

## 都道府県による授業スタンダードの作成状況とテキスト内容の検討

A Study of Lesson Standards and Content of Text Created by the Prefectural Boards of Education

澤田 俊也\*

SAWADA Toshiya

## Abstract

The purpose of this paper is to explore how the prefectural boards of education and education centers create their “lesson standards” and text.

The findings of this study were as follows. First, the prefectures that emphasize academic performance as an outcome of excellence tend to create lesson standards. Second, most of the lesson standards include check lists discriminating whether a teacher has met the standard or not. Therefore, lesson standards mostly have stronger guidelines than other guidance for designing a lesson. Third, from the written texts of each lesson standard, we can say that they include teaching methods: how to make students take notes, how to write on blackboards, how to ask students questions, and how to review the content that students have already learned. Moreover, the prefectures that have created lesson standards expect students’ academic outcomes to improve with these teaching methods. Fourth, the above findings as often the case with lesson standards created after 2015 included check lists, and had been created by the prefectural boards of education rather than the education centers. Fifth, every lesson standard encouraged teachers to design a lesson based on each student. Hence, lesson standards were defined as norms providing the beliefs of educational practices and the procedures and methods of teaching for teachers in order to improve the academic achievements of the students.

From the above findings, this study suggested two things. First, a single standard could not automatically fix the way of teaching because teaching depends on each teaching context. Rather teachers might lose the opportunity to decide the best way of teaching if the standards dictate teachers’ instructional methods. Hence, the prefectures should loosely direct the way to teach for teachers unless they fail to practice in response to students’ conditions. Second, local education authorities should not only provide important information about education for teachers but also encourage them to design a lesson flexibly relying on each classroom context. Therefore, local education authorities should make some efforts to listen to the opinions of the teachers in everyday teaching.

\* 研究企画開発部・研究補助者、東京大学大学院教育学研究科・博士課程

## 1. 課題の設定

本稿の目的は、都道府県教育委員会や教育センターによる「授業スタンダード」の作成状況と内容の特徴を明らかにすることである。

近年、授業における指導の方法や内容を解説した授業スタンダードが教育委員会や学校で作成され、教育現場に拡大・浸透している。授業スタンダードを検討した先行研究に、勝野（2016）や佐々木ほか（2016）、子安（2016）、福田（2017）がある。勝野は、授業スタンダードはこれまで教育委員会で作成されてきた教育課程編成の基準などの手引きよりも強い規範性を有しており、授業展開や板書の構造化、ノート指導といった学力向上に有効とされる授業・指導方法や、授業における学習規律や家庭学習が内容に含まれていることを指摘している。佐々木ほかは、質問紙調査の結果から、授業スタンダードには「実際の授業の展開ないし指導方法」や「学習規律の確立」といった授業の方法や内容が記されているものの、「教育課程編成のための原則的方針」や「時間割の弾力的な編成と運用方法の解説」といった学校の教育活動の裁量を確保する内容は記載されていない傾向があることを指摘している。子安は、授業スタンダードは授業の画一化を迫るものであり、内容に授業展開やICT活用が含まれている場合が多いと述べる。福田は、授業スタンダードを「学校生活を送るうえでの心構えや授業進行の『型』」（p.113）と定義する。これらの研究を踏まえて、本稿では、授業スタンダードを「授業展開や指導方法、学習規律について定めた規範」とひとまず定義する。

ただし、先に挙げた先行研究には、以下の課題が見られる。一つ目に、分析する際に参照した事例数が不十分である。子安や福田は、それぞれ特定の都道府県で作成された授業スタンダードを取り上げて傾向を論じているが、単一の事例で全体の傾向を論じることは難しい。勝野は、自治体で作成した授業スタンダードを「横断的」に検討することで内容の「共通性」を見出しているが、全体の傾向を論じられるだけの事例を確保しているのか定かではない。この課題を乗り越えるべく、佐々木ほかは質問紙を用いて事例数を増やして検討を試みているが、質問項目が「実際の授業の展開ないし指導方法」など大枠を問うものにとどまっており、内容の詳細を知ることができない。

二つ目に、一つ目の課題と関わって、授業スタンダードの作成過程の特徴についての説明が不十分である。例えば、都道府県では教育委員会と教育センターにおいて授業スタンダードが作成されることがあるように見受けられるが、どちらの機関でより作成される傾向にあるのか、またいつ頃作成されたのかは明らかではない。また、勝野は、授業スタンダードが規範性をもつ際の特徴としてチェックリストの存在を指摘するが、どのくらいの割合でチェックリストが盛り込まれているのかは検討されていない。さらに、市区町村の教育振興基本計画に「学力の向上」の成果指標として全国学力・学習状況調査や都道府県独自の学力調査の結果が定められている場合に、市区町村が授業スタンダードを独自に作成（あるいは都道府県の作成した授業スタンダードを準用）する傾向があることが指摘されているが（佐々木ほか 2016）、都道府県でも同様の傾向があるのかについては未検討である。

三つ目に、二つ目の課題と関わって、作成主体や作成時期、チェックリストの有無などによって、授業スタンダードの内容に差異があるのか明らかでない。先行研究は、授業スタンダードをひとまとめにして内容を検討しているが、すべての授業スタンダードが同一の内容をもっているのかは定かではないため、検討の余地がある。

四つ目に、授業スタンダードは、自治体が規範とは位置づけてはいないが授業づくりについて作成している指導文書<sup>1)</sup>(以下、指導文書。また、授業スタンダードと指導文書の両方を指して「手引き」とする。)とどのような違いがあるのか明らかではない。勝野は教育委員会がこれまで作成してきた指導文書などとの比較検証の必要性を論じているが、これまでの研究ではこのような分析を行ったものは見られない。

そこで本稿では、作成時期など授業スタンダードの作成過程についての特徴を明らかにした上で、授業スタンダードと指導文書、あるいは授業スタンダード同士の違いに着目しながら、授業スタンダードのもつ内容の傾向を検討する。また、本稿は、都道府県作成の授業スタンダードと指導文書を分析の対象とする。都道府県を対象とする理由は、自治体規模が広域であり、かつ自治体が持っているリソースが多いために授業づくりに関する手引きを作成しやすいと考えられること、また市区町村に比べて自治体数が少数であるために全自治体を対象とすることが容易なためである。

## 2. 調査の概要と研究の方法

### (1) 調査の概要

先に説明した通り、本稿は都道府県の教育委員会あるいは教育センターが作成した授業スタンダードと指導文書を分析の対象とした。2017年9月から11月にかけて、47都道府県すべての教育委員会と教育センター、合計94機関に電話調査を行った。電話調査では、授業づくりに関する手引きの担当者に対して、①「授業展開や指導方法、学習規律について定めた規範」、②「規範としては位置づけていない授業づくりに関する指導文書」の作成状況を尋ね、すべての機関から回答を得られた。そして、作成されている資料がウェブサイトに記載されているか否かを確認し、ウェブサイト上にない場合には資料の郵送を依頼した。

また、手引きの作成主体やチェックリストの有無等は、手引きの記述や、教育委員会や教育センターが発信している文書から明らかにした。また、学力調査の結果に関する成果指標の有無については、教育振興基本計画等の文書を参照するとともに、電話調査の際に指標の有無を確認した。

### (2) 研究の方法

本稿ではテキストマイニングを分析手法として用いるが、分析の前にデータクリーニングを行うことが必要である。都道府県が作成する手引きのほとんどはPDFファイルであったため、テキストデータに置き直した。また、明らかに誤字脱字と思われる部分がある場合は適宜修正し、「①」やスペースなどの記号を削除した。複数の表現がある語については、例えば「子供」「子ども」「児童」「生徒」「児童生徒」は「子供」、「教師」「先生」は「教師」、「思考」「考え」は「思考」とまとめた。さらに、箇条書きで記されている箇所が多数見られたが、手引き全体の構成や文脈から判断して、改行が意味のあるものになるように整理した。加えて、先行研究において、授業スタンダードはあらゆる教科領域の指導にも適用できる汎用的な内容をもつものが想定されているため、本稿で収集した手引きのうち、特定の教科領域についての内容であったり事例を紹介したりしている部分、また「はじめに」や「発刊にあたって」など内容に直接関係しない部分は、今回の分析データからは除いた。

以上のデータクリーニングを経て、都道府県が作成した手引きのテキストデータをエクセルファイルに貼り付けた。また、手引きの作成主体やチェックリストの有無、学力調査の結果に関する成果指標の有無を外部変数として用いるため、これらも同一のエクセルシートに記入した。テキストマイニング分析では、手引きの内容分析にKH Coder (Version 3. Alpha.10) というテキストマイニングのフリーソフトを用いた<sup>2)</sup>。なお、分析の前に複合語の検出を行い、検出されたものは適宜強制抽出した。分析結果の解釈にあたっては、KWIC コンコーダンスによって手引き内の使用例を参照したり、コロケーション集計によって直前・直後の語を確認したりした。

### 3. 授業スタンダードと授業づくりの指導文書の作成状況

#### (1) 作成している都道府県の割合

まず、それぞれの手引きがどのくらいの都道府県で作成されているかを確認する。授業スタンダードを作成している都道府県は31自治体(65.9%)であった。このうち、個別の教科領域についてのもののみを授業スタンダードとして作成している自治体が1自治体存在するため、汎用性のある内容をもつ授業スタンダードに限定すると、30自治体(63.8%)であった。一方で、授業スタンダード以外の授業づくりに関する指導文書を作成している都道府県は30自治体(63.8%)であった。このうち、個別の教科領域についてのもののみを指導文書として作成している都道府県が4自治体あるため、汎用性のある内容をもつ指導文書に限定すると、26自治体(55.3%)であった。

さらに、授業スタンダードを作成している都道府県と指導文書を作成している都道府県の関係性を表1に整理する。このように見ると、授業スタンダードも指導文書も作成していない都道府

表1 授業スタンダードと指導文書の作成

		指導文書		合計
		あり	なし	
授業スタンダード	あり	17 54.8%	14 45.2%	31 100.0%
	なし	13 81.3%	3 18.7%	16 100.0%
合計		30 63.8%	17 36.2%	47 100.0%

県は3自治体のみで、ほとんどの自治体が授業づくりについての手引きを作成していることがわかる。また、授業スタンダードと指導文書の両方の手引きを作成している都道府県の数が最も多い。つまり、多くの都道府県が、授業づくりについての手引きを手厚く作成することによって、教育現場における授業づくりに関与しようとしていると言える。

#### (2) 作成の年度と主体

47都道府県で作成されている手引きは合計88文書であり、内訳は授業スタンダードが50文書(56.8%)、指導文書が38文書(43.2%)であった。すなわち、都道府県が作成する授業づくりの手引きのうち過半数のものについて、都道府県は規範的なものであると認識している。

授業スタンダードと指導文書が作成された年度をそれぞれ確認すると、以下の図にまとめられる。



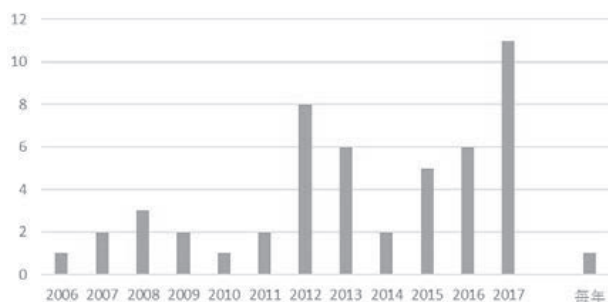


図1 授業スタンダードの作成年度

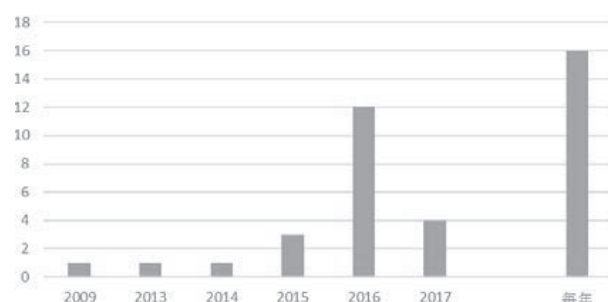


図2 指導文書の作成年度

まず、授業スタンダードの作成時期については、2006年から2010年、2011年から2014年、2015年から2017年の3つに分けられる。これらの作成時期の背景については、以下の理由から説明できる。第一に、「継続的な検証改善サイクル」確立に向けた文部科学省の委託事業による影響である。文部科学省は、2007年度から2010年度まで、すべての都道府県・政令指定都市への委託事業を通じて、全国学力・学習状況調査の結果に基づく教育実践の検証改善の実施を促した（表2）<sup>3)</sup>。

表2 「検証改善サイクル」確立に向けた文部科学省委託事業

年度（平成）	委託研究・事業名	主な内容
19	学力調査の結果に基づく検証改善サイクルの確立に向けた実践研究	都道府県、指定都市に検証改善委員会（大学等との連携）設置、学校改善プラン作成
20	全国学力・学習状況調査等を活用した学校改善の推進に係る実践研究	学校改善支援プランに基づく学校や教育委員会による教育指導や教育施策の改善に向けた取り組みの支援・成果普及、調査活用協力校の指定
21	学力調査活用アクションプラン推進事業	都道府県、指定都市に学力調査活用アクションプラン推進協議会設置、アクションプラン作成
22	全国学力・学習状況調査の結果を活用した調査研究	アクションプラン推進校の指定、アクションプランに基づく教育委員会と学校等の連携による教育活動改善の全国普及

勝野（2016）pp.96-97 より引用。

この委託事業の2年目である2008年と、4か年の事業が終了した2010年から数年たった2012年に、授業スタンダードが盛んに作成されている。このことから、委託事業の試みとして、また委託事業の研究成果として、授業スタンダードが作成された可能性がある。

二つ目に、団塊世代の大量退職に伴う若手教員の増加である（勝野 2016）。文部科学省の実施する「学校教員統計調査」<sup>4)</sup>によれば、ほとんどの学校段階において、30歳未満の教員の割合が増加している。また、小学校に目を向ければ、2013年度の調査を境目に、50歳以上の教員の割合が増加から減少に転じている。若手教員の増加とベテラン教員の減少の傾向は、授業の「わざ」をベテラン教員から若手教員へ緩やかに伝承することが難しくなることを意味している。こうした状況を受けて、都道府県は、ベテラン教員からの伝承によることなく授業スキルを若手教員に習得させるために、授業スタンダードを作成していたことが考えられる。

三つ目に、改訂学習指導要領への対応である。従来の学習指導要領は「何を学ぶか」を中軸としたものであった。その一方で、2016年12月21日に中央教育審議会から示された答申では、「どのように学ぶか」が次期学習指導要領の枠組みの一つとして位置づけられるとともに、「主体的・対話的で深い学び」の実現（「アクティブ・ラーニング」の視点）のために授業改善を活性化

していくことが重要であると示され<sup>5)</sup>、この趣旨に基づいて2017年3月に新しい学習指導要領が公示された。もっとも、「改訂のポイント」では、「小・中学校においては、これまでと全く異なる指導方法を導入しなければならないと浮足立つ必要はなく、これまでの教育実践の蓄積を若手教員にもしっかり引き継ぎつつ、授業を工夫・改善する必要」があると注意喚起がなされている<sup>6)</sup>。ところが、都道府県の中には、国の施策に敏感に対応したために、授業スタンダードを作成することで新学習指導要領の要求に応えようとしていると見受けられる自治体が複数確認された<sup>7)</sup>。

指導文書の作成時期についても、授業スタンダードの作成背景と同様の状況を推測できる。指導文書は2016年に盛んに作成されているが、授業スタンダードと同じく、若手教員の増加や新学習指導要領への対応が背景としてあるように思われる。また、指導文書は毎年度作成されるものが多い。毎年度作成される指導文書は、全国学力・学習状況調査や県の学力調査の結果を受けた検証改善のための資料、あるいは学校改善支援プランがほとんどである。そのため、先に述べた「継続的な検証改善サイクル」委託事業の影響によって、多くの指導文書が作成されていることがわかる。

また、授業スタンダード（個別の教科領域対象のものを含む）については、教育委員会で作成されているものが39（78.0%）、教育センターで作成されているものが11（22.0%）であった。指導文書（個別の教科領域対象のものを含む）については、教育委員会で作成されているものが32（84.2%）、教育センターで作成されているものが6（15.8%）であった。授業スタンダードと指導文書のいずれも、教育委員会が積極的に作成していることがわかる。

### (3) 成果指標の有無による作成の傾向

ここでは、どのような都道府県が授業スタンダードを作成する傾向にあるのかを検討する。課

**表3 授業スタンダードと成果指標の有無**

		成果指標		合計
		卓越性あり	なし	
授業スタンダード	あり	24 77.4%	7 22.6%	31 100.0%
	なし	6 42.9%	8 57.1%	14 100.0%
合計		30 71.1%	15 28.9%	45 100.0%

$p<.05$

**表4 指導文書と成果指標の有無**

		成果指標		合計
		卓越性あり	なし	
指導文書	あり	17 60.7%	11 39.3%	28 100.0%
	なし	13 76.5%	4 23.5%	17 100.0%
合計		30 66.7%	15 33.3%	45 100.0%

$p=.34$

題の設定で触れたように、市区町村で学力調査の結果に関わる成果指標が作成されている場合、市区町村教育委員会は授業スタンダードを作成する傾向があることがわかっている。ここでは、都道府県においても同様の傾向があるのかについて検討する。

検討にあたって、学力調査の結果に関わる成果指標の意味合いについて整理したい。志水と高田（2012）によれば、学力調査が都道府県教育委員会の施策に与える影響を検討する上で、「卓越性（excellence）」と「公正（equity）」の視点をもつことが重要であるという。「卓越性」は、「すべての子を伸ばす」という「水準向上」の側面と、「トップ層を伸ばす」という「エリート養成」の側面がある。一方で、「公正」は、「教育機会をそろえる」

という「入り口」の側面と、「教育達成を保障する」という「出口」の側面がある。志水と高田の議論を踏まえると、一口に成果指標と言っても、それが「卓越性」と「公正」のどちらを求めるものなのかによって意味合いが異なるように思われる。そこで、本稿では、都道府県の平均正答率を全国平均以上にしたり、現状から何ポイント上げたりするというような成果指標については「卓越性」を求めるものとして、無回答率の向上や成績下位層の割合の改善というような成果指標については「公正」を求めるものとして位置づける。

あらかじめ成果指標を設定している都道府県の割合を示すと、「卓越性」の成果指標を設定している自治体は32件、「公正」の成果指標を設定している自治体は2件、成果指標を設定していない自治体は13件であった。「卓越性」の成果指標を設定しているか成果指標を設定していないかを横軸として、授業スタンダードの作成の有無を縦軸として、クロス検定を行った(表3)<sup>8)</sup>。なお、「公正」の成果指標を設定している2自治体は、いずれも授業スタンダードを作成していなかった。この検定結果は、学力調査の結果に関わる成果指標として「卓越性」を追求するものを設定している自治体では、授業スタンダードを作成する傾向にあることを示している。したがって、学力調査において「卓越性」を追求する都道府県では授業スタンダードを作成することで学校現場の授業づくりに関与する傾向にある一方で、「公正」を追求した成果指標を設定している自治体や成果指標を設定していない自治体では授業スタンダードを作成しない傾向にあることが明らかになった。

続いて、指導文書と成果指標の関係性を検討する。表4は、「卓越性」の成果指標を設定しているか成果指標そのものを設定していないかを横軸に、指導文書の作成の有無を縦軸にクロス検定を行ったものである<sup>9)</sup>。この検定結果から、「卓越性」を追求する成果指標の設定状況と指導文書の作成状況の間に関連性は確認できない。すなわち、都道府県が学力調査の結果をどのように捉えるかによる作成状況の差異は、本稿の分析からは授業スタンダードのみが確認された。

#### (4) チェックリストの有無

本章の最後に、授業スタンダードと指導文書の間には、チェックリストの有無に差が見られるのかを検討する。課題の設定で述べたように、手引きが規範性をもつかどうかの指標として、チェックリストの有無は重要な点である。なぜならば、チェックリストがある場合には、教師はチェックリストに沿った実践を行うことで、授業スタンダードに記されている価値や内容は自明のこととされ、授業スタンダードに準拠した指導の定型化が促進されると考えられるためである。表5は、授業スタンダードと指導文書のいずれの手引きかを縦軸として、チェックリストの有無を横軸として、カイ2乗検定を行ったものである。検定の結果、授業スタンダードは他の指導文書と比較して、チェックリストを含んでいる傾向が確認された。このことは、他の指導文書と比較して、チェックリストの確認を通して授業スタンダードの価値を内面化させる側面があるという点で、授業スタンダードは強い規範性を有していることを示している。次章では、テキストマイニングの手法を用いることで、授業スタンダードがどのような内容をもった規範とし

表5 手引きとチェックリストの有無

		チェックリスト		合計
		あり	なし	
手引きの種類	授業スタンダード	29 58.0%	21 42.0%	50 100.0%
	指導文書	6 15.8%	32 84.2%	38 100.0%
合計		35 39.8%	53 60.2%	88 100.0%

p<.001

と比べて、チェックリストを含んでいる傾向が確認された。このことは、他の指導文書と比較して、チェックリストの確認を通して授業スタンダードの価値を内面化させる側面があるという点で、授業スタンダードは強い規範性を有していることを示している。次章では、テキストマイニングの手法を用いることで、授業スタンダードがどのような内容をもった規範とし

て位置づけられ、どのような授業スキルを教師に要求しているのかを明らかにする。

#### 4. 授業スタンダードのテキストマイニング分析

電話調査では51の授業スタンダードが作成されていることを確認したが、2つは個別の教科領域に関するもの、1つは非公開の資料であったため、48の授業スタンダードを分析対象とする。授業スタンダードの分析データ全体の段落数は1953件、文数は10390件、単語の出現数は5065件であった。

##### (1) 授業スタンダードにおける頻出語と連関

授業スタンダード全体における上位頻出語は下記の通りである。

表6 授業スタンダードにおける上位頻出語<sup>10)</sup>

1. 子供 (3043)	6. 評価 (701)	11. 時間 (454)	16. 内容 (396)	21. 方法 (342)
2. 授業 (2058)	7. 活動 (551)	12. 課題 (429)	17. 振り返る (395)	22. 理解 (341)
3. 学習 (1660)	8. 教師 (548)	13. 工夫 (412)	18. 単元 (370)	23. ノート (329)
4. 思考 (1522)	9. 自分 (512)	14. 分かる (410)	19. 目標 (366)	24. 板書 (327)
5. 指導 (1282)	10. 書く (457)	15. 学ぶ (397)	20. 計画 (343)	25. 明確 (324)

この表からわかるように、授業スタンダードでは、「学習」や「思考」、「指導」や「方法」などといった「授業」における「教師」と「子供」のあり方についての語彙が目立つ。また、子供については「書く」「振り返る」「ノート」、教師については「板書」という用語が頻出語として析出されてことからわかるように、授業スタンダードでは授業における具体的かつ「明確」な行動についての用語が多用されている。さらに、子供が「分かる」ように授業を行うことが意識されている。

次に、授業スタンダードにおいて多く用いられているこれらの用語が、いかなる関係性をもっているのかについて、共起ネットワーク分析によって探索的に検討する。

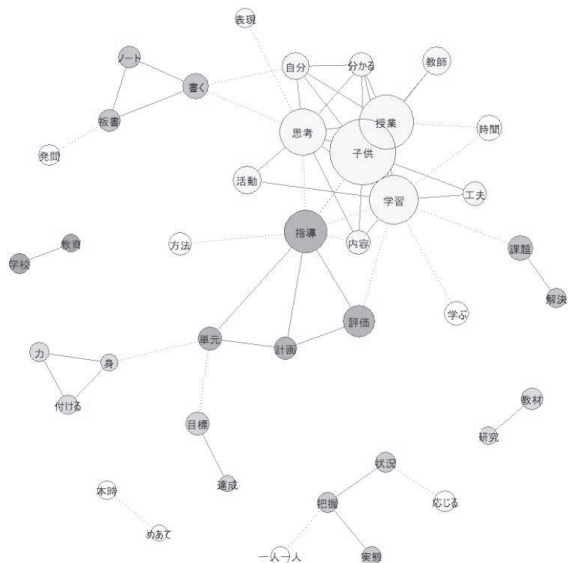


図3 授業スタンダードテキストの共起ネットワーク<sup>11)</sup>



この図からは、大きく4つの特徴を見出すことができる。一つ目に、授業における教師の指導や子供の学習についてのグループを確認できる（右上）。教師は指導内容や授業時間の使い方に注意を払い、工夫した授業づくりを行うことで、子供が考えることを促すことが求められていると推察される。二つ目に、授業づくりを行う上では、単元などの目標を達成することを目指して指導計画を作成することが要求されている（中央）。三つ目に、授業を行うにあたって、子供一人ひとりの実態を把握し、状況に応じて適切な指導を行うこととされている（中央下）。四つ目に、教師や子供の具体的な行動が示されていることを確認できる（左上）。思考力を高めるために自分の考えをノートに書くことや、教師の板書をノートに書き写すことができるように、子供を指導することが教師に要求されている。授業スタンダード全体としては、これらの傾向があると見られる。

## (2) 特徴語

先の分析により、授業スタンダードが全体としてもつ傾向を把握することができたが、すべての授業スタンダードが一様なのではなく、一定程度の差異があることが考えられる。ここでは、特徴語<sup>12)</sup>に着目して、授業スタンダードの性格に差異が見られるのかを検討する。

### ①作成時期

3章で明らかにしたように、授業スタンダードには3つの作成時期があった。ここでは、授業スタンダードの作成時期を「2006～2010」「2011～2014」「2015～2017」に区分して<sup>13)</sup>、それぞれの時期における特徴語を検討した。2006年から2010年までの特徴語からは、教師の役割についての語彙が並んでいることがわかる。具体的には、「教師」がどのように、またいかなる「内容」を「指導」するのか、どのように「学級」づくりを行うのか、「教材」研究をどのように行うのかという点が解説されていると考えられる。

表7 各作成時期における授業スタンダードの特徴語

2006～2010：320 段落			2011～2014：786 段落		2015～2017：828 段落	
No	用語（Jaccard） <sup>14)</sup>	全体／共起	用語（Jaccard） <sup>15)</sup>	全体／共起	用語（Jaccard）	全体／共起
1	教 師 (0.1426)	313／ 79	子 供 (0.3207)	1125／464	思 考 (0.2263)	635／270
2	指 導 (0.1418)	630／118	授 業 (0.3177)	840／392	自 分 (0.1441)	331／146
3	理 解 (0.1245)	267／ 65	学 習 (0.2748)	745／330	工 夫 (0.1384)	274／134
4	学 級 (0.1029)	141／ 43	思 考 (0.2443)	635／279	分かる (0.1384)	274／134
5	時 間 (0.0986)	293／ 55	指 導 (0.2399)	630／274	学 ぶ (0.1310)	260／126
6	書 く (0.0977)	208／ 47	評 価 (0.1524)	288／142	活 動 (0.1293)	290／128
7	具体的 (0.0960)	205／ 46	自 分 (0.1445)	331／141	振り返る (0.1137)	230／108
8	教 材 (0.0953)	174／ 43	活 動 (0.1435)	290／135	活 用 (0.1030)	221／ 98
9	内 容 (0.0945)	282／ 52	時 間 (0.1430)	293／135	設 定 (0.1005)	212／ 98
10	示 す (0.0835)	199／ 40	課 題 (0.1295)	278／122	示 す (0.0937)	199／ 88

その一方で、2011年から2014年にかけて作成された授業スタンダードでは、教師の役割についての特徴語がありながらも、子供の学習に関する特徴語が多い。「課題」解決などの「活動」

を通して「子供」が自分の「思考」を見直すなど、主体が教師から子供へと移り変わっているように見受けられる。

これに対して、2015年から2017年に作成された授業スタンダードは、依然として子供の活動が着目されているものの、それまでの授業スタンダードとは異なる語彙が出現している。つまり、授業によって子供が「分かる」ようになることを重視しており、そのために授業の最後に子供が学習を「振り返る」場を「設定」するなど、授業の構造化を求めている。さらに、表7にはないが、12番目には「板書」(Jaccard 係数 0.0854)、15番目には「ノート」(Jaccard 係数 0.0829)などの特徴語が上位に挙げられている<sup>16)</sup>。すなわち、従来は教師の「指導」や子供の「活動」といった抽象的な語彙が上位にあった一方で、2015年以降の授業スタンダードは具体的な行為のあり方にまで踏み込んでいる点で特徴的であるといえる。

## ②チェックリストの有無

次に、授業スタンダードにチェックリストが含まれているか否かによる特徴語の違いを検討した。チェックリストが含まれていない授業スタンダードでは、「学校」の役割に焦点が当てられていることが目立つ。また、「教科」も上位に挙げられていることから、各教科の内容や指導方法、評価などの課題について、学校として共通理解を図りつつ取り組む重要性を説くものであると推測できる。一方で、チェックリストが含まれている授業スタンダードでは、「授業」における「教師」の役割や「子供」の「活動」に焦点化されている。「思考」など「子供」の活動を行うといった指導上の「工夫」と「明確」化が「教師」に求められている。こうした授業を行うことで、授業の「時間」を通して子供が「分かる」と実感できるようになることが目指されている。

このように見ると、チェックリストがない授業スタンダードにおいては、各教科等に関する課

表8 チェックリストの有無ごとの授業スタンダードの特徴語

チェックリストなし：351 段落			チェックリストあり：1602 段落		
No	用語 (Jaccard)	全体／共起	用語 (Jaccard) <sup>17)</sup>	全体／共起	
1	指 導 (0.1555)	630／132	子 供 (0.5547)	1125／973	
2	学 習 (0.1549)	745／147	授 業 (0.4116)	840／712	
3	評 価 (0.1290)	288／73	思 考 (0.3151)	635／536	
4	教 科 (0.1258)	186／60	自 分 (0.1758)	331／289	
5	学 校 (0.1042)	179／50	教 師 (0.1705)	313／279	
6	課 題 (0.0977)	278／56	分 か る (0.1552)	274／252	
7	設 定 (0.0975)	212／50	時 間 (0.1485)	293／245	
8	理 解 (0.0938)	267／53	活 動 (0.1481)	290／244	
9	学 ぶ (0.0891)	260／50	工 夫 (0.1404)	274／231	
10	内 容 (0.0876)	282／51	明 確 (0.1258)	251／207	

題などについて学校全体としていかに取り組むかが記されている。その一方で、チェックリストがある場合には、子供が活動することや子供が分かることを軸として、授業における教師の役割が明確化されているものと考えられる。そして、こうした内容がチェックリスト化されることで、授業ごとにチェックリストを満たしているかを振り返ることが教師に求められているのである。

## ③作成主体

また、作成主体によって、授業スタンダードの特徴語に差異があるのかについても確認した。教育委員会が作成した授業スタンダードでは、「学校」「教師」「子供」といった語が上位に挙げられていないため、授業スタンダードが誰に向けて作成されたものなのかは明らかではない。その

表9 作成主体ごとの授業スタンダードの特徴語

教育委員会：1147 段落			教育センター：806 段落	
No	用語（Jaccard） <sup>18)</sup>	全体／共起	用語（Jaccard） <sup>19)</sup>	全体／共起
1	学 習（0.3380）	745／478	子 供（0.3685）	1125／520
2	授 業（0.3380）	840／502	思 考（0.2585）	635／296
3	工 夫（0.1487）	274／184	指 導（0.2253）	630／264
4	活 動（0.1432）	290／180	教 師（0.2084）	313／193
5	時 間（0.1429）	293／180	自 分（0.1578）	331／155
6	学 ぶ（0.1402）	260／173	方 法（0.1326）	236／122
7	分かる（0.1395）	274／174	理 解（0.1307）	267／124
8	課 題（0.1328）	278／167	内 容（0.1263）	282／122
9	応じる（0.1261）	246／156	評 価（0.1221）	288／119
10	活 用（0.1176）	221／144	単 元（0.1145）	187／102

一方で、「授業」の要点にあたる語が目立つ。例えば、授業において ICT などを「活用」したり子供が「活動」する「時間」を設けたりするといった「工夫」をすることや、学級や子供一人ひとりの実態に「応じて」授業をすることが促されていると予想される。さらに、これらのことが、1 単位「時間」など一定の指導「時間」を経ることによって、「分かる」という学力定着に結びつけられているように思われる。これに対して、教育センターが作成した授業スタンダードは、教育委員会が作成する授業スタンダードと比較して、やや抽象的な語が並んでいるように見える。「教師」の「指導」「方法」や「内容」、「子供」の「理解」や「思考」を促すこと、また「教師」個人あるいは「教師」間で共通「理解」を図ることなどが挙げられる。すなわち、教育委員会が作成する授業スタンダードは授業のポイントを細部にわたって取り上げている一方で、教育センターが作成する授業スタンダードは比較的緩やかな内容を含んでいると考えられる。

## 5. 指導文書のテキストマイニング分析

本章では、授業スタンダードと比較するために、指導文書のテキストマイニング分析を行う。電話調査では 38 の指導文書が作成されているとの回答を得たが、4 つが個別の教科領域に焦点化したもの、5 つが非公開資料などの事情で収集困難なものであったため、29 の指導文書を分析対象とする。指導文書の分析データ全体の段落数は 608 件、文数は 2723 件、単語の出現数は 3184 件であった。

### (1) 指導文書における頻出語と連関

指導文書全体における上位頻出語を表 10 に示した。この表から、指導文書では、授業スタンダードと同様に授業に関する語彙（「学習」「授業」「思考」「指導」「学ぶ」「振り返る」など）が並んでいるものの、授業スタンダードでは確認できなかった語も目立つ。例えば、「学校」が上位頻出語に挙げられている。また、「教科」「改善」「取組」なども言葉も多用されている。

表 10 指導文書における上位頻出語<sup>20)</sup>

1. 子供（732）	6. 課題（271）	11. 評価（147）	16. 教科（132）	21. 解決（118）
2. 学習（545）	7. 学校（222）	12. 工夫（138）	17. 目標（132）	22. 学び（118）
3. 授業（402）	8. 学ぶ（191）	13. 考える（138）	18. 教師（127）	23. 活動（117）
4. 思考（383）	9. 活用（167）	14. 取組（136）	19. 自分（124）	24. 時間（115）
5. 指導（360）	10. 教育（160）	15. 改善（132）	20. 振り返る（121）	25. 学習内容（101）

次に、指導文書において多く使用されている語の関係性について、共起ネットワーク分析を行う。

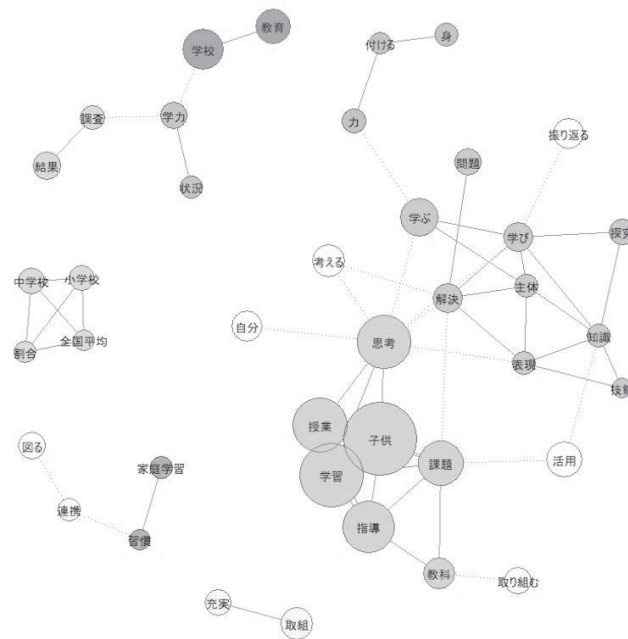


図 4 指導文書テキストの共起ネットワーク<sup>21)</sup>

ここでは、5つの特徴を指摘する。一つ目は、子供の思考力を促したり学習課題に取り組ませたりするといった各教科の授業における指導である（中央下）。二つ目に、知識・技能や思考力・判断力を育てるために、探究学習や主体的・対話的で深い学び、問題解決的な学びをしたり、こうした学びを振り返ったりすることである（右上）。三つ目に、全国学力・学習状況調査の結果を踏まえ、取り組みの一層の充実をねらっていることである（左上）。四つ目に、小学校と中学校の両方における学力調査の結果が、全国平均に対してどのように位置づいているのかを意識していることである（中央左）。五つ目に、家庭学習の習慣づけを図るために、家庭との連携を図ろうとしている点である（左下）。つまり、指導文書全体としては、知識・技能や思考力・表現力を身につけさせるための探究学習や主体的・対話的で深い学び、問題解決的な学びといった教育活動や学校における教育課程編成の解説、および全国学力・学習状況調査の結果改善について記されている傾向がある。

## (2) 特徴語

### ①作成時期

3章では、指導文書が2015年から2017年にかけて作成されるものと、毎年作成されているものが多いことを明らかにした。ここでは「2015～2017」「毎年」に区分して、それぞれの指導文書における特徴語を析出した<sup>22)</sup>。2015年から2017年にかけて作成された指導文書では、子供の学習についての語彙が並んでいることが目立つ。「子供」が問題「解決」したり、「自分」で考えたりする「学習」を通して、「思考」力を高めることが図られているように見受けられる。これに対して、毎年作成されている指導文書では、「学力」「調査」の「結果」から確認された「課題」によって、「学校」や「指導」の「改善」を図ろうとしていると考えられる。子供の学びや全国



表 11 時期区分ごとの指導文書の特徴語

2015 年～2017 年：305 段落			毎年：263 段落		
No	用語 (Jaccard)	全体／共起	用語 (Jaccard)	全体／共起	
1	子 供 (0.3562)	289／156	学 校 (0.2695)	128／83	
2	学 習 (0.3285)	245／136	改 善 (0.2535)	93／72	
3	思 考 (0.2500)	150／91	指 導 (0.2493)	178／88	
4	学 ぶ (0.1913)	106／66	取 組 (0.2270)	83／64	
5	自 分 (0.1687)	83／56	課 題 (0.2219)	150／75	
6	解 決 (0.1656)	75／54	結 果 (0.1886)	71／53	
7	学 び (0.1584)	68／51	調 査 (0.1661)	53／45	
8	教 科 (0.1354)	89／47	活 用 (0.1543)	111／50	
9	教 師 (0.1313)	57／42	学 力 (0.1522)	70／44	
10	考える (0.1191)	52／38	教 育 (0.1515)	79／45	

表 12 チェックリストの有無ごとの指導文書の特徴語

チェックリストなし：467 段落			チェックリストあり：141 段落		
No	用語 (Jaccard)	全体／共起	用語 (Jaccard)	全体／共起	
1	子 供 (0.4766)	289／244	学 校 (0.1496)	128／35	
2	学 習 (0.3933)	245／201	学 ぶ (0.1435)	106／31	
3	指 導 (0.2798)	178／141	課 題 (0.1412)	150／36	
4	授 業 (0.2683)	157／132	教 育 (0.1224)	79／24	
5	思 考 (0.2414)	150／120	改 善 (0.1196)	93／25	
6	活 用 (0.1869)	111／91	学 び (0.1176)	68／22	
7	工 夫 (0.1828)	96／87	生 活 (0.1166)	41／19	
8	自 分 (0.1458)	83／70	力 (0.1006)	56／18	
9	教 科 (0.1440)	89／70	解 決 (0.0909)	75／18	
10	取 組 (0.1387)	83／67	応じる (0.0874)	58／16	

表 13 作成主体ごとの指導文書の特徴語

教育委員会：392 段落			教育センター：216 段落		
No	用語 (Jaccard)	全体／共起	用語 (Jaccard)	全体／共起	
1	指 導 (0.2780)	178／124	子 供 (0.2562)	289／103	
2	授 業 (0.2592)	157／113	学 習 (0.2493)	245／92	
3	課 題 (0.2488)	150／108	思 考 (0.2159)	150／65	
4	学 校 (0.2470)	128／103	教 師 (0.1423)	57／34	
5	改 善 (0.2125)	93／85	学 ぶ (0.1418)	106／40	
6	取 組 (0.2087)	83／82	自 分 (0.1369)	83／36	
7	活 用 (0.1835)	111／78	考える (0.1356)	52／32	
8	教 科 (0.1590)	89／66	解 決 (0.1323)	75／34	
9	授業改善 (0.1521)	70／61	学 び (0.1315)	68／33	
10	結 果 (0.1517)	71／61	評 価 (0.1245)	64／31	

学力・学習状況調査の結果改善という特徴が共起ネットワーク分析で確認されたが、作成時期によって指導文書の内容が異なることが明らかになった。

## ②チェックリストの有無と作成主体

分析の結果を先取りすれば、チェックリストの有無と作成主体の違いにおいても、作成時期とほとんど同様の内容の差異が確認された。分析の結果を表 12 と表 13 に示す。チェックリストの有無については、リストが含まれていない場合は授業の指導方法や子供の学習についての特徴語が多い。リストが含まれている場合でも「課題」「解決」や「学び」など授業のあり方を想起させる語彙が見られるが、「学校」「改善」や子供の「生活」習慣の定着などといった全国学力・学習状況調査を想起させる語彙も見られる。

また、作成主体ごとの特徴語については、教育委員会で作成されたものは「学校」「改善」「結果」などの語が並んでいることから、全国学力・学習状況調査を意識して作成されたものであると推察される。これに対して、教育センターで作成されたものの場合、「子供」「学習」「思考」「解決」などの語が並んでいることから、

思考力などを育むために問題解決・課題解決的な授業のあり方を解説したものであると考えられる。

## 6. 総合考察と今後の課題

### (1) 総合考察

本稿の分析で得られた授業スタンダードについての知見は、以下のように整理できる。一つ目に、国の教育政策や若手教員の増加に対応すべく、多くの都道府県において授業スタンダードが作成されているが、特に学力調査の結果について卓越性を追求しようとする自治体において授業スタンダードを作成する傾向が見られた。二つ目に、指導文書と比較して、授業スタンダードはチェックリストを含んでいる傾向があるため、より強い規範性を有すると言える。三つ目に、テキストの内容に着目すると、授業スタンダードは、ノート指導や板書、発問の方法、振り返り活動の取り入れ、子供一人ひとりの実態に応じた授業づくりなどといった授業の展開や具体的な方法、指導観を含み、かつこうした指導方法は「分かる」という子供の学力定着と結びつけられていることが確認された。四つ目に、こうした授業スタンダードの特徴は、2015年以降に作成されたものやチェックリストを含むもの、教育センターではなく教育委員会で作成されたもので顕著に確認された<sup>23)</sup>。

本稿では、先行研究の整理から、授業スタンダードを「授業展開や指導方法、学習規律について定めた規範」とひとまず定義した。本稿の分析からは規範性の弱い授業スタンダードの存在も明らかにされたが、授業スタンダード全体としては、「学力の定着や向上を目的とし、授業の展開や具体的な指導方法、子供の実態に応じた指導観などを内容とする規範」と、より詳細に定義可能であろう。

本稿は、指導文書との比較から授業スタンダードの内容的な特徴を検討したため、指導文書の特徴もまた明らかにされた。規範性をもたないと認識されている指導文書は、教育活動や教育課程編成の解説、学力調査結果の改善を内容としている。教育活動の解説を含む点では授業スタンダードと類似の特徴をもっているが、具体的な指導方法やチェックリストを含まない傾向があるため、より緩やかな性格であることがわかる。そして、授業スタンダードは全体として教師に向けた手引きであるのに対して、教育課程編成の解説や学力調査結果の改善は主に学校に向けたものであるため、指導文書は授業のあり方を規定するというよりも、学校教育活動全体の改善を目指すものであった。

また、多くの先行研究が指摘する指導展開や指導方法に加えて、授業スタンダードは子供一人ひとりの実態に応じた指導観を内容に含むことが実証的に明らかになった。ただし、子供一人ひとりの実態に即した授業づくりを授業スタンダードのテキスト上で促したからといって、学校現場における実際の授業づくりがそのようなものとなるとは限らない。子供一人ひとりの実態に応じた指導観そのものは否定されるものではないかもしれないが、その言葉自体が表現するように、多分に文脈に依存するものである。そして、文脈依存的な指導観やそれに基づく教育実践についての知識・技術は、まさに文脈と対話する教育実践の中で培われていくものであるとするならば、文脈依存的な指導観や知識・技術を授業スタンダードで一律に教師に伝えることは困難が伴うだろう。子供一人ひとりの実態に応じた指導という言葉が一人歩きすれば、単に個別学習やペア学習、グループ学習を取り入れておけばよいといった事態になりかねない。

ろう。子供一人ひとりの実態に応じた指導という言葉が一人歩きすれば、単に個別学習やペア学習、グループ学習を取り入れておけばよいといった事態になりかねない。

さらに、多くの先行研究が指摘するように、授業スタンダードがもつ具体的な指導方法やチェックリストの存在、過度な学力向上・学力定着の志向性が、子供のニーズの多様性への配慮を損なう危険がある。授業スタンダードのもつ理念や価値、指導方法が自明のものとされることで、教師はチェックリストを用いつつ授業スタンダードが掲げる授業方法を達成することを目指し、教育実践のもつ複雑性や不確実性から解放されると信じるだろう。しかしながら、授業スタンダードにおいて、子供一人ひとりの実態に応じた教育活動を目指すことと、教育理念や価値、指導方法をあらかじめ規定することは共存可能であるか、再考する必要がある。実際の授業スタンダードを見ると、チェックリストの内容は一つの例であると注意書きがなされていることが多いが、指導方法をチェックリスト化すること自体が授業の画一化を招く可能性がある。授業スタンダードに記されている子供一人ひとりの実態に応じた教育実践を目指すのであれば、あらかじめ指導方法を規定しようとすることに慎重になる必要があるのではないだろうか。

このことは、地方教育行政が、教育方法についての情報を学校現場へ向けて発信したり、授業のあり方についての指導助言を教師に行ったりする必要が全くないということを意味しない。日々の教育実践に追われる教師が教育の情報を得る上で、地方教育行政による指導や助言は重要な役割を果たす。本稿の分析から、一部の授業スタンダードはそれほど強い規範性をもっていないこと、また指導文書は全体として規範性を抑えつつ授業のあり方を緩やかに解説する特徴が確認されたが、こうした手引きを作成することも一つの手立てであろう。ただし、地方教育行政が規範性を抑えた手引きを作成したとしても、教員が自発的に規範性をもつものと捉えて活用する可能性がある。そのため、地方教育行政は、手引きの作成に満足することなく、学校訪問などを通じて、あくまで手引きは参考として活用されるものであることを周知することが必要であろう。すなわち、教育に関する情報を教師に発信しつつも、教育実践における複雑性や不確実性、そうした状況において日々教育実践を行う教師の困難や葛藤を深く理解し、教師が子供たちの実態に応じた教育実践を行うことができるように教師を勇気づけ、教師に寄り添う指導や助言をしていくことが求められる。

## (2) 今後の課題

今後の課題として、以下の3点が挙げられる。第一に、本稿の分析から「卓越性」に関わる成果指標を都道府県が作成している場合に授業スタンダードを作成する傾向にあることが確認されたが、他にも授業スタンダードの作成に影響を与える要因があり得る。例えば、授業スタンダードは若手教員の増加や学力定着・向上を背景として作成されていると思われることから、都道府県ごとの若手教員の割合や学力調査の結果が要因として考えられる。また、若手教員の割合が高い自治体ではより効率的に教員の授業力を向上させることを目指そうとするために、あるいは学力調査の結果が中間層よりも低い、あるいは高い自治体では学力の定着や向上に有効だと思われる方法を教師に伝えようとするために、こうした自治体の授業スタンダードの内容には、より具体的な授業展開や指導方法が含まれることが予測される。そのため、こうした要因によって授業スタンダードのテキスト傾向に差が見られるかどうかとも検討する必要がある。

第二に、市区町村や学校といった都道府県以外の事例についても検討を進めることである。それぞれの機関における授業スタンダード施策を検討することで、より包括的に授業のスタンダー



ド化の動向を明らかにすることが求められる。

第三に、授業スタンダードの活用実態や教師へ与える影響を質的に検討することである。本稿では、教育委員会による指導助言と学校現場における活用のあり方が重要であると指摘した。授業スタンダードが学校現場においていかに活用されているか、また教員の資質能力の向上や教員間の協働にいかなる影響をもたらすのかについて質的に検討することは、今後の検討課題とした。

## 【謝辞】

本場裕紀氏（大同大学・講師）には、本稿のリサーチデザインや電話調査によるデータの収集、分析結果の妥当性の検討においてご協力いただきました。また、勝野正章氏（東京大学・教授）には、本稿の全体にわたって有益なコメントをいただきました。青田庄真氏（東京大学大学院教育学研究科・博士課程）にはテキストマイニングについての技術的な助言をいただき、匿名の査読者からも貴重なコメントをいただきました。さらに、電話調査にご協力いただいた都道府県教育委員会と教育センターの皆様には厚く御礼申し上げます。なお、本稿の誤りはすべて筆者に帰するものです。

## 【脚注】

- 1) 本稿では、どのような手引きが規範性をもつもの、あるいはもたないものとして、都道府県に認識されているかを検討するため、ここではどのようなものが指導文書にあたるかを明示しない。結論を先取りして説明するならば、都道府県は、様々な教育活動や学校における教育課程編成の概説、あるいは学力調査結果の改善についてのものを、規範性をもたない指導文書として認識していた。
- 2) KH Coder による分析手法は、樋口（2014）を参照した。
- 3) [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/1344289.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/1344289.htm)（2017 年 12 月 1 日閲覧）。
- 4) 「学校教員統計調査－平成 28 年度（中間報告）結果の概要」－ [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afieldfile/2017/09/14/1395303\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2017/09/14/1395303_3.pdf)（2017 年 12 月 1 日閲覧）。
- 5) 中央教育審議会「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）【概要】」 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)（2017 年 12 月 1 日閲覧）。
- 6) 「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント」 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2017/06/16/1384662\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/06/16/1384662_2.pdf)（2017 年 12 月 1 日閲覧）。
- 7) 授業スタンダードの中の「はじめに」などで、次期学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」の実現のために自治体内のすべての教員の授業力向上を図るという内容が記されている事例が複数あった。
- 8) 4 セルのうち 1 セルの期待度数が 5 未満であったため、Fisher の正確確率検定を用いた。
- 9) これも 4 セルのうち 1 セルの期待度数が 5 未満であったため、Fisher の正確確率検定を用いた。
- 10) 「大切」(482) や「行う」(455)、「必要」(396) は一般語として除外した。
- 11) 「大切」「行う」「必要」を除外して分析。
- 12) 特徴語の指標として、Jaccard 係数を使用した。Jaccard 係数とは、各時期区分に当てはまる段落と抽出語彙を含んでいる段落について、両方に当てはまる段落数をどちらか一方に当てはまる段落数で除した値であ



る。値が高いほど類似性が高いことを意味する。

- 13) 「毎年」作成されている授業スタンダードは1つのみであったため、この分析に含めなかった。
- 14) 「大切」(0.1421) を除外。
- 15) 「必要」(0.1802)、「行う」(0.1542)、「大切」(0.1490) を除外。
- 16) 2010 年度までは「板書」と「ノート」はいずれも上位 75 位に入っておらず、2011 年度から 2014 年度では「板書」が 44 位 (0.0796)、「ノート」が 46 位 (0.0795) である。
- 17) 「大切」(0.1883)、「行う」(0.1662)、「必要」(0.1568) を除外。
- 18) 「行う」(0.1522) を除外。
- 19) 「大切」(0.1941)、「必要」(0.1483) を除外。
- 20) 「必要」(137) や「大切」(128)、「行う」(125) は除外した。
- 21) 「必要」「大切」「行う」を除外して分析。
- 22) 2009、2013、2014 年に一つずつ指導文書が作成されているが、サンプル数が少ないため除いた。
- 23) 本稿は、都道府県が作成する授業スタンダードと指導文書の全体像の把握と比較検討を試みた。チェックリストがそれ以外の部分と比べて特に具体的な授業の展開や方法、指導観といった内容を含む傾向があるのかについては改めて分析が必要である。

## 【参考文献】

- 勝野正章 (2016) 「自治体教育政策が教育実践に及ぼす影響－授業スタンダードに着目して」『日本教育政策学会年報』第 23 号、pp.95-103。
- 子安潤 (2016) 「子どもの未来をひらく授業づくり」竹内常一編集代表、子安潤・坂田和子編著『学びに取り組む教師』高文研、pp.18-38。
- 佐々木織恵・高木加奈絵・澤田俊也・村上祐介・大桃敏行 (2016) 「自治体における教育のガバナンス改革の態様」日本教育行政学会第 51 回大会発表資料。
- 志水宏吉・高田一宏編 (2012) 『学力政策の比較社会学 国内編 全国学力テストは都道府県に何をもたらしたか』赤石書籍。
- 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版。
- 福田敦志 (2017) 「授業のスタンダード化と教育実践の課題」日本教育方法学会編『学習指導要領の改訂に関する教育方法学的検討』図書文化、pp.112-125。

(受理日：平成 30 年 3 月 19 日)