の意識
A （小学校）	a	校長	管理職 (36)	年配の教員への配慮 活用方法が不明	授業の効率化 学校間の意識統一 面倒さ 児童生徒の端末の使い方	以前からやっていた内容 当然のことが改めて言語化 必要性の再認識	言葉自体は話題に上がらない
B （小学校）	a	努力点	教諭 (17)	活用方法が不明 端末の扱いに関する規定の不足	児童生徒の考えの把握 授業の効率化 児童生徒の端末の使い方 管理トラブル	教科横断的学習は以前から意識していた 授業時間の短縮	活用事例が必要 異校種連携の困難 時間がない 負担の増加
C （小学校）	a	情報担当 努力点	教諭 (9)	ルール作りと統一の困難 児童生徒の興味を惹く 視覚的な学習への期待	筆記の意義 ルールの複雑性 児童生徒の端末の使い方 教員による活用方法の差	以前から意識していた 授業時間の短縮 負担の増加 横文字の理解しにくさ	カリマネより授業の面白さへの重視 クラスによる進度のばらつき 異校種連携の困難 手段の目標化
D （小学校）	b	日本語支援 特別支援 学力向上等担当	教諭 (8)	活用方法が不明 管理トラブル 児童生徒の興味を惹く 支援学級に対する便利さ	ルールの不備 アプリ使用への制限 児童生徒の端末の使い方 児童生徒の能力差	必要性を感じた 時間がない	具体的な説明ができない 管理職による取り組みが少ない 学級担任制で教科横断的学習への意識 学校や市内で意識統一の必要性
E （小学校）	c	特別支援	教諭 (3)	児童生徒の興味を惹く 活用方法が不明	授業の効率化 児童生徒の能力差	研修で聞いたことがあるだけ 時間がない	あまり意識していない 関心を持つきっかけが少ない

F (高校)	d	情報担当	教諭 (36)	端末導入の経済的負担 年配の教員への配慮 学力への影響 活用方法が不明	授業進度が早くなる 校務の便利さ アプリやサービスの乱立	研修で聞いたことがある 負担の増加 授業時数の計算方法 学校独自の特色を出す困難	あまり意識していないが、以前からやっていた 時間がない 負担の増加 外部資源の活用にサポートが必要
G (高校)	e	生徒指導	教諭 (30)	BYOD を利用する生徒が多い	探究的学びの向上 端末の故障 受験のため時間がない 筆記力・記述力の低下	当然のことが改めて言語化 導入前と変化がない	教科横断的学習は教員の思いによる 管理層からの要請でやらなければならない 受験に合わせる 人的資源の活用の困難
H (高校)	d	副校長	管理職 (27)	教員の個人差 従来のやり方を変えたくない 新たなものを学ぶ時間がない	授業の効率化 生徒への個別対応が難しい	以前からやっている 研修内容の伝達方法 管理職の中でも優先順位が低い	人手不足 外部資源の活用によって生徒の興味がひかれる 評価されることに対する抵抗感 負担があるが、負担感はない
I (高校)	d	教務主任	教諭 (25)	仕事の増加 活用方法が不明	授業の効率化 生徒側の活用場面が不明 筆記の意義 端末のトラブル	概念が難しい 必要性を感じない	取り組み状況は良くない 管理職のみ意識している 高校における教科横断的学習の困難 負担の増加
J (高校)	d	教務主任 カリキュラム 編成	教諭 (21)	従来のやり方を変えたくない 仕事の増加に対する不安	授業の効率化 活用方法の多様化	以前からやっている 説明責任への配慮 時間がない	具体的な説明ができない 人手不足 外部資源の活用によって生徒の興味がひかれる 負担があるが、負担感はない
K (高校)	f	情報 カリキュラム 編成	教諭 (8)	必要性を感じない 管理の面倒さ	授業の効率化 ICT ならではの活用方法 通信環境の不安定 研修の対象と内容の制限	全体像が把握しにくい 具体的な方法がわからない 必要性を感じるが、負担が大きい	教科横断的学習は特定の教員や教科に偏りがち 評価基準や具体的指標が必要

表１　調査対象者の概要　（筆者作成）

３．分析

3-1. 全体概要と共通点

本節では、調査の結果から政策の実施状況と、対象者に共通してみられる意識について整理する。

政策の実施状況について、まず１人１台端末の導入については、コロナ禍での GIGA スクール構想の推進に伴い、インタビューを実施した全ての小学校で 2021 年に普及が完了しており、高校では 2021 年以降段階的に端末導入が進んでいる様子がみられた。カリキュラム・マネジメントについては、多くの自治体で政策の導入段階において教員研修等が実施されていたが、その実践は学校・教員の裁量に任されている様子であった。

次に対象者に共通してみられる意識について整理を行う。まず、１人１台端末に関しては、教員が授業の効率化を実感することで政策が促進される様子が窺えた。特に７名の対象者は、１人１台端末の導入当初は否定的な印象を持っていたものの、導入後に実践を経験していく中で授業の効率化を実感できたことで、現在は肯定的な評価に変化していると回答していた。例えば、対象者Ｂは「ICT に強い先生に活用方法を教えてもらい」、現在ロイロノート等の学習アプリを積極的に活用していると述べている。対象者Ｈ・Ｉ・Ｊ・Ｋも導入当初「抵抗があった」が、探究学習における調査活動や資料収集の効率化、生徒の思考のリアルタイムでの把握による双方向的なコミュニケーションの実現など、現在は様々な場面で端末を活用していると回答した。

カリキュラム・マネジメントに関しては、６名の対象者が「言葉自体は知っているが、はっきり説明できない」「概念が難しい」と回答し、詳しい理解が十分でない対象者が多いことがわかった。一方で、カリキュラム・マネジメントを意識しているわけではないものの、教科横断的な学習は従来から行われていた。特に小学校では、学習内容が「自然とリンクするもの」が多く、授業時間の短縮や効率の向上に貢献していると感じている様子が示された。対象者ＡとＧも、カリキュラム・マネジメントの導入に対し、「今までやっていることに新しく名前を付けてきた」という印象を持ち、「教員の間に話題として上がらない」という現状が指摘されていた。

また、両政策の導入に共通して、「やり方がわからない」「やることが増えてしまう」という回答が多くみられる。１人１台端末の活用においては、６名の対象者が導入当初「活用場面がわからない」という不安を持ち、対象者Ｉは現在でも「生徒が端末を使って授業で何をやるか」わからないと述べていた。また６名の対象者は、実践を経験し、児童生徒の端末使用に対する管理や指導の負担の増加を感じたと回答した。他にも、児童生徒の筆記力の低下や端末の使い方への懸念、負担に見合う学力向上への効果の有無へ疑問を示す回答もみられた。カリキュラム・マネジメントの導入においては、政策推進による一人あたりの負担の増加や新たな取り組み・作業の追加に関する懸念がみられた。また、９名の対象者が「日々の業務に追われて時間がない」「負担になる」と回答しており、４名の対象者が「事例がほしい」「サポートが必要だ」と回答していた。

次節では、同一地域内、校種間、同一学校内、職階（経験年数）間における比較分析を行い、さらに学校現場における回避・復元傾向について考察する。

3-2. 比較

3-2-1. 同一地域内比較（小学校）

高校教員である対象者 G は、両政策ともに実施された当時は前任校で勤務しており、今年度から現任校へ異動している。そこで、インタビューでは、文化の異なる２つの高校での様子についてそれぞれ質問を実施した。その比較を通じて同一地域（自治体 e）の高校における違いを確認する。

3-2-1-1.　１人１台端末：生徒の裁量と１人１台端末が「新しいもの」という認識の比較

	スクリプト	比較の要点
G 前任校	**スマートフォンを教室内で使うことを制限していない高校**だったので、持っていたスマホがコンピューターの端末に変わったに過ぎないかなっていう印象だったので、あまり抵抗は感じなかったですし、調べなさいって言ってそれの時を調べるデバイスがスマホの子もいればパソコンの子もいるというのが混在してる状態で、**別になんとも思わなかったです。**	スマホ制限なし （生徒の裁量大） 導入による学校生活への変化は小さい
G 現任校	**勝手に授業中にスマートフォンを触っちゃいけない学校**なのでスマホを使ってもパソコンを使ってもいいから調べなさいって私が言ったならば、スマホを開くことができる。	スマホ制限あり （生徒の裁量小） 導入による学校生活への変化が大きい
	（学校での使用は）**もうほぼ毎日、もうスマホのごとくにタブレットを使っている状態**です。（中略）クラスルームとかが、もう本当にすごく整備されていて（中略）**タブレットを開かずには高校生活は成り立たない。**	

対象者 G の前任校は、1 人 1 台端末の導入以前からスマートフォンの使用制限が設けられておらず、また端末活用についても生徒の自由な活用のあり方を認めており、生徒の裁量が大きいという特徴を持っている。こうした学校の特徴から、前任校では端末が導入されても従来の学校生活や授業スタイルに大きな変化が生じることはなく、教員・生徒ともに「新しいもの」という認識はみられない。こうした認識は教員に抵抗感は与えない一方で、教員への端末活用の動機も与えにくいと考えられる。一方で、現任校においては授業でのスマートフォンの使用制限が設けられており、前任校と比較して生徒の裁量は小さいことがわかる。また、端末の活用も学校として Google Classroom が導入されており、端末に対して教員・生徒双方の学校生活に変化をもたらす「新しいもの」という認識があった可能性が読み取れる。このように両校では、生徒の裁量の大きさに伴い、端末への認識にも違いがみられる。

3-2-1-2.　１人１台端末：受験意識と端末活用頻度の比較

G 前	（前任校は）いわゆる**進学校といわれている学校**で（中略）時間の足りない 3 年生がもう受験に必死に間に合わせるような学習をする際において、**パソコンを使ってる時間はあんまりなかった**。（中略）生徒には鉛筆を持って、	進学校 活用の余裕がない

	とにかく字を書けと言ってる時間の方が長かった。	
	とにかく書かないと、書く力をつけないと書けなくなる子が育っちゃうねって言って、もう**３年生の先生たちはおそらく字を書かせることっていうのに随分注力をされた**と。	３年生の教員集団は端末活用に否定的な意識
G現	（端末活用を）各教科でどんどん進めてく、かなり進んでる高校だと思います。それができるのは、**超進学校じゃない**からと思います。	進学校ではない 活用の余裕がある
	基本的には自分自身は 3 年生に対してはパソコンを使う授業はしていないです。ただ、**同じ３年生でも、もう毎時間それを使うことを前提にしてる授業がいくつかあります。**	３年生の教員集団の中でも意識に差がみられる

対象者Ｇの前任校は「進学校」であり、大学受験対策に強い意識を持っている様子がみられた。その結果として、端末活用によって大学受験で必要な「書く力」が低下することを懸念し、３年生の教員集団の多くが端末活用よりも字を書かせる授業に注力している様子が窺える。またこうした意識から、対象者 G は前任校・現任校ともに３年生の授業において端末は活用していないと発言している。一方で、現任校では同じ３年生の教員集団の中でも端末活用を前提とした授業を行う教員もいることを指摘しており、必ずしも「書く力」の低下を懸念する教員ばかりではない点で前任校との間に差がみられる。また、対象者Ｇはこの理由として現任校が前任校と比べて「超進学校」ではないことを挙げており、学校の受験意識の大きさが端末活用に影響を与える可能性が考えられる。

3-2-1-3.　カリキュラム・マネジメント：学校目標のあり方の比較

G前	（学校目標を）整える際にできないことをお題目として掲げてもダメだし、でも、整えろと言われてるから整えなきゃいけないので、無理のない範囲で（中略）それまでのところと齟齬がないように設定しましたので（中略）苦労はせずにそのまま授業はできたというところで。	従来の学校の雰囲気と齟齬がないように作成
	（日常の中で教員間で）**話題にはならない**ですね。	意識していない
現	（カリキュラム・マネジメントっていう言葉の受け止め方に変化は）あんまりないですね。	意識に変化なし

対象者Ｇは、前任校において学校目標の作成に携わった経験があり、従来の学校の文化や授業を反映させたスクールポリシーを作成することで、教員が苦労せずにこれまでの授業を継続できるよう工夫をしていた。実際にこの学校のスクールミッションやスクールポリシーは学校の伝統や文化を反映した記述が多く見られる。そのため、日常において学校目標をあえて意識するような場面は見られないことが指摘されている。一方で、現任校においては、学校文化の異なる学校に転任したものの、前任校同様にカリキュラム・マネジメントを意識することはあまりないと発言している。また現任校の学校目標から

は学校独自の伝統や文化を踏まえた表現はあまり見られず、どの教員にとっても受け入れやすい学校目標となっている。よって、学校目標の教員に対する影響力が小さいという面では共通点があるものの、その内容のあり方には違いがみられる。

3-2-2. 同一地域内比較（高校）

自治体ｄにおいて、別の学校に勤務する対象者Ｈと対象者Ｊについて比較する。対象者Ｈは商業科（管理職）、対象者Ｊは国語科（教務主任）である。

3-2-2-1.　１人１台端末：１人１台端末の導入に向けた経緯に関する比較

H	座学中心の商業の科目はもうチョークアンドトークでやるみたいな、こう意識、潜在意識じゃないけど（中略）**慣れ親しんだ**そういうなんか**ルーティーンがあって**、それでね、抵抗があるかな。	変化することへの不安 （負担の増加）
J	（前略）１人１台端末を導入するっていうことには抵抗がありました。（中略）１人１台端末やることで**仕事がかえって増えるんじゃないか**っていうこととか、（中略）それは１人１台端末でやる意味があるんですか、とか言っちゃっていたような気がします。	仕事が増えるかもしれないという不安 （負担の増加）
	もう一つ抵抗感としては、（中略）校内ではスマートフォンの使用が禁止されているんです。（中略）パソコンを開くと、要は、スマホの代わりにされて、授業中にこう、動画を見ちゃったりとか、LINE でやり取りするみたいな、そういう、ある意味こう、**生徒指導的な心配から抵抗感はありました。**	授業環境への悪影響の懸念 （価値の軽視）

対象者Ｈ・Ｊともに、１人１台端末の導入に対して負担の増加から抵抗感を示している。加えて対象者Ｊは、授業環境への悪影響など、負担感ではなく価値の軽視からも抵抗感を示している。実際、対象者Ｊの学校では、生徒のスマートフォンの使用が禁止されているため、１人１台端末の使用に関しても規制しなければならないと考えている。このような活用は、文部科学省が推進する端末の使用は自己判断に任せるという文具的活用のあり方とは乖離がある。

3-2-2-2.　１人１台端末：元に戻ろうとする働きに関する比較

H	コロナの時ってなかったじゃないですか。文化祭もなかったし（中略）時間的な余裕があったんだけれども、うん、今、またね、本当に、**良いか悪いか別として、日常が戻ってきた**ので、ちょっとなかなかね、突っ込んだね、１人１台端末の研修ってのができてないのが現状かなって感じで（後略）。	価値があってもできない
J	その ICT を使って何かこう授業をやろう、で、しかもそれが大体こう、研究授業のような他の先生が見に来られるような時に限ってネットがつながらな	負担が大きい

	かったり（中略）**トラブル**があって、結構そこでこう顔面蒼白になったりするような経験があると、**もう 2 度と使うか**みたいなことで、トラウマになっちゃうようなこともあります。	

対象者Ｈと J の比較において、「日常」と離れた取り組みに関しては、価値の有無にかかわらず元に戻る傾向にあることがわかった。対象者 J は研究授業という「日常」ではない場において、新たな取り組みを実践してみたが価値を感じられず、以降活用をやめてしまった。対象者Ｈはコロナ禍という「日常」ではない状況で実施した１人１台端末の研修に対して、価値を強く感じているものの、日常の教育活動の方が優先され、時間不足により実施できていない。以上より「日常」以外の場で行った活動は、「日常」の維持より優先度が下がりやすい傾向がみて取れる。

3-2-2-3.　カリキュラム・マネジメント：外部との連携に関する価値と負担に関する比較

H	商業高校だったので販売実習をやってたりしたんですよ。（中略）団体の方とかともやり取りをしなきゃなんなかったりとか、（中略）**どこの学校の先生方も外部の方を活用するにあたってはいろいろとご苦労はあるとは思う**んですけれども、 それを通して生徒も学べるし、（中略）すごく綺麗に言っちゃえば、そういう風にね、**お互いウィンウィンで、なんてなるんですけど、 でもね、本当に大変は大変なので、さっきも言ったように、やっぱ人が足らない中でやってるので、綺麗事ばかりではないよっていう。**	価値もあるけど負担もある
J	やっぱりね、外部と連携してやると、 あの、生徒も喜ぶし、（中略）生徒も多分喜ぶだろうし、楽しいなって思うので、 負担感はないです、楽しんでやってるので。でも、負担です。 **負担と負担感は違って、負担感はないんですけど、負担、やっぱり仕事の量は多いので**。	生徒のためになるから負担感はない

対象者Ｈは、学校が外部と連携することに関して、価値はあるけど負担が大きいことを示している。一方で、対象者 J は、外部との連携に対しては教育効果を実感しているため、負担感はないと発言している。以上より、外部との連携には負担はあるものの、生徒への教育効果という価値の実感が、負担を乗り越える要因になっていることが考えられる。

3-2-3. 学校種間比較（同一年数）

ここでは小学校教員と高校教員の意識の違いについて、教員経験年数が同じ（８年目）である小学校教員の対象者Ｄと高校教員の対象者Ｋとを比較する。

3-2-3-1.　１人１台端末：　授業のやり方を教員間で揃えようという意識についての比較

D	今の感じだと、**もう苦手でも使わざるを得ない感じはある**と思うんで、こん	端末活用が得意な教

	な風に使っていたらいけると思いますっていうのをいっぱいいろいろ助け合いながら使っていく感じにはなると思います。	員に合わせる
	自分の得意が、**もしICTが得意っていう方であれば、がっつり揃えたいっていうのとか、自分ができるところまで一緒にやってほしい**って感じは結構あると思います。	
K	結構うちは教科の力も強いんだけど、**各授業担当者の裁量も非常に大きい**。	各教員のやり方を尊重する
	社会科って結構年齢層幅広いので、やっぱそれぞれにあったそれぞれのやり方とか、**それぞれの教員の良さってある**と思うんですよね。なんで**そこをやり方を統一することで消しちゃうのは、それは良くない**なと思っていて。	

対象者Dは、小学校では苦手意識がある教員でも得意な教員に合わせて1人1台端末を活用せざるを得ない雰囲気があると同時に、得意な教員が苦手な教員を助ける風土があることを指摘している。一方対象者Kは、勤務する高校において授業担当者の裁量が大きいことを高く評価している。この対比から、小学校では教員間の足並みを揃えることに、高校では教員個々の教育スタイルの尊重により重点が置かれているという、校種によって何に「価値」を感じるかに違いがあることが読み取れる。

3-2-3-2.　カリキュラム・マネジメント：教科横断の難しさに関する比較

D	教科横断的にとかっていうのは確かにできたらいいよねっていうのは聞いて思って。じゃあ**自分がやった、担当した学年でどんな風につながるのかチェックしていこうと思って**やった面もあったけど、日々の業務に追われてできなかったんで。	担当学年での教科横断は想像しやすい
K	**教科を変えれば、教科の目標ってのは変わってくる**わけなので。(中略) 例えば理科と数学で同じ内容が出てくるとしても、理科で扱ったとしても、数学の先生は、いや、こう扱ってもらわんと、やっぱそれは扱ったことにならんっていう風に思う先生はいるだろうなっていう気はする。	教科を越えたカリキュラム・マネジメントは難しい
	で、結局、公共は2年ってなった時に、**公共と非常に親和性が高いのが家庭科**。なので、家庭科2年でやったらどうすかっていうことをずっと言ってたんだけども、**結局それはぽしゃってしまって**、いろんな事情で。	教科と学年を越えたカリキュラム･マネジメントはより難しい

対象者Dは、学級担任として担当学年における教科横断的な学習の構想を試みることはあっても、日常業務の多忙さから実践に至らないケースが少なくないと報告している。一方、高校教員である対象者Kは、地理歴史科において教科内の科目間連携は活発に行われているものの、他教科との横断に関しては二つの課題が存在すると指摘する。第一に、教科固有の学習目標が学習指導要領で定められているため、教科の独自性が損なわれることへの懸念が教員間に存在する可能性がある。第二に、内容に親和性

がある教科同士を近い時期に実施するためには、３年間を見通した綿密な協議が必要となる。両者を比較すると、小学校では学級担任制により教科横断的な学びの設計に柔軟性があるものの、実践上の時間的制約を乗り越えるほどの価値を感じていない様子が窺える。対照的に高校では、教科担任制のもと教科内の連携は円滑な一方で、教科間連携に関しては、教科固有の学びの保持と長期的な教育課程の調整という二重の課題に直面している。

3-2-3-3.　カリキュラム・マネジメント：当事者意識の比較

D	負担感よりも、**多分、あんまりやってくださいって言われるのが、そのことに関しては、減ってる**からかなと思います。日々何か言われてることには、多分、いろんな先生方意識はせななっていう風に思いつつ、**薄れていってしまってる感じなので、言われたら、ちょっとは頑張ろうかなっていう感じ**はあります。	管理職や行政からカリキュラム・マネジメントの実施を求められれば、やってみようとは思う
K	**ちゃんとやればメリットしかない**ですもん。だって（中略）内容なんも変わってないのに、標準単位数だけ減らされて、で、終わらん終わらんって言ってるし。（中略）そこ、きちんと計画的に棲み分けしていったら（中略）**ゆとりができますよ。それってなんか生徒にとってもいいし、我々にとっても良くないですか**。（中略）ただ、 いかんせん、教科外の仕事が色々皆さん忙しいので、それは俺も含めてなんだけど。なので、やっぱり**やりたいけどなかなか手がそこまで回るかしらっていうのが現実的な意味では１番問題かもしれない**ですね。	自発的にやりたいと思っている（メリットは強く感じている）が、なかなか手が回らない
	で、それともう一つ言うと、利じゃなくて、単純に、いや、それ教科超えていろいろ学んだ方がおもろかろうもんっていう考えを持ってやってる先生も実際問題現状いる。	
	例えば、新しいことを何かやってくださいって言われた時に、**なんでこんなこと言ってくるんだ、っていう感覚**かなという気がします。（中略）意図が十分伝わらないまんまに、今のやり方じゃダメなの、と。（中略）やっぱり**変えるって労力かかる**し、（中略）現場が忙しい中でなんか変えてくださいっていうと、もうそのこと自体には**嫌悪感を持つ**人っていうのはいるかもしれないです。	行政から求められただけでは、やってみようとは思わない

対象者Ｄと対象者Ｋの間には、カリキュラム・マネジメントに対する当事者意識の違いが見られる。対象者Ｄは「よくわからない」状態のためカリキュラム・マネジメントに関して価値も負担もあまり意識しておらず、教育委員会の研修や管理職の声掛けなど外的な働きかけがあったタイミングのみ意識するという当事者意識の薄い状態にある。一方、対象者Ｋはカリキュラム・マネジメントについて当事者意識が強く、単位数にゆとりができる、面白い学びが実現できるといった価値を強く認識していると同

時に、現状のままでも十分であると考え、多忙な中変化を求められることに嫌悪感を抱く教員がいる可能性についても指摘している。両者はともにカリキュラム・マネジメントに関わる役割を経験しているが、対象者Ｋは自ら志願して教育課程編成委員会に参加しており、この点にもカリキュラム・マネジメントへの関心の強さが窺える。以上から、高校教員は今のやり方に対する自信があるため、変化を求める政策を初めから拒絶しようとする回避的な傾向が強く、小学校教員は外的な働きかけに対しては素直に従うものの、時間が経つと意識が薄れてしまうなど、復元的な傾向が強い可能性があると考えられる。

3-2-4. 学校種間比較（情報担当）

ここでは１人１台端末導入時に端末整備に関わる役職（情報担当）であった小学校教員の対象者Ｃと高校教員の対象者Ｆを比較しながら学校種間の違いについて確認する。

3-2-4-1.　１人１台端末：端末にまつわる環境への対応（制限）の比較

C	（端末持ち帰りを）もともとしてたんですが、うんとそれこそ**重いとかなるっていう保護者の意見**もあり、どうするんだ、どうするんだって学校内で協議した結果、低学年、２年生３年生あたりはまあ学校に置いとこうと。	端末の重さにより持ち帰りが制限
F	（ロイロノートは）すごいやっぱりお金がかかってしまっていて、なかなか本校でも、導入希望する先生がいたんですけど、入れることができなくて。	端末の価格によりアプリ購入が制限
	今回 iPad を入れてしまったんですけれど、 近隣の学校では Chromebook 入れてるところも多くて、そうするとそこでかなり価格差が出るんです。だから**これ以上お金をかけたくない**なっていう、気持ちはあります。	
	（機器を検討する際に）Chromebook なのか iPad なのか、その辺がものすごくやっぱり**決めていくのも大変**で。	機器選択の困難さ

対象者Ｃは、端末の重さに対する保護者からの意見によって、特に低学年において端末持ち帰りが制限されていることを指摘している。また、対象者Ｆは、端末の値段による保護者負担を懸念し、活用できるアプリに制限が生じることを指摘している。これらから端末にまつわる環境要因のために活用が制限される可能性が指摘でき、活用方法や児童生徒の特性を想定した上での端末選定の重要性が読み取れる。しかし重要であるにもかかわらず、対象者Ｆは端末導入の際に情報担当として活用方法が十分に見通せない状態において学校ごとに機器選定を行う必要があるなど、その困難さ・負担の大きさについても指摘していた。

3-2-4-2.　カリキュラム・マネジメント：教科横断の負担に関する比較

C	先生たちの知恵でこうぴゅって**授業をちょっと短くできない**かとか、国語と社会の単元をちょっと合体してやろう、みたいのもあったので、**意識的には元**	教科横断は授業時間の短縮になる

	からあったのかなと。	
F	2つの教科を同時にやって、授業時数はどっちにつけるのかとか、そういったところをクリアしていかないといけないと、いけなくて。で、 おそらくそれをクリアするために**かかる時間がものすごく長いんじゃないかな**っていう風に、印象を最初聞いた時は思いました。	教科横断はかかる時間が増える

カリキュラム・マネジメントの中でも、特に教科間連携に関する認識として、小学校教員の対象者Cからは負担を減らすものという認識が見られたのに対し、高校教員の対象者Fからは負担を増やすものという正反対な認識がみられた。小学校は学級担任制であることから教科間連携は個人で工夫が可能であり、また高校のような定期考査が存在しないことから授業の進度について比較的教員個人の裁量が大きいことが予想される。こうしたことから、個人の裁量内での教科横断には負担を感じにくいが、裁量を超えて他教員との連携が必要になると負担を強く感じる可能性が伺える。

3-2-4-3. カリキュラム・マネジメント：難しいと感じる形態に関する比較

C	**先取りは無い**ですね。なんかそれ嫌う先生も多くて。**来年も自分が同じ子どもを持つ前提だったら僕はいいと思うんですよ**、めっちゃ。でも先生が変わった時にクラスにごちゃごちゃになる。である問題を考えたい、先生、その前の学年でやって、こうでこうでこうでしょうって言った瞬間にもうその子にとって学びはない。結局、トータルではマイナスになっちゃうかなと思うので(中略）やっぱりそこには、難しさが生じるのかな。	他学年連携は難しい
F	（教科横断的な学習を）教育課程に組み込んでやったりとか、あと、生徒の出欠はどうなるんだとか、評価をどうするのかとか、**また仕事が増えるな**みたいな、そういうやっぱりイメージがあって。先生方は余裕がないんですよね。それを、例えば、**その他の教科の先生と話しながら授業作ってこうなんてやってる時間が多分ない**んじゃないかと思うんですよね。	教科横断は難しい

カリキュラム・マネジメントの中でも、対象者Cは、他学年間の連携について難しさを指摘しており、学年を跨いだ際にクラス替えがあることで授業がうまく進まなくなることを懸念した回答がみられた。このことから、小学校での学年を跨いだ連携に関しては、各教員が考えるだけではなく、管理職など学校全体をマネジメントできる人が主導していく必要があると考える。一方で、対象者Fは、教科間連携について特に難しさを実感していた。その中でも、教科間連携により新たに生じる負担の大きさについて発言があり、こうした負担に対して時間に余裕がないことがカリキュラム・マネジメントの推進を阻害している様子がみられた。

3-2-5. 同一学校内比較（小学校）

対象者Bと対象者Cは同じ小学校に所属する教員である。同じ学校文化に所属するなかでも、役割等

によって、1 人 1 台端末やカリキュラム・マネジメントに対する捉え方に違いがあるのか分析を行う。

3-2-5-1.　1 人 1 台端末：導入段階における活用イメージの有無と端末への印象の比較

B	自分はマイナスの感情を。まず、**どう扱っていくかっていうところが不安の方が大きかった**。まずどんな場面で使えるかはよくわかんなかったし、あとは何をこっちがさせなあかんとか（後略）。	導入前は「不安」
C	僕はもう楽観的なので、**面白そうっていうのが直観的な感想でした。**それこそ大学でその iPad を使って、(中略) 図形とかそういうものをこう視覚的に動かせるタブレットの良さ、とまあ感じてたので、なんかそういう授業ができるんだなって思ったんで、ちょっと**ワクワクの方が強かった**ですね。	導入前は「ワクワク」

導入時の認識については、対象者 B は不安が多い点から否定的な印象を抱いていたが、対照的に対象者 C は肯定的な印象を抱いていたことがわかる。この理由として、対象者 B は授業での活用場面のイメージができていないために不安を抱いたと考えられる。一方、対象者 C は学生時代の経験から授業の教材として活用イメージがあったことで、前向きな印象を抱いていたと考えられる。具体的なイメージができるかどうかが活用への積極性に影響すると考えられる。

3-2-5-2.　1 人 1 台端末：立場の違いによる行動の比較

B	自分の考えをそのタブレットに映すことができるから、すごい一目で子どもたち同士が何か意見の共有をしやすい。**今まで話し合いっていうとすごいハードルがあったのが、すごいそこのハードルが下がったかなって気はする**。	活用するなかで価値を感じ、活用が促進
C	よく言われるのが文房具のようにタブレットは使えるようになろうという話は出てきてて、じゃあ文房具として扱った結果、クラスによって差がものすごい、（中略）これが子どものために良いんじゃないかと思ってやったことが、ほかの先生からやりすぎじゃないの、っていうその**ルール整備いうものが学校統一でやりながら作られていた**ところは、まあ一個何だろうな、先生によって考え方がめちゃくちゃ違うので、(後略)。	導入に積極的だったが、規制する流れに変化

全体を取りまとめる立場にある場合は、そうでない場合と比較して、保守的な意識が強くなる傾向がみられる。対象者 B は具体的に授業内で活用することができたため、1 人 1 台端末の価値を評価し、活用が促進するようになった。一方で対象者 C は以前は活用に関して自由な発想で使えることを想定していたが、情報担当になったことをきっかけに、個人の活用ではなく学年・学校での使用について責任を負う立場になった。その結果、学校で足並みを揃えるような意識を持つようになった様子がみられる。

3-2-5-3. カリキュラム・マネジメント：負担の捉え方に関する比較

B	例えば高学年になれば修学旅行とかその野外学習、キャンプ的なものがあったりとかして**結構イベントが盛りだくさんで、また外国語やれとか道徳やれとか、元々やらなあかんかったものもあったりとかでやることが増えて、結局何も減っていかない**から、時間潰れない。だからそこで、その先生たちと連携っていうよりもどうやって時間を生み出していこうかなって（後略）	業務が追加されることに対する負担
C	基本、僕はマイナスにとらえちゃうんですよね。なんか毎年毎年新しいのがふってくるんですよね。（中略）その中でじゃあカリキュラム・マネジメントだ、**単元をうまく工夫しなさいだったらまだわかるんですけど、それをなんか文章に表わせとかなんかまとめなさいって言われると、それは負担でしかない**から、増やすなら減らせと。	教育内容に関すること以外は負担

両者ともに業務内容の多さに関する負担について述べている。対象者Ｂは、政策に関して次から次へやることが増えることに対して負担を感じている。さらに対象者Ｃは、教育内容そのものに関する業務で、価値があるものなら許容できるが、それ以外の価値を感じない業務はより負担感を大きく感じている様子が伺える。

3-2-6. 同一学校内比較（高校）

対象者Ｆと対象者Ｉは同じ高校に所属する数学科の教員である。同じ学校に所属するなかでも、役割等によって１人１台端末やカリキュラム・マネジメントに対する捉え方に違いがあるのか分析を行う。

3-2-6-1. １人１台端末：１人１台端末活用の負担に関する比較

F	**ちょっと今混乱してるんです。**その辺りを整理していかなくちゃいけなくて。（中略）アプリによる特性があるもんですから、なかなかそこが**うまく整理ができてなくて、**今はちょっとそれが問題かなという風に思ってます。	アプリを使い分けることへの負担感（ソフト面）
I	あとは、黒板の文字とかがどのぐらい見えてるのかなって、（中略）生徒とうまく、その辺が連携取れてたかどうかとか、**そもそも生徒が、僕はちゃんと見えてた、 声の大きさはどうだったのかとか、**その辺どうだったんだろうなっていうのは ありますかね。	技術的な問題から生じる負担感（ハード面）

対象者ＦとＩはどちらも１人１台端末活用に対する負担について述べているが、ソフト面の理解および使い分けに関するものと、ハード面の整備に関するものという違いがある。対象者Ｆは、アプリの整備がなされていないため、それぞれの機能を理解し、使用場面によって選別しなければならない煩雑さに対する負担感を述べている。一方対象者Ｉは、１人１台端末活用における自身の技術的な問題から負担感があるとしている。

3-2-6-2.　1人1台端末：1人1台端末活用の価値に関する比較

F	**学校っていうのは人が集まるところだと思う**んで、例えば全てそのリモートに切り替わるなんていうことに関しては反対ですね。（中略）もしそのリモートに特化する学校があるんであれば、そういう学校ができて、で、そこに入学するような子たちがいるといいんじゃないのかなと思います。	対面形式に学校の価値がある
I	やっぱり書くことで、**書きながら思考が進んでいく**のかなっていうのはずっと思っていて。ただぼーっと眺めていてもとか、**ただ聞いてるだけでは、**もう自分の中のいろんなこう、**知識とかって落とし込めていけないんじゃないかな**っていう感覚があるので、（後略）。	数学においては手で書くことに価値がある

対象者Fは学校という場は人が集まる場であるという学校の価値を主張しており、リモートでは対面の価値は生み出せないと考えている。他方、対象者Iは数学においては1人1台端末導入がかえって非効率ではないかと考えている。どちらも今までの学校文化の価値を尊重し、1人1台端末活用の価値について疑問を呈しているが、対象者Fは学校という空間に関する価値を主張し、対象者Iは学校で行う学習形態に関する価値を取り上げている点が違いとしてみられる。

3-2-6-3.　カリキュラム・マネジメント：概念に対する認識に関する比較

F	**先生方は余裕がないんですよね。**それを、例えば、その他の教科の先生と話しながら授業作ってこうなんてやってる時間が多分ないんじゃないかと思うんですよね。で、僕も若い頃、割と高校って余裕があったんですよ。今よりずっと。で、その頃だったら、何かやれることあったのかもしれないですけど。今の先生方、本当に大変で。	カリキュラム・マネジメントに対して当事者意識が低い
I	教科の中で そんなの意味ないよっていうよりは、やっぱり年間の中でこういう順番でとか、この時期にはこれをやるとかってのもほぼ固まってると思うので。（中略）おそらくシラバスを作る、**年間の予定を作る段階で、教科間でこういうことできないかな**とかっていう話をしないといけないと思うんですけど、**なかなか難しいですよね**。変えるっていうのが、まずかなり労力がいるのかなとは思います。	カリキュラム・マネジメントに対して当事者意識が高い

カリキュラム・マネジメントに対する当事者意識の違いがみられるが、その原因は校内でのそれぞれの役割が影響しているように見受けられる。対象者Fは、負担の内容に関する言及はなく、教員の余裕のなさからカリキュラム・マネジメントの実践を具体的に想像していない様子が伺える。対照的に教務主任である対象者Iは、実際にカリキュラム・マネジメントを担う立場にあるため、価値を認識したうえで教科間の連携の難しさなど、実務上の負担について言及している。

3-2-7. 職階（経験年数）比較（小学校）

小学校に在籍している経験年数の異なる対象者同士を比較する。ここでは校長である対象者Ａと３年目の教諭である対象者Ｅの発言を比較し、政策に対する意識の違いを確認する。

3-2-7-1.　１人１台端末：教員間のつながりに関する意識の比較

A	どっかのクラスだけが突出して使えるようにするとか、 そういうことにならんように、ちょっとみんなで配慮しようって言って。得意な先生、得意じゃない先生、当然いるもんだから、だから、**みんなで少しずつ**、１歩ずつ、１歩ずつ、**全体でやろうか**ということを考えてたな。	全体で足並みを揃える意識
	どこのクラスでもかなり、他の学校に比べるとかなり活用が進んでるので、新しく来た先生とかはここがだいぶ進んでるねって言って、要は、この**全体の雰囲気の中で、いや、私もやらなきゃっていう感じにはどんどんならざる得ん**もんでさ。	全体の雰囲気により活用が促進される
E	（同じ学年間でのルールは）もうその年の、その学年によるかもしれない。**（学年）主任次第でルールが変わる。**	学年主任によりルールが変わる

対象者Ａ、Ｅともに教員間の関係について発言していた。管理職である対象者Ａは教員間の活用頻度に差が生まれることを危惧し、学校全体で活用度合いの足並みを揃えることが重要であるという意識を持って取り組みを進めていた。その結果、全体で活用を進める雰囲気が新しく赴任した教員に対して「私もやらなきゃ」という意識を与えている様子が見られた。他方、一般教員である対象者Ｅは、学年においてルールが決められていることに言及し、そのルール設定には学年主任の影響が大きいことを指摘していた。両者の発言から教員の意識や活用のあり方は同僚教員との関係により左右される可能性があることがわかる。一方で、対象者Ａの学校では教員全体の雰囲気が影響を与えているのに対して、対象者Ｅの学校では学年主任１人の影響力が大きい点に違いがみられる。また、後者のような属人性の高い環境においては、影響力を持つ人の意識次第で回避・復元傾向が生じやすくなる可能性が考えられる。

3-2-7-2.　カリキュラム・マネジメント：既にやっているという認識の違い

A	**現場の感覚で言うと、やってることだよね**、うん、と当然なる。	既にやっている意識
	（自身が教育委員会の指導主事の際に）あなたの学校のカリキュラム・マネジメントはどうですか、なんていう質問を、それぞれの学校の校長に、そんな言葉で聞いたことはない。	カリキュラム・マネジメントという言葉を使うことはない
E	（カリキュラム・マネジメントは）やった方がいいとは思うけど、**忙しくてできていない。**（中略）時間があったらとりあえず（校内の先生方にカリキュ	今はできていない意識

	ラム・マネジメントについて）質問にまわりたい。	
	（カリキュラム・マネジメントに対して）率直な気持ちとしては**無関心**です。	行政等誰からも指摘されることがなく無関心
	教育委員会とか上からとか、なんかそれこそ研究主任とか、その研究のチームの方々からとかも、こう、言われることがあまりないので、今のところは大丈夫なのかなと。	

対象者Ａはカリキュラム・マネジメントについて、現場の感覚ではこれまで当然にやっていることだと指摘している。一方で、対象者Ｅはカリキュラム・マネジメントは必要だと回答した上で、現状「できていない」と発言しており、必ずしも全ての教員が「やっている」という認識を持っているとは限らない様子がみられる。また、対象者Ａは自身が指導主事の際に、現場は当然やっているという認識を持っていたためカリキュラム・マネジメントという言葉を使うことはなかったと回答しているのに対し、対象者Ｅは現状できていない認識だが上から言われることがないため無関心であると発言しており、教育委員会や管理職の認識と一般教員の認識との間に溝が生じている可能性がある。

3-2-8. 職階間比較（高校）

ここでは高校の管理職（副校長）である対象者Ｈと８年目の教諭である対象者Ｋの発言を比較し、政策に対する意識の違いを確認する。

3-2-8-1.　１人１台端末：１人１台端末の活用に消極的な教員に対する立場による認識の違い

Ｈ	お年を召してる先生方に関しては、（中略）**やっぱりパソコンに関してアレルギー的な**、（中略）やっぱちょっとあんまり使いたくないなってね、仰ってる先生も正直いるので、 **先入観というかね、もう固定概念でガチガチになっちゃってんのかな**って。（中略）レクチャーできる時間があればいいんだけどね、なかなか今の学校現場って忙しくてね。（中略）こちらから率先して、先生、こうやって使ったらこう、この授業でこうやって使ったらすごい便利ですよとか、**そこまではね、なかなかね、こう踏み込んでいけない**ってのは あるかなって気がしますよ。	年配教員には、電子機器等に対する「アレルギー」「固定概念」があるという認識 互いの教育スタイルの尊重
Ｋ	社会科って結構年齢層幅広いので、やっぱそれぞれにあったそれぞれのやり方とか、**それぞれの教員の良さってある**と思うんですよね。なんで**そこをやり方を統一することで消しちゃうのは、それは良くない**なと思っていて。	互いの教育スタイルの尊重

相手の教育スタイルを尊重していることは対象者Ｈと対象者Ｋに共通している。しかし具体的な文言を見ると、対象者Ｈは「アレルギー」「先入観」「固定概念」といった言葉遣いから、管理職として１人１台端末の活用を進めなければならない中で、端末活用に抵抗感のある年配教員の説得に苦労してきた様子が推察できる。一方対象者Ｋは、他の教員がどのような教育スタイルであっても自身の職務への

影響は少なく、各教員の裁量を維持することに「価値」を感じている様子が窺える。

3-2-8-2. カリキュラム・マネジメント：行政の要請に対する立場による認識の違い

H	（行政による要請が）**押し付けがましくないじゃなかったじゃないですか**。（中略）なんか本当に、研修とかで聞いた聞いた、そうなんですねっていうところで、自分も悪いのかもしれないけれども、**自分が所属してる学校に、それを持ち帰って、何かしようとかってことがなかったな**って印象があるんです。	行政による要請が押し付けがましくなかった
K	これ、小中と比べて、高校の学校文化なのかもしれないんだけど、（中略）あんまりそういう文科の動きに対して、鈍い。あんま指導要領読まないし。	高校教員は行政の動きに対して鈍い

カリキュラム・マネジメントについても、管理職と一般教員という立場の違いから、政策への認識が異なっていることがわかる。管理職である対象者Ｈは行政からの政策推進が押し付けがましくなかったため、具体的な取り組みに至らなかったと発言しており、行政から強い要請があれば取り組みを推進せざるを得ないという認識を持っていることがわかる。一方、一般教員である対象者Ｋはまわりの高校教員について、文部科学省の動きに鈍いと発言しているが、これは鈍くても日々の仕事に影響の少ない一般教員だからこその認識であるとも捉えられる。

3-2-8-3. カリキュラム・マネジメント：学校目標のあり方の比較

H	学校経営目標とか、ね、ポリシーをね、（中略）**本当に作って終わっちゃうみたいな部分があって**ね、なかなか先生方にもこういう、今年度はこういう学校経営目標でいくのでね、ご覧になっていただいて、**ご意見があればなんて言っても、なかなか出てこないまま、先生方も年度初めの業務に忙殺される**ので、なかなかね、そういったところで意見が出ないので。その先にあるじゃないですか、カリキュラム・マネジメントって。	学校目標が形骸化している
K	やっぱり、**伝統と学校文化がきちんとしっかりしてる**っていうところだから、なんだろう、自ずと出来上がっていったものなんだけど、（中略）だから、それを明文化したっていう意味では、なんだろう、**わざわざ作れって言われたから作ったってわけじゃなくて、元々大事にしてたものを、作れって言われたから、じゃあその形で（中略）言語化して可視化しましたっていうのが実際なのかな**という気はします。	学校目標が多くの教員に浸透している

対象者Ｈの指摘によれば、学校経営目標に関する管理職と教員間の意見交換の機会がなく、カリキュラム・マネジメントの推進に向けた階層間のコミュニケーションが十分に行われているとは言い難い状況にある。一方、対象者Ｋの高校では、学校経営目標が学校全体に浸透している様子がみられる。ただし、この現象は管理職・教員の双方が学校の歴史的・伝統的価値観を内在化した結果として解釈することが妥当であり、必ずしも両者間の積極的な対話の成果とは判断できないといえる。

4.　考察とまとめ

以上の比較分析の結果、明らかになった点は下記の通りである。

第一に、「校種間による傾向の違い」である。特に小学校と高等学校の間には教員の意識に大きな相違がみられた。典型的なものが小学校に存在する「学年の壁」、高等学校に存在する「教科の壁」である。小学校では、基本的に学級担任制が主であり、授業の裁量は学級担任である個々の教員に存するが、学年主任を中心とした学年間で指導内容や方法を揃える意識が強く、結果として独自に取り組みたいことが制約されたり、逆に制約の存在を前提に自分でやりたいことを考えようとしない主体性の欠如等につながることがある。高等学校は教科担任制であり、教科（担任団）ごとにカラーが決定する傾向がある。小学校に比べると制約というよりは主義方針につながるものが多く、ICT の活用の有無やカリキュラム・マネジメントにおけるつながりの創出においても、高等学校は比較的教員個人の裁量が大きい点が看取できる。

第二に、「職階間による傾向の違い」である。これは管理職などの学校経営側（学校全体の利益から判断する）と、日々の授業実践に携わる教員側（個人の業務量や教育観から判断する）の相違に依拠するものと考えられる。特にカリキュラム・マネジメントについては、管理職側のやっている（これまでやってきたことと相違ない）意識と、教員側のよくわからない（あまり意識してこなかったので具体的に何をすべきかわからない）意識の差が顕著であり、実態としてのカリキュラム・マネジメントの溝（学校経営と授業実践の間の断絶）を生み出している。他方、1 人 1 台端末については、職階間の相違というよりも経験年数（ICT の導入に至る経緯や紆余曲折を経験しているか否か）の差に伴う相違が目立つ形となった。

第三に、「個人の特性による傾向の違い」である。これは本人にもともと属する性格的な要素や教育的な考え方の相違に伴う特徴と解される。小学校でも単学級のように揃える単位が存在しない場合や同じ高等学校内での教育活動でも教員によって教育方法や教育課程の運用にあたっての裁量はある程度存在しており、自己主張が強い場合は「回避・復元傾向」が作用しないケースもある。他方、このように「我を通す」ことのできる教員は多数派にはなり得ず、どちらかというと（元々の意思がどうかにかかわらず）周囲の教員の意識の総意に「染まる」形になる状況が存在している。

本稿では、現職教員に対するインタビュー調査を通じて、教員の意識に存在する「回避・復元傾向」を、「負担」感の増大と「価値」意識の低減といった観点で検討を行い、整理・比較してきた。こうした「回避・復元傾向」が学校文化から影響されて刷り込まれるものなのか、在籍教員の総意（多数の意識）から構築・修正されるのか、本調査からはいずれの可能性も導出された。例えば高等学校のうち、進学校にみられる「紙へのこだわり」は進路先としての大学受験に必要か否かによって定着しているものだが、ICT の活用への移行が求められずに済んでいることが従来の教育方法の是認につながっている向きもある。WBT の導入など受験環境が大きく変わった場合に、こうした意識や行動の変容がどれだけ広がるのかなど、今後その要因について詳細な検討が必要と考える。

【注】

[1] 開沼太郎・山迫花寧・岡澤節「教育政策の実施過程における『回避・復元傾向』を生み出す教員の意識—教育の情報化とカリキュラム・マネジメントに関する文献調査をもとに—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 71 号、2025 年刊行予定（2024 年 12 月 19 日受理）を参照。

[2] 三井一希・佐藤和紀・水谷年孝・戸田真志・松葉龍一・鈴木克明「タブレット端末を活用した授業事例に対する小学校教師が持つイメージの調査」『教育システム情報学会誌』38 巻 3 号、2021 年、254-259 頁。

[3] 渡邉光浩・西久保真弥・原圭史・堀田龍也「児童の 1 人 1 台情報端末の活用を初めて指導した教師の意識の変化の分析の試み」『日本教育工学会研究報告集』2 号、2023 年、46-51 頁。

[4] 山本良太・石橋純一郎・佐藤智文・平野智紀・山内祐平「GIGA スクール構想下の小学校における同僚性に基づく教員コミュニティの形態に関する調査」『日本教育工学会論文誌』48 巻 1 号、2024 年、43-59 頁。

[5] 山本良太・石橋純一郎・平野智紀・佐藤智文・山内祐平「GIGA スクール構想下における同僚性に基づく教員コミュニティの在り様に関する調査」『日本教育工学会研究報告集』1 号、2022 年、22-29 頁。

[6] 平山靖「学級担任が 1 人 1 台端末を協働学習に生かせるようになるまでの要因—インタビュー結果を用いた M-GTA を通して—」『コンピュータ&エデュケーション』52 巻、2022 年、42-47 頁。

[7] 橋本泰介・小柳和喜雄「小学校低学年担当教員の 1 人 1 台端末活用に関する指導観と活用に対する阻害・促進要因」『日本教育工学会研究報告集』4 号、2023 年、207-214 頁。

[8] 草本明子・長縄正芳・水谷年孝・高橋純「クラウド環境における 1 人 1 台端末活用の促進要因に関する事例研究」『日本教育工学会研究報告集』1 号、2024 年、90-97 頁。

[9] 町支大祐・中田正弘・坂田哲人・荒巻恵子「カリキュラム・マネジメントに関する教員の意識調査」『帝京大学大学院教職研究科年報』第 11 巻、2020 年、21-28 頁。

[10] 小林祥奈・松井千鶴子「視覚的カリキュラム表を作成・実施している教師の意識に関する事例的研究 ： 総合的な学習の時間と教科等との関連に着目して」『上越教育大学教職大学院研究紀要』第 5 巻、2018 年、91-101 頁。

[11] 高野浩男「視覚的ツールを援用したカリキュラム・マネジメントの取組による効果と課題の検証—山形県内公立小学校の実践教員のインタビュー調査から—」『山形大学大学院教育実践研究科年報』第 13 号、2022 年、34-43 頁。

[12] 中村怜詞・熊丸真太郎「教師の意識変容はいかになされるか—総合的な探究の時間の実践に着目して—」『日本教育経営学会紀要』第 64 巻、2022 年、56–72 頁

[13] 古谷成司「教員一人一人のカリキュラム・マネジメントに向けた実践的研究 ： 分析・改善を意識した組織的な取り組み」『授業実践開発研究 』2016 年、第 9 巻、61-70 頁。

[14] 川崎知己「カリキュラム・マネジメントの実現のための学校管理職としての課題と対応」『千葉商大紀要』第 55 巻、第 1 号、2017 年、137-150 頁。

[15] 笹井弘之（研究代表者）「研究開発学校におけるカリキュラム・マネジメントの実践」国立教育政策研究所『学校における教育課程編成の実証的研究』2020 年。

[16] 徳重馨「カリキュラム・マネジメント実施の課題及び促進要因—山形県内のカリマネ実施校への調査に基づく考察—」『山形大学大学院教育実践研究科年報』第 13 号、2022 年、308-311 頁。

[17] 徳岡慶一「カリキュラムマネジメントの課題—教科横断的視点に着目して—」『京都産業大学教育実践研究紀要』第 18 号、2018 年、133-142 頁。

[18] なお、校務分掌中に登場する「努力点」は、学力向上等を担当する職務を指す。

Analysis of “Avoidance/Restoration Trends” in Schools as seen in the Development of Educational Policies

—Focusing on the introduction of ICT in education and curriculum management—

Taro KAINUMA, Setsu OKAZAWA, Sumire YAMASAKO,
Xiuyan CUI, Haruna IWATA

Schools exhibit tendencies to avoid changes in response to external pressures and to revert to their previous state when changes occur (hereinafter referred to as 'avoidance/restoration tendency'). In this study, we aimed to clarify teachers’ perceptions that influence these avoidance and reversion tendencies, focusing on two policies: the implementation of 'one device per student' and the promotion of 'curriculum management.' Interviews were conducted with 11 teachers from public elementary and high schools across six municipalities. The analysis focused primarily on teachers’ perceptions of 'burden' and 'value' regarding new policies, comparing different schools within the same region, different school types, within the same school, and across different professional hierarchies. The results confirmed that the following factors influence how teachers perceive 'burden' and 'value': 1) students' abilities and career paths, 2) whether teachers have a clear image of policy implementation, 3)school-specific cultures in traditional and college-preparatory schools, 4)differences in the scope of discretion between school stages, and 5)varying levels of policy ownership consciousness based on professional position and school stage.