

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－

開沼 太郎 山迫 花寧 岡澤 節

1. はじめに

1-1. 問題背景

VUCA の時代と呼ばれる現代社会において、学校現場に期待されるニーズは激しく移り変わっている。教育政策においても働き方改革や部活動の外部化など、学校現場に対して従来のあり方からの変革を求める動きが近年多くみられる。文部科学省は 2030 年の変化する社会に向けての学校のあり方について「子供たち一人一人の可能性を伸ばし、新しい時代に求められる資質・能力を確実に育成していくことや、そのために求められる学校の在り方を不断に探究する文化を形成していくこと」と新たな学校文化の形成の必要性を指摘しており、教員は次々に打ち出される学校の変革を求める政策に急速に対応する力が求められている。

その一方で、学校現場には、閉鎖性や保守性、相互不干渉性、権威性、同僚との調和優先など変化を拒む頑なさが存在していることが指摘され、教師文化研究等の領域を中心に、教師集団の保守性や閉鎖性に着目した研究が蓄積されてきた。永井（1977）は、日本の教師文化の根底にある「同僚との調和」優先志向の傾向から教育活動の清新な取り組みがおのずと少なくなり、教師個人の独創性を生かす余地もなくなることを指摘している¹。また吉田（2005）は、教師集団の保守性・閉鎖性を民主協働性や硬直性等の諸因子に着目して類型化を試みている²。一方で、原田（2016）によると、これまでの学校改革に対する研究が「総じて学校組織・教師集団を研究対象の基礎的単位として設定し、既存の教師文化の循環的再生産の様子を描き出すことに終始している」点を課題と指摘する。そして、「教師個人は教師文化に対して受動的存在であるだけでなく、そうした教師文化を支える教師集団との間で葛藤や矛盾を抱え、あるいは戦略的に生き抜いていく」ような主体的な側面を築いていることを述べている³。

こうした視点に着目すると、学校の教員文化に存在する「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」）に着目することで、学校文化の形成主体を教員の意識として検討することでその内実について組織論とは異なる新たな発見が期待できる。

こうした「回避・復元傾向」と類似の概念として「レジリエンス」がある。「レジリエンス」とはもともと「外力による歪みを跳ね返す力」を意味する物理学の用語であり、外力に抵抗して元の状態を維持しようとする慣性的な性質や、外力を跳ね返そうとする弾性的な性質などが関連している。この概念が精神医学や心理学に応用され、否定的な状況に適応してうまくやっ

ていくことができる特徴や特色を示す用語として用いられるようになった。学校現場における「レジリエンス」については、これまで、紺野・丹藤（2006）⁴や勝田（2022）⁵のような教員のストレスに対する回復力やメンタルヘルスに着目した研究や、福嶋（2021）⁶のように組織レジリエンスとして組織人員や心理的安全性に関する研究が行われてきた。近年は、行政政策や社会状況に対して「レジリエンス」という語が用いられることもあり、「新自由主義的な教育施策を現場に即した形に翻訳しつつ、その学校文化の特徴を堅持」するようなしなやかな力強さを「学校文化のレジリエンス」と呼んだり⁷、主として「レジリエンス」の作用する対象にとって肯定的な要素が取り上げられてきた。つまり、「否定的な状況に適応してうまくやっていく」力など、元に戻った状態が理想的な状況を指す場合が中心であった。

他方、「学校の常識は世間の非常識」という語に象徴されるように、この学校現場の「レジリエンス」が「世間の非常識」を形成してきた側面も否定できない。「学校現場の伝統を守り続けてきた」ことを肯定的に捉える教育現場とは対照的に、変革という外力に対して学校が「変えられない」「変えたくない」と抗う動きと捉えれば、学校現場がレジリエントであることが本稿で整理したような政策側にとっての阻害要因と解される。こうした立場の違いにおいて、本稿の「回避・復元傾向」と「レジリエンス」には相違が存在する。

以上のように、教育政策においては学校現場や教員にとって「元に戻した方が理想的な場面」であったとしても、政策側である行政当局にとっては「改革推進後が理想的な場面であり元に戻すべきではない」と考えられるような対照的な立場が存在するケースが多い。このように、立場によって異なる価値付けがされる事象において、時としてポジティブにもネガティブにも受け止め得る研究はこれまで無かった。

こうした回避・復元傾向は学校に対して変革を求める行政側にとっては、政策の進行を妨げる要因となる。他方、教員側の視点に立つと、例えば、学校の教員が抱えるタスクが年々増加している中で、これ以上負担を増やすことは現実的に難しいと考えている場合や、新たな取り組みに対して従来の形式の方がその教員の指導形態に適合しており、変化のない方が高い教育効果が見込めると判断する場合も想定される。こうした教員にとって、回避・復元傾向には政策側の捉え方とは異なる観点が存在しているものと考えられる。こうした教員と行政の間にある齟齬の要因を明らかにし、学校改革を社会とのタイムラグなく促進していくことは、変化の激しい現代社会において今後より重要になっていくだろう。

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の予備的考察として、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、政策側から見た「阻害要因」や「促進要因」について捉えた文献を対象として、特に教員の意識に着目して整理することで、学校現場の回避・復元傾向につながる要因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

既述のように、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な注目されている施策があるが、本稿においては「教育の情報化」とりわけ「1人1台端末」（以下、「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。両政策を取り上げる理由は2点ある。ひとつは現行の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、小・中学校いずれも90%を超える学校で実施が確認されている。調査データからは政策が十分に普及・浸透しているようにも捉えられるが、学校現場の立場から新たな変革を歓迎して受け入れられていると解することができるだろうか。実際に回避・復元傾向を生み出す教員の意識が政策の遂行にどのように作用し得るのか、考察が必要となる。

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、教員の意識を扱った文献資料の検討を通じて考察を行う。

1-3. 「1人1台端末」「カリキュラム・マネジメント」の現状と先行研究の整理

1-3-1. 1人1台端末

1-3-1-1. 1人1台端末の導入の経緯と先行研究の整理

1人1台端末の導入に関わるGIGAスクール構想は、「多様な子供たちを誰一人取り残すことなく、子供たち一人一人に公正に個別最適化され、資質・能力を一層確実に育成できる教育ICT環境の実現」を目指した取り組みである⁸。2018年に文部科学省が「教育のICT化に向けた環境整備5か年計画」を策定し、2022年度までに3クラスに1クラス分程度の学習者用コンピュータを整備することを発表していた⁹。2018年以前の学校における1人1台端末活用に関する先行研究としては、海外事例に関する研究¹⁰や一部の先進地域の事例報告¹¹がみられる。

一方、上述の文部科学省の動きに対し、2019年12月に閣議決定された「安心と成長の未来を拓く総合経済対策」においては「特に、義務教育段階において、2023年度までに、全学年の児童生徒一人ひとりがそれぞれ端末を持ち、十分に活用できる環境の実現を目指すこと」が提唱され、1人1台端末を目指すGIGAスクール実現推進本部が設置されることになった¹²。さらに、新型コロナウイルス感染症による臨時休校などの影響で2020年4月に緊急経済対策が成立し、1人1台端末を整備する予算が前倒しされ、ほぼ全ての小中学校で2020年度中の1人1台端末整備及び学校ネットワーク環境の整備が行われることになった¹³。

文部科学省はこのGIGAスクール構想が目指す学びのあり方として「端末を『文房具』としてフル活用した学校教育活動の展開」を掲げている¹⁴。一方で、従来の日本の学校での典型的な活用法は、教員が端末の扱い方を細かくコントロールする教員主導での「教具」としての活用法であり¹⁵、1人1台端末の導入は学校現場に新たな機器の導入という変化をもたらすのみならず、教員一人一人の活用のあり方に対しても変化を求める政策となった。

端末整備後である2021年以降の先行研究としては、例えば、佐々木ら（2021）¹⁶、生杉（2022）¹⁷などの1人1台端末を活用した授業実践に関する研究が見られるほか、草本ら（2024）¹⁸の端末を活用した他者参照に関する学習者の実態調査を行った研究や、石田ら（2023）¹⁹の1人1台

端末を活用した授業に対する学習者の意識を調査した研究、堀内ら（2021）²⁰の端末利用に対する児童生徒の意識への影響に関する研究など、学習者の視点からの1人1台端末活用の実態把握を目指す研究が見られる。教員を対象とした研究としては、佐藤ら（2022）²¹などの1人1台端末活用の促進・阻害要因を調査した研究が挙げられる。これらの研究で挙げられる促進・阻害要因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、促進・阻害要因は端末活用を進めたい政策側から見た視点での分類であり、回避・復元傾向ではこれらの要素を教員側の視点からも捉えて考察を行う点で異なるものである。このような政策側・教員側両方の視点から回避・復元傾向を捉える研究は管見の限り存在しない。

1-3-1-2. 1人1台端末の活用状況

「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）」によると、2024年3月時点の児童生徒1人あたりの教育用コンピュータ台数は全国平均1.1台/人であり、無線LANまたは移動通信システム（LTE等）によりインターネット接続を行う普通教室の割合は全国平均97.8%となっている²²。一方で、高良（2024）は1人1台端末の整備は前倒しされたものの、現場では事前の準備や十分な研修が確保されないままのスタートとなったことを指摘している²³。

活用状況について、コロナウイルス感染拡大前の2019年度の全国学力・学習状況調査では、ICT機器の使用が週1回以上の割合が3割程度であったのに対し、2024年度の調査結果では、8～9割と大幅に増加している。一方で、1人1台端末の活用場面については、ICT機器を「自分で調べる場面」に使用する頻度については「週3回以上」活用している割合が小中学校共に7割を超えているのに対して、「自分の考えをまとめ、発表・表現する場面」での活用は5割強程度、「教職員と生徒がやりとりする場面」や「児童同士がやりとりする場面」での活用は4割程度となっている。また、「端末を家庭で利用できるよう」に毎日持ち帰りにしている割合は、小学校で4割弱、中学校で5割弱であり、持ち帰りを認めない学校の方が多い現状にあった²⁴。これらの結果から、児童生徒の活用自由度が高い取り組みに関してはまだまだ活用が不十分な状況であり、政策が意図する文房具としての1人1台端末の活用は実現できていない。

1-3-2. カリキュラム・マネジメント

1-3-2-1. カリキュラム・マネジメント政策の経緯と先行研究の整理

カリキュラム・マネジメントとは、「学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づきどのような教育課程を編成し、どのようにそれを実施・評価し改善していく」ことを指す²⁵。

以下では徳岡（2018）の整理をもとに、カリキュラム・マネジメントをめぐる経緯を概観する²⁶。カリキュラム・マネジメントという概念を最初に提唱した中留は、1958年以降学習指導要領が基準性を有したことにより「がんじがらめになっていた」学校の教育課程について、「総合的な学習の時間」に限り学校で独自に編成することができる環境が設定されたと考えた。中留が提唱した当初のカリキュラム・マネジメント概念は、「新設された総合的な学習の時間が有効に機能するように教育内容・方法と条件整備の両面から支えていこう」という発想であったとされる。その後「カリキュラム・マネジメント」という語は、2017年の学習指導要領改訂で

重要な位置を占めることとなった。中央教育審議会は、カリキュラム・マネジメントを以下の3つの側面に整理している²⁷。

- ①各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。（第1側面）
- ②教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。（第2側面）
- ③教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。（第3側面）

第1側面についての先行研究として、徳岡（2018）は、中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」にて今後学校に育成が期待されているとされた3つの資質・能力（各教科等において育む資質・能力、教科等を越えた全ての学習の基盤として育まれ活用される資質・能力、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力）の全てに教科等横断的な視点が関わっており、当初の総合的な学習の時間から学校の教育課程全般へと広がっていることを指摘している²⁸。

また、常盤（2020）は第2側面の教育内容の質向上に向けた、PDCAサイクルの確立がカリキュラム・マネジメントの基本であるとしている²⁹。加えて町支ら（2020）によると、この側面は、1998年の地方教育行政に関する答申において自律的学校運営が標榜されて以来、導入・義務化されてきた学校評価制度の充実という観点からも重要である³⁰。教員によるPDCAサイクルについて古谷（2016）は、P（計画）は教務主任を中心に行い、教員一人一人はその意図を十分に理解した上でDCA（実施・分析評価・改善）をマネジメントしていくものにとらえ、各教員が子どもたちに対して日々学習指導や生徒指導を行うなかで出てきた課題から状況を分析・評価し、改善策を講じて、新たな実践の積み重ねが望ましいとしている³¹。

さらに、第3側面の学校外のリソースの活用について、末藤（2017）は、2015年の中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」に言及し、『『チーム学校』においては、教員と多様な専門性を持つ人材が連携し分担して、カリキュラム・マネジメントを推進していくことによって、「社会に開かれた教育課程」が実現されると考えられている』とし、その好例として多文化共生の学校づくりに取り組んでいる横浜市立飯田北いちよう小学校の実践を検討している³²。また町支ら（2020）は、チーム学校や働き方改革、社会に開かれた教育課程という文脈からみて、第3側面のさらなる拡充が期待されているとしている³³。

以上の通り、カリキュラム・マネジメントのそれぞれの側面に関しては実際の取り組み内容やその課題に着目したものが多く、教員の意識について扱っているものは多くはない³⁴。

1-3-2-2. カリキュラム・マネジメントの現状

2024 年度全国学力・学習状況調査によれば、カリキュラム・マネジメントの 3 側面それぞれ実施状況を問う設問である「指導計画の作成に当たっては、各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していますか」(第 1 側面)、「児童生徒の姿や地域の現状等に関する調査や各種データなどに基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連の PDCA サイクルを確立していますか」(第 2 側面)、「指導計画の作成に当たっては、教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源を含めて活用しながら効果的に組み合わせていますか」(第 3 側面)について、肯定的回答が 9 割を超えている(第 1 側面: 小学校 97.2%、中学校 93.8%、第 2 側面: 小学校 96.8%、中学校 96%、第 3 側面: 小学校 97.2%、中学校 91.4%)³⁵。

カリキュラム・マネジメントの現状について、町支ら(2020)は目黒区内の小中学校の全教職員を対象に質問紙調査を実施している³⁶。小学校教員の回答データによると、第 1 側面、すなわち学校教育目標を踏まえた教科横断的な視点の教育実践については実施されているという回答の割合が多く、目標に関する質問項目では 76.8%、横断的・統合的な実践に関する質問項目では 68.2%にのぼった。これらに比べると第 2 側面、第 3 側面、すなわちカリキュラムの評価改善や学校内のリソース活用については肯定的回答が 6 割程度と、若干低い評価となっている。カリキュラム・マネジメントの定義については 66.8%の教職員が「知っていた」と答える一方で、具体的な活動のイメージを持てている教職員は 51.1%にとどまった。また、カリキュラム・マネジメント推進のための資料や施設、支援などの条件整備の状況については否定的回答が多く、特に学校内での研修については「行われている」という回答が 27%にとどまった。

以上から、カリキュラム・マネジメントについては理解が広まりつつあり、学校単位では何かしらの形で実施されているものの、一人一人の教員が具体的なイメージを持てているかという点や推進体制が整っているかという点には未だ課題がある状態と考えられる。

2. 1人1台端末の導入に関する政策

2-1. 対象文献の選定

まず、1人1台端末に対する教員の意識について取り扱った文献を取り上げ、端末活用の促進・阻害につながる教員の意識についての記述を抽出する。そして、それを基に、回避・復元傾向について考察を行う。調査対象とする文献の選定方法としては、全国の学校での1人1台端末の整備が完了し、「GIGA スクール元年」とも呼ばれる 2021 年度 4 月以降に発表された論文を取り上げる³⁷。分析にあたっては、質的テキスト分析(テーマ分析)の手法に基づき、コーディングとカテゴリー構築を行っている³⁸。

2-2. 対象文献の整理—教員の意識に関する記述の抽出—

三井ら(2021)は、1人1台端末を活用した授業事例に対して小学校教員の意識を調査している³⁹。具体的には、①SAMR モデルの各段階における授業事例に対して、授業を実践できるかどうかに関する意識にどのような違いがあるか、②授業事例を基にさらに発展的な活用方法を思いつくか、の 2 点について意識調査を行っている。①に関する調査結果では、「実践できる」

と回答した教員が挙げた理由として「似たような実践を行ったことがある」、「研修会で学んだ内容に似ていた」、「自分がやっている実践とほぼ同じ」などが示されている。一方で、「実践できない」と回答した理由としては、「どうやって実践するのかイメージできない」、「苦手意識が先行して授業で取り入れようと思わない」、「タブレット端末に詳しくなくわからない」などが示されている。また、②に関する調査結果では、発展的な端末活用方法を「思いつかない」と回答した理由として、「この先は、どのように展開していけばいいかわからない」、「タブレット端末を使わない実践ならば思いつくが、タブレット端末を使うとなるとイメージできない」、「授業を見たことも実践したこともないので想像できない」などの意見が挙げられている。

平山（2022）は、学級担任が1人1台端末を協働学習に活用できるようになる要因及び、その要因間の関係について明らかにしている⁴⁰。研究方法としては、著者自身が校内の全体研修及び、教員への個別の支援を実施し、学級担任が1人1台端末を協働学習に活かせるようになったと判断した段階でインタビューを実施し、教員自身の成長に影響を与えた要因や、児童の変容について回答を得ている。調査結果では、端末活用の促進要因として以下の7つ、①授業改善のサイクル②使用可能な職場環境③前向きな職場環境④追試可能な具体的情報⑤自身の活用体験や経験⑥意欲的な児童⑦自身のICT活用に前向きな姿勢、が示される。また、阻害要因としては3つ、①ICTへの偏見・苦手意識②失敗への恐れ③児童の発達段階、が指摘される。

この促進要因の中では、教員の意識に関わる発言がいくつかみられる。たとえば、②使用可能な職場環境では、「Teamsに入れば、学校の中だけじゃなくて、家の中での授業準備ができたり、電車でも。これチャンネルにしようかな、とか試しにやってみて。子供もそれに気づいてくれて、やっていいですか？とか、やるつもりなんですか？とか」という発言が示される。また、④追試可能な具体的情報では、「ネットの情報を工夫して自分のものになっている感じがですね」という発言が示される。さらに、⑤自身の活用体験や経験では、「で使ってみて、これできるなって」、「やっぱり効果的だってわかりましたね。実際にものを使って、家で撮ったものを見せられるとか。有効だなんて、そこで感じられたからですかね。やってみて」という発言が挙げられており、この効果を実感できた経験により阻害要因である①ICTへの偏見・苦手意識がなくなった事例が示されている。

草本ら（2022）は、1人1台端末環境における教員の指導観及び授業形態の変容を明らかにし、その変容の過程と1人1台端末活用の促進との関連を検討している⁴¹。調査結果では、まず授業にGoogle Formsを活用するようになったきっかけとして「（生徒の）自分なりの時間を増やしてあげたい」と考えたことが示されている。また、活用を進める中で「達成度や理解度のデータを見ることで、生徒1人1人を把握しやすく、授業中に注意して見たり、授業改善の工夫に活かすことができました」、「生徒にとって必要な量だけを解かせることが難しいと思っていましたが、端末を活用すれば解決できそうだと感じました」など教員自身が1人1台端末の有用さを実感していく様子が示されている。さらに、「（生徒が）自分の状況に合わせて勉強を進めている印象を受けました」、「問題演習の時間を長くとることができるようになり、生徒が自分のペースで問題を解けるようになってきました」など発言も挙げられており、生徒の変化の実感が教員の指導観や授業形態の変容に影響を与えることを明らかにしている。

橋本ら（2023）は、小学校低学年の端末活用に対する教員の意識と活用の促進・阻害要因に

について調査を行っている⁴²。促進要因としては、①担当している学年の1人1台端末活用方法に関わる経験がある中核教員、②同学年担当以外の自分よりICT活用が得意だと考えられる教員、③ICT支援員の存在、④文部科学省の方針、⑤児童が興味をもち楽しんでいる様子や児童からの期待、⑥1人1台端末活用に関わる授業実践交流、⑦順調な学級経営の実態（児童の実態）、⑧校内研修における活用への期待や要請、⑨保護者への説明責任、⑩同学年担当教員、⑪低学年以外の学年での自身の経験、⑫活用のための環境整備、が示されている。また、阻害要因としては、①担当している低学年においてどこまで活用させればよいのかイメージが湧かない、②低学年の児童は授業中に活用すると時間がかかってしまい教科内容のねらいとの時間配分が難しい、③児童にとって初めての経験が多く細かい指導が必要であり初期の段階では児童間の助け合いが困難、④物理的破損に対する不安、⑤環境や活用のルールによる制限、⑥アルファベットやローマ字を履修していないため文字入力が困難、が示されている。

渡邊ら（2023）は、初めて1人1台端末を活用して指導を行う教員の、指導開始前、指導初期、指導を終えた後の意識の変化を調査している⁴³。まず、指導開始前・指導初期における発言としては「だれ一人取り残すことのない学習ができる」という期待や、「学習できる幅が広がるのではないか」という期待が挙げられる一方で、「授業内での活用方法が思いつかず、戸惑った」、「授業のどのタイミングで活用すれば良いのか分からず」、「自分が使いこなせていないのに」、「自分の知識がない」という教員自身についての不安や、「児童もパソコンに対して慣れていない」という児童についての不安、さらに「授業が予定通りにいかなかった」という不安が挙げられている。そして、期待に関する発言よりも不安に関する発言の方が非常に多く挙げられていたことを指摘する。次に、指導継続中・指導終了時においては、「毎日触ることで自分自身が慣れてきたことや、「一度教えたことを少人数の児童が覚え、周りに教えることができるようになってきた」ことで端末活用を実感する様子が示される。またこの段階では、「授業の振り返りやアンケートなど短時間で済むようになり、効率化が図れた」こと、「（遠隔授業で）友達同士の顔や教員が児童の顔を見ることができるのは、授業以上の効果がある」という教師にとってのプラス面を実感した発言や、「自分よりも様々なアイデアを出してきて、児童の発想の豊かさに驚いた」、「自分たちでさまざまなことが出来るようになり」など児童にとってのプラス面を実感した発言も示されている。最後に、指導終了時においては、「パソコン一つでいろいろな授業準備ができるので、時間の短縮になった」、「（授業支援アプリで把握できるので）誰一人残さず学習進度を確認することができる」、「自分たちの力で作り出すことができることに気づき、さまざまなことに自ら挑戦する児童が増えていった」などの肯定的な意見が示される。

山本ら（2024a）は、中学校教員を対象として、1人1台端末の活用が教員コミュニティにどのように支えられているのかを調査し、明らかにしている⁴⁴。まず活用の契機については「こんな使い方ができるっていうことをまず知る、知るところから始まったかな」という発言が挙げられている。次に活用を促進し、発展させる意識としては「こういう機能があったらいいとか、もっとこういうことするためにはどうしたらいいんだろうっていうのはまず、こう、疑問が生まれて、使ってるうちに疑問が生まれて」という発言が挙げられているほか、「こういう使い方をしてるんだとか、こういう使い方できるんだっていうのを、なんか教え合うじゃなくて（中略）偶発的にちょっと学びについていうのもあるかもしれないですね」のような偶発的な学び

が活用を促進させる事例が示される。さらに、「苦手だとしてもタイピングをさせるっていうことにひとつ意義があると思う」というように生徒のスキル向上を意図した実践も示されている。学校内コミュニティを後押しする環境としては、「とりあえずやってみよう」という端末活用を後押しする管理職等の存在や教員間の風通しのよさ、学校巡回による偶発的な授業場面への遭遇などが示されている。また、小学校での活用状況とのつながりも指摘されており、「そういう[Google]Jamboardを開いたりだとか、[Google]クラスルームを開くとか、そういうことの指導っていうのはほとんどせずに、あの、始められたので、小学校で使っておいていただけると、すごくあの、楽だになっていう風に感じました」という発言から小学校での活用状況が中学校教員の活用を支えている様子を明らかにしている。

一方で、活用を阻害する意識については、「自分自身が受けていた教育というか、国語の授業は存在するので」という発言から、これまでの教育観に基づいた授業を行う際には教材等の置き換えに留まってしまうという限界について指摘がある。また教員コミュニティに関して、教科担任制であることで、「この場面で効果があるって思う先生もいれば、その場面は効果がないと思う先生もきつーと思うので（中略）ここで使えば、とかっていう話とかはあんまりしてないですね」と発言があり、教科の授業は担当教員の責任という認識が強いことが示されている。一方で、「その先生だけができることをやっちゃってるとやっぱり、他のクラスから不平不満が出てきちゃうので」といった発言もあり、同じ学年を担当する教員の考え方によっては端末活用が制約される可能性を示している。さらに、従来通りのプリントを用いた教科指導を続けることに関して、「今まで、従来通りやってきたことがそのまま継続されているっていうだけ」というように過去の蓄積が継承されやすい傾向を指摘している。さらに、「子どもよりもできていなきゃいけないプレッシャーが、すごかったんですよ」という発言から、生徒よりスキルを有していなければならないという観念が、端末活用を敬遠する理由になると指摘している。

山本ら（2024b）では、小学校教員を対象にして、端末活用に向かう教員コミュニティの形態について調査を行っている⁴⁵。この調査結果の中で、活用の促進・阻害につながる意識を中心に抽出して整理を行うと、まず促進要因に関わる記述としては、児童生徒が「自分の手元で見られるとすごい熱中してやるなっていうのはありますね」というように端末活用の意義を実感することが挙げられるほか、「子どもに負けられない」という児童に触発されて活用が促進される様子や、活用方法を児童から学ぶ様子が示されている。また、「失敗してもいいからやってみようみたいな土壌が、ICTに限らずあったんですよ」というように教員の試行錯誤が承認される学校の文化も活用促進の戦略として示されるほか、「下に入ってきた（後輩の）子たちに、なんだろうな、恥ずかしくないような。うん。仕事っぷりにはしないと」という先輩としての矜持から活用が促進される様子、「（先輩たちは）教材研究されてる分があって、かなわない部分がたくさんあったんですけど、これ（端末の活用）に関しては、もうみんなスタートが同じってなったら、チャンスかなっていう風に思って」というように、後輩の先輩に対する思いが活用促進につながる様子が示されている。また、教員が集まる場での偶発的な情報共有によって他学年での活用の様子を耳にして活用が促進される様子が示される。

これらに対し、活用の阻害要因としては、「保護者から他のクラスはこうやってて、うちのクラスはこうで、やり方が違うんですけどっていうのを恐れて」というように他の教員と教育内

容や方法、進度などの足並みを揃えることを強いられることで活用が阻害される様子が指摘される。また、山本ら（2024a）と同様に、「クラス数もあってちょっと挑戦しにくい」、「(教員が) いろんな方向向いてしまうとその、若い先生もちょっとこんがらがってしまう」など学習進度を揃える必要性から挑戦的な実践が制約される可能性も指摘している。

草本ら（2024）は、中学校を対象に、クラウド環境における1人1台端末活用の促進要因を検討している⁴⁶。結果の中から端末活用の促進要因に関する記述を抽出すると、まず「学級規模が小さく、1人で全クラスを持つことができたので、自由にやりやすかったです」という学校規模についての発言や、「やればいいじゃん、というような声かけによる、できることから始めやすい教員室の雰囲気が大きかったです」といった学校の雰囲気が端末活用の促進に貢献する様子が示されている。また、「教師用校内チャットもあり、色々な先生が授業でやったことをリアルタイムで共有するようになりました」とクラウド環境を活かした教員間コミュニケーションが活用促進につながっていく様子が明らかになっている。また、生徒に1人1台端末を活用させる契機として、まず教員間での活用を生徒に援用していった様子が示されている。さらに、「生徒に委ねてもいいという感じが大切なのだと思います（中略）生徒に委ねられるようになったのに、他者参照は大きいと思います」というように、他者参照の活用が生徒への信頼に繋がる様子が指摘されている。また、1人1台端末になったことで「やりたかったことがやれるようになりました。アナログで難しいことがやれるようになりました」という発言や、「子どもたちはこんなことができるようになるんだということが目の前の具体物を通して感じ取れた（中略）今までならリアルタイムで授業を参観するという一度きりのチャンスしかなかったんですけど、それがもう、何回も見返せるし、今までなら話を聞くだけで終わっていたところが、具体的な子どもたちの取り組みとか成果物も見ることができるし」というように、端末活用の利点を実感できたことで活用が促進される様子が示されていた。

2-3. 考察

2-3-1. 1人1台端末活用に影響を与える教員の意識の整理

調査対象文献で示される記述から1人1台端末活用につながる意識の整理を行い、結果として表1に示す7つの【カテゴリー】と20の〔要素〕に分類した。

【情報】カテゴリーとして、まず学校内での別教員からの情報やインターネットの情報の獲得など〔外部情報の活用・受容〕が教員の端末活用につながる様子が見られた。特に教員の発言から、外部情報の取得には自ら活用方法を考える負担が低減されることで活用につながる側面と、活用の新たな価値を発見することで活用につながる側面があり、この双方によって活用が促進されている可能性が考えられる。また、〔先例踏襲〕では今までのやり方を継続する意識が端末活用の阻害につながる事が確認できる。

表1:1人1台端末活用につながる意識の分類（注：筆者作成）

カテゴリー	要素	記述
情報	外部情報の活用・受容	先生方からの授業が増えるため、研修会で学んだ内容に似ているので要領できる①。こういう使い方をしているとかなり体系的になりやすくなる④、(他学年の活用情報が)よっぽどずつ目に入ってくるので～生かすことができる②、バターンみたいたいものがあると思ってる③のバターンにおつていればできる④、(他学年の活用情報が)よっぽどずつ入っているから～生かすことができる②、学校巡回とかいろいろとメモしてみたらどうか⑥
教員の活用能力・経験	先例踏襲	今まで使え通りやってきたことがそのまま継続されてる⑥、自分自身が受けていた教育～は存在するのでは～踏襲する場面もある⑥、低学年では「書く」ことも重視しなければならぬ⑤
	教員の活用能力への不安・苦手意識	詳しくないかわからない①、自分一人では無理①、自分が使いこなせていない⑤、子どもでもできていきなやけいけないレベルシヤ⑥、自分の知識がない⑤、苦手意識が先行して授業で取り入れようと思わない①
	挫折	授業が予定通りに進まなかった⑤ 担当学年以外での自身の経験④、似たような実践を行ったことがある①、自分がいつもやっている実践とは同じ①、自分自身が慣れてきて⑤
	想起可能・不可可能	タブレット端末を使えばいい練習ならはい思いつくがタブレット端末を使うとなるとイメージできにくい、どういう手順を踏めばいいのか分からない④、授業内での活用方法が悪いのか戸惑った⑤、授業のどのタイミングで活用したいのかが分らない⑤、どうやって実践するのかイメージできない①
	ビジョン	実際に実践したことはないけれど活用している場面や活用方法を想像できるので大丈夫① こういう可能性があったらいいかなどもっとこういことをするためにどうしたらいいんだろうという⑥、イメージが先にあって、その中でどういう形が多い⑥
児童生徒の活用能力・経験	児童生徒の活用能力に伴うボトルネック	初期の段階では児童間の助け合いが困難④、アルファベットやローマ字を彫彫していないため文字入力に困難④
	児童生徒の行動への不安	物理的距離に対する不安④
	児童生徒の自律的活用	指導するというのはほとんどとんせずに始められたので～楽だな⑥、児童生徒たちできまままなことが出来るようになってくる⑤、周りに教えることができるようになってきた⑤
教員間関係	規量	学校規模や他のクラスはこうやってうちのクラスはこうやってやり方が違うんですけどっていうのを恐れて～ちょっと挑戦しにくいわ、いろんな方向向いてしまつたとの苦しい先生もやっぱりここ一人でがんばらつてしまうわ、調整や活用のリズムによる制限④ 学校規模が小さく１人で全クラスをもつてできたので自由にやりやすかつた⑧
	屈人性	この場面(効果)があるって思う先生もあればその場面は効果がないと思う先生もきついていると思うのでここで使えばよかったという話とかはある限りではない⑥、同じ学年を担当する教員間で教育内容をシェアしないというタメなので～でもそのシェアも強制制にはできない部分がある⑥
	同僚のサポート	担当としている学年の１人１台端末活用方法に関わる経験がある中級教員が整えた活用のための現場④、同じ学年を担当している教員④
	風土の転換	やればいじいちゃんという声かけによるできるところから始めやすい教員室の雰囲気が入ってきた～それを当たり前に刷込んでいきます⑧
	競争意欲	(後輩の子たちに)恥ずかしいくらいな一生懸命ぶりにはしないといふ⑦、先輩たちにはおなじみの部分がたくさんあったがこれ(端末)の活用に関しては～チャンスがついていふ風に思っつて今こころ頃張ればその辺動機や児童に還元できる⑦、やっぱり子どもの方が吸収はすぐいふので(中略)子どもに負けない方がいいという一筋智もあります⑦
使命感	使命感	文部科学省の方針を示した以上やらなければならない④、校内の研究主任から１人１台端末を活用した授業を公開してほしいと依頼があり、それに応えていかねばならない④、苦手なしとしてモチベーションをさせろっていうことにひとつ意欲があると思う④、保護者への説明責任④
活用意義	懐疑	１年生の端末の活用はお嫁さんをしておくイメージがある④、端末を活用することで有効な指導ができる場合は必要④
	効率性・効果性	生徒にとつて必要な量だけを聞かせること～端末を活用すれば解決できそう③、調べてまとめたのをまとめて表現するのにすごく便利③、実際にものをを使って家で帰った友達の話を聞ける④、児童が資料を拡大して見てることができ、発見することができ④、授業の振り返りやアンケートなど短時間で済む⑤、時間の短縮⑤、(遠隔授業で)友達同士で教師や児童の顔を見ることができる⑤
	可視化・可能化	だれ一人聞いてもわからない学習ができる⑤、学習支援の幅が広がる⑤、自分より得意な子がアイデアを出していってきても得意な子のアイデアを出さなくていいです⑤、記録に残るため教師が見易い活動を認めてくれる④、Teamsに入れば学校の中心だけじゃなくて家の中でも得意な科目で得意な子でも子どもそれぞれに気づいてくれていていいです⑤、か？やるつもりなんですか？とか②、問題演習と順の返りのデータを活用することで私は生徒のことを十分に知ることをできました③、(授業をもう何回も見返るのか)今まで話を聞くだけで終わっていたところから具体的な子どもたちの取り組みがわかることができる⑤、教師用教材チャットもあり色んな先生の授業をやつたことを見たりリアルタイム共有しようになったりしました⑧、他者参照が大変いんです⑧、こんなことをできたいのに今までになかった感じが自分に入ってきた⑧
	児童生徒の学び	自分たちの力で作り出すことができるとに気づき様々なことに自ら挑戦する児童が増えていった⑥、自分の手を元で見られるとすごい熱心してやる⑦、すごいイェーイで喜びあふんで作るのが嬉しかったわ⑦、児童が興味をもって楽しんでいてるのだからうれしい④

※参照元：①三井ら (2021) ②平山 (2022) ③草本ら (2022) ④橋本ら (2023) ⑤渡邊ら (2023) ⑥山本ら (2024a) ⑦山本ら (2024b) ⑧草本ら (2024)。

【教員の活用能力・経験】カテゴリーでは、[教員の活用能力への不安・苦手意識]や[挫折]が端末活用の阻害につながる意識として分類された。一方で、過去に活用経験があるなどの[教員の経験の投影・慣れ]はさらなる活用の促進に作用していることがわかる。

【活用イメージ】カテゴリーでは、[想起可能・不可能][ビジョン]が分類された。特に[想起不可能]に関連する発言からは、手順がわからない、タイミングがわからないなど、授業での活用内容についての想起のみならず、そもそも自身が端末を活用する姿から想起できていない教員の存在について読み取れる。

【児童生徒の活用能力・経験】カテゴリーでは、[児童生徒の活用能力に伴うボトルネック][児童生徒の行動への不安][児童生徒の自律的活用]が確認できた。記述からは、児童生徒の活用能力が高いほど教員が活用する上での負担感が減少される一方で、児童生徒への活用能力や行動への不信・不安感が端末活用の阻害につながることをわかる。

【教員間関係】カテゴリーでは、[裁量][属人性][同僚のサポート][風土の転換][競争意欲]の5つに分類できた。[裁量]に関しては、活用に関して学年・学校の教員同士で足並みを揃える必要があり、これが端末活用の阻害につながる他、端末持ち帰りのルールといった学校の制限により端末活用が進まない様子が見られた。[属人性]では、中学校等の場合教科担任制の学校では授業での活用について各教員で責任を負っているため、教科を超えて授業での活用を強制する動きは生じにくい様子が見られた⁴⁷。

【使命感】カテゴリーについては、行政の指針だからやらなければならないという意識や、端末を活用した授業公開への責任感、保護者に説明できるように活用をしなければならないという意識が確認できる。

最後に【活用意義】カテゴリーでは、[懷疑][効率性・効果性][可視化・可能化][児童生徒の学び]の要素に分類される。[懷疑]については、文献の中で端末活用について固定概念を持っており活用意義を感じていない場合などが示されており、活用意義に対する懷疑の意識が端末活用を阻害する可能性が伺える。反対に、意義を実感できた場合には端末活用が促進されていく様子が複数の文献で明らかにされていた。この活用意義の実感について、開沼（2024）は教育における ICT の活用用途を①効率性・効果性、②可視化・可能化の2つに分類し、①効率性・効果性は「従来の手法や手立てよりも少ない手間やコストで実施できたり、同等の手間やコストでもより大きな成果が期待できる用途」、②可視化・可能化は「従来の手法や手立てだけでは実現ができなかったり、把握が困難だった活動の内実や成果を『見える化』したり実現可能にする用途」と説明する⁴⁸。

2-3-2. 小括 一回避・復元傾向に関する考察

1人1台端末活用に対する教員の意識の整理を踏まえ、回避・復元傾向に対する考察を行う。

まず、端末活用の阻害につながる意識であり、回避・復元傾向を促進させ得る意識として、[教員の活用能力への不安・苦手意識]や[児童生徒の活用能力に伴うボトルネック]、[想起不可能]が挙げられていた。これらは一見、1人1台端末を活用する際の負担感を危惧する発言のように思われる。しかし、関連する記述を確認すると、活用方法が「わからない」という諦めにも捉えられる発言が散見されることから、具体的には負担感に対する言及が先行してい

るものの、その背後には「わかろうとする」動機が欠如していること、つまり端末活用の価値を実感できていないことが、回避・復元傾向の要因になっている可能性が考えられる。

次に、教員の〔裁量〕に関して、文献では、教員同士で活用の足並みを揃える意識が、教員の自由な活用を制限する可能性が示されている（山本ら 2024a 他）⁴⁹。一方、教科担任制の場合、教科の授業は担当教員の責任であるという意識が強く働き（山本ら 2024a）⁵⁰、〔属人性〕の高い活用環境が生まれると予想される。これは、教員個人の自由度の高い活用環境であり、活用に意欲的な教員にとっては、端末活用を促進させる要素になり得る。しかし、学校全体の視点で見ると、〔属人性〕の高い活用環境は、「シェアを強制的にはできない部分がある」（山本ら 2024a）⁵¹と示されており、教員同士の情報共有の場を生じにくくする可能性がある。そのため、活用に積極的な教員が不在になった際には、学校全体として活用の回避・復元傾向が生まれやすいと考えられる。したがって、教員の自由な活用環境の保障と、個人に委ねすぎず、学校として活用を継承する環境の整備の両面の工夫が求められると考える。

最後に、端末活用の〔可視化・可能化〕の意義を実感できることが、端末活用の動機づけに繋がることが示されたが、例えば、問題演習や振り返りのデータ活用、教員用校内チャットの活用など、〔可視化・可能化〕に伴う新たな取り組みは、端末の価値意識を向上させる一方で、新たな負担を増加させる危険があることに留意が必要である。このような負担は端末活用の価値を大きく実感している教員にとっては乗り越えられるものであるかもしれないが、学校全体で全ての教員が同じように価値を感じているとは限らず、価値に対して負担を過大に見積もる教員が存在する場合に、学校全体として活用の回避・復元傾向が生じる可能性があると考えられる。

3. カリキュラム・マネジメントに関する政策

3-1. 対象文献の選定

カリキュラム・マネジメントに対する教員の意識について取り扱った文献を取り上げ、教員の意識についての記述を抽出する。対象文献は、カリキュラム・マネジメントの確立を求める学習指導要領が告示された 2017 年度以降に発表された論文とする⁵²。分析にあたっては、質的テキスト分析（テーマ分析）の手法に基づき、コーディングとカテゴリー構築を行っている⁵³。

3-2. 対象文献の整理—教員の意識に関する記述の抽出—

小林・松井（2018）は、カリキュラム・マネジメントのツールであるカリキュラム・マネジメント表（以下、カリマネ表）に関する教員の意識について、上越市の小中学校教員へのインタビュー調査を実施している⁵⁴。修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析を行った結果、総合的な学習の時間と各教科等との関連を図る上でもつ教員の意識として 9 つのカテゴリーが見出されている。コア・カテゴリーは①充実した総合のためのカリキュラム・マネジメント、②子どもの興味・関心に合わせて学びをつくる、の 2 つであり、①と影響関係にあるカテゴリーとして③やらなくちゃいけないことはやる、④ 4 月のカリマネ表は完成ではない、⑤見通しをもつ、⑥学びを深める、基礎の発展を目指す、の 4 つが挙げられ、②と影響関係にあるカテゴリーとして⑦関連やカリマネ表へのよさと不安、⑧子どもの意欲を高める、⑨

子どもの姿を見取るという3つが挙げられている。

具体的な発言としては、①に関して「これ（総合の活動で生まれた探究力）がだから、中核になっている意味はそこ（勉強したい根拠になる）にあるかなって感じがする」、「総合の活動からどこに行くか、ここ（総合）中心なので」といった〈総合を中核としてマネジメントを行う〉意識や、「担任の色が出る〈充実した総合をつくりたい〉と考える反面、時数の縛りや単独でやることへの〈総合の難しさ〉を感じている」様子が示されている。①との影響関係にある③については「すごく難しいことなんですけど、教科書ありきでいくと、自分たちで学びをつくろうとかカリキュラムをつくろうとかはならないよね」、「（教科書にしばられないといっても）学習指導要領を逸脱しないようにしてる、よせていかないと」、「教科書とか指導書とかを最初に見て、一通り頭の中に入れて、関連付けられるところはないかって探して線を引いて行く感じになります」という発言が示されている。④については「最初から完成させてこの通りにやっていくっていうカリキュラムじゃなくてどんどん変えていく」、「（やっていくうちに使えると気付いて）で、勝手に自分の中だけで線を引き（関連をさせ）」、「最終的にこういう学びの足跡になったよ、って出来上がるのがこの視覚的カリキュラムっていう考えの方がいいかな」といった語りが、⑤については「考えていくときに、この活動がうまく進むためにはおそらくこんな力が基本的にいるのかなとかそういうことを考えます」、「それ（どれだけ総合に見通しがもてるのか）が一番苦しいところだよね」、「それ（総合の見通し）はほんとに先生の思いだったり、ビジョンがしっかりしてないととても矢印どこにも引けないので」といった語りが挙げられている。⑥については「関連させてないのが、そういう風な勉強（基礎）かなって思います」、「それ（基礎基本）をさらに追究したり、深めたりできるのが総合の良いところだなあって思う」、「総合でここ深めたいとかもっと知ってほしいっていうときに。社会は社会で目標があるけれども、総合でもうまくかかわらせて総合のねらいを深めていきたい」という発言や総合での学びと教科の学びが一致したところを関連させようとする意識が示されている。

もう1つのコア・カテゴリーである②では「こっかが押し付けるわけじゃなくて、子どもありきですからね」、「子ども目線で考えなきゃな」という〈子どもの立場に立って考える〉意識および「子どもの立場に立つだけではなく、子どもと話し合いを重ねながら学びをつくろう、子どもの興味・関心の行き先をつくろうという〈子どもと共に学びをつくる〉意識」が指摘されている。影響関係にある⑦では、『ことば』もこういう力を付けたい、こういう学習内容を付けたいっていうことと学習内容が合致していれば、そこ（学習内容が合致したところ）を矢印はかいてないけどもこんな風にして考えていくっていう」、「忘れているところが毎日やっていると、その日暮らしてパタパタなんだけど、こう矢印があったりすると、あ、こことかかわらせてやればいいんだとか、国語の学びをここで活かせるんだとか」、「（特に関連させてよかったのは、）詩を味わおうっていう単元も、体験して感じたことを使って自分で詩を書いてみたりとかそういうなんか、総合が根拠となって、ここで言語で表現するとかそういう風になりますね」、「社会では、時数は何時間で終わらせましょうっていうのがあるけれども、総合で関連させればもっと深めることができるので、それはよかったなって思います」、「一応最後の方に合わせてレポートを書いてもいいし、うーんちょっと悩んでいるところです」、「ただ、必ずしも、一般の学校の3年生が学ぶことをできるとは限らなくて、ここで水の生き物がすごく偏ってしま

った時に、上手く昆虫に結び付かないとかはあるんですけど」といった語りが示されていた。

⑧については「そうだね、本だけじゃわかんないじゃん」、「聞いた方がまた、記憶にも残るので、そういうのもあるけどね」といった〈学び方〉への意識や「同じつくるでも、私の思いと子どもの思いは違って、やっぱり子ども優先でしながらやっていったよね」と子どもの思いを大切にしようとする思いや「(関連させると) みんなきっちり、1枚でいいやっていうのが8人分量産されるので」と子どもの個性を大事にしたいという思い、「なのでなおさらやる気に火がつく」と子どもの意欲を引き出すような声掛けや活動への意識が看取できた。最後に⑨については「子どもの興味・関心が向いていないところで関連付けてもびっくりするほどスルーですよ」、「みんななんかこう、本物じゃなくてこう、筆箱ばかり見てるみたいな。いくつ分とか」と関連させている様子は見られるものの、本来の目的とはずれた関連となってしまう様子を取り上げていた。また、「『ことば』をやっているときの子どもたちの) 意識は、たぶん『生活・総合』をやってるんじゃないかな」、「やっぱり、ここでの知識をいろんなところで生かそうとするんですよね」、「子どもが勝手に関連付けていくんですよね」、「やっぱり気付いてやってたし。よっしゃーって」といった子どもの姿に関する肯定的な語りも示されていた。

島田(2022)は、コロナ禍におけるカリキュラム・マネジメントに関する、教育委員会の学校に対する指導・助言・援助をめぐる様相について、大阪府の8つの教育委員会および管理下の学校に対するインタビュー調査を実施し、分析を行っている⁵⁵。その結果、各教育委員会は学校の状況を丁寧に把握し意思決定を尊重しようと配慮している一方で、その多様性を踏まえたうえでの指導・助言・援助をめぐる難しさを認識していることを明らかにした。

カリキュラム・マネジメントに対する意識としては、学校長より、学力調査の問題を解くよう教員に求めたことに関する「教科横断的な問題(学力調査)」というのは大変興味のある中やし、そういった合科というか、当然各教科の見方・考え方というところをねらって先生方は授業をするんやけれども、それが生きる力とつながったときに、算数だけで済む話じゃなくて、国語や理科まで広がってくる課題として考えさせなあかんというあたりは、できるだけ先生らに頭のどこかに置いておいてほしいと思いながら『授業を組み立ててね』という話は(教員に)しているんです」という発言や、学校としての特性、地域学習、人との出会いの重視、学力保障のあり方について、「今後もしこの状況が続くんやったら、この活動は諦めなあかんのちゃうかみたいな話というのは、教職員とか地域でお世話になっている方ともしましたし、そういうところでは社会に開かれた教育課程をするという基本条件を、どういうふうに学校として保障していくのかというのは、今もだいぶ意識しています」という発言があった。また、コロナ禍のカリキュラム再編について「例えば5時間でできることを10時間やっていたのではないか(と問い直した)」といった学校長の発言が取り上げられた他、子どもたちの心身の安定も視野に入れたカリキュラム・マネジメントの必要性が教育委員会職員から指摘された。

徳重(2022)は山形県内のカリキュラム・マネジメント先行実施校を対象にアンケートおよびインタビュー調査を行い、カリキュラム・マネジメントの促進要因として「協働的な教員集団の構築」、「職員を巻き込むボトムアップ方式による実践」を、実施上の課題として「カリマネ実施に必要な時間の確保」、「カリマネに必要な人的・物的環境の整備」を挙げている⁵⁶。教員

の意識に関する具体的記述としては、政策の促進につながるものとして、推進教員が「無理なくできることから少しずつ進めていくスモールステップ的手法を取り入れることにより、『このくらいならやれそうだ』という教員の実践意欲を引き出していた」り、カリキュラム・マネジメント導入にあたって計画や実践に必要な時間を十分に確保することにより他の教員の負担感・不安感を解消していた様子、カリマネ表を自ら改善し、「自分たちのもの」になっていく過程を実感することで理解が深まった様子が挙げられている。一方でカリキュラム・マネジメント継続の困難さとして、導入期に在籍した教員の異動、実践例の少なさによる教員の知識不足、異動職員に対する説明・周知の時間確保、頭の中に描かれたカリキュラム・マネジメントで十分と考え可視化・共有のプロセスに抵抗のあるベテラン教員の意識改革、一人一人の教員のカリマネを基軸にした意図的・計画的・継続的な教育活動に難しさを感じる様子を記述している。

3-3. 考察

3-3-1. カリキュラム・マネジメントに影響を与える教員の意識の整理

以上の調査対象文献で示される教員の発言から、カリキュラム・マネジメントの推進に影響を与える意識を表2のように4つの【カテゴリー】、ならびに8つの〔要素〕に整理した。

【教員間関係】カテゴリーについては、[裁量][教員異動]が要素として挙げられた。[裁量]の大きさは教員個人の創意工夫を喚起し、カリキュラム・マネジメントの促進につながる場合もあれば、単独で総合の時間の計画を立てることなどに難しさを感じてしまうなど、積極的な取り組みを阻害する場合もあることが調査対象文献の記述から読み取れた。[教員異動]に関しては、学校や学年全体でカリキュラム・マネジメントの推進を行っている場合、足並みを揃えるために説明・周知の時間をとる必要があると考えている様子が見出された。

【使命感】カテゴリーについては、教員が抱いている「こうあるべき」という意識、具体的には、通常は教科書ありきで学習計画を立てるものであり、それに縛られないよう意識する場合でも学習指導要領を逸脱しないよう気をつけなければならないという[教科書準拠]意識、各教科の基礎的な内容は教科横断的ではなく[教科固有の学び]であるべきだという意識、[地域住民との関わり]は学校が保障しなければならない基本条件であるという意識を分類した。このうち[教科書準拠][教科固有の学び]は、固執しすぎるとカリキュラム・マネジメントの充実に阻害され得る要素である。一方で[地域住民との関わり]という第3側面を必ず実現しなければならない基本条件とする意識は、政策の促進につながると考えられる。

【活用意義】カテゴリーとしては、[児童生徒の学び][効率性・効果性]が分類された。[児童生徒の学び]については、深い学びの実現や意欲の向上などに意義があると感じている声が多いものの、教科横断的な関連付けが目的通り児童生徒に伝わらない場合があることや一般的な学習時期とズレが発生することに対し、必ずしも有意義とは捉えていない様子も見受けられた。[効率性・効果性]としては、カリマネ表などを用いて可視化を図ることで教員自身への意識付けの効率化や意欲の喚起を果たしており、カリキュラム・マネジメントの促進につながっている一方で、頭の中で描いたイメージで十分と考え、可視化に負担を感じる場合もあることが示された。また授業時数に制限がある中で、効率性確保のためのカリキュラム・マネジメントを歓迎する記述が見られた一方で、時間確保の上で難しさを感じる教員の存在も確認できた。

表2：カリキュラム・マネジメントの推進につながる教員の意識の分類（注：筆者作成）

カテゴリー	要素	記述
教員間関係	裁量	担任の色が出る（充実した総合をつくりたい）①／単独でやることへの＜総合の難しさ＞を感じている①、カリマネ研修会が学年を中心に行われ、教員一人一人の取組についての協議が十分できなかった③
	教員異動	カリマネ導入期に在籍した多くの教員が異動により学校を去っている③、新年度が始まるたびに異動職員に対する説明・周知が必要③
使命感	教科書準拠	すぐく難しいことなんですよけど、教科書ありきでいくと、自分たちで学びをつくろうとかカリキュラムをつくろうとかはならない①②、学習指導要領を逸脱しないようにして、よせばいいかないと①、教科書とか指導書とかを厳密に見て、一通り頭の中に入れて、関連付けられるところばいりかっって探して線を行く感じ①
	教科固有の学び	関連させてないのが、そういう風な勉強（基礎）①
活用意識	地域住民との関わり	社会に開かれた教育課程をするという基本条件を、どういうふうな学校として保障していくのかというのは、今まだいふ意識していません③
	児童生徒の学び	＜単元や内容の入れ替え＞を行って子どもの学びに合わせた関連を行っている①、本だけじゃやわかない①③、聞いた方がまだ、記憶にも残る①、私の思いと子どもの思いは違っていて、やっぱり子ども優先で①、（関連させると）みんなききうちで、1枚でいいやっていうのが8人分置かれる①、こっちが押し付けるわけじゃなくて、子どもありき①、子ども目標で考えなきゃならぬ①、子どもと話し合いを重ねながら学びをつくらう①、子どもと関係・関心の行き先をつくらう①、（「ことは」をやっているときの子どもたちの）意識は、たぶん「生活・総合」をやっている①、ここでの知識をいらないなどところで生かそうとする①、子どもが勝手に関連付けていく①、やっぱり気になってたし、よっしゃーって①、なのでなおさらやる気がつく①、これ（総合の活動で生まれた探究力）がだから、中核になっている意味はそこ（動機づけたい根拠になる）にある①、ここ（総合）中心①、（特に関連させてよかったのは、）詩を味わおうっていう単元も、体験して感じることを使って自分で詩を書いてみたりとかそういうなんか、総合が根拠となっていて、ここで言語で表現するとかそういう風①、それ（基礎基本）をさらに追究したり、深めたりできるのが総合の良いところ①、社会は社会で目標があるけれども、総合でもうまくかかわらせて総合のねらいを深めていきたい①、子どもたちの総合での学びと教科の学びが一致したところを関連させようとする意識①、教科横断的な問題（学力調査）というのは大変興味のある中やし、～それが生かせる力とつながったときに、最初だけで済む話じゃなくて、国語や理科まで広がってやる課題として考えなきゃあかんというあたりは、できるだけ先ずらに頭のごかいてほしい③、子どもたちの学力促進のみならず心身の発達も視野に入れたカリキュラム・マネジメントの必要性③／子どもと関係・関心が向いていないところまで関連付けてもひっくりすりするほど入らぬ①、みんななんかこう、本物じゃなくってこう、筆箱ばかり見てるみたいな①、一応最後のの方に合わせてレポートを書いてほしいし、うちちょっと悩んでいるところ①、必ずしも、一般の学校の3年生が学ぶことをできるとは限らなくて、ここで水の生き物がすごく備ってしまっただけに、上手く昆虫に結び付かないとかはある①
活用イメージ	効率性・効果性	最初から完成させてこの通りにやっていくというカリキュラムじゃなくってどんなに変えていく①、（やっていくうちに使えると気付いて）で、勝手に自分の中でだけで線を引き（関連させ）①、最終的にこういう学びの足跡になったよ、って出来上がるのがこの根拠的カリキュラム①、「ことは」もこういう力を付けたいい、こういう学習内容を付けたいいっていうことと学習内容が合致していれば、そこ（学習内容が合致したところ）を矢印が合致したところ、あ、ここからいってないけどもこんな風に考えていく①、毎日やっていると、その日暮らしでバタバタなんだけれど、こう矢印があったりすると、あ、ここからいってないけども、国語の学びをここで活かせるんだとか①、シートが「自分たちのもの」になっていく過程を実感すること、カリマネに対する理解も深まってきた③、社会では、時給は何時間で終わらせようっていうのがあるけれども、総合で関連させればもっと深めることができるので、それはよかった①／教員歴の長い教員はこの可視化のプロセスに抵抗がある③、頭の中に描かれたカリマネで十分に活用できる③、時給の縛り～への＜総合の難しさ＞を感じている①、新年度が始まるたびに異動職員に対する説明・周知が必要となり、時間確保の面で難しさを感じていた③
	ビジョン	この活動がうまく進むためにはおそろ、こんな力が基本的にあるのかとかそういうことを考えます①／それ（どれだけ総合に見通しできるのか）が一番苦しいところ①、それ（総合の見通し）はほんとに先生の思いだったり、ビジョンがしっかりしていないとでも矢印もどこにも引けないので①

※参照元：①小林・松井（2018）、②島田（2022）、③徳重（2022）。

最後に【活用イメージ】カテゴリーとしては[ビジョン]が挙げられた。総合などの教科横断的な学びを進めていく上では、教員がビジョンを持って計画を立てることが求められるが、教員自身がそれを「難しい」と感じる場合、カリキュラム・マネジメントに対して消極的な姿勢につながると考えられる。

3-3-2. 小括 一回避・復元傾向に関する考察一

カリキュラム・マネジメントに対する教員の意識の整理を踏まえ、回避・復元傾向に対する考察を行う。第一に【教員間関係】について、各教員には総合的な学習の時間をはじめ、授業計画などについて大きな裁量が与えられる一方、教員異動による認識の共有の手間や教員個人の取り組みについての協議を課題に感じている教員がいることから、学校・学年で足並みを揃えることも同時に求められている様子が窺える。学校・学年全体として動こうとする意識は、カリキュラム・マネジメントに積極的でない教員にも取り組みを広げる点では促進に貢献すると考えられる。しかし、この意識が強くなりすぎると、1人1台端末においても指摘されているように、カリキュラム・マネジメントの促進につながるはずの各教員の創意工夫の余地を小さくしてしまう恐れがある。また、カリキュラム・マネジメントにおいて本来目指されている、管理職だけでなく各教員が主体的にマネジメントを行うというあり方と離れてしまう可能性もある。教員個人の裁量と学校・学年単位でのまとまりのバランスが崩れると、カリキュラム・マネジメント政策自体への回避や積極的でない状態への復元につながる可能性があると言える。

第二に、【活用意義】カテゴリーの要素はいずれもカリキュラム・マネジメントの促進につながる意識であり、意義の認識が政策の浸透を促すことが分かる。ただし、[効率性・効果性]のうちカリマネ表の活用に関しては、回避・復元につながる可能性も併せ持っている。特に「頭の中に描かれたカリマネで十分」という記述からは、その取り組みを実施してもしなくても得られる効果が変わらないと考えている教員は、実施に抵抗があることがわかる。つまり、政策や取り組みの「価値」をどの程度と見積もるかによって、どこまでの「負担」を受け入れられるかが異なる可能性がある。

4. 「1人1台端末」「カリキュラム・マネジメント」政策の比較を通じた「回避・復元傾向」に関する考察

ここでは、2. および3. で行った「1人1台端末」および「カリキュラム・マネジメント」に関する文献調査を通じて明らかになった、回避・復元傾向を生み出す教員の意識について比較考察を行う。

4-1. 「回避・復元傾向」に関する要因としての「負担」感と「価値」意識

まず、「1人1台端末」と「カリキュラム・マネジメント」それぞれの政策に共通して確認できる回避・復元傾向の要素を整理すると、2つに大別可能である。

第一に、教員の「負担」感（以下、「負担」）に関わる要素である。これは教員の意識の中で

も、政策を実行するまでの教員の負担感、また実行した後の負担感が大きいと判断されることで、政策による変化を回避しようと働く意識である。特に教員に求められる操作スキルの習得等に関する不安感は、端末活用を現実以上に難しいものであると認識させ「負担」を増大させていると考えられる。児童生徒についても端末活用時に多くの時間や労力がかかることや時間配分の難しさといった意識が授業における教員の「負担」の重視につながっていると考えられる。カリキュラム・マネジメントにおいても、教員自身が教育課程を編成する能力や経験が自身に不足していると考える場合や、カリマネ表の作成や実施といった作業に十分な時間が確保されていない点が教員の「負担」増大へとつながっていると考えられる。

第二に、政策に対する「価値」意識（以下、「価値」）に関わる要素である。これは政策の価値を低く見積もっている、もしくは政策の推進が良くない状態を引き起こすと考えることで、政策による変化を回避しようと働く意識である。例えば、1人1台端末の導入で見られた児童生徒の心身への悪影響や学力低下の懸念といった意識は、1人1台端末の価値を低減させる要素だと考える。また、活用意義に対して、突然上から降ってきたものという意識や非常時の学習保障のためのものという認識については、政策側の意図する活用意義についての理解不足や、異なる解釈から生まれる教員の意識が価値の低減に作用し、回避・復元傾向へとつながっていると考えられる。カリキュラム・マネジメントでは、頭の中で描いた計画で十分と考え可視化・共有のプロセスに抵抗感を抱く教員や、教育活動に対する評価に否定的な教職員の存在が指摘されており、概念自体の意味を理解しているかが、「価値」意識の高低に影響すると考えられる。

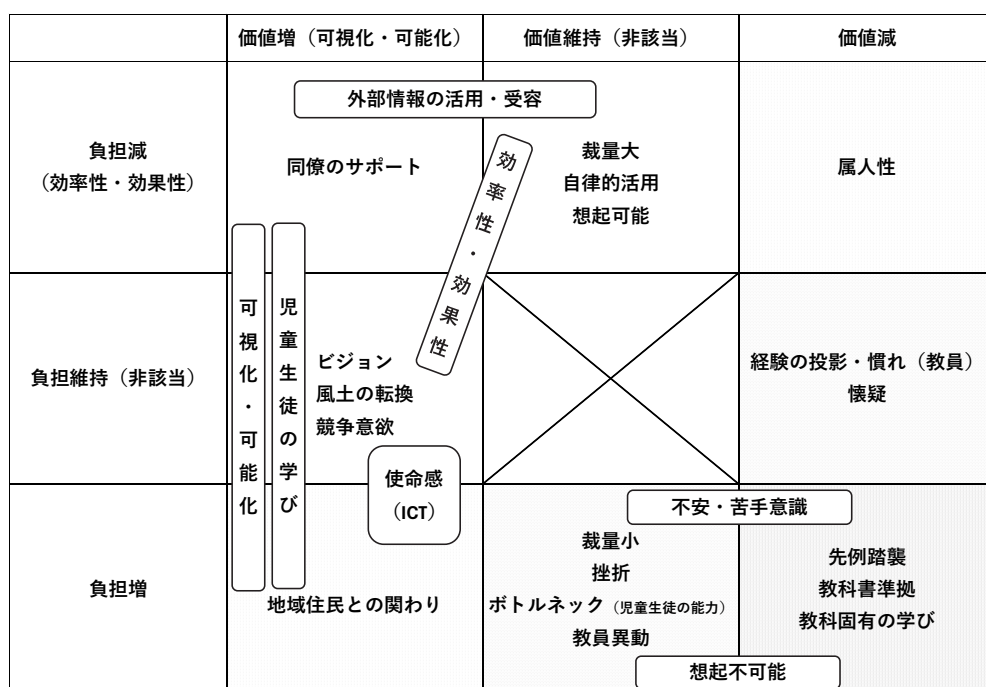


図1：「回避・復元傾向」の要因としての「負担」感・「価値」意識の関係性

注：筆者作成。

このように回避・復元傾向を生み出す要素を分類すると、①「負担」を増大させる要素と②「価値」を低減させる要素の2つの方向性が見えてくる。この2つの方向性は完全に二分できるものではなく、一部の要素は双方に影響を与える可能性があることには注意が必要である。

以上の点も念頭に置きつつ、2. および3. で挙げられた各要素を比較・整理し、回避・復元傾向の要因としての「負担」感・「価値」意識の関係性について検討した結果が図1である。

3. までの整理からもわかるように、従来の研究は「負担」「価値」それぞれが政策の促進要因や阻害要因として機能し得る可能性については検討されてきたものの、相互の関係性について着目したものは存在しない。特に政策の推進に資する要素としては「負担」増ならびに「価値」減のいずれにも作用しない範囲に限定される点に注意が必要である。例えば、属人性や地域住民との関わりといった項目は、従来は評価や解釈が分かれる要素であったが、「負担」と「価値」に着目すると純粋な促進要因としては捉えられないことが示唆される。

4-2. 「回避・復元傾向」の2つの段階

1人1台端末とカリキュラム・マネジメントの各要素を概観すると、各要素には作用する段階にも違いがあることが想定される。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。

この回避傾向と復元傾向は時間軸上の違いと捉えることもできる。対象に「価値」を見いだせない場合には回避傾向に、対象に重い「負担」を感じる場合には復元傾向に、それぞれつながりやすいのではないかと想定できるが、実際は単純に分類可能なものではない。また本稿で分析した文献調査資料はそのような分類軸に基づいたものではなく、記述内容から特定もできないため、別途調査などによって精査する必要がある。

4-3. 「1人1台端末」ならびに「カリキュラム・マネジメント」政策の比較

ここでは「負担」「価値」それぞれの観点に基づき、両政策の相違を整理する。

まず「負担」について確認してみたい。1人1台端末、カリキュラム・マネジメントに共通する特徴では、「裁量(大)」や「効率性・効果性」などが負担感の軽減につながり得る事項として抽出された。相違点に着目すると、同じ「裁量」でも1人1台端末では教員間の創意工夫で活用格差を生じる要素として捉えられる一方で、カリキュラム・マネジメントでは教員相互の連携や調整を前提としてどんな色を出せるかを考えている点が大きく異なる。また、「効率性・効果性」については1人1台端末が省力化のような効率性に主眼があるのに対し、カリキュラム・マネジメントは総合的・横断的な学びなどの効果性に重きを置く形になっているのが対照的である。さらに1人1台端末では、同僚のサポートや外部情報の活用・受容などの負担感の減少に関する項目が見られた。

続いて「価値」に関わる項目について確認したい。「児童生徒の学び」の容容や「ビジョン」の確立などが共通項として抽出されたが、1人1台端末が学習意欲の喚起が中心になっているのに対し、カリキュラム・マネジメントは横断的・縦断的な学力全般に関心が向いている点が異なっている。また、1人1台端末については、(従来の手法と比較して)児童生徒の心身や学

力への悪影響を懸念する記述が阻害要因として多く見られる一方で、カリキュラム・マネジメントについては、カリマネ表の作成運用といった具体的な手段への言及が阻害要因として抽出された一方で、目的としてのカリキュラム・マネジメントの理念に対する懸念や問題視に関する言及はあまり見られなかった。これらの特徴から、特にカリキュラム・マネジメントにおいては、より良い教育実践の実現のための「手段」としての側面と、複数の具体策を通じて達成すべき学校教育のあり方という「目的」としての側面を包含する概念として認識・使用されるものと解される。

3. までの整理の通り、カリキュラム・マネジメントは総合的な学習の時間の新設や学校評価制度の充実、チーム学校の推進といった、従来から推進されてきた複数の政策を束ねる概念であり、その中にはこれまで個々の教員が学校現場において肯定的に捉えて実践してきた取り組みと重なるものも少なくない。こうした複合的な「目的」の側面を一元的に意義がないと否定することは現実的ではなく、教員の意識としてはカリマネ表の作成やカリキュラム評価などの、「手段」としての側面やその具体的手法に対する懸念が表明されやすいと考えられる。

他方、1人1台端末のような教育におけるICTの活用は個別最適な学びや非常時の学習保障など、本来は様々な教育目的を達成するための「手段」であって、ICTの活用自体が「目的」にはなり得ない。その一方で、学校現場では新たに導入された端末やシステムの利用を条件や前提とした研究授業の設定など、ICTの活用率上昇を狙った「ICTを活用するための教育実践」のような「手段の目的化」が見られ、教員の立場からすると政策側から「突然降ってきたもの」で、何のために使うのかかわからないといった意識につながる状況が生まれる。

以上を総括すると、「1人1台端末」や「カリキュラム・マネジメント」に関する教員の意識においては、「目的」と「手段」の混在を共通点として指摘できる。ただし、1人1台端末の普及が進み、「教具・文具論」のような新たな活用が求められつつある教育の情報化については、例えば「SAMRモデル」のようなICTが授業に与える影響の尺度を政策評価に用いる動きもみられ、目指す授業の方向性（目的）に応じたツール（手段）のあり方という関係性がより明確に意識される可能性がある。これに対して、カリキュラム・マネジメントの理解や解釈に対する「曖昧さ」がもたらす混同は、対照的に意識の変化にはつながりにくいと考えられる。

おわりに

本稿で明らかにした到達点ならびに残された課題は、下記の通りである。

まず、教育政策の推進、すなわち学校現場の変革に際して、学校現場における教員の意識としての「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」に着目し、考察を行った点である。本稿で対象とした文献調査資料の分析では、回避傾向・復元傾向それぞれの存在は看取できたが、双方を明確に区別するだけの十分な根拠は得られなかった。この点については別途この観点に基づく調査などで立証が必要と考える。

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点である。本稿では「1人1台端末」「カリキュラム・マネジメント」を対象に検討を行ったが、その他の政策にも共通する要素もあれば今回の対象に特有の事項も存在する。これらの課題についても別途検討する必要があるだろう。その場合、両者の相

違には目的と手段の混同など、定義や理解の曖昧さが意識に影響している点に留意して、理解と意識の関係性をより具体的に把握できるアプローチが今後の課題として重要と考える。

【注】

- ¹ 永井聖二「日本の教員文化—教員の職業的社会的な研究（Ⅰ）」『教育社会学研究』第32集、1977年、93-103頁。
- ² 吉田美穂「教員文化の内部構造の分析—「生徒による授業評価」に対する教員の意識調査から」『教育社会学研究』第77集、2005年、47-67頁。
- ³ 原田拓馬「学校改革研究の動向と課題—日本の教育社会学に焦点を当てて」『東アジア研究』山口大学大学院東アジア研究科、第14巻、2016年、133-144頁。
- ⁴ 紺野祐・丹藤進「教師の資質能力に関する調査研究—『教師レジリエンス』の視点から」秋田県立大学総合科学教育研究センター『秋田県立大学総合科学研究叢報』第7号、2006年、73-83頁。
- ⁵ 勝田拓真「学校経営とレジリエンス」『日本教育工学会研究報告集2023(4)』2023年、289-293頁。
- ⁶ 福嶋真治「『チームとしての学校』施策におけるレジリエンス概念の意義—組織レジリエンスの枠組みに焦点を当てて」『国立教育政策研究所紀要』2021年、25-42頁。
- ⁷ 原田琢也「新自由主義的教育改革と学校文化のレジリエンス—ある小中一貫校のフィールド調査から」『教育行財政研究』第47号、2020年、31-36頁。
- ⁸ 文部科学省「(リーフレット) GIGA スクール構想の実現に向けて」2020年。
- ⁹ 文部科学省「教育のICT化に向けた環境整備5か年計画」2018年。
- ¹⁰ 豊福晋平「北欧における初等中等教育の情報化—学校教育1:1/BYOD政策とその背景」『コンピュータ&エデュケーション』37巻、2014年、29-34頁。
- ¹¹ 山本朋弘「調査報告 タブレットPC活用と効果」Sky株式会社『学校とICT』2014年 (<https://www.sky-school-ict.net/class/front/front22.html>、最終閲覧日：2024.11.16)。
- ¹² 内閣府「安心と成長の未来を拓く総合経済対策」2019年。
- ¹³ 高良祐治「GIGA スクール構想における教師のICT活用指導力向上に向けた研究」『福岡教育大学紀要』第73号第4分冊、2024年、301-312頁。
- ¹⁴ 文部科学省「GIGA スクール構想の実現について」2021年 (https://www.mext.go.jp/content/20210608-mxt_jogai01-000015850_003.pdf、最終閲覧日：2024.11.16)。
- ¹⁵ 豊福晋平「学校端末、文具として使いこなせ」日本経済新聞、2021年9月21日 (<https://www.nikkei.com/article/DGXZQOUE296DC0Z20C21A7000000/>、最終閲覧日：2024.11.16)。
- ¹⁶ 佐々木聡也・久坂哲也・平澤傑・小原翔太「1人1台端末を生かした1人1題の課題解決型授業の提案—中学校第2学年理科における気象領域を例に」『岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要』第1巻、2021年、77-84頁。
- ¹⁷ 生杉真美「個別学習と協働学習の場面に着目した小学校社会科における1人1台端末活用の実践」『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』19巻、2022年、55-60頁。
- ¹⁸ 草本明子・東條光利・長縄正芳・井村亜紀子・水谷年孝・高橋純「1人1台端末とクラウド環境における他者参照に関する事例調査」30巻2号、2024年、1-19頁。
- ¹⁹ 石田歩美・大島崇行「1人1台端末活用授業における学習者の困り感と躓き」『上越教育大学研究紀要』第43巻、2023年、1-10頁。
- ²⁰ 堀内蓮太郎・手塚和佳奈・三井一希・佐藤和紀「1人1台端末の活用が児童生徒の端末利用に対する意識に与える影響の検討」『日本教育工学会研究報告集』2号、2021年、72-77頁。
- ²¹ 佐藤智文・平野智紀・山本良太・石橋純一郎・山内祐平「GIGA スクール構想におけるICT活用の促進要因—川崎市の小学校での教員調査に基づく探索的検討」『日本教育工学会論文

誌』46 卷 Suppl. 号、2022 年、189-192 頁。

²² 文部科学省「令和 5 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)」2023 年。

²³ 高良祐治「GIGA スクール構想における教師の ICT 活用指導力向上に向けた研究」『福岡教育大学紀要』第 73 号第 4 分冊、2024 年、301-312 頁。

²⁴ 文部科学省「令和 6 年度全国学力・学習状況調査報告書 質問調査【速報版】」2024 年。

²⁵ 中央教育審議会教育課程企画特別部会「教育課程企画特別部会 論点整理」2015 年、21-22 頁 (https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf、最終閲覧日：2024. 11. 16)。

²⁶ 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。

²⁷ 中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について」2016 年。

²⁸ 徳岡、前掲書。

²⁹ 常盤豊「巻頭言 学校のカリキュラム・マネジメント実現のために—地方教育行政への期待」村川雅弘・吉富芳正・田村知子・泰山裕編著『教育委員会・学校管理職のためのカリキュラム・マネジメント実現への戦略と実践』ぎょうせい、2020 年、6-9 頁。

³⁰ 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。

³¹ 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。

³² 末藤美津子「多文化共生を目指した「チーム学校」の取り組み—カリキュラム・マネジメントの視点から」『東京未来大学研究紀要』第 10 巻、2017 年、61-69 頁。

³³ 町支ほか、前掲書。

³⁴ 教員の意識に焦点をあてている研究として、中村・熊丸は総合的な探究の時間に着目し、積極的に取り組んでいる高校教員へのインタビューと修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析を通じて、外生的変革が迫られた教師の意識変容プロセスおよび教員の意識変容の組織的要因、教員の意識変容におけるミドルリーダーらの役割の重要性を明らかにした。この研究は教員の意識に焦点を当ててはいるが、最終的には積極的に取り組むに至っている教員を対象としている。一方で学校の「回避・復元傾向」につながる意識を明らかにする上では、現在カリキュラム・マネジメントに対して積極的とは言えない教員の意識も踏まえて検討する必要があると言えるだろう。詳細は中村伶詞・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 頁を参照。

³⁵ 国立教育政策研究所「令和 6 年度 全国学力・学習状況調査報告書」2024 年、53-54 頁。

³⁶ 町支ほか、前掲書。

³⁷ CiNii 及び J-STAGE にて「1 人 1 台端末 意識」「ICT 教員 意識」で検索した結果をもとに、1 人 1 台端末に関する教員の意識についてインタビュー調査を実施している 2021 年度以降の論文を収集した。なお、データに重複のある下記の論文は新しいもののみを採用した。

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。

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。

³⁸ 分析手法については、U. クカーツ著、佐藤郁哉訳『質的テキスト分析法—基本原理・分析技法・ソフトウェア』新曜社、2018 年、288 頁を参照。

³⁹ 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。

⁴⁰ 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。

⁴¹ 草本明子・長縄正芳・水谷年孝・高橋純「1人1台端末環境における教師の指導観および授業形態の変容」『日本教育工学会研究報告集』4号、2022年、30-37頁。

⁴² 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。

⁴³ 渡邊光浩・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。

⁴⁴ 山本良太・杉本昌崇・佐藤智文・平野智紀・石橋純一郎・山内祐平「中学校における1人1台端末活用を支える 教員を取り巻く教員コミュニティの様相に関する調査」『日本教育工学会論文誌』48巻2号、2024年、347-362頁。

⁴⁵ 山本ほか、前掲書。

⁴⁶ 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。

⁴⁷ 山本ほか、前掲書。

⁴⁸ 開沼太郎『「教育の情報化」政策—ICT教育の整備・普及・活用』昭和堂、2024年、142頁。

⁴⁹ 山本ほか、前掲書。

⁵⁰ 山本ほか、前掲書。

⁵¹ 山本ほか、前掲書。

⁵² 論文選定はCiNiiおよびJ-STAGEを用いて行った。「カリキュラム（・） マネジメント 意識」「カリキュラム（・） マネジメント 課題」「カリキュラム（・） マネジメント インタビュー」と検索して該当したもののうち、カリキュラム・マネジメントに対する教員の意識についてインタビュー調査を実施している文献を対象とする。

⁵³ 分析手法については、U.クカーツ、前掲書を参照。

⁵⁴ 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。同文献においては「視覚的カリキュラム表」との名称が用いられているが、本稿ではカリキュラム・マネジメント表（カリマネ表）に統一した。

⁵⁵ 島田希・田村知子・木原俊行・岡田和子・田中満公子・佃千春・長谷川和弘・餅木哲郎「コロナ禍におけるカリキュラムマネジメントの様相：教育委員会による学校への指導・助言・援助をめぐる両者の関係性に着目して」『大阪市立大学教育学会教育学論集』第10巻、2022年、13-25頁。

⁵⁶ 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。

（開沼太郎 教育社会学講座 准教授）

（山迫花寧 比較教育政策学コース 修士課程2年生）

（岡澤節 比較教育政策学コース 修士課程2年生）

（受稿 2024年9月2日、改稿 2024年11月18日、受理 2024年12月19日）

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—

開沼 太郎 山迫 花寧 岡澤 節

行政が学校に柔軟な変化を求めるのに対し、学校には変化を避けようとする回避傾向・変化前に戻ろうとする復元傾向（回避・復元傾向）がみられる。本研究では、1人1台端末とカリキュラム・マネジメントに対する教員の意識を扱った文献資料の検討を通じ、回避・復元傾向について考察した。結果、回避・復元傾向に影響する教員の意識には「負担」と「価値」の2つの方向性があると確認できた。ただしこの2つは完全に二分できるものではなく、一部の要素は双方に影響を与える可能性がある。両政策に関する教員の意識においては、「目的」と「手段」の混在を共通点として指摘できる。教育の情報化については、目指す授業の方向性（目的）に応じたツール（手段）のあり方という関係性がより明確に意識される可能性があるのに対し、カリキュラム・マネジメントの理解や解釈に対する「曖昧さ」がもたらす混同は、対照的に意識の変化にはつながりにくいと考えられる。

Teachers' Consciousness that Creates "Avoidance and Restoration Tendencies" in the Implementation Process of Educational Policies: Based on a Literature Review of Educational Informatization and Curriculum Management

KAINUMA Taro, YAMASAKO Sumire, OKAZAWA Setsu

While the administration demands flexible change from schools, schools show an avoidance tendency to avoid change and a restoration tendency to revert to their previous state (avoidance/restoration tendency). This study examined the avoidance/restoration tendency through analysis of the literature focusing on teachers' attitudes toward one-device-per-student initiatives and curriculum management. The results indicated that teachers' attitudes influencing avoidance and restoration tendencies can be divided into two categories: "burden" and "value." However, they are not completely exclusive, and some elements may affect both. In terms of faculty awareness of both policies, there is a mixture of "ends" and "means" as commonalities. With regard to the informatization of education, there is a possibility of a clearer awareness of the relationship between the tools (means) in accordance with the aim of teaching (purpose), whereas the confusion caused by "ambiguity" in the understanding and interpretation of curriculum management is unlikely to lead to a change in awareness.

キーワード：教育の情報化、カリキュラム・マネジメント、回避・復元傾向

Keywords: educational informatization, curriculum management, avoidance and restoration tendencies