

# 柴田学園研究紀要

## Vol.3 No.1

### 目 次

兼平 拓道：高校学校家庭科を基盤にした金融リテラシー育成の試み —「総合的な探究の時間」を想定した授業実践—.....	1
佐藤 ゆかり：Scratchプログラミングの学習支援のためのJSONデータ分析.....	13
小野 昇平・渡辺 春華・狩野 俊介・萩臺 美紀・本山 敬祐： 子どもの権利と学校・家庭・社会—子どもの権利に関する公開研究会の記録（4）— .....	25

# ANNUAL REPORT OF SHIBATA GAKUEN

Vol.3 No.1

## CONTENTS

Takumichi KANEHIRA:

The experiment of fostering financial literacy based on high school home economics—Teaching practice assuming “period for inquiry-based cross-disciplinary study”— ..... 1

Yukari SATO:

Analyze JSON data to aid in learning Scratch programming..... 13

Shohei ONO, Haruka WATANABE, Shunsuke KANOUE,  
Miki HAGIDAI, Keisuke MOTOYAMA:

Rights of the Child in School, Home, Society—Record of the public meeting for the study about the Rights of the Child (4) — ..... 25

報文

高校学校家庭科を基盤にした金融リテラシー育成の試み  
—「総合的な探究の時間」を想定した授業実践—

兼平 拓道

柴田学園大学 生活創生学部 フードマネジメント学科

The experiment of fostering financial literacy based on high school home economics  
—Teaching practice assuming “period for inquiry-based cross-disciplinary study”—

Kanehira Takumichi

Department of Food Management, Faculty of Human Life Design, Shibata Gakuen University

Key words : 金融リテラシー financial literacy

高等学校家庭科 high school home economics

総合的な探究の時間 period for inquiry-based cross-disciplinary study

要旨

2022年4月からの成年年齢の18歳引き下げにより、満18歳になった高校生が自立した契約主体となるため金融リテラシーの育成が急務となっている。2022年4月からは新高等学校学習指導要領家庭科で金融教育に関する学習内容の充実が盛り込まれた。しかし、多くの高校では「家庭基礎」2単位を履修する形となっているため、金融に関する用語などの理解でとどまり、実践のための時間確保ができにくい状況にあると推察される。そこで本研究では、高校生に対する金融リテラシーの育成方法のひとつとして、高等学校家庭科の学習内容を基盤に学習対象や領域が特定の教科・科目にとどまらず横断的・総合的に実践できる「総合的な探究の時間」での実践可能性を検討することを目的とした。方法として短期大学1年生で金融教育の受講を希望した3名を対象とし、「仮想株式投資」による金融教育の授業(35時間:1単位を計画)を実践した。実施時期は2016年11月から2017年11月とした。学習効果を見るために受講者に対して授業実践期間及び実践終了後5年を経過した時点で調査を行った。結果は、授業実践期間中の調査(時系列)や授業実践終了後の調査(事後)および授業実践中の自由記述では興味などの程度が異なり、記載内容も異なっていたため、総じて学習効果の特定はできなかった。しかし、授業実践終了5年後のヒアリング調査では、3人とも「生活への活用」や「他分野への興味関心」が記載されており、金融教育の実践で習得したスキル等は、5年経過しても日常生活でプラスに役に立っていたことが明らかになった。このため、金融教育を高等学校家庭科の学習内容を軸に「総合的な探究の時間」で多面的な学習を展開することにより、金融リテラシーの育成ができる可能性はあるのではないかと考える。

1. はじめに

金融広報中央委員会が全国の18～79歳の個人30,000人を対象に2022年に実施した金融リテラシー調査<sup>1)</sup>によれば、18～29歳の若年層ではお金を運用したり、株式や投資信託等リスク性資産を購入した人は少ないが、他の年齢層と比べて大きく増加し、近年若年層の投資への関心は高まっているとしている。また、金融教育を受けた人は、受けていない人よりも、金融知識・判断力に関する正誤問題の正答率が高いこと、18～29歳は他の年齢層よりも金融教育を受けた人は多いが、その割合は13.9%と低いこと、さらに「金融教育を学校で行うべき」と考える人は全体で約7割と高率だがニーズに十分に対応できていないと報告されている<sup>2)</sup>。

学校における金融教育は今までも家庭科等が担ってきたが、2022年4月から実施されている高等学校学習指導要領家庭科（以下、家庭科指導要領。また高等学校を以下、高校）<sup>3)</sup>に金融教育に関する学習内容が今まで以上に多く盛り込まれた。そこでは、生涯の生活設計における資金管理のあり方やリスク管理の考え方を導入した経済計画の重要性を理解させるなかで、金融商品や資産形成の視点に触れるとしている。この背景のひとつには、2022年4月から成年年齢が18歳に引き下げられたことがあり、満18歳になった高校生が自立した契約主体となることが求められている。このため、金融教育を通して金融に関する知識や情報を正しく理解し、主体的に判断することができる能力である金融リテラシーの育成が急務である。しかし、多くの高校では「家庭基礎」2単位を履修させているため、金融に関する用語等の理解で終始し、実践のための時間確保ができにくい状況にあると推察される。

一方、今年度から実施している高校学習指導要領では、「総合的な学習の時間」に代わり「総合的な探究の時間」<sup>4)</sup>に改訂された。これまでの「総合的な学習の時間」は課題を解決することで自己の生き方を考えていく学びであったのに対し、「総合的な探究の時間」は自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していく学びであり、探究が高度化し自律的に行われるように位置づけられている<sup>4)</sup>。さらに「総合的な探究の時間」では、学習の対象や領域が特定の教科・科目などに留まらず、横断的・総合的でなければならないとしている<sup>4)</sup>。これらより金融リテラシーの育成方法のひとつとして、「総合的な探究の時間」を活用することが考えられる。

そこで、「高校生まだと比べて、アルバイトを始める、1人暮らしを始める、クレジットカードを使うなど、経済的に自立して生活をする機会が増える大学生は、金融知識の水準、そして、金融教育の効果を分析するのに、最も適した時期である」<sup>5)</sup>との見方を参考に、高校卒業後間もない短期大学生を対象に金融教育を実践し、その成果から「総合的な探究の時間」における実践の可能性を検討することを目的とした。

## 2. 研究方法

### 2.1 対象および授業実践の実施時期

対象は、A短期大学1年生とし、金融教育の受講を希望した3名とした。対象者は高校生ではないが、高校家庭科は履修済であることや、高校卒業後間もない年齢であることなどから、家庭科に関する知識等は高校生とほぼ同様であると判断し対象とした。実施時期は、2016年11月から2017年11月とした。

### 2.2 授業計画

高校家庭科学習指導要領解説には、基本的な金融商品として「預貯金、民間保険、株式、債券、投資信託等」が記載されている。そのなかから今の暮らしやこれからの生活に関わりが深いと考えられる「株式」を取り上げ、この分野の書籍および資料<sup>6),7),8),9),10),11)</sup>を参考に授業実践計画を作成し、著者が作成した「仮想株式投資、すなわち仮想の資金を使って、実際の株価に基づいて株式売買シミュレーションをすること（以下、投資）」を用いて実践した。

表1に授業実践計画を示す。授業実践計画は合計で35時間（1単位）である。

**表1 授業実践計画**

	内 容	時間数	時系列調査*1
Step 1	ガイダンス	1	1回目
Step 2	投資テーマの決定	3	
Step 3	投資テーマに関連する企業の 情報収集と分析	3	
Step 4	投資企業の選択	3	
Step 5	ポートフォリオの作成	2	
Step 6	中間発表	1	2回目
Step 7	値動きのチェックと分析	17	3回目
Step 8	運用結果の分析とまとめ	3	
Step 9	最終発表	1	
Step10	自己評価	1	4回目
合計時間数		35	

\*1：4回の時系列調査（本文「2.3 調査内容」記載）の実施時期

Step 1では授業計画全体についてガイダンスを行った。その際、活動日は毎週1回としメンバー全員が集合し活動すること、教員はファシリテーターとして助言サポートすることを確認した。

Step 2では投資テーマ（課題）を決定した。決定にあたっては、現在の社会情勢や受講者の興味・関心等を考慮し、「世界をつなぐ日本のエンターテインメント」とした。

Step 3では投資テーマに関連する企業の情報収集と分析を行った。具体的には関連企業の経営状況について、各種メディアやインターネットを用いて調査・整理し上場企業を50社～60社ほど抽出した。

Step 4では資金（ファンド）を投資する企業の絞り込みを行った。具体的にはStep 3で抽出した企業のホームページに掲載されたIR（インベスター・リレーションズ）<sup>注1</sup>から経営方針や事業内容そして財務諸表などを調査および分析し、最終的に10社を選択した。

Step 5では資金投資の状況を評価するためのポートフォリオ（以下、ポートフォリオ）を作成した。資金の運用設定金額を確定した。具体的には、投資資金を500万円～600万円とし、各企業への投資資金（株

数を含む) をシミュレーションし決定した。その結果、受講者は各社 200 株ずつ購入することとし、合計金額は 5,179,000 円となった。

Step 6 ではそれまでの実践について学内で中間発表を行った。具体的には、投資テーマや投資企業を選択した理由などをスライドを用いて発表した。

Step 7 では運用期間を 2017 年 4 月から 9 月までの約 6 か月間とし、その期間の株価の値動きのチェックと分析を行った。値動きのチェックは各自が毎日行い 4 月からの活動日に株価が変動した理由を分析した。

Step 8 では運用結果の分析とまとめを行った。具体的には、運用期間におけるポートフォリオ株式の値動きの図表作成や運用結果の分析をまとめた。

なお、運用結果は、買値が 5,179,000 円に対し売値は 7,154,000 円となり、収益額は 1,975,000 円であった。最終的な収益率は 38.1% で、10 社中 9 社が収益額および収益率でプラスの結果となった。同期間の日経平均株価の株式投資収益率が 9.1% であるのを考えると、かなり高い収益率であった。

Step 9 では学園祭において最終発表を行った。

Step 10 は受講者が自己評価を行った。

## 2. 3 調査内容

受講者に対し、授業実践期間中及び実践終了後 5 年を経過した時点で調査を行った。

授業実践期間中の調査は、質問紙法による 4 回の同一内容の調査（以下、「時系列調査」）と、実践終了直後の調査（以下、「事後調査」）とした。また、これらの調査と同時に、チームで授業を実践して感じたことを自由に記述させた。調査内容は、「時系列調査」では「株について知っているか」「株の値動きや日経平均株価などに興味があるか」「この活動終了後も、株や社会の動きを知りたいと思うか」「今回の活動を通して、他のことにも興味をもつようになったか」の 4 項目、「事後調査」では「金融経済や企業活動などをめぐる国際問題や社会問題について、以前より興味をもつようになったか」「この活動により、企業が社会に与える影響を、以前より考えられるようになったか」「株式投資のリスクについて、以前よりわかるようになったか」「この活動を通じて、“お金に対する計画の大切さ” や “その成果パフォーマンスを分析する姿勢の大切さ” が、以前よりも高まったと感じるか」の 4 項目とした。

さらに、実践終了後 5 年を経過した時点で受講者全員に「印象に残っていること」「わかったこと、できるようになったこと」「現在、役に立っていること」「いま、興味があること」を電話によりヒアリングした。また、自由記述及びヒアリングの内容は、カテゴリーに分類した。

## 3. 結果および考察

### 3. 1 時系列調査

表 2 に授業実践期間中の調査結果（時系列調査）を示す。表 2 より、1 回目の調査から 4 回目の調査まで、いずれの項目とも 3 または 4 と高い評価であった。これには、受講にあたって応募を行ったことが背景にあり、当初から株式や投資に高い関心があったと推察された。

**表 2 授業実践期間中の調査結果（時系列調査）**

		1回目	2回目	3回目	4回目
*1 問 1	受講生 A	3	3	3	3
	受講生 B	3	3	3	3
	受講生 C	3	3	3	3
*2 問 2	受講生 A	3	4	3	3
	受講生 B	3	4	4	3
	受講生 C	3	4	4	4
*3 問 3	受講生 A	3	4	3	3
	受講生 B	3	4	4	4
	受講生 C	4	4	4	4
*4 問 4	受講生 A	3	4	3	3
	受講生 B	3	3	4	3
	受講生 C	3	3	3	4

\*1. 株について知っていますか。

1. ほとんど知らない, 2. あまり知らない, 3. 少し知っている, 4. とても知っている

\*2. 株の値動きや日経平均株価などに、興味がありますか。

1. ほとんど興味がない, 2. あまり興味がない,  
3. 少し興味がある, 4. とても興味がある

\*3. この活動終了後も、株や社会の動きを知りたいと思いますか。

1. ほとんど気持ちはない, 2. あまり気持ちはない,  
3. 少し気持ちはある, 4. とても気持ちはある

\*4. 今回の活動を通して、他のことにも興味をもつようになりましたか。

1. ほとんどもっていない, 2. ほとんどもっていない,  
3. 少しもっている, 4. とてももっている

問1の「株式に関する知識」は、全員が全ての調査回とも3「少し知っている」と回答し、変化はみられなかった。

問2の「株の値動き等への興味」は、受講者AとBは3「少し興味がある」または4「とても興味がある」の回答だったが、受講者Cは1回目では3であったが2回目以降は4となり実践を通して興味が高まったと言える。

問3の「実践終了後も株式等を知りたいか」は、受講者AとCは3「少し気持ちはある」または4「とても気持ちはある」の回答だったが、受講者Bは1回目では3であったが2回目以降は4となり実践を通

して株式等への気持ちが高まったと言える。

問4の「今回の活動を通して、他のことにも興味をもつようになったか」は、受講者AとBは3「少しもっている」または4「とてももっている」の回答だったが、受講者Cは1～3回目では3であったが4回目では4となり実践を通して興味が高まった傾向がうかがえる。

これより「時系列調査」では、1回目の調査から意欲等が高く、それが4回目の調査（最後の調査）まで継続されたことが分かったといえる。

### 3. 2 事後調査

表3に授業実践終了後の調査結果（「事後調査」）を示す。

**表3 授業実践終了後の調査結果（事後調査）**

	問1 <sup>*1</sup>	問2 <sup>*2</sup>	問3 <sup>*3</sup>	問4 <sup>*4</sup>
受講者A	3	3	3	3
受講者B	3	3	3	4
受講者C	4	4	4	4

\*1. 金融経済や企業活動などをめぐる国際問題や社会問題について、以前より興味をもつようになりましたか。

1. まったく興味をもっていない, 2. あまり興味をもっていない, 3. 少し興味をもつようになった, 4. とても興味をもつようになった

\*2. この活動により、企業が社会に与える影響を、以前より考えられるようになりましたか。

1. まったく考えられない, 2. あまり考えられない, 3. 少し考えられる, 4. とても考えられる

\*3. 株式投資のリスクについて、以前よりわかるようになりましたか。

1. まったくわからない, 2. あまりわからない, 3. 少しわかる, 4. とてもわかる

\*4. この活動を通じて、“お金に対する計画の大切さ”や“その成果パフォーマンスを分析する姿勢の大切さ”が、以前よりも高まったと感じますか。

1. まったく高まっていない, 2. あまり高まっていない, 3. 少し高まった, 4. とても高まった

表3より、問1「国際問題等への興味」、問2「企業が社会に与える影響」、問3「株式投資のリスクへの理解」は、受講者AとBは3つの設問とも3「少し興味/少し考えられる/少しわかる」と回答したが、受講者Cは3項目とも4「とても興味/とても考えられる/とてもわかる」であった。問4「お金に対する計画の大切さ等への意識」は、受講者Aは3「少し高まった」であったが、BとCは4「とても高まった」と回答した。

また、各受講者の回答をみると、受講者Aは4項目すべてに3、受講者Bは3が3項目、4が1項目であったが、受講者Cは4項目全てに4と回答した。

これらより受講者達は実践を総じて高く評価した。中でも受講者Cは、他の受講者に比べ意識の高まり



がみられた。

### 3. 3 自由記述及びヒアリング分析

表4-1から表4-3に各受講者における授業実践期間中の自由記述及び実践終了5年後のヒアリング分析結果を示す。

カテゴリーは「興味・学習意欲」「友人の影響」「自己効力感」「知識の獲得」「生活への活用」「他分野への関心」の6つに分類できた。そのうち前者3つのカテゴリーは授業実践期間中の自由記述から、後者3つは実践終了5年後のヒアリングから得られたものである。以下では、授業実践期間中の自由記述と実践終了後のヒアリングに分けて記載する。

#### 1) 授業実践期間中の自由記述

受講者Aは、3つのカテゴリー全てに記述があった。実践期間中の記述では、「興味・学習意欲」を基に「友人の影響」から自己のスキルアップを自覚しており、受講者のなかで唯一「自己効力感」がみられた。

受講者Bは、「友人の影響」のみに記載がみられ、友人と実践できる心強さが示されていた。

受講者Cは、「興味・学習意欲」「友人の影響」に記載がみられ、「チームで取り組んだ方が進捗状況が良い」という効率性が記載されていた。

#### 2) 実践終了後のヒアリング

受講者Aは、3つのカテゴリー全てに記述があった。特に「知識の獲得」では5つの項目について話し、その中でリスク回避についても触れていたことから、実践中に多くの知識を獲得したことが確認された。また、「生活への活用」では「貯金をして株式投資をはじめた」など生活における資産運用の設計に乗り出したことが分かった。これについては「どの年齢層でも金融経済教育の経験者の方が生活設計をよく考えている」<sup>12)</sup>、「金融リテラシーが株式保有や貯蓄計画を促すことで、資産蓄積に正の影響を及ぼしている」<sup>13)</sup>といった研究結果と同様である。また、「Web 検索や表計算ソフトを使いこなしたことが仕事で役立っている」など実践で得た知識やスキルが自身の生活で活用されていることが分かった。さらに、外国語への取り組みや、経済ニュースチェックの実施など他分野にも興味関心が発展していることが分かった。

受講者Bも3つのカテゴリー全てに記述があった。「知識の獲得」では株式の基本的な要素が獲得できたことが分かった。また、「生活への活用」では受講者Aと同様に表計算ソフトの習得が仕事で役立っていることが分かった。さらに、「他分野への興味関心」では、「新聞などを読んだり」、「分からないことは自分で調べる」習慣が身に付いたことが分かった。

受講者Cは「知識の獲得」の記載はないものの、「生活への活用」では「資金計画でNISAやiDeCoを実践しようとしている」ことが分かった。金融リテラシー教育の中心となる知識として、「人生の全過程（一生涯）において生きがいのある幸福な生活を送り、人生を自分で作っていくためには、金銭的な裏付けが必要である。そのためのファイナンシャル・プランを作り、実践する上で役に立つ知識と、お金の管理や目的のための資金作りの技術が本当の実用知識である」<sup>14)</sup>との見方がある。これを踏まえると、受講者Cは、金融リテラシーの学習により、NISAやiDeCoなどの実践的で実用的な資金運用の知識を生活への活用に発展させていると見られる。また、「就職活動の際に企業の調べ方の知識が役立っている」ことが分かった。他の2名の受講者と同様に実践で得た知識やスキルが自身の生活で活用されていることが分かった。「他分野への興味関心」でも「家庭で日頃からお金や貯金について話している」など日常生活のなかで金融に対して考える習慣が身に付いていることも分かった。この家庭生活における金融リテラシーを活用する習慣化は、学校教育における消費者教育、金融教育について「知識の習得のみならず、視野を広

げ、無意識だったものを意識化し、主体的に思考・判断・行動できる人間育成に結びつかなければならぬと考える」<sup>15)</sup>とした考え方が家庭生活において具現化した形である。

以上のように、受講者達は実践終了から5年経った時点でも、学んだ知識やスキルを活用していることが明らかになった。また、自身の今後の資金計画も積極的に実施しており、この実践を通して、株式投資の意義、生活における資産運用の実践、主体的な金融学習の日常化などの金融リテラシーが育成されたといえる。

得られた結果をもとに、本授業実践の成果および「総合的な探究の時間」における実践の可能性について検討した。

本実践では、受講者が主体的に投資テーマ、企業の情報収集と分析、値動きのチェックと分析等を行い、中間発表や最終発表ではそれらをスライドにまとめる作業を行った。この流れは、まさに「総合的な探究の時間」のアプローチである自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していく学習であると考ええる。

また、この学習の対象や領域は家庭科や公民科などの学習を基礎とする教科を超えた学習であることや、社会状況等も考慮しながら実践する（投資企業の決定、値動きのチェックや分析）ことから多面的に学習できるため、横断的・総合的なアプローチであり、「総合的な探究の時間」の実践例として適している。

さらに、「総合的な探究の時間」で実践できるならば、時間確保は可能であり、課題にじっくりと取り組むことが可能となる。

しかし、この実践では金融に関する専門的な知識等をもつ人の参画が望まれるが、教員は必ずしも知識が十分ではないと思われる。そこで金融企業等からの外部講師を依頼するなど地域との連携が必要と考える<sup>16)</sup>。また、「総合的な探究の時間」に金融をテーマに実施するにあたっては、学校内での意見交換等を密に行い、その趣旨を理解し、各教科間での合意形成を経たうえでの実施が望まれる。

表 4 - 1 受講者 A における授業実践中の自由記述及び実践終了 5 年後のヒアリング分析結果

	授業実践期間中の自由記述			実践終了 5 年後のヒアリング		
	興味・学習意欲	友人の影響	自己効力感	知識の獲得	生活への活用	他分野への興味関心 (発展性)
1 回目	・学生時代に取り組むべきだ ・コミュニケーション能力を備える良いチャンス					
2 回目		・友人にやり方を教えてもらいスキルが向上				
3 回目	・得意分野を活かしていきたい	・協力でお互いの得意分野がわかった				
4 回目			・途中からできるようになり活動が楽しくなった			
5 年後のヒアリング				・株を買うことが世の中に役立っている会社を応援するということがわかった ・株は会社の細胞みたいなものであるということがわかった ・株は少額から始められるということが分かった ・株の流れや企業の見方がわかった ・リスクを避けるには、株は自分が困らない範囲ではじめるのが大事	・実際に貯金をして株式投資をはじめた ・Web検索で情報を探したり、Excelを使いこなしたことが仕事で役立っている	・中国語や英語の語学勉強に取り組んでいる ・経済ニュースをチェックするようになった

表 4-2 受講者 B における授業実践中の自由記述及び実践終了 5 年後のヒアリング分析結果

	授業実践期間中の自由記述			実践終了 5 年後のヒアリング		
	興味・学習意欲	友人の影響	自己効力感	知識の獲得	生活への活用	他分野への興味関心 (発展性)
1 回目		・チームで取り組む活動があつていい				
2 回目		・心強い				
3 回目		・頼れるし、心強い				
4 回目		・みんなで取り組むことで楽しみながら学べた				
5 年後のヒアリング		・チーム活動における責任感の大切さがわかった	・知らないことでも挑戦してみようという姿勢に変わった ・積極性になり自身の成長につながった	・会社と株の関係性がわかった ・会社のたくさんの業務内容がわかった ・株の価格が変動するのがわかった	・課題テーマに伴う情報の収集や整理・分析などでの Excel シートの使いこなしが仕事で役立っている ・情報のまとめや表現のときのグラフ作成の工夫やプレゼンテーション資料が仕事の現場で役立っている	・いろいろなことに興味が広がった ・新聞などを見るようになった ・わからないことを自分で調べるようになった

表 4-3 受講者 C における授業実践中の自由記述及び実践終了 5 年後のヒアリング分析結果

	授業実践期間中の自由記述			実践終了 5 年後のヒアリング		
	興味・学習意欲	友人の影響	自己効力感	知識の獲得	生活への活用	他分野への興味関心 (発展性)
1 回目		・個人で活動するより楽しい				
2 回目	・楽しく感じられる					
3 回目		・チームで取り組んだ方が活気があるし進捗状況が良い				
4 回目		・友人がいるからこそ楽しく学べた				
5 年後のヒアリング				・以前より知識がついた	・家庭で資金計画で NISA や iDeCo をやってみようとしている ・仕事探して企業の調べ方の知識が役に立っている	・いろんな場面で、世の中のリスクのことを考えられるようになった ・家庭で日頃からお金の話をしたり、貯金の話をしている

4. まとめ

高校卒業間もない短期大学生3名を対象に金融教育を実践し、「総合的な探究の時間」における実践の可能性を検証した。結果および考察は次の通りである。

(1) 「時系列調査」(授業実践期間中の調査結果)では、受講者により興味等の程度は異なり、明確な学習効果はみられなかった。

(2) 「事後調査」(授業実践終了後の調査)では、受講者Cに意識の高まりがみられた。

(3) 授業実践期間中の自由記述では、受講者により記載の内容が異なり、受講者Aでは「自己効力感」が、受講者Bでは「友人の影響」が、受講者Cではチームで取り組んだことにより効率性の記載が特徴的だった。

(4) 実践終了後のヒアリングでは、「生活への活用」「他分野への興味関心」が記載されており、実践で習得した知識やスキル等は、5年を経過しても役に立っており、自身の資金計画も積極的に実施していることが明らかになった。

以上のように、金融教育の実践は受講者のその後の生活にプラスの効果を与えた。また、地域の金融に関する専門家の依頼など課題はあるが、金融教育を「総合的な探究の時間」を活用することでより多面的な学習が期待でき、金融リテラシーが育成できる点も明らかになり、実践の可能性はあると考える。

注1) IR (Investor Relations : インベスター・リレーションズ) とは、企業が株主や投資家向けに経営状態や財務状況、実績、今後の見通しなどの広報活動をいう。

謝辞

本論文の作成にご助言をいただいた柴田学園大学 生活創生学部 日景弥生 特任教授に感謝いたします。

利益相反

本研究に関する利益相反はない。

#### 〈参考・引用文献〉

- 1) 金融広報中央委員会. 金融リテラシー調査. (2022).  
[https://www.shiruporuto.jp/public/document/container/literacy\\_chosa/2022/](https://www.shiruporuto.jp/public/document/container/literacy_chosa/2022/)  
2022年12月16日閲覧
- 2) 鄭 美沙、金融リテラシー調査 (2022) で見る若年層の特徴～高まる投資への関心と低い金融リテラシー～. 第一生命経済研究所. (2022).  
<https://www.dlri.co.jp/report/ld/194776.html>.  
2022年12月16日閲覧
- 3) 文部科学省. (2018). 高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説【家庭編】
- 4) 文部科学省. (2018). 高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説【総合的な探究の時間編】
- 5) 浅井義裕. (2017). 金融教育は有効なのか?—日本の大学生を対象とした一考察—. 生活経済学研究, (46), 11-24.
- 6) 橋長真紀子, 西村隆男. (2015). 大学教養教育における金融教育の有効性. 消費者教育, (35), 75-85.
- 7) ツヴィ・ボディー, アレックス・ケイン, アラン・J・マーカス. (2010). インベストメント上・下. マグロウヒル・エデュケーション, 28-36.
- 8) 金融経済教育の推進する研究会編. (2017). 金融リテラシー教育 全国10大学の実践事例集. 日本証

券業協会

- 9) 日本証券アナリスト協会編. (2009). 新・証券投資論 1(理論編). 日本経済新聞社, 35-50.
- 10) 金融経済教育研究会編. (2016). 金融リテラシーマップ. 金融庁
- 11) ベンジャミン・グレアム, デビッド・L・ドッド. (2002). 証券分析(1934年版). パンローリング, 53-69.
- 12) 家森信善, 上山仁恵. (2017). 学校での金融経済教育の経験が金融リテラシーや金融行動に与える影響—2016年・金融リテラシーと金融トラブルに関する調査をもとに—. ファイナンシャル・プランニング研究, (17), 52-71.
- 13) 関田静香. (2020). 国民の資産形成と金融リテラシー. ファイナンシャル・レビュー, (142), 23-41.
- 14) 井崎邦為. (2007). 大学における「金融リテラシー教育」について. つくば国際大学研究紀要, (13), 19-31.
- 15) 田中由美子. (2009). 高等学校家庭科における消費者・金融教育の学習内容に関する研究—教科書分析と学習内容の改善案の定期—. 消費者教育, (29), 199-207.
- 16) 西村佳子, 村上恵子. (2008). 学校における金融教育の次なる一歩—リスクと向き合う基礎知識の習得のために—. 京都産業大学教職研究紀要, (3), 49-74.

報文

## Scratch プログラミングの学習支援のための JSON データ分析

佐藤 ゆかり

柴田学園大学 短期大学部 保育科

### Analyze JSON data to aid in learning Scratch programming

Yukari Sato

Department of Early Childhood Education, Shibata Gakuen University Junior College

Key words :	スクラッチ	scratch
	プログラミング学習支援	programming learning support
	コンピューティショナル・シンキング	computational thinking
	アルゴリズム	algorithm
	JSON データ分析	analyzing JSON data

#### 要旨

文部科学省は 2020 年から小学校でのプログラミング教育を必修化した。プログラミングを習得するには実践と失敗を繰り返すため、学習者は途中で諦めてしまう場合がある。特に初学者のつまずきや挫折については早めにより乗り越えさせたり回避する必要がある、そのためには個別にその都度のつまずきを把握し、リアルタイムに支援することが重要になる。そんな状況の中で、児童のプログラミング教育でよく利用される Scratch は、直観的に操作可能なブロックを組み合わせてプロジェクトを作成できるため、初学者にとって取り組みやすい。プロジェクト内の背景や各キャラクターのブロックに関する情報はファイル `project.json` に保存されており、本研究では学習者と教授者らが作成したプロジェクトの `project.json` を分析・比較し、学習者に助言を表示するシステムの構築を目指す。まず、JSON 形式のデータを分析するためにオブジェクトの構成要素を把握し、アルゴリズムに着目するためブロックの連結順序を比較する。この比較・分析するために制作した Python プログラムで、シンプルなブロックの連結順序を捉えることができた。今後は、各ブロック固有の特徴を判別し、複雑なブロックにも対応できるように研究を進める。

#### 1. はじめに

Society5.0 を支える STEAM 教育の一つの「プログラミング的思考」を育むために、2020 年から小学校でプログラミング教育が必修化された。そのため、プログラミング初学者への教育の重要性が高まっている。文部科学省は小学校プログラミング教育のねらいとして「情報活用能力」に含まれる以下の 3 つの資質・能力を育成することとした。1 つ目は「知識及び技能」、そして 2 つ目は「思考力、判断力、表現力等」で、これを「プログラミング的思考」とし、3 つ目は「学びに向かう力、人間性等」と表している。また、その実施のために必要な条件整備等として①「ICT 環境の整備」、②「教材の開発や指導事例集の整備、

教員研修等の在り方」、③「指導体制の充実や社会との連携・協働」を挙げ ICT を活用したプログラミング教育の取組の手引等を提供している<sup>1)</sup>。

上記の①については GIGA スクール構想が推し進められるにあたって、1人1台端末等の ICT 環境が整備されていくと推測できるが<sup>2)</sup>、②と③の現状は、具体的な内容については個々の教員や学校等が中心となり、地域や企業と連携して進められている。2021年7月に実施されたインターネットリサーチの調査結果では、プログラミング教育を実施したことがある教員は半数弱に留まり、今後実施予定という回答が3割となった<sup>3)</sup>。この結果からプログラミング教育は順調に実施されているとは言い難い。また、筆者が2021年に実施した津軽地域の小学校教員を対象としたプログラミング教育についてのアンケート調査で、「プログラミング教育を指導するにあたり不安を感じますか」の質問に「とても感じる」「少し感じる」の回答を合わせると90.3%あり、「不安の要因は何ですか」の質問では「自身の知識・経験不足」の回答が52.8%と半数以上を占めた<sup>4)</sup>。この問題を解決するには教授者らの多大な時間と労力が必要になることが想像できる。そのため、プログラミング教育の学習支援として、ヒント等をシステムから学習者に対して直接提供できることが望ましいと考える。このような状況が相まって教材や評価、教員研修の内容や学習支援等の様々な角度からの研究が進められている。

そして、様々な特徴があるプログラミング言語の中で、プログラムを作る方法は大きく分けて2つある。1つはプログラムコード（命令文）を文字や数字、記号のみで記述するテキストプログラミングである。文字を入力するため誤字脱字が発生したり、それぞれの言語の文法に沿った記述が必要のため文法エラーや論理エラーとも向き合わなくてはならず、プログラミング初学者にとっては難易度が高い。そのため、このエラーを利用した学習支援等の研究が進められている。もう一つはビジュアル型プログラミングである。文部科学省が小学校プログラミング教育に関する研修教材として取り上げているため教育現場でも注目されている。学習者が視覚的・直感的に操作ができ、また、基本的にコンパイルエラーが発生しないため取り組みやすい教材であるが、学習支援についての研究は数少ない。

上記の内容を踏まえ本研究では、初学者が取り組みやすいビジュアル型プログラミング言語である Scratch<sup>5)</sup>を使って、プログラミングを体験する際のつまずき等に対して教授者らが予め作成したプロジェクトと、つまずき等が発生していると判断した時点の学習者が作ったプロジェクトを比較し、その結果を学習者に直接提供する学習支援システムの開発を目的とする。

## 2. 学校教育としてのプログラミング教育が目指すもの

プログラミング学習支援のシステムを開発するにあたり、具体的にどんな支援が必要なのかを探るために、学校教育としてのプログラミング教育は何のために行うのか、また、既に実施されている諸外国のプログラミング教育についての状況を確認する。

文部科学省は、学校教育におけるプログラミング教育の在り方について、現代的なテーマに焦点化した教育も含め、どのような資質・能力の育成を目指すのかを三つの柱（①何を理解しているか、何ができるか、②理解していること、できることをどう使うか、③どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか）で整理していくことに留意することが必要であるとしている。また、プログラミング教育とは、子供たちに、コンピュータに意図した処理を行うように指示することができるということを体験させながら、発達の段階に即して、次のような資質・能力を育成するものであると定義している。

### ①【知識・技能】

（小学）身近な生活でコンピュータが活用されていることや、問題の解決には必要な手順があることに気付くこと。



(中学) 社会におけるコンピュータの役割や影響を理解するとともに、簡単なプログラムを作成できるようにすること。

(高校) コンピュータの働きを科学的に理解するとともに、実際の問題解決にコンピュータを活用できるようにすること。

②【思考力・判断力・表現力等】

発達の段階に即して、「プログラミング的思考」(自分が意図する一連の活動を実現するために、どのような動きの組合せが必要であり、一つ一つの動きに対応した記号を、どのように組み合わせたらいいのか、記号の組合せをどのように改善していけば、より意図した活動に近づくのか、といったことを論理的に考えていく力)を育成すること。

③【学びに向かう力・人間性等】

発達の段階に即して、コンピュータの働きを、よりよい人生や社会づくりに生かそうとする態度を涵養すること。<sup>り</sup>

そして、「プログラミング的思考」については、いわゆる「コンピューショナル・シンキング」(以下「CT」とする)の考え方を踏まえつつ、プログラミングと論理的思考との関係を整理しながら提言された定義であるとしている<sup>9)</sup>。

この土台となったCTについて Jeannette M. Wing は、「コンピュータサイエンティスト(コンピュータ科学者)の思考法である」と定義し、コンピュータ科学者だけではなく、すべての人にとって基本的な技術であり、すべての子供の分析的思考能力として、「読み、書き、算術」のほかにCTを加えるべきであるとした<sup>7)</sup>。CTに必要な代表的思考として、近似や簡略化、シミュレーション、再帰的思考、抽象化、分解、冗長性、障害コントロール、誤り訂正、ヒューリスティックな推論等を挙げている。また、特徴の一部として

- ・概念化のことであり、プログラミングではない。コンピュータ科学というのはコンピュータをプログラムすることではない。コンピュータ科学者のように考えるということは、コンピュータをプログラムできるということ以上のものである。それは複数の抽象レベルで考えることを要求する。
- ・人間の思考法のことであり、コンピュータのそれではない。CTは人間の問題解決法であり、人間がコンピュータのように考えることを目指すものではない。

と表している。ここで重要なのはコンピュータ科学者のように問題を定義して解くということであり、プログラミングを直接的に指すものではないと明確に述べており、課題が何であるかを理解し、その課題を適切に解決する方法を考える力を培っていくことと捉えることができる。

このCTを踏まえた日本の「プログラミング的思考」について、平成28年に『小学校段階における論理的思考力や創造性、問題解決能力等の育成とプログラミング教育に関する有識者会議「議論の取りまとめ」』や、中央教育審議会の「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(答申)」で取り上げられ、令和2年には小学校プログラミング教育の手引(第三版)が公表されている。この手引の中に指導例の記述はあるが、具体的なカリキュラム等は提示されていないため、プログラミング初学者となりうる初等中等教育段階のプログラミング教育の育成についても、どの段階で何の授業でどのような内容を提示するかは明確になっていない。そのため、日本の「プログラミング的思考」の土台となったCTの諸外国の取り組みについて確認する。

太田らは、諸外国のプログラミング教育を含む情報教育カリキュラムに関する調査として、初等中等教育において全国レベルでプログラミング教育が実施されている英国、オーストラリア、米国について報告している<sup>8)</sup>。英国(イングランド)では2014年からプログラミング教育に重点をおいた新しい情報教育で

ある教科コンピューティング (Computing) が実施され、そのために作られた QuickStart Computing の中には、ナショナルカリキュラムをより詳細化し、体系的に学習内容を表した Computing Progression Pathways や教授方法、評価方法等が含まれ、実質的な指導書となっている。Computing Progression Pathways で取り扱っているのが、Algorithms (アルゴリズム)、Programming & Development (プログラムと開発)、Data & Data Representation (データとデータ表現)、Hardware & Processing (ハードウェアと処理)、Communication & Networks (コミュニケーションとネットワーク)、Information Technology (情報技術) の6項目と、1~8の工程 Progress (段階) とで構成されており、表1がその一部である。

また、オーストラリアのナショナルカリキュラムについては ACARA (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority) が開発し、教科テクノロジー (Technology) として実施されている。教科テクノロジーは、より良い未来を創生することを目的とし Systems Thinking (システム思考)、Design Thinking (デザイン思考)、Computational Thinking (コンピューターショナルシンキング)、Project Management (プロジェクトマネジメント) の能力の獲得を目指しており、実施する授業は Design and Technologies (デザインと技術) と Digital Technologies (デジタル技術) の科目から構成されている。

そして、米国においてはコンピュータ協会である ACM (Association for Computing Machinery) が、情報教育について全米統一カリキュラムとして、2003年に A Model Curriculum for K-12 Computer Science を公開した。2012年には、CSTA が CSTA K-12 Computer Science Standards を公開し、コンピュータ科学を「コンピュータとアルゴリズム・プロセスの研究であり、原理、ハードウェアとソフトウェアの設計、社会への影響を含む」と定義した。2017年のこのカリキュラムは Computing Systems (コンピューティングシステム)、Networks and the Internet (ネットワークとインターネット)、Data and Analysis (データと分析)、Algorithms and Programming (アルゴリズムとプログラミング)、Impacts of Computing (コンピューティングの影響) の5領域を扱っており、120の学習内容を定義している。この内容を Level 1A : Grades K-2 (Ages 5-7)、Level 1B : Grades 3-5 (Ages 8-11)、Level 2 : Grades 6-8 (Ages 11-14)、Level 3A : Grades 9-10 (Ages 14-16)、Level 3B : Grades 11-12 (Ages 16-18) の5つの発達段階で体験する構成になっている。この3カ国のカリキュラムの学習内容を詳細化し、比較・分類・分析を行い、その有無を一覧にして特徴を明らかにしているのが表2である。

このように各国のコンセプトはかなり幅広く、多岐にわたるものである。また、各国の定義に細かい点で違いはあるが、「抽象化」や「デコンポジション」、「一般化」や「評価：ユーザ要求」、「初歩の協働」や「初歩のアルゴリズムとプログラム」等、共通内容も多々存在しており、今後、日本のプログラミング教育のカリキュラムを検討する際に、参考にすると必要があると考えられる。

表 1 Computing Progression Pathways (一部抜粋) 9)







Computing Progression Pathways						
Pupil progression	Algorithms	Programming & Development	Data & Data Representation	Hardware & Processing	Communication & Networks	Information Technology
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Understands what an algorithm is and is able to create algorithms symbolically. (AL) (GE)</li> <li>Understands that computers need precise instructions. (AL)</li> <li>Demonstrates care and precision to avoid errors. (AL)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Knows that users can develop their own simple program in an environment that does not rely on text e.g. programmable robots etc. (AL)</li> <li>Executes, checks and changes programs. (AL)</li> <li>Understands that programs are created by following precise instructions. (AL)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recognises that digital content can be represented in different ways. (AB) (GE)</li> <li>Distinguishes between some of these forms and can explain the different ways that they communicate information. (AB)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Understands that computers have no memory and that a program is executed, nothing unless a program is executed. (AL)</li> <li>Recognises that all software executed on digital devices is programmed. (AL) (AB) (GE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obtains content from the world wide web. (AL) (AB) (GE)</li> <li>Understands the importance of communicating safely and respectfully online, and the need for keeping personal information private. (EV)</li> <li>Recognises content that is assessed about content or being contacted. (AL)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uses software under the control of the teacher to create folders and files using appropriate folder names. (AB) (GE) (DE)</li> <li>Understands that people interact with computers. (AB) (GE)</li> <li>Knows common uses of information technology. (AB) (GE)</li> <li>Talks about their work and makes changes to limit. (EV)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Understands that algorithms are implemented by computers. (AL) (AB) (GE)</li> <li>Designs simple algorithms using loops, and selection i.e. if statements. (AL)</li> <li>Uses logical reasoning to predict outcomes. (AL)</li> <li>Detects and corrects errors i.e. debugging, in algorithms. (AL)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uses arithmetic operators, if statements, and logical operators. (AL) (AB) (GE)</li> <li>Appreciates that programs can work with different types of data. (GE)</li> <li>Recognises that data can be structured in tables to make it useful. (AB) (DE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recognises different types of data: text, number, image, sound, video. (AB) (GE)</li> <li>Appreciates that programs can work with different types of data. (GE)</li> <li>Recognises that data can be structured in tables to make it useful. (AB) (DE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recognises that a range of digital content can be considered a computer. (AB) (GE)</li> <li>Recognises and can use a range of input and output devices.</li> <li>Understands how programs specify the functions of a general purpose computer. (AB)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Navigates the web and can carry out simple tasks. (AL) (AB) (GE)</li> <li>Demonstrates use of computers safely and responsibly, knowing a range of ways to report unacceptable content and contact when online.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uses technology with increasing independence to create folders and files using appropriate folder names. (AB) (GE) (DE)</li> <li>Shows an awareness for the quality of digital content collected. (EV)</li> <li>Uses a variety of software to manipulate and produce digital content: data and information. (AL)</li> <li>Shares their experiences of using technology in school. (AB) (GE) (EV)</li> <li>Talks about their work and makes improvements to solutions based on feedback received. (EV)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Designs solutions (algorithms) that use loops and selection i.e. if, then and else. (AL)</li> <li>Uses diagrams to express solutions. (AB)</li> <li>Uses logical reasoning to predict outputs, showing an awareness of inputs. (AL)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Creates programs that implement algorithms to solve a problem. (AL) (AB) (GE)</li> <li>Declares and assigns variables. (AB)</li> <li>Uses post-tested loop e.g. 'until', and a sequence of selection statements in programs, including an if, then and else statement. (AL)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Understands the difference between data and information. (AB) (GE)</li> <li>Knows why sorting data in a flat file can improve searching for information. (EV)</li> <li>Uses filters or can perform single criteria searches for information. (AL)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Knows that computers collect data using sensors and application software. (AB)</li> <li>Understands the difference between hardware and application software, and their roles within a computer system. (AB)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Understands the difference between the world wide web. (AB)</li> <li>Shows an awareness of, and can use a range of internet services e.g. VOIP, social media, but also recognises when using technologies and online services.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Collects, organises and presents data and information. (AB) (GE)</li> <li>Creates digital content to achieve a given goal through the use of software. (AB) (GE)</li> <li>Communicate with a wider audience e.g. bloggin and social media. (AB) (GE)</li> <li>Makes appropriate improvements to solutions by using feedback. (EV)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Shows an awareness of tasks best completed by humans or computers. (EV)</li> <li>Designs and creates a sub-solution for each of these parts. (DE) (AL) (AB)</li> <li>Recognises that different solutions exist for the same problem. (AL) (AB)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Understands the difference between, and appropriately uses if and if, then and else statements. (AL) (AB) (GE)</li> <li>Uses a variable and relational operators within a loop to govern termination. (AL) (GE)</li> <li>Designs, writes and debugs modular programs using procedures. (AL) (DE) (AB) (GE)</li> <li>Adopts a procedure that transfers control, hides the detail with sub-solution. (AL) (DE) (AB) (GE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Performs more complex searches for information using Boolean and relational operators. (AL) (AB) (GE) (EV)</li> <li>Analyzes and evaluates data and information, and recognises that poor quality data leads to unreliable results, and inaccurate conclusions. (AL) (EV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Understands how and when computers are used. (EV)</li> <li>Recognises the main functions of the operating system. (DE) (AB) (GE)</li> <li>Knows the difference between physical, wireless and mobile networks. (AB)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Understands how to effectively use search engines, and knows how search results are presented. (EV)</li> <li>Understands how to use 'web crawler programs'. (AB) (GE) (EV)</li> <li>Selects, combines and uses internet services. (EV)</li> <li>Understands responsible use of technology and online services, and knows a range of ways to report concerns.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Makes judgements about digital content when designing and repurposing it for a given audience. (EV)</li> <li>Recognises the audience when designing and creating digital content. (EV)</li> <li>Understands the potential of information technology when computers are networked. (EV)</li> <li>Collaborates to evaluate the quality of solutions, and identifies suitable solutions for a given problem, solution, and future solutions. (EV)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Understands that iteration is the repetition of a process that if loop. (AL) (GE)</li> <li>Recognises that algorithms exist for the same problem. (AL) (GE)</li> <li>Represents solutions using a structured notation. (AL) (AB)</li> <li>Can identify similarities and differences between solutions to solve the same problem (pattern recognition). (GE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Understands that programming bridges the gap between algorithmic solutions and computers. (AB) (GE)</li> <li>Has practical experience of a high-level textual language, including using standard libraries when programming. (AB) (AL)</li> <li>Uses a range of operators and expressions e.g. logical operators and expressions in the context of program control. (AL) (AB) (AB) (AB)</li> <li>Selects the appropriate data types. (AL) (AB) (AB)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Knows that digital computers use binary to represent data. (AB) (GE)</li> <li>Understands how bit patterns represent numbers and images. (AB)</li> <li>Knows that computers transfer data in binary. (AB)</li> <li>Understands the relationship between binary and file size (uncompressed). (AB)</li> <li>Understands how data is stored and retrieved. (AB) (AB)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Understands how search engines rank search results. (AL)</li> <li>Understands how to construct static web pages using HTML and CSS. (AL) (AB) (AB)</li> <li>Understands data transmission between digital computers over networks, including the internet i.e. IP addresses and packet switching. (AL) (AB)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluates the appropriateness of digital devices, software and application software to achieve given goals. (EV)</li> <li>Recognises ethical issues surrounding the application of information technology beyond school. (EV)</li> <li>Designs criteria to critically evaluate the quality of solutions, uses the criteria to identify improvements and make appropriate refinements to the solution.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Understands a recursive solution to a problem. (AL) (AB) (GE)</li> <li>Recognises that some problems share the same characteristics and use the same algorithm to solve both. (AL) (GE)</li> <li>Understands the notion of performance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uses nested selection statements. (AL) (AB) (AB) (AB)</li> <li>Understands how to use selection statements and functions including use of parameters. (AL) (AB)</li> <li>Knows the difference between, and uses appropriately, procedures and functions. (AL) (AB)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Understands how numbers, images, sounds and video are represented using bit patterns e.g. binary addition. (AB) (AL) (GE)</li> <li>Understands the relationship between resolution and colour depth, including the effect on file size. (AB)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Knows the names of hardware e.g. hubs, switches, routers, and protocols e.g. SMTP, IMAP, POP, FTP, TCP/IP associated with networking computer systems. (AB)</li> <li>Uses technologies and online services securely, and knows how to identify and report concerns.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Justifies the choice of and independently combines software and application software to achieve given goals. (EV)</li> <li>Evaluates the trustworthiness of digital content; considers the usability of visual design features; designs and creates digital artifacts for a known audience. (EV)</li> </ul>	

表2 英国(UK)、オーストラリア(AU)と米国(US)の情報教育カリキュラムの初等(初)中等(中)別の分類 (一部抜粋)

分類項目	UK		AU		US		学習内容(一部抜粋)
	初	中	初	中	初	中	
<b>(1) コンピュータシヨナルシンキング</b>							
抽象化	○			○		○	抽象化を使用し、問題を下位問題に分解する。
デコンポジション	○			○		○	問題を分解し、個々の部分の解決方法を作る。
一般化	○	○	○		○	○	解法の類似性と差異を特定し、問題解決に利用する。
モデルとシミュレーション						○	自然現象の表現と理解のためにモデルを使用する。
ユーザエクスペリエンス			○	○			デジタル機器のユーザインタフェースを設計する。
コンピュータの適用範囲	○	○			○	○	コンピュータと人間が得意な作業を認識する。
<b>(2) テストと評価</b>							
デバッグ	○	○				○	シンタックスエラーを検出し修正する。
評価: 評価基準	○	○		○			解決方法の評価基準を作成する。
評価: 品質		○				○	既存の情報システムの将来的なリスクを評価する。
評価: 評価情報の収集と分析	○	○					フィードバックをもとに解決方法を改良する。
評価: ユーザ要求	○		○	○		○	デジタル作品を制作する時、観る人のことを意識する。
評価: デバッグとテスト	○	○				○	様々なテスト手法を使用する。
<b>(3) 協働作業とプロジェクト管理</b>							
初歩の協働	○		○		○		学校の中で情報活用の方法を共有する。
協働: ICT 活用	○				○	○	協働作業をする時の情報技術の潜在能力を理解する。
協働: 態度と倫理			○	○		○	問題解決のため情報やアイデアを共有する。
協働: プロジェクト		○				○	プロジェクトチームで作業する。
プロジェクト管理				○		○	プロジェクトを計画し管理する。
プロジェクト管理: システム開発						○	ソフトウェア開発プロジェクトを実施する。
<b>(4) アルゴリズム</b>							
初歩のアルゴリズムとプログラム	○		○		○		パズルなどを使って年齢に即した問題を解く。
アルゴリズムの作成と表記	○	○		○		○	構造化した文書でアルゴリズムを表現する。
アルゴリズム: 複数の解法	○			○		○	同じ問題に異なる解決方法があることを理解する。
アルゴリズム: 論理的推論	○	○					アルゴリズムの動作を論理的に推論する。
アルゴリズム: 順次・反復・分岐	○						反復と分岐を含むアルゴリズムを設計する。
アルゴリズム: ソート・検索				○	○	○	ソートと検索のアルゴリズムを実行する。

### 3. Scratch と Scratch を使用したプログラミング学習支援についての先行研究

CT を踏まえた日本の「プログラミング的思考」を育成するために、文部科学省が研修教材として取り上げている Scratch の概要と、Scratch を使用したプログラミングの学習支援を対象とした先行研究について述べる。

#### 3.1 Scratch

Scratch はマサチューセッツ工科大学 (MIT) のメディアラボで生み出された。フリーソフトで、ダウンロード不要で使用することができ、ビジュアル型プログラミング言語を採用しており、8 歳から使うことができる手軽さを備えている。ブロック等の視覚的に理解しやすいオブジェクトをドラッグ&ドロップの簡単なマウス操作でプログラミングができる言語であり、図1が Scratch の画面構成である。

プログラミングは「スプライト」というキャラクターの動きをブロックを組み合わせで作成していく。「コードブロック」には「動き: 18 個」、「見た目: 20 個」、「音: 9 個」、「イベント: 8 個」、「制御: 11 個」、「調べる: 18 個」、「演算: 18 個」、「変数: 5 個」の 8 種類、計 107 個のブロックがあり、また、自分で定義することも可能である。ブロックの特定の場所には文字や数値、他のブロックを挿入することもできる。

プログラムを実行するとスプライトが「ステージ」という領域で動作したり、音が鳴ったりする。

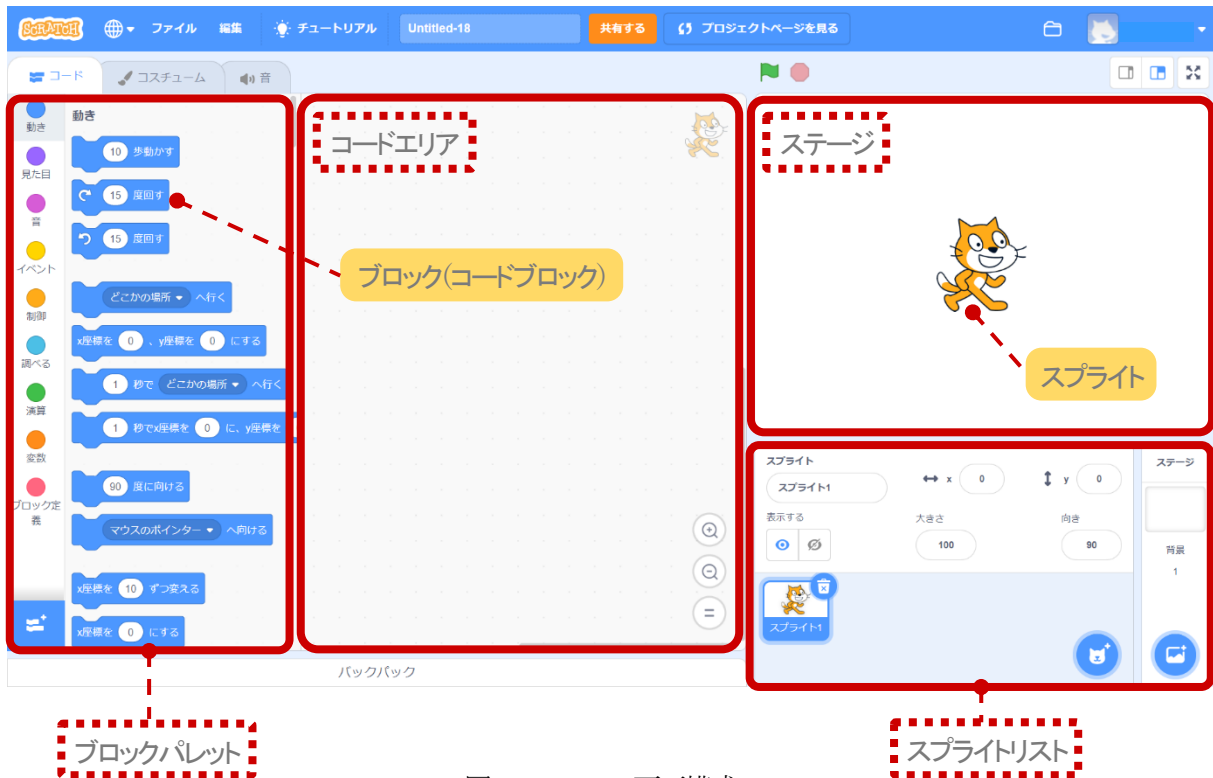


図1 Scratch の画面構成

### 3.2 Scratch を使用したプログラミングの学習支援についての先行研究

今日、様々な形態でプログラミング教育の授業が実施され、授業内容や教材、評価等の多種多様な研究が進められており、ここで Scratch 環境でのプログラミング学習支援の先行研究について確認する。

太田らは、小学校段階の児童のプログラミング能力の発達段階を意識し、Scratch のプログラミング内容に対応して8分類4レベル、計32個の評価項目を定義し、また、プログラム内の機能（例えば得点を計算する、キャラクターをジャンプさせる等）に着目し、含まれる機能の種類や数等で、プログラムの内容や規模を自動分析できるシステムを実装した。これにより、指導者が学習者個人ごとの学習状況を把握し、個別に適応した指導を行う手助けをすることができ、学習者も主体的にプログラムを見直すきっかけとなるとしている<sup>10)</sup>。

楨原らは、小学校でのオンラインプログラミング教育支援として、Scratch プログラミング環境を利用したシステム「CRAVER」を構築している。学習者用 UI からソースコードの編集履歴を取得し、教員用 UI において全学習者の編集履歴を可視化した、コードメトリクスの一覧機能を提供している。教員やティーチングアシスタント（TA）はこれらの機能を用いて学習者全体の進捗を確認でき、制作作業が遅れている学習者や不適切な変数名等を使用している学習者のソースコードを確認することができるとしている<sup>11)</sup>。

このように Scratch 環境でのプログラミング教育の学習支援として、学習者の CT についての獲得状況を把握するために、教授者らや学習者に様々な項目を定義し評価した結果を提示する研究が進められているが、学習者への支援内容については教授者らの経験等が影響を及ぼす。

## 4. Scratch 環境でのアルゴリズムに着目した学習支援の検討

Scratch を使用した学習支援についての先行研究では、学習者が作成したプログラムの機能や編集履歴等

で学習状況を把握していることがわかった。プログラムの機能を作る際の学習者の行動は、課題を理解し、その課題を適切に解決するために複数の方法を試みるため、編集を繰り返すことになる。この解決方法を見出すには無作為に試みるのではなく、単一の課題を解決した経験を踏まえ、手順を意識して方法を組み合わせることで複雑な課題を解決できることに気づく必要がある。この課題を解決するための手順や組み合わせを試すことは、アルゴリズムを考えるということになる。また、表2の3カ国の情報教育カリキュラムについて見てみると、初等に関する項目の「○」の合計数から初等で学ぶ内容として「(1)コンピュータシミュレーション」と「(4)アルゴリズム」を重要視していることがわかる。そこで本研究では、Scratch環境で初学者がつまづきやすいアルゴリズムに着目し、システムから学習者に対して直接的な学習支援を検討する。

#### 4.1 Scratchプロジェクトの構成とJSON形式

ScratchはWeb版とデスクトップ版があり、いずれも作成したものはプロジェクト単位で保存される。プロジェクトの情報は「(プロジェクト名).sb3」という形で保存され、その中には画像データや音データと一緒に project.json (以下「JSONファイル」とする) というJSON (JavaScript Object Notation) 形式のファイルがあり、スプライトやコード等についての情報が記されている。

JSON形式は、テキストをベースとした軽量のデータ交換を行うためのデータフォーマットとして作られ、オブジェクトを「{ }」で囲み、配列を「[ ]」で表す。また、キーと値をコ

ロンで区切って記述し、カンマで区切ることでキーと値の組み合わせを複数記述できる。図2はその簡単な例である。そして、値を参照するにはキーやインデックスを指定する。例えば①の"鈴木"を参照したい場合は「〇〇〇.name」で取得でき、また、②の"旅行"を参照する場合、配列の部分は0から始まるインデックスを指定し「〇〇〇.[1][ 'hobby' ][2]」で取得できる。

```

{
  "Key": "Value",
  "ID": "123",
  "name": "鈴木"
}
[
  {
    "name": "山田花子",
    "age": 29,
    "hobby": ["カフェ巡り", "お菓子作り"]
  },
  {
    "name": "鈴木一郎",
    "age": 39,
    "hobby": ["釣り", "筋トレ", "旅行"]
  }
]
    
```

図2 JSON形式の簡単な例

#### 4.2 JSONファイルの分析

図3のようなScratchのシンプルなコードを作成しながらJSONファイルを確認していく。まず、第1レベルの階層は「targets」「monitors」「extensions」「meta」の4つのオブジェクトで構成されている。その中の「targets」オブジェクトの値は配列になっており、最初の要素は「背景」オブジェクトで、次から「スプライト」オブジェクト毎に格納されている。共通の要素として「isStage」「name」「variables」「lists」「broadcasts」「blocks」「comments」「currentCostume」「costumes」「sounds」「volume」「layerOrder」の12個があり、その他に「背景」オブジェクトには「tempo」「videoTransparency」「videoState」「textToSpeechLanguage」が、「スプライト」オブジェクトには「visible」「size」「direction」「draggable」「rotationStyle」の要素がある。また、先頭



図3 シンプルなコード

「背景」オブジェクト

```
"targets": [
  {
    "isStage": true,
    "name": "Stage",
    "variables": { ... },
    "lists": {},
    "broadcasts": {},
    "blocks": {},
    "comments": {},
    "currentCostume": 0,
    "costumes": [ ... ],
    "sounds": [ ... ],
    "volume": 100,
    "layerOrder": 0,
    "tempo": 60,
    "videoTransparency": 50,
    "videoState": "on",
    "textToSpeechLanguage": null
  },
],
```

「スプライト」オブジェクト

```
{
  "isStage": false,
  "name": "スプライト1",
  "variables": {},
  "lists": {},
  "broadcasts": {},
  "blocks": {
    "9@z!$/qE]gTA#?rsK984": {
      "opcode": "event_whenflagclicked",
      "next": "4jNPMLw)Hb%j1)}iE34S",
      "parent": null,
      "inputs": {},
      "fields": {},
      "shadow": false,
      "topLevel": true,
      "x": 258,
      "y": 184
    },
    "7N::8kHFY:S_$NX!kTb_": {
      "opcode": "control_forever",
      "next": null,
      "parent": "4jNPMLw)Hb%j1)}iE34S",
      "inputs": {
```

図4 JSONファイルの「背景」「スプライト」オブジェクト (一部抜粋)

のブロックにはさらに「x」と「y」の要素が追加されている。

そして、図4のように「背景」オブジェクトは「isStage」要素の値が「true」で、「name」要素の値が「Stage」になっており、「スプライト」オブジェクトは「isStage」要素が「false」で、「name」要素の値が各スプライトの名前になっている。この「isStage」と「name」の値で「背景」オブジェクトか「スプライト」オブジェクトかを判断できる。

そして「背景」や「スプライト」のブロックについての情報は「blocks」要素に格納され、1つのブロックは1つのキーと7個の要素から構成されており各ブロックのキーはその都度、半角英数や記号等でラン

表3 各ブロックと「opcode」等の構成の一覧表(一部抜粋)

ブロック名 (日本語)	blocks				
	opcode	inputs			
		arr1-name	arr1-val1-1	arr1-val1-2	arr1-val2
緑旗が押されたとき	event_whenflagclicked				
10歩動かす	motion_movesteps	STEPS	1		
15度回す(右回り)	motion_turnright	DEGREES	1		
20度回す(左回り)	motion_turnleft	DEGREES	1		
〇〇〇へ行く	motion_goto	TO	1	(6 (xXt_DUN;H\$Zci{07	
どこかの場所	motion_goto_menu				
マウスのポインター	motion_goto_menu				
他のスプライト(ex.Abby)	motion_goto_menu				
x座標を10、y座標を20にする	motion_gotoxy	X	1		
5秒で〇〇〇へ行く	motion_glideto	SECS	1		
どこかの場所	motion_glideto_menu				
マウスのポインター	motion_glideto_menu				
他のスプライト(ex.Abby)	motion_glideto_menu				
3秒でx座標を15に、y座標を20に変える	motion_glideseectoxy	SECS	1		
90度に向ける	motion_pointindirection	DIRECTION	1		
〇〇〇へ向ける	motion_pointtowards	TOWARDS	1	?}`2U8_[S\$51Vi)p:-m	
マウスのポインター	motion_pointtowards_menu				
他のスプライト(ex.Abby)	motion_pointtowards_menu				

ダムに生成されている。また、「opcode」には各ブロックの固有の名称が設定されており、各ブロックと「opcode」の関係や「inputs」「fields」の構成を明らかにするために一覧表を作成した(表3)。

また、「blocks」に格納されるブロックの順序は、コードエリア上で連結されたブロックの順序ではなく、ブロックパレットからコードエリアへドラッグした順になっている。各ブロックには「next」と「parent」要素があり、そのブロックに対して上に配置されたブロックのキーが「parent」に、下に配置されたブロックのキーが「next」に格納される。先頭ブロックの「parent」には「null」が格納され、最終ブロックの「next」にも「null」が格納される。この「parent」と「next」の値を使ってブロック間の連結順序が明らかにできると考える。

次に、図5のような少し複雑なブロックを使用したコードのJSON ファイルを確認した。このような場合では①「もし〇〇なら」ブロック(opcode:control\_if)、②「〇〇色に触れた」ブロック(sensing\_touchingcolor)、③「〇〇へ行く」ブロック(motion\_goto)、④「どこかの場所」ブロック(motion\_goto\_menu)の4個のブロックから成り立っていることが分かった。この4ブロックの関係を図6に示す。①と②と③のブロックの関係について、①の「next」と

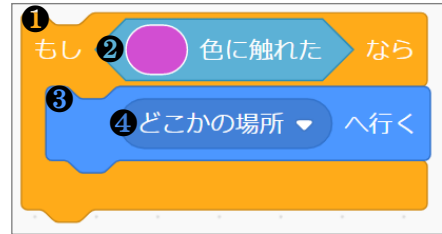


図5 少し複雑なコード

「parent」には「null」が設定されており、②と③の「parent」には①のキーが設定されている。①の「inputs」要素の「CONDITION」に②のキーが、「SUBSTACK」に③のキーが設定されている。③と④のブロックの関係は、③の「inputs」要素の中に④のキーが設定され、④の「parent」に③のキーが設定されている。このように複雑なコードになるにつれブロック間の関係も複雑化し、それぞれのブロックが固有の特徴を持つことが分かった。これについては更に調査中である。

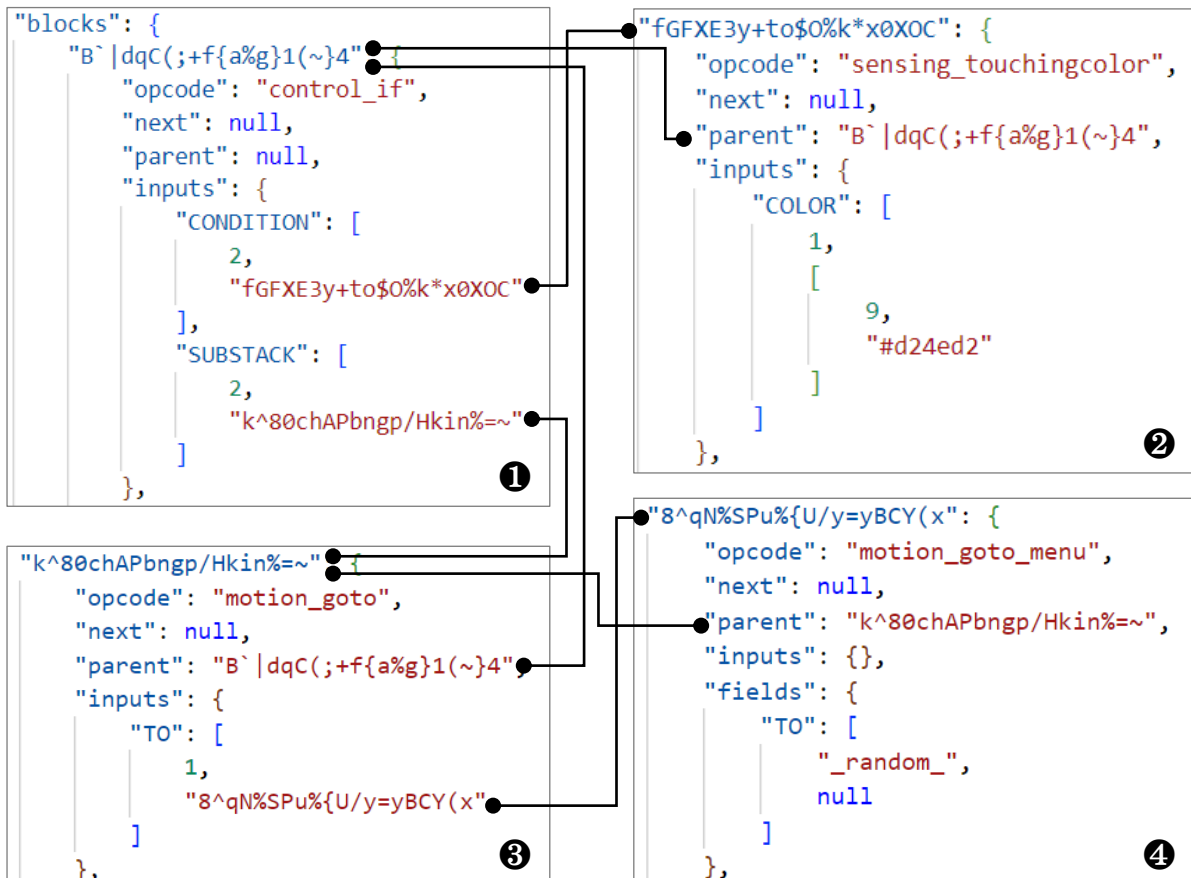


図6 各ブロックの関係



## 5. JSON ファイル分析のシステム概要

本研究において検討するシステムの概要は次のとおりである。プログラミング教育において学習者が Scratch プロジェクト作成を体験するにあたって、教授者らは予め問題と模範解答を作成しておく。そして学習者はまずシステムを起動し、問題を確認しながら Scratch プロジェクトを作成していく。システムは学習者のマウスとキーボードの入力装置を監視し、一定時間変化がない場合はプログラミングが順調に進んでおらず、つまづいていると判断する。つまづいていると判断した場合、学習者のプロジェクトを展開して得た JSON ファイルと模範解答の JSON ファイルを比較し、その結果を基にしたヒント等のウィンドウを画面に表示する。

開発環境は Python 3.10.7+Visual Studio Code 1.76.0 を使い、Windows 上で動作するアプリケーションとして構築し、分析する JSON ファイルは Scratch 3.0 で作成されたものを対象とする。プログラム等で JSON 形式のデータを操作するにはテキストデータを JSON オブジェクトに変換し、キーやインデックスを指定して値を得る。アルゴリズムに重点をおいて比較するため、各ブロックの「next」と「parent」の値を基にブロックの連結順序を把握する。図 7 のようなブロックの配置から JSON ファイルを分析し連結順序を表示した



図 7 接続順序①

が、メニューを選択するブロックの内容を取得できなかったため、ブロック固有の特徴を判断することで図 8 のように表示することができた。

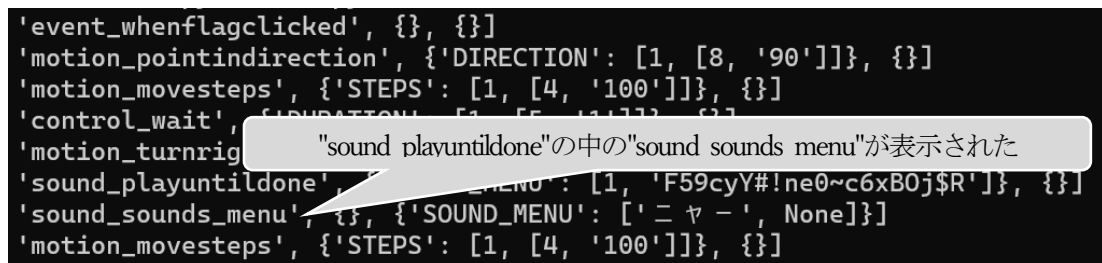


図 8 接続順序②

ブロック内には「inputs」要素や「fields」要素が固有の構造を持つものがあり、また、各ブロックにより項目名も異なっているため、そのブロックごとの判別が必要になることが分かった。現在はそれぞれのブロックを分析・判別するプログラムを作成中である。

## 6. おわりに

Scratch プロジェクトの JSON ファイルを分析し、「next」と「parent」要素を使ってブロックの連結順序を把握することができた。

今後はさらに複雑な構造を持つブロックの特徴を調査し、システムに個々を判別する機能を追加してい

く。プログラミング教育の中心となるアルゴリズムに着目し、学習者に次の手順についてヒント等を与えることで、課題やブロックの機能について理解する力を養い、つまづきや挫折を少しでも回避できるのではないかと考える。

## 謝辞

本研究はJSPS 科研費 22K02817 の助成を受けたものである。

## 利益相反

本研究に関する利益相反はない。

## 引用文献

- 1) 文部科学省.小学校段階におけるプログラミング教育の在り方について（議論の取りまとめ） .  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/\\_icsFiles/fieldfile/2016/07/08/1373901\\_12.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/fieldfile/2016/07/08/1373901_12.pdf)  
(2023年2月9日)
- 2) 文部科学省.GIGA スクール構想の最新の状況について.  
[https://www.mext.go.jp/kaigisiryu/content/20210319-mxt\\_syoto01-000013552\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/kaigisiryu/content/20210319-mxt_syoto01-000013552_02.pdf)(2023年2月9日)
- 3) 特定非営利活動法人 みんなのコード.プログラミング教育 実態調査報告書 2021年11月.  
<https://code.or.jp/news/10370/>(2023年2月9日)
- 4) 佐藤ゆかり (researchmap) .令和3年度 津軽地域の小学校におけるプログラミング教育に関する実態について.[https://researchmap.jp/50862679/published\\_works?frame\\_id=1096366](https://researchmap.jp/50862679/published_works?frame_id=1096366)(2023年2月9日)
- 5) MIT(マサチューセッツ工科大学)メディア・ラボが作成した無料のプログラミング言語。8～16歳向けにデザインされており、ブロックをドラッグ&ドロップしてプログラムを作ることができる。  
<https://scratch.mit.edu/>
- 6) 文部科学省.小学校段階におけるプログラミングの在り方について（論議の取りまとめ） .  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/122/attach/1372525.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/122/attach/1372525.htm)(2023年2月14日)
- 7) Wing, J. M. Computational Thinking. Communications of the ACM, Vol.49, No.3, pp.33-35 (2006).  
(日本語訳) 中島秀之.計算論的思考.情報処理, Vol.56, No.6, pp.584-587 (2015).
- 8) 太田剛, 森本容介, 加藤浩.諸外国のプログラミング教育を含む情報教育カリキュラムに関する調査—英国, オーストラリア, 米国を中心として—.日本教育工学会論文誌, Vol. 40 No.3 p. 197-208, 2016.
- 9) Computing at School. CAS Computing Progression Pathways KS1 (Y1) to KS3 (Y9) by topic.  
<https://www.computingschool.org.uk/resource-library/2014/january/cas-computing-progression-pathways-ks1-y1-to-ks3-y9-by-topic>(2023年2月14日)
- 10) 太田剛, 加藤浩, 森本容介.コンピューショナル・シンキング概念に基づくプログラム自動評価機能を持つ Scratch 用学習支援システムの開発. 教育システム情報学会誌 Vol.35, No.2 2018 pp.204-214
- 11) 榎原絵里奈, 米田浩崇, 小野景子.オンライン Scratch プログラミング演習支援にむけたコードメトリクス可視化ツールの提案および評価.情報処理学会論文誌教育とコンピュータ, (TCE), 8(2), 37-50, 2022-06-23

自由投稿

## 子どもの権利と学校・家庭・社会

### —子どもの権利に関する公開研究会の記録（４）—

小野 昇平<sup>(1)</sup> 渡辺 春華<sup>(2)</sup> 狩野 俊介<sup>(3)</sup> 萩臺 美紀<sup>(4)</sup> 本山 敬祐<sup>(5)</sup>

柴田学園大学生生活創生学部こども発達学科<sup>(1)(4)</sup>

スクールソーシャルワーカー・中南教育事務所<sup>(2)</sup>

岩手県立大学社会福祉学部<sup>(3)</sup>

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<sup>(5)</sup>

## Rights of the Child in School, Home, Society

### —Record of the public meeting for the study about the Rights of the Child (4)—

Shohei ONO<sup>(1)</sup>, Haruka WATANABE<sup>(2)</sup>, Shunsuke KANO<sup>(3)</sup>,

Miki HAGIDAI<sup>(4)</sup>, Keisuke MOTOYAMA<sup>(5)</sup>

Department of Child Development and Education, Faculty of Human Life Design, Shibata Gakuen University<sup>(1)(4)</sup>

School Social Worker: Chunan Educational Office<sup>(2)</sup>

Faculty of Social Welfare, Iwate Prefectural University<sup>(3)</sup>

Center for Research on Educational Practices and School Safety, Iwate University, Faculty of Education<sup>(5)</sup>

Key Words : 個の尊重 respect for the individual

子どもの権利 Rights of the Child

スクールロイヤー School Social Worker

スクールカウンセラー School Counselor

#### 要旨

本稿は2021年12月11日にオンラインで開催した柴田学園大学生生活創生学部公開研究会「子どもの権利と学校・家庭・社会」の記録である。学校における多職種連携というテーマで、スクールソーシャルワーカーや、スクールカウンセラー等の、教員以外の専門職の役割、その課題について、3名の専門家からの報告、参加者を含めた議論を行った。

その結果、スクールソーシャルワーカーについては青森県でも導入がされつつあること、待遇や教員との連携などに課題を抱えていること、このような課題は他の県に比べ、青森県のスクールソーシャルワーカーは東北地方の他の県に比べ、福祉資格所有者が少ないことや、学校外との連携の部分で課題を感じていることが明らかになった。またスクールカウンセラーについても、相談を受けた児童生徒個人だけではなく、学校や家庭との調整を要するケースがあり、そのような場合に支援に課題を感じるようになった。

## 1. はじめに (小野)

本研究会は、「『個』の尊重と学校教育」としてこれまでも開催してきましたりものですが、今回からは「子どもの権利と学校・家庭・社会」と名称を改め、学校だけではなく、家庭や社会全体に目を向け、広く子どもの権利について考えるための研究会としました。そして今回の研究会では、学校における多職種連携という副題をつけています。これは子どもたち自身も、子どもたち取り巻く環境も多様化していく中で、学校内外において子どもたちの権利を守るために、特に学校の中では当然メインは先生ということにはなるんでしょうけれども、スクールソーシャルワーカー（以下、SSW）、スクールカウンセラー（以下、SC）等の、教員以外の専門職の方々がどのようにその役割を果たしているのかと、そこはどのような課題が今あるのかなどについてお話を伺おうと思ったことからゲストの方々にお声をかけさせていただいたということでございます。

昨年度の研究会では弁護士の鍋島先生の方からスクールロイヤー、学校内弁護士のお話を伺いましたが、実際に学校では専門職の方々もちろんですけど、学校事務の方々を含めて子どもたちのためにそれぞれの役割を果たしていると思います。

今回はSSW、SCということです。それぞれ何をしているかということはもちろんですが、教員を含めて様々な専門職の方々がどのように連携して子どもたちの権利を守ろうとしているのか、そういうことを今日の研究会で、答えが出るわけではありませんが、どうなっているのか、どうしたらいいのかということをご皆さんで考える機会になればいいなと思っております。

## 2. 青森県のSSWの現状 (渡辺)

それでは早速、子どもの権利と学校、家庭、社会ということで、青森県のSSWの現状ということでお話させていただきたいと思っております。

### (1) SSWの概要

SSW、皆様ご存知の方も言えば、これって何って言う方もいると思います。そもそもSSWというのは、国のスクールソーシャルワーク活用事業というものが文科省でありまして、それが各都道府県、青森県でも実施されている事業になります。青森県では各教育事務所、青森市・八戸市は中核市なので青森市・八戸市独自なんですけれども、それぞれの教育事務所の方でスクールソーシャルワークの活用事業というのが行われています。

この教育事務所というのは、青森県教育庁の支店みたいな形になっておりまして、一括で青森県の方でやるのは大変なので、それぞれの支店みたいな形で置いてあるのが教育事務所にあります。私は中南教育事務所ですSSWをしております。

SSWはそれぞれの事務所に現在（\*2021年12月）はそれぞれ3名から5名程度で計28名おります。高校は県直轄でいるんですけども、県立高校でもそれぞれソーシャルワーカー7名、全部で35名程度の人数になっております。

昨年度と比較しても少しずつ1名、2名程度なんですけれども増えているような状況になります。中南教育事務所では7市町村、弘前市を中心として平川、黒石、大鰐、藤崎、田舎館、西目屋村の7市町村を管轄する中南教育事務所になっております。

その中で、公立の小学校・中学校は77校合わせてあります。今年度SSWの定期派遣の学校というのは、中南教育事務所としては25校となっております。去年も25校で一昨年は23校ぐらいになっているので、近年大体24校ぐらいになっております。内訳はそういうような感じで見ただけであればいいんですけども、やはり弘前市が多いので小学校中学校合わせても多い形になります。田舎館

村は一町村一校、大鰯もそのような状況ですので、全部で 25 校になります。中南の方には私を含めて 5 名の SSW いますので、担当制になっており、1 人 5 校担当しまして、それぞれの学校さんで活動しているという形になります。年度年度でスクールソーシャルワークの活用事業はありますので、今年度は 25 校ですが、来年度に関してはもしかしたら 26、7 校と増えていくかもしれないです。

各小学校から市町村の教育委員会に今年度スクールソーシャルワークの派遣をお願いしますという申請を出すことで、中南教育事務所を経て青森県教育庁の方で申請許可が下りて活動できるという形になっております。

勤務時間の方が 1 日大体 7 時間 45 分までの間で、週 29 時間以内の活動になります。年間大体 600 時間の勤務時間になります。そして、会計年度任用職員という形になっておりまして、いわゆるパートみたいな感じです。

この SSW になるためには、社会福祉士や精神保健福祉士などの福祉に関する専門的な資格を有する者というものと、あとは過去に教育や福祉の分野において活動の経験の実績があって、福祉や教育に関して専門的な知識技術を有する者のどちらかで青森県の教育庁が委嘱する形になります。

SSW が学校に行く方式はいくつかあり、中南教育事務所では、派遣方式という方式をとっております。青森県内でも中南では派遣方式ですが、他の教育事務所さんは別の方式をとっているところもあります。派遣方式というのは、SSW を教育委員会に配置して学校からの要請に応じて派遣するという形です。それ以外のところだと巡回方式といって、教育委員会に配置するのは同じですが、複数校を定期的に巡回していく方式もあれば、単独校配置方式といって特定の学校だけに配置するやり方ですとか、拠点校配置方式といって拠点校に配置して、例えば中学校学区で近隣校小学校とかを巡回したりというような方式もあります。

さらに、派遣方式以外でも、もし例えば 2 学期の中旬ぐらいからちょっと登校を渋る子が出てきたのでぜひソーシャルワーカーさんをお願いしたいというのであれば、随時派遣をすることも可能でして、学校さんから市町村の教育委員会の方に申請を出すことで、随時派遣という方式もやっています。

支援対象については、子どもたちを通してその家庭を見ていくわけですが、例えば家庭生活に問題があったりする、校納金が遅れがちあるいは滞納しているですとか、自宅がゴミで散乱しているですとか、そういった家庭生活に問題がある場合だったり、あとは子どもさんの方に発達に問題があったり、ちょっと子どもが鬱状態になっているけれども病院にきちんと保護者さんが連れて行ってあげれないとか、そういうような形で問題がある場合、あるいは虐待があったような家族関係に問題がある場合、家庭不和だったり、ヤングケアラーで兄弟姉妹の世話をしていたり。あと登校しぶりがあるというような場合等に活動をしております。今は発達に課題があって虐待があったりして、家族関係も不仲で、さらに登校しぶりがあって、ヤングケアラーで...というような感じで、一つの問題だけではなく 2、3、4 個、すごく複合的な形での問題を抱えている子どもたちの方が多くなっているような現状になっております。

報道でも見聞きされている方もいると思いますけれども、児童生徒の抱える問題の件数、不登校は年々多くなってきていますし、発達障害や家庭環境に関する問題もやはりすごく多くなってきています。令和元年度のもので少し古いですが、今も 1,000 件以上超えているような形になってきています。すごく不登校の子も増えてきていますし、昔だと中 1 ギャップとかご存知の方もいるとは思いますが、何か中学校から不登校みたいな子が多かったのですが、今は小学校の方が小

学校からの不登校の方が逆に多くなっているのが現状です。

ですので、やはり中学校からというよりか、小学校から継続しての不登校であるというのがすごく多くて、やはり小学校卒業して中学校に上がったときにどうしても学校に行けないっていうところがあって不登校に関しては長期化、低年齢化しているのが現状となります。

## (2) SSW の職務内容

先ほども少し触れましたけれども、SSW の職務内容ということで、青森県の中での実施要項の中に書かれてあるのは、児童生徒が置かれた環境への働きかけをまず行います。あとは関係機関、児相だったり警察だったり病院だったり、ネットワークの構築、連携調整をやります。そして、学校の中でのチーム体制の構築ですね。教頭先生を中心として、クラス担任の方、養護教諭はじめ、学校の中での先生方のチーム体制の構築や支援の方もさせてもらっております。あとは保護者とか教職員に対しての支援ということで、保護者に対しては面談を行ったり、教職員に対しては、例えばこういうようなお話し方をすれば良いんじゃないですかというようなアドバイス（コンサルテーション）をしたりとか、情報提供の方もさせてもらっております。

あとは少ないですけども、教職員への研修指導や、業務内容の報告などがあります。所属長が認める職務っていうのもあります。所属長が認める職務ということで、例えば生徒指導の会議なんかも中管区内で行われるので、そういうようなものに参加するというような活動もあります。

具体的に学校でどういうことをやっているのかということについて、例えば校長先生や教頭先生や担任の先生、養護教諭の先生などからちょっとこの子どもなんだろうな、気になるなっていう子どもたちの情報を共有していきます。あとは学校の中を回ってちょっと何かゴミが落ちていたりとかするようなところとか、教室の中ちょっと汚いなとか、そういうところの観察から子どもたちの観察っていうのもあります。気になる子今日来てるかな、学校来ているかな、ちゃんと授業を受けてるかな、友達と話できてるかな、というようなことを観察していきます。

学校さんに応じて、子どもとの面談、保護者との面談、後は不登校の子なんかは家庭訪問なども、先生と一緒に一緒に行ってお話したりすることもあります。学校側への資料を配布してアドバイス（コンサルテーション）ですね。例えば、発達支援の子なんかについては、こういうような特徴がありますよ、こういうような声がけした方が良いんじゃないですかというようなアドバイスですとか、あとは校内でのケース会議や関係機関との連携のケース会議への参加ですね。要保護児童対策地域協議会なんかも含めまして、ケース会議への参加などもあります。

中学校では特に生徒指導会議っていうのを希望に応じて週1回ですとか月1回あるところもあるので、生徒指導会議などに参加して、こういうようなところを確認してみてもどうですかとかというように形で話したりしております。あとはケース会議をやった後に関係機関への報告だったり、今こういうような現状ですよっていうのを関係機関と繋いだりとかして情報提供とかもしております。

あとは記録書なども作成しています。このような活動をしているんですけども、児童生徒との教育相談の充実についてということで、文科省から平成 29 年に教育相談体制づくりのガイドラインというのが示されております。

その中で SC とともに、SSW も、いじめ等の未然防止、そして早期発見および支援対応などということで、地域のアセスメントと教育委員会への働きかけや、学校アセスメントと学校への働きかけ、そしてケースアセスメントですね、保護者からの相談対応とか、あとは地域アセスメントの関係機関地域への働きかけということで、ケースワークだけではなく、グループワークそしてコミュニテ

ィソーシャルワークのような形でもぜひ動いてくださいというようなガイドラインが示されております。

また、学校の方で不登校とかいじめが発見された場合は、そういうようなときの援助も積極的に行ってくださいというような形でのガイドラインが示されております。児童生徒および保護者との面談、およびアセスメントから見直しまでということで、アセスメントしてプランニングしていくところ、あとモニタリングしていくということですね。

あとは学校内の連携、そして学校の中での支援チーム体制の構築支援。これがやはり重要かと思えますけれども、やはりこの子をチームで見ていきましょうよっていうところをソーシャルワーカーさんお願いしますねということで、チームを作ってくださいというようなところも記載してあります。

あとは、これは本当にコミュニティソーシャルワークになるかとは思いますが、自治体における体制作りですね。中南管内には7市町村ありますけれども、それぞれの自治体の特徴を生かした自治体におけるSSWの体制作りへの働きかけをしてくださいよというようなところがガイドラインとしてあがっております。

### (3) SSWの活用に関する課題

SSWを効果的に活用するためにということで、なかなかこのSSWが活用されていない。多分皆さんご存知の方は少ないと思います。ですので、知られていないんだということで、よりSSWを効果的に活用していただけるためには、やはり学校の担当者やコーディネーターですね、ほとんどは教頭先生かなとは思いますが、中には生徒指導担当の先生もおります。学校の担当者を確実に配置して、その担当者が教職員とSSWとのパイプ役になることで、相互の信頼関係を築いていくことが大切じゃないかなと思っております。

教育委員会とか市町村教育委員会、関係機関が活用する役割というのを、それぞれきちんと認識した上で、チームよっての教育相談体制を構築する必要があるのではないかなと思っております。私はSSW4年目になりますが、今年度ようやくこのSSWを活用するためにということで、青森県の教育委員会の方からSSWでこういう人材なので、教育委員会ではこういうような役割をしてください、学校の中での担当者はこういうような役割をしてくださいというような役割分担ができてきました。本当にこれがスタートラインになってくるのかなと思っております。

ただ、SSWを広めていってより具体的に専門性のある活動にするためには、やはり日々の積み重ねも必要なのかなと実感しております。具体的な職務内容についてはお話しましたが、実際のところという早期発見どころか初期対応をちょっとまづってしまって学校さんと保護者さんとの間にちょっと溝ができてしまって、にっちもさっちもいかないのでSSWに、何とか学校と保護者との間を取り持ってくれませんか、というような相談もあるぐらいアウトリーチはできていない現状で、早期発見というのは本当にできていない状況です。そこからアセスメントしていくわけですね。子どもたちの抱える状況、例えば発達障害がある親との関係がどうか、あとは滞納があるかとか、そういうようなところをアセスメントしていきます。

本来は、一人一人の子どもたちについてケース会議が開催できればいいのですが、忙しい中で動いている先生たちですので、その中でも本当にケース会議やらなきゃいけない、切羽詰まってる場合のみケース会議が開催されているのが現状です。

まだまだ学校現場では、ケース会議をやるというところのハードルがすごく大きいのが現状になります。支援計画の検討もやはり生徒指導目線での支援計画になりがちで、やはり福祉的な子ども

の権利というところを考えると、子どもの気持ちや家族関係に着目した支援計画ってというのは難しいというのが現状になりますね。支援成果の評価というところも、やはり SSW として関わる評価、学校の評価、子どもがこの課題をクリアしたという評価、いろんな評価が出てくるとは思いますけども、その評価もなかなか現状としては定まっていなくてというのがあります。

先ほども少しお話ししましたが、やはりケースワークだけではなく、メゾ、そして、マクロ的な視点で私達 SSW が関わっていかねばなりません。私達が関わっている子どもたちには発達障害の子だったり、虐待だったりヤングケアラーだったり様々いますけれども、実際にかかわっている子どもたちは、そういった中の本当に氷山の一角に過ぎないのではないかと。地域には本当にそういう子どもたちがいて、支援もできずにいるってようなところがすごくあるので、やはり地域として子どもたちを支えていく方法を考える必要があります。

ただその一方、やはり家庭への介入の難しさが、不登校および虐待に拍車をかけていると思っています。いじめだったり不登校だったり虐待だったりいろんな対応が学校ではなされていますけれども、それはやはり教育目線での対応になるので、福祉的な目線での子どもたちへの対応はなされていません。やはり学校としてはシステムとしての学校を運営するってような形で動いているので、校長先生や教頭先生はじめ管理職の先生方が学校をどのようにマネジメントしていくかというところとの兼ね合いで、なかなか物事が進んでいかない、すぐに対応するところまでいかないのが現状です。

様々な課題がありますが、課題として私が思うのはソーシャルワーカーとしての専門性が現状では保たれていないということです。社会福祉士や精神保健福祉士などの資格を持った方々だけではなく、学校職員の方も SSW をやっているのが現状なので、そういう意味では私達を含め OJT ですね、専門性を生かせるような研修体制、そして環境というのをまず構築していくことが必要なのではないかと今は思っています。

### 3. 東北地方における SSW の現状と課題（狩野）

#### (1) SSW の導入過程

今回私の方では、東北地方で SSW の方を対象とした調査結果から何かお話できる部分があるかなというところです。

この SSW 活用事業に関しては、2008 年から文科省の事業として元々モデル事業というところから開始しています。これ以前には各地域で先駆的な取り組みとかをされているところですが、全国的に始まったのが 2008 年からです。さらにその 10 年後に第三期教育振興基本計画というものが出されていて、その中に SSW の配置の実現を目指しますということが掲げられているようになっています。さらに、中教審の方でチームとしての学校のあり方と今後の改善方策ということで、教職員以外の専門スタッフの参画が求められていて、SC もそうですけれども、その中に SSW も教員以外の専門スタッフとして位置づけられているようになっています。

こうした中で SSW の学校における標準的な職務内容等を法令上明確化することが謳われていたりします。それ以降に学校教育法施行規則の一部が改正され、SSW は、小学校における児童の福祉に関する支援に従事するということで法令上位置づけられたというのがスクールソーシャルワークに関する制度の動向の中でも大きなものなのかなと私自身認識しています。もちろん SC も位置づけられています。

直近ではヤングケアラーの支援に向けたプロジェクトチームの報告の中に、ヤングケアラーを発



見や把握した際の支援というところで、SSW の活用が掲げられていますし、コロナ禍での児童生徒の自殺と対策についても SSW の支援の促進などが掲げられていたりしています。2008 年から 13 年ぐらい経過しているところですが、SSW に対する学校現場からのニーズというものは非常に増えてきているのかなというのが制度の動向から見てわかることかなと思います。

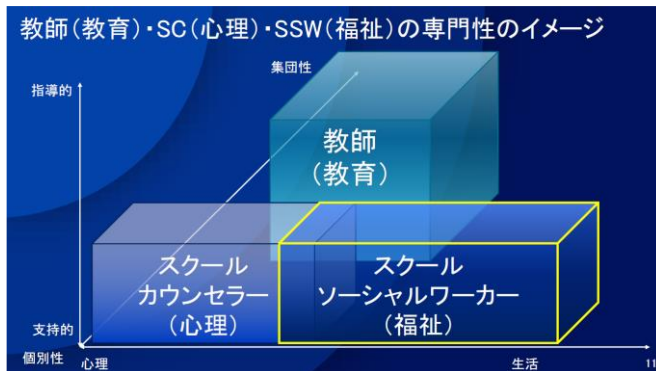
(2) 学校を基盤としたソーシャルワークのあり方

学校を基盤としたソーシャルワークというところで、先ほど渡辺さんの話にもありましたように、SSW というのは学校を基盤に児童生徒の問題を個人と環境との関係から捉え、その問題を抱えた児童生徒に寄り添い家庭環境などの環境面に働きかけを行う社会福祉の専門職という形で定義することができるのかなと思います。

また SSW が大切にするべきものとしては、やはりその子どもたちが有する権利を意識する必要があるんだろうと思います。こうした権利侵害に対して SSW は敏感でありながら、学校を拠点に、学校と関係機関との連携の中で役割を果たしていくというのが SSW の専門性なのだろうと思います。

ときに SC と SSW はどう違うのですかと、学校の先生と SSW はどういうところで関わりが変わってきますか、というようなことを私自身も SSW として活動していたときにお話を頂戴したことがあります。これは私なりに少し教育と心理と福祉という学校現場においてどう違いがあるのかをイメージしたものになりますが、三つの軸として縦軸は関わりとか対応という質的な部分での指導的か支持的かというところと、横軸ではケアの側面で心理の側面か生活の側面かというところと、あとは斜めにその個別性が集団性かという三つの軸でそれぞれの専門性の職種の専門性をイメージして位置づけたものがこのスライドになります (図 1)。

図 1



SW と SC、教師との専門性を比較すると、SSW はやはり関わりや対応というのが支持的であり、ケアの中身としては生活面のケアに重点を置くというところがその専門性なのかなと思います。

また教師との関連で言えば、どうしても先生方はクラスや学校全体を重視しますし、児童生徒の集団性と集団で見なければいけないという業務上の縛りもあるかと思いますが、SSW は生きにくさとか問題を抱えた子ども児童生徒を個別に捉えていくという部分で、やはりその学校の先生との視点の違いといえますか、子どもたちの捉え方の違いが出てくるのかなと思います。こうしたそれぞれの専門職が学校現場において連携協働するような専門性を理解できるような形で整理されていくと、専門性の違いによる齟齬みたいなことが生じにくくなるのかなと思っています。

また先ほど SSW は生活面に対応していきますというお話をしましたが、子どもさんたち、児童生徒の生活の場には、学校と家庭というものがあるように思います。こうした二つの生活の場と子ども自身の心身の発達との関連から子どもたちの側面に生じている問題っていうのが出てきて

いるのだらうと思います。もちろんこれが全てということではありませんが、SSWとして子どもたちが生活する学校と家庭という二つの生活の場としての環境と、子ども自身の心身の発達という子どもと環境との作用関係から問題が生じていると捉えるのがソーシャルワーカーとして大切な視点かなと思っています。

そして、学校というのはその子どもにとって学びとか、発達が保障される場であって、家庭は生活であったり暮らしであったり、養育という部分が保障される場であるということができのですが、子どもたちはこうした二つの環境を日々行き来して生活を送っています。ただ先ほど渡辺さんの話にもありましたように、学校の弱みとして、やはりこの境界線をまたいで学校の先生が家庭の支援をするっていうところは非常に難しい。それゆえ、やはりそういったところでSSWの役割というのも、アウトリーチ、家庭訪問とかですね、その環境に直接出かけて行って働きかけるということも大切になるのかなと思います。

ただ一方で、SSWが、先ほど会計年度職員だというお話もありましたけれども、常に学校現場にいるわけではなく、限られた時間の中で活動している部分もあるので、どうしても十分に家庭に対して、保護者に対して、支援ができるかというところではない部分もあります。やはりSSWは学校を基盤にして活動するわけですが、その家庭を支援するような地域の関係機関と連携ネットワークを作って、この家庭で過ごす子どもと保護者を支援していけるようなネットワークを作っていくことが求められるわけです。

ここではコミュニティソーシャルワーカーを一つの例として挙げましたけれども、やはり学校という子どもの生活の場を支援するというのと、家庭という子どもが生活する場を支援するという二つの支援体制を構築していくところが、SSWには求められるのかなと思っています。もちろん学校での支援と家庭での支援は別々ではなく、そうした二つの支援体制をSSWとかコミュニティソーシャルワーカーが連携する中で、この行き来する子どもの生活や権利を支えていくところがSSWの活動のイメージするところなのかなと思います。

さらに、ソーシャルワーカーが支援する実践のレベルとして、マイクロ、メゾ、マクロの三つの領域で捉えて支援すると言われていています。マイクロというのは、直接その子ども自身やそのご家族であるレベルをマイクロレベルと言います。メゾというのは、家族ほど親密ではないですが学校で言うと学級であったり友人であったりだとか、あとは関係機関とかですね、そういうレベルをメゾンレベルと言います。マクロレベルはその社会の制度とか文化というような社会上の問題とかですね、社会計画とか地域の組織などを指してマクロレベルと言います。

つまり学校を基盤とするというのはどういうことかといいますと、マイクロレベルですと子どもを中心に直接子どもさんとかご家族とかもしくはその担任の先生に対してこう働きかけや支援をする。メゾンレベルでは、その学校を基盤とした支援ということで、学級であったり、校内支援体制を作ったりとかですね。または関係機関との連携体制を作るといったところでのメゾンレベル。また、マクロレベルでは教育行政、もちろんSSWの事業とかも含めてですけども、そういった事業計画であったりだとか、もしくは子どもに関連する子ども食堂みたいなものを新しく創設することであったりすることがマクロレベルとなります。こういった三つの実践レベルを総合的にアプローチすることが求められているということです。

これは私の勝手なイメージですけども、ちょっと閉鎖的であったりだとか、どうしても先生方が自分たちでどうにかしようと抱え込んでしまいがちだったりする学校に対して、地域とか行政の方から協力を得ながら運営していけるように、またそうした地域とか行政を作っていくことで、学

校で生活する子ども一人一人の生活が保障されていくのではないかと、そういった視点で捉えてみると、この三つのレベルはそれぞれ別々に実践されるのではなく、それぞれ往還的といいますか、繋がりがあがるもので、ゆえに包括的にアプローチしていくことが SSW の支援として求められているところだと思います。

### (3) 青森県における SSW の状況

そうした SSW の活動状況について、東北地方で活動されている方々を対象とした調査を行ったことがございますので、その結果から東北地方の SSW の現状と課題というところでお話をしていきたいと思っております<sup>2)</sup>。

青森県と他の青森県以外の分析をしてみると、青森県においては教員免許を持たれている方が多いように見えますけれども、実際に他の県と青森県を比べてみると、やはり青森県の方がソーシャルワークの資格を有していない人が多いという結果でした。SSW の配置形態として、青森県では派遣型で活動されている方が多くて、青森県以外では配置型で活動されている方が3割4割ぐらいですけれども、この辺りも配置形態の違いが見てとれるかなと思います。

青森県とそれ以外のスクールソーシャルワーク業務の実施状況の違いを見てみますと、例えば学校組織への働きかけや教職員に対する支援みたいなものに関しては、青森県以外の県よりも青森県の SSW は実施できていると評価しています。一方で青森県以外の方が高い項目を見ますと、児童生徒の地域への働きかけとか、関係機関とのネットワークの構築という項目で青森県以外の方が得点が高く、このあたりが少し特徴的な部分かなと思います。

SSW が感じている SSW 活用事業の課題として、どんなことを課題として感じてますかという記述を書いてももらった部分があるんですけども、書かれていた単語の数からその特徴を見てみますと、やはり、理解が十分に得られていないという課題を抱えていらっしゃる方が多かったです。

また、研修という部分では、SSW に対する研修機会の充実が必要だということであつたりだとか、勤務時間数が制限されていたり、スーパービジョンの存在が課題だというコメントもありました。

それから、青森県と青森県以外の SSW ワーク活用事業の課題をそれぞれ SSW がどのように感じているのかというところを分析したところ、やはり青森県以外では研修体制としてですね、スーパービジョン体制というものに課題を感じていながら、青森県の方ではそのスクールソーシャルワークに関する研修という部分での課題を感じていらっしゃる方が多いのかなと思います。おそらく、SSW として従事している方の活用方法が十分理解されていなかったり、専門性が担保されていないところを感じていらっしゃる方が多いのかなと思います。

青森県以外はどうかというと、スクールソーシャルワーク活動における報告を共有できる機会が不足して個人で抱え込んでいるという部分で、話し合えるような機会が不足しているところを課題として感じていると特徴が見てとれるかなと思います。

東北地方の SSW はスーパービジョン体制であつたりだとか、SSW の専門性獲得における研修機会が課題として感じてらっしゃって、それは教職員や学校現場における理解不足とか、組織に位置づけられていないという部分を課題として感じているんだろうと思います。

青森県においては、やはり従事する方々の専門性というところに課題を感じていらっしゃるのかなというところがうかがえます。また、学校現場で SSW の活用方法が理解されていないとか、学校教職員への普及啓発という部分が必要と感じていらっしゃる方が多いのかなと思います。

### 3. SCの現状と課題（萩臺）

#### （1）SCの概要

まずSCについて、簡単にご説明します。現在のいじめの深刻化や不登校の問題の対応に伴いまして、学校における心理教育的サービスの中でカウンセリング機能の充実を図るために、1995年度より設置されています。心の専門家である臨床心理士、あるいは公認心理師がSCを担っていることが多いです。また、資格を持っている方だけでなく児童心理に関する大学の先生ですとか、経験豊富な方がSCになっている場合も多いです。現在は中学校へは全配置、小学校あるいは高校への配置も右肩上がりですが進んでいますが、この図にもありますとおり、生徒の問題行動が減ってはいませんので、まだまだ課題があるというふうに感じております。

青森県におけるSCの現状ですが、調べたところ、徐々に配置が進んでいるというのが現状だと思います。近年になって配置が増えてきているという印象を受けますが、配置の日数と時間が大体1回3時間程度ということで、かなり短い時間の中で働いているという現状があります。ですので、人材の確保とともに、優先的に問題のある学校へ配置されるというところで、その他の学校にどうやって対処していくかという点も課題だと考えております。

先ほどSCは臨床心理士とか公認心理師が担うというお話をしたんですけども、臨床心理士は臨床心理学に基づく知識や技術を用いて、人間の心の問題にアプローチする心の専門家になります。これは民間資格である日本臨床心理士資格認定協会が出している資格になります。公認心理士は国家資格になります。臨床心理学についてなんですけれども、心の問題の援助、改善、予防、研究を行う心理学のことを指します。臨床心理学では、悩みや病理を抱えながらどのように生きるかという心理面での問題を解決する学問になります。ですので、相談を受ける中で心理的なアセスメントを行います。問題や悩みだけでなく、その相談者の強みや健康的な面というのにもアセスメントしていきます。

一方、精神医学とは何かというと、医学的知識に基づいて病理を診断してその病理を薬物によって除去管理することにあるので、精神科の医師では薬物治療がメインになるという側面があります。臨床心理士は診断せずに心理的なアセスメントの役割を担っているということになります。

#### （2）学校におけるSCの役割

次に学校におけるSCの役割ですが、主に文科省や地域の自治体で出されているSCのマニュアルには7項目書かれています。まずは①児童生徒保護者に対するカウンセリング。②教員へのコンサルテーション。コンサルテーションというのは後で説明したいと思います。③相談者の心理的な見立てや対応。④校内会議等への参加。⑤児童生徒に対する予防的対応。⑥教職員や保護者が児童生徒への研修講話。また⑦災害事件事故などの危機対応・危機管理などになります。ただこれを限られた時間内で全て実施するというのは現実的に難しいため、学校側のニーズを確認しながら必要に応じて、これらの中からできることを相談しながらやっていくということになります。

##### ①児童生徒保護者に対するカウンセリング

まず児童生徒保護者に対するカウンセリングの具体的な内容として、「面接相談」についてお話ししたいと思います。児童生徒からの相談への実際の対応についてなんですけれども、私の経験では児童生徒から直接的に相談をしたい、積極的に来るといえるのは基本的には少なく、養護教諭の先生から「話してみたら」という形で紹介されてきたり、担任の先生から「心配なので話を聞いてあげてください」という形で紹介されることが多いです。

相談内容は、様々なケースがありますが、基本的には児童生徒から話を聞いて気持ちを一緒に整

理したり、現状にどのように対応したらよいかについて一緒に考えていきます。生徒が「自分のことを話していいんだ」と思えるような場所になるように心がけるといのが重要だとされています。おそらく学校に通ってSCに会うことが人生のなかでカウンセラーと初めての出会いになると思うので、その後利用するかどうかというのは、その時のSCが非常に重要な役割を担っていると感じています。

あとは具体的な悩み相談だけでなく、生徒の学校での居場所を作ったり学校に慣れるためにSCを活用する場合があります。その場合ですね、カウンセリングルームで相談というよりはいろんな遊びをして、そこからちょっと学校に来られるようになって別室でちょっと勉強をして、教室という流れになることもあるんですけども、あまりスムーズはいかない場合が多いです。その場合にSCだけではなくて、誰がいつ登校刺激をするのか、次の段階へ進む話をするのかといった役割分担というのが必要になってきます。

保護者からの相談については、お子さんの問題を考える際に保護者も協力的であることが個人的には重要だと考えております。保護者からの相談にはいろいろなケースがありますが、主に2パターンあると考えています。1つは保護者自身が子どもの対応に困っているケースで、例えば不登校とか子どもがあまり学校でうまくいってないといった場合に、保護者が自責感を感じている場合が多いので、保護者が子どもの問題に取り組むためにも子育ての大変さなどを労うといった自責感を軽減するような関わりが必要だと考えています。

あとは学校と保護者の連携がうまくいかないケースもあると感じています。学校側の対応に納得がいけない場合や、先生との意思疎通ができなくてSCを通して先生にこう言ってほしいですとか、あとは先生にどう話せばいいですかね、というような相談をする方も多いです。その場合には、学校と保護者の関係調整を行うことが必要だと考えています。

このことは学校と保護者との関係性が関わってくるので、なかなか難しいところもありますが、うまく学校と保護者が連携を取ることができるケースというのは、子どもの問題も解決に進みやすいなど、経験の中でも実感をしています。

これまでの研究においても小中学生時点での保護者との関係性の良さというのは、その時点の子どもの学校適応性の良さに関連するということが指摘されていたり、担任の先生のことを親子でどう話しているかというのが、学校への安心感とか登校回避感情と関連するという研究があります。ですので、お家で担任の先生がすごく子どものことを考えているということを知ることが、どのように親が担任を評価しているのかということが子どもと学校適応性に関連しているということです。

相談内容について、主なものは不登校やいじめ問題があげられます。やはり先ほどのお二方のご発表にもあったように、不登校とか、暴力とかそういうのは現象で、何かしら背景があると感じています。例えば家庭環境とか心身の健康保健も関係していると考えています。家庭環境では、親が厳しいとか家に場所がないと感じることですね。あとは親が大変で、親を助けてあげたいヤングケアラーのような悩みを抱えている子もいました。あとは心身の健康保健でいうと、リストカットをする子が小学校高学年ぐらいから中学校高校の方にも多いなど感じていますし、最近の経験ではセクシャリティの悩みも表面化しやすくなっているのかなと感じています。

そして、養護教諭との連携とすみ分けについてなんですけれども、養護教諭の先生もすごく心理的な相談についても幅広く対応してくださっている方が多く、母性的な関わりを児童生徒にしてくださっているなど感じていて、SCとしてもすごく頼りにしているというか、心強い存在だなと感じ

ています。ただ、上手に連携していくためには、それぞれの専門性とか役割の違いを理解した上で連携することが必要であると感じています。

例えば、養護教諭の先生は毎日勤務しているということで生徒に近い存在であります。SCは週に1回ですとか月に何回かということで、すごく短い関わりになってしまいます。ただ関わりの中でいうと、養護教諭の先生は大人数の中での対応で、SCは1対1の対応ということで、じっくりゆっくり話しをしたい場合はSCを利用するのがいいのかなと感じています。また専門性についても、養護教諭の方は心身のケア、SCは臨床心理学というところで、違いを生かしていくという視点が重要だと感じています。

## ②教員へのコンサルテーション

では次に教員へのコンサルテーションについてお話をしたいと思います。まずコンサルテーションとは何なのかということなんですけれども、相談者が抱えている問題を解決するためにコンサルタントとコンサルティーの間で行われるお互いの専門性を生かした援助関係と言われています。

具体的には、教員とSCがお互いに違う視点から知恵を出し合って一緒に子どもの指導・援助について考えていくということになります。ですので、カウンセリングを受けている生徒について担任や親側と連携が必要なものについてSCを交えて協議したりとか、教員が対応に困っている生徒や行き詰まった感覚を持っている生徒についての対応をSCと教員で話し合うということになります。

そのなかでチーム学校の一員として動くことはSCとしても重要だと感じています。SCが対応を1人で行うのではなくて、教職員と情報を共有しながら支援を行っていることが必要であると感じています。時々カウンセリングを受けているから大丈夫だろうとお任せされるというのはよく聞きますが、そうではなくて、チームとして情報を共有しながら支援していくことが必要だと考えています。SCは臨床心理学的な見立てを伝えるなど情報共有を行い学校や教員のニーズや対応可能なことを確認しながら動いていきます。例えば、不登校の場合に現実的に学校としてどこまで別室対応が可能なのかとか、家庭訪問をしてくれるのかとか、現実的なところを確認しながら動いていくということがあります。また、生徒の面談をお願いされた場合に、必ず情報共有ですね、その子の普段の様子ですとか先生から見た印象、あとは当該児童生徒がどうなったらいいと思うかなどについてあらかじめ情報収集をしたうえで、その当該児童生徒と面接をするのが理想的な形だと思っています。

情報共有の仕方について専門家の方はもうおわかりだとは思いますが、守秘義務とのジレンマがあります。相談者の中でこれだけは本当に絶対に誰にも言わないで欲しいというのがあります。ただ集団守秘義務という考えがありまして、支援の際に重要だと考えた際には教職員の方々に情報を共有して援助に活かすというような考え方があります。集団守秘義務を守ってきちんと守っていただいた上で情報共有して、援助していくというふうにしております。

## ③外部機関との連携

次に外部機関との連携について主なものについて触れていきたいと思っています。まず医療機関との連携なんですけれども、児童生徒に精神疾患が疑われるときですね、あとは自殺の危険や深刻な自傷の疑いの恐れがあるとき、その他医療機関が介入した方が状態が改善するというふうに判断した場合には、医療機関に繋ぐ場合があります。特に思春期・青年期は精神疾患の好発期でありますので、医療機関での介入が問題の改善に役立つ場合というのがあります。ただ精神科とか心療内科とかそういう話になっていくと、本人や保護者もかなり抵抗が強いというか、できるだけ病院には行きたくないというケースもありますので、そういう場合は近くのかかりつけ医ですとか、小児科か

ら紹介状を書いてもらって、受診という流れにしてもら場合もあります。また、薬についていきなり強い薬を出されるのではないかっていうような不安も結構ありますので、最初はそういった薬は出さない場合が多かったりとか、あとは漢方とか優しい薬を出す場合もありますよといったことを伝えてあげると安心して受診に繋がるという場合もあります。

次に児童相談所との連携ということですが、これは私自身はあまり経験がないんですけれども、やはりその児童生徒と接していて虐待が疑われるような状態を発見したりか、本人から相談を受ける場合があります。そのような場合に記録を詳細に残した上で速やかに管理職に報告する必要があります。管理職は学校判断として市町村の福祉部局や児童相談所に相談・通告するという流れになります。ただ証拠が残りにくい家庭での精神的な虐待というのは対応が難しいなと個人的には感じています。

#### ④予防的対応

最後に予防的対応について簡単にご紹介したいと思います。まず SC の活動の中で自分の広報活動がすごく大切になります。定期的に SC 便りを出して、自分の出勤日程、相談の予約の仕方、あるいは自分がどういう人なのかをお知らせして、生徒に知ってもらうというような活動がすごく重要になっていきます。中学校に勤務していたときは、生徒に知ってもらうために給食の時間各教室を回って一緒に食べるということもしていました。SC 便りでは、リラクゼーションの仕方や悩み事に対する考え方などの記事を自分で作って掲載して、児童生徒の心身の健康の予防に努めるということもしておりました。

#### ⑤教員研修・児童、保護者向け講話

最後に「教員研修・講話」を行うということで、学校側からもし要請があった場合には学校のニーズに応じてその研修というのを行っていきます。講話型として不登校などの問題の理解の対応と児童生徒に対して仲間関係の適切な構築あるいは保護者に対してよりよい親子関係の構築について講話を行ったりします。またワークショップ型として、実際にやってみようようなリラクゼーションやストレスマネジメント、あるいはグループエンカウンターでグループ活動を行ってグループでの仲間関係を深めるといったこともやっています。

#### (3) まとめ

簡単になりますが、まとめると SC の役割は多岐に渡るのですが、実際に時間的制限や学校ニーズに合わせて活動を柔軟に行っています。その中で中心的な活動は「児童生徒・保護者へのカウンセリング」、「教員へのコンサルテーション」になります。SC のみでは対応が困難な事例もあるため、やはりチーム学校としてお互いの専門性役割を理解しながら教職員の方々と連携していくことが必要であると感じています。

## 4. 意見交換

<本山>

本日は多職種連携というテーマで三名の先生方からそれぞれの分野における実践的なお話に加えて、SSW について東北地方及び青森県の特徴を実証的に理解する機会をいただきまして誠にありがとうございます。

先日岩手大学でも学校安全に関するシンポジウムを開きました。その際には自他の生命の尊重という観点から、防災教育と自殺対策で求められる援助要請行動、すなわち子どもが相談できるようにする力を育み環境を整備するというのを同じ場で議論していただきました。シンポジウムを通し

て、子どものためという理念自体は否定しようがないんですけども、だからといって学校ができないことを抱え込んではいけない、できないことをできないと言うのが大事でして、教職員の職能アイデンティティの確立と繋がる気づきや知見が得られました。

本日のお話との関連では、SSWやSCの法令上の位置づけが明確になり、専門性の確立やそのための研修というのが今後ますます課題になると思われます。ただし、その際は、教職員の専門性との一体的に確立していく必要があるというふうに感じています。

そのためには本日のように多職種の方が集まって議論する場があることが非常に重要です。周りの大人が何らかの課題を抱える子どものときに言語化されていないSOSを察知する、そして、周囲の大人のリスク感度を高めるためには、事実を単純化しない、よくあることだと思込まないのがリスクマネジメントの基本として言われています。

子どもの心や子どもが生活する環境の複雑さを複雑なものとして理解するためには、教育、心理、福祉、それぞれが強みと限界を抱えつつ対話を重ねる必要があること実感しました。本日の研究会が子どもの人権や生活の保障に向けた共通の土台作りのきっかけになってほしいと思っております。

<参加者>

SSWの待遇改善が大事なのではないかと思った。青森県の場合時給1,800円ということであれば、それだけで生計を立てていくことは不可能だと思うが、実際にやられているお仕事の話を聞くと、先生方が見えなところをカバーしていると考える。そういう意味でも待遇が改善されるべきではないか。

また、渡辺さんのお話の中にあった学校の弱点というところは、一教員としてもそのように感じるところはある。職員数の雰囲気子どもに与える影響というのも大事な視点だと思うし、狩野先生のお話の中で学校の先生は自分で抱えがちというところも痛い指摘である。

学校の教員は比較的様々なことができる方が多く、自分で何とかできるという感覚を持つのが多いと考えるし、自分の学級で何か起こると学級担任の責任という雰囲気もある。またその子どもの抱える問題が多様化し先生方の業務が減らない現状を考えると、もう少し多様な他者の力を生かすマインドに変える必要があると普段から感じていた。

さらに、職員室が教員の多様な個性を生かす場になるために、先に学校が地域の多様な人材を生かす場にできればとも思う。それは子どものためにもなるし、教員のキャリア形成や豊かな生活を守ることに繋がるのではないか。

<参加者>

福祉目線での子どもの権利や気持ちを尊重した支援計画が難しいが、その課題解決の方策をどうお考えですか。

<渡辺>

確かにやはり学校現場にいると、教育的な目線での支援計画になりがちですし、そちらの方に引っ張られてしまうところも私自身もあるのですが、そういう意味もあって、まずはケース会議をやる必要があると私個人としては考えています。市町村教育委員会の方も来ますし、児相の方も来ますし、ときには病院に関わってれば病院の方も来ますし、警察が関わってれば警察の方も来ますし、様々な方面から来る中で、やはり福祉的な目線での子どもへの支援をするために色々な人たちが集まっているというケース会議を利用して、子どもの気持ちとか権利を考えていきましようよってというような方面でお話させていただくというような形を目指しています。

<参加者>



学校特有の閉鎖的体質を感じるという点について、具体的な事例があれば教えていただきたい。

<渡辺>

先ほどもお話にもあったように先生たち自身で何とか解決しようという先生たちの雰囲気もあります。私達が解決しなきゃいけないという先生自身の責任感、いい意味での責任感なのですが、それは下手すると独立・孤独という形になってしまうので、そこは協力できたらいいなという思いはあります。

<参加者>

狩野先生の話提供で、ミクロ・メゾ・マクロの視点でソーシャルワークを整理されていましたが、それを踏まえて中南地区のSSWとしてはどのレベルの援助が強く機能できている・できていないとお考えですか。

<渡辺>

全部といえば全部ですけれども、中南地区で言えばケースワークは比較的できていると思います。けれども、SSWの認知度という意味も込めてですけれども、やはりそれを地域レベルでどのように認知して、関係機関と連携できているかという点、そこはまだ不十分かなと感じています。地域に根ざしたソーシャルワーカーであるという点から、これからはもっとやはり地域との連携は必須かなと思います。社協のコミュニティソーシャルワーカーさんをはじめ、そういった方々と子どもを地域で守る、育てる、見守っていくというような部分がSSWの活動の根底にある部分ではないのかと思っているので、これからそういった意味で地域という視点をより濃く支援の中でできていければかなと思っています。

<参加者>

狩野先生のご研究の中で青森県は教員免許を有していて社会福祉の資格を持たないSSWが多いとのことでした。その原因は給料が安いから社会福祉の資格を有している若手にはなり手がなくて、教員退職者になるケースが多いのでしょうか。実態が知りたいです。

<渡辺>

正しくこの通りだと思います。国からSSWの活用事業を進めていきたいと思います。青森県に降りてきた段階で、厚労省から降りてきていたらまた別なのかもしれませんが、文科省から降りてきたので、教員の方たちにとってみたら、この事業をこれから進めていくとなったときに、戸惑ったと思います。そして、中南では最初はSSW1人で始まったんですけれども、そこから年度を追うごとに、2人3人4人と増えていた実態があります。私は今4年目ですけれども、4年目ようやくSSWには社会福祉士、精神保健福祉士という専門職の方が入るという状況になってきているので、中南に関しては教員退職者の率が高いと思いますし、元々の始まりが退職者になるので、中南ではよりその色が濃いのかかなと思っているのが現状です。

教員退職者がSSWになるというのも、当時はやはり生徒間暴力とか生徒指導がメインのSSWが、子どもたちの相談というよりも学校の相談が大きかったんですね。生徒指導の間でなかなか保護者とも連絡つかない、子どもたちが暴れる、そういったときのためのSSWというようなところから始まっていました。

ただ年々そういった形での生徒間暴力っていうのは落ち着いてきて、どちらかというとなら不登校やいじめや経済環境、虐待やネグレクト、最近では本当にヤングケアラーの問題も多いですし、そういった部分で子どもたちのニーズもそうです。私達に関わるのも生徒指導から福祉的な子どもたちの課題にシフトしていったことによって、現状としてよりジレンマを感じているところが大きいか

と思っています。

私を含め現在5名ですけれども、4名は教員退職者です。これは、私が4年前に入ったときから変わっていません。年度を追っても専門職としてのSSWの採用が無いというのが現状です。それはやはり賃金の問題も含め、社会保障の部分も労災もないし、社会保険もついていないので、ある意味バイトみたいな形になってしまうところも原因だとは思っています。

<狩野>

やはり予算が十分に確保されていないというところで、限られた時間や枠の中でSSWが十分に活動できているかという、まずその雇用の枠組みの中で非常に難しい状況があると思います。その枠組みの中でいかに色々な経験や知識とか持っておられるソーシャルワーカーの方がSSWとして働きたいと飛び込んでくれるかっていうと、それもまたかなり難しいものなのだろうなと思って聞いていました。

SSWの活動形態として、その一つの学校を拠点として、近隣の小学校とかを巡回する場合もあれば、多くは教育委員会から派遣されて活動するようなSSW、配置型とか派遣型というお話もありましたけれども、そこでも随分とSSWの活動内容とか有効性はだいぶ違うだろうなと思います。

その辺はおそらく教育委員会ですとか、活用するその行政サイドの方で様々な考えがあって、その地域とか行政区にあった取り組み活動方法をSSWにお願いしているような状況はあるかとは思いますが、いかにしてSSWの有効性みたいなのを見いだしていくのかというところが今後大切になってくるのかなとは思っています。

また、SSW活用の効果みたいなものをどういう尺度で取っていくのが良いのかについても、これを私はまだ見出していないところでありますし、SSWよりも先行してSCたちが学校サイドで活動されている中で、SCがまだ常勤化されていないという部分での課題も、おそらくSSWの常勤化を考える上では参考になる部分が多くあるのではないかなと思って伺っていたところです。

<参加者>

障害児の支援事業所で生活しているいわゆる障害を持つ子どもたち、発達にでこぼこがある子どもたちは各小学校中学校の特別支援クラスに在籍していることが多いのですが、今日ずっとお話を聞いていて、もちろん学校でのことで、教育機関の中での理屈で動く話ではあると思う一方、私達はどちらかと言ったら地域側に立つ人間だったりするしご家族側に立つ人間だったりする中で、常に子どもが真ん中にいるということを意識はしていますが、現実的にはなかなか難しい部分もありますよね。学校教育という場の中でいうと、やはりそういう子どもたちが、何でしょう、表現として適切かどうかですが、優先される場面ってほぼ出会うことがないというか、何か問題があったとしても、ご家族の困り感があったとしても、学校の中で子どもたちに対する先生たちの困り感にしても、いわゆるスタンダードな教育をまずは優先して進めていく中で、余力があったときにちょっと相談しましょうか、ちょっと対応しましょうかという現実だったり、雰囲気だったりを感じるものが少ないところです。

そういう中で、例えば、SSWであったり、SCであっても良いですが、学校の中でそういう子たちが主にピックアップされて、そういう子たちのことに関しての先ほどケース会議という言葉も出ましたけども、そういったことが実施されることって一般論として、例えば青森県内に限ってもいいんですけど、岩手県でももちろん情報があれば嬉しいんですけど、どれぐらいの頻度でそういうところがピックアップされるものなのかという部分をずっとお聞きしたいなと思っていて。教えていただけると嬉しいです。

<渡辺>

特別支援に限ったことではないのですが、学校現場で福祉的な目線が入っているケース会議が行われるっていうのは半年に1回あればいい方かなっていうぐらい少ないのが現状です。というのも、私達が学校に訪問させていただく回数が月1回または2回程度になってくるので、結局そこに合わせてケース会議を開催する、しないというような問題もあります、「ケース会議が必要」と学校側に話しても、ケース会議が今必要か？みたいなニュアンスで捉えられることの方がこちらとしては多いです。

先生方が持っているのは、結局ケース会議を行っても何も状況は変わらない、情報共有だけで終わってしまうと思われるような状況でして、学校の中でもそうなので、とりわけ特別支援絡みになるとなおさらになります。

ただ特別支援がらみでいくと、特別支援の子たちの計画を立てて、評価をして、そしてまたアセスメントしながら、この問題を追加した方が良い削除した方が良いというようなことは行われているので、そういう意味では学校関係者だけでの会議っていうのは少なくないですが、そこに福祉的な形を絡めてというより少なくなります。ケース会議をやるとなったら、どちらかという結構重大事案で、他機関との連携が必須で、例えば児相とか虐待案件だったりとかもそうですし、命に関わるような一リストカットや自殺未遂のような一ケースだったりに限られる印象です。

<参加者>

特別支援に特化した会議は、自分が以前支援コーディネーターを務めていた学校では、春初めに1回学期に1回合わせて4回ぐらいあったが、この辺は確かにコーディネーターの先生や管理職の熱量によっても違うかもしれない。

<狩野>

実践経験を踏まえた部分で感覚ではありますが、私も特別支援コーディネーターとか特別支援学級を担当している先生の問題意識によってずいぶん学校ごとに違うのかなと思います。やはり問題意識が高い学校は、私自身の経験としてSSWとして特別支援学級のグループに対して働きかけを行うような機会をいただいたことがありました。またその特別支援学級でちょっと虐待とか不登校とかが少し心配な生徒さんに対して、それぞれの個別のケース会議を開催して支援をしたとかですね、あと外部の相談支援事業所の方を招いて少しコンサルテーションしていただくとか、そういう機会はやはり学校ごとによってだいぶ違う印象はあります。

やはり大なり小なりSSWが少なからず児童生徒が抱える疾患とか障害みたいなことに関しての対応は随分されているようなところがあるので、そこは学校さんによってもだいぶ違いますし、逆に今お話を聞いていて、私達SSWとして働く立場としても、学校という組織の中でマイノリティという言い方が正しいかどうかわかりませんが、排除されるような立場性に陥りやすい子供たちだということに問題意識を持たなければいけないなというところで学びをいただきました。

そういったところで私達も意識を持って学校巡回だとか、学校をとらえて働きかけていく必要があると感じたところです。

5. まとめ (小野)

なかなかやはり最後は現場に携わる先生方や学校もそうですし、あるいはそのSSWの中でもいろいろと問題意識にはばらつきがあるのかもしれないというようなところで、最後はそういう人の意識みたいなところもやはり大きいところはあるなと改めて感じました。

今回の研究会は子どもの権利についてということになっておりまして、子どもの権利、言い換えれば子どもの人権ということです。先ほどのSSWやSCの方々の方々の活動でもあったように、今現在色々な形で権利が侵害されているような状態に置かれる子どもたちに対するフォローですとか、権利侵害が発生することの予防ですとか、それ自体が子どもの権利を保障しているというよりかは、子どもの権利を制度的に保障しているという意味で非常に大事な側面があるのかなと思いました。子どもの権利とか人権というものは、それだけの単独で保障されるというものではなくて、子どもたちが安心して学校で学ぶことができるようになるためには、そもそもちゃんと家で安心して生活ができなければいけないし、教室の中で自分の意見をちゃんと表明できるような環境でなければいけないし、しんどいときには休めるような環境でなければいけないし、相談したいと思ったときには相談できるような環境でなければいけないし、そういった教育を受けるというところだけに限ってもその周りを囲むいろいろな権利と一緒に保障されて初めてそれらは保障されることになると。そういうところで様々な教員たちだけではなくて、いろんな職種の方々が連携しながら、そういった権利を実現していくことが大事なのかなと思っています。

---

1) 「子どもの権利と学校・家庭・社会」公開研究会は、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の本山敬祐准教授と共に2018年から実施しているもので、この回で6回目となる。過去の研究会の記録については、東北女子大学紀要 58. p. 39, 58. (2020)、東北女子大学紀要 59. p. 63, 79. (2021)、柴田学園研究紀要 1(1). p. 73. (2022)に掲載されている。

2) 研究会での報告の一部は、別稿にてすでに公表されている。本稿ではこれと重複しない部分を掲載したものである。狩野俊介「東北地方におけるスクールソーシャルワーカーの実践活動の現状と課題—配置形態に着目した分析から—」岩手県立大学社会福祉学部紀要 24. 115. (2022)参照。

柴田学園研究紀要 第3巻 第1号

---

令和5年9月30日 発行

編集者

柴田学園大学 紀要編集委員会

発行者

学校法人 柴田学園

代表者

霜鳥 秋則 (学校法人 柴田学園 理事長)

〒036-8503 青森県弘前市上瓦ヶ町 25

電話 0172-32-6200

---