

岐阜県可児市委託事業

# 文化芸術創造性活用の効果検証調査業務 報告書

（抜粋版）



平成 29 年度文化庁文化芸術創造活用  
プラットフォーム形成事業

# 内容

要約 .....	3
<b>1. 調査の結果【コミュニケーション能力育成事業】 .....</b>	<b>5</b>
1.1. 事前調査、事前ヒアリングとステークホルダー分析 .....	5
1.1.1. 概要と目的 .....	5
1.1.2. 成果物 .....	5
1.1.3. 事前ヒアリング結果 .....	7
1.2. ロジックモデルおよびインパクトマップの作成 .....	11
1.2.1. ロジックモデル .....	12
1.2.2. インパクトマップ .....	13
1.3. 指標設計と測定 .....	14
1.3.1. 目的 .....	14
1.3.2. 概要 .....	14
1.3.3. 結果 .....	15
1.4. ヒアリング設計と実施 .....	17
1.4.1. 目的 .....	17
1.4.2. 概要 .....	17
1.4.3. 結果 .....	18
1.5. 測定結果分析と SROI 算出 .....	19
1.5.1. 定量および定性評価結果 .....	20
1.5.2. SROI 算出 .....	33
1.5.3. まとめとその他特筆すべき変化・成果 .....	35
<b>2. 参考資料 .....</b>	<b>37</b>
2.1. 配付アンケート .....	37
2.1.1. コミュニケーション能力育成事業 .....	37
2.2. ヒアリングメモ .....	39
2.2.1. コミュニケーション能力育成事業 .....	39
2.3. SROI 算出根拠 .....	53
2.3.1. コミュニケーション能力育成事業 .....	53



## 要約

可児市で行われる文化芸術創造性活用事業（コミュニケーション能力育成事業）について、社会的インパクト評価を実施した。

### 対象事業

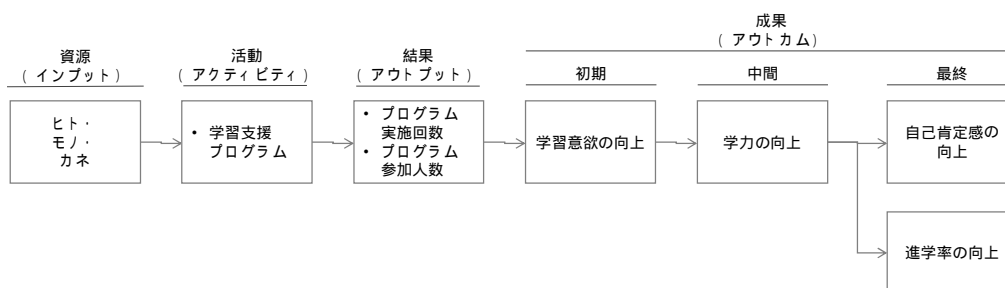
コミュニケーション能力育成事業：可児市内の複数の小・中学校に対して実施される演劇やダンスの手法を用いたワークショップ等の実施

### 効果検証方法

#### ロジックモデルの作成

各事業について、各関係者の声を抽出することにより、ロジックモデルを作成する。ロジックモデルとは、投入した資源（インプット）、活動（アクティビティ）、結果（アウトプット）、成果（アウトカム）までを明確に示し、その因果関係をつなぎ合わせたものである。

例）



#### 成果指標の設計と五段階評価によるアンケートの実施

作成されるロジックモデルに基づいて、示された各成果に対応する成果指標を設計する。その際、既に事業に関する指標があればその指標を活用することとし、なければ、新たに五段階評価で行うアンケートを作成することとする。

例）

成果	成果指標
学習意欲の向上	学習に対する関心・意欲の程度
学力の向上	学校におけるテストの得点
自己肯定感の向上	自己肯定感に関するチェックリストの得点

#### SROI（Social Return on Investment：社会的投資収益率）評価

社会的インパクト評価の一種であり、アウトカムを利害関係者（ステークホルダー）間の合意形成を経て、企業財務の評価手法 ROI（投資収益率）を基に、社会要素を定量化し、評価対象に組み入れ、貨幣価値換算する手法。各指標を基に、成果の貨幣価値換算を下記のように実施する。

【SROI＝総便益（事業により創出した貨幣価値換算済みの社会的価値）÷総費用（投入した費用）】

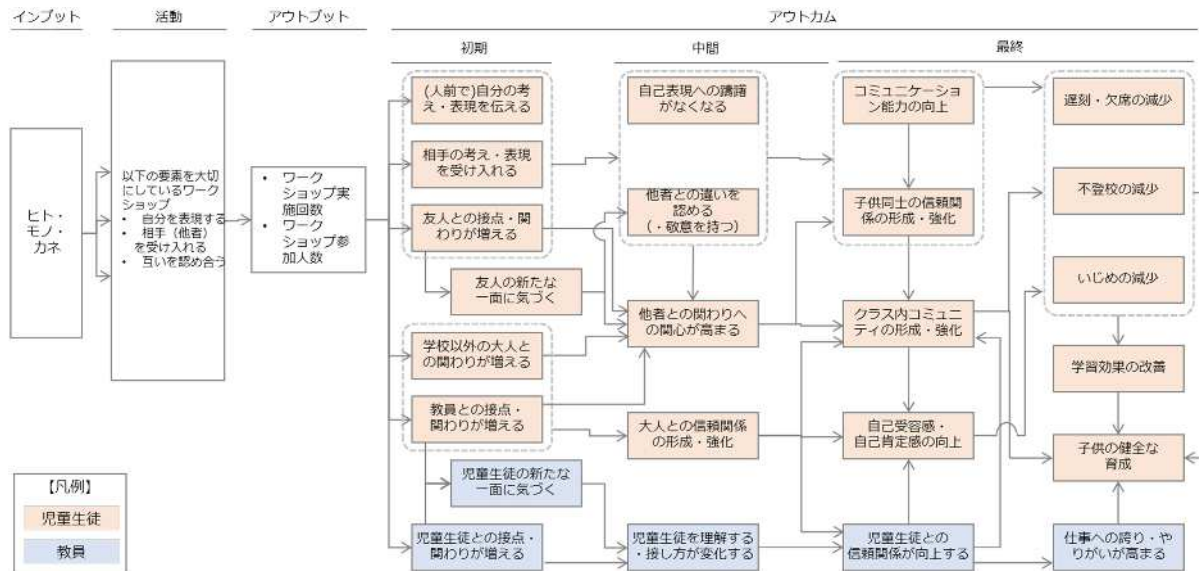
SROI は比較等には適さない。本質的にはロジックモデル等を使って、今後の事業のより良い改善へとつないでいくことが重要である。

## コミュニケーション能力育成事業

### 事業概要

身体の動きをベースにしたコミュニケーションを大切にするワークショップ、又はジェスチャーゲームをベースにした子供たちの自発的なコミュニケーションを活性化させる事業を実施事業者が提供する。一人一人の違いを大切にしながら、クラス全体のまとまりを大切にする。

### ロジックモデル



### 成果

- ・児童生徒および教員ともにすべての成果について肯定的な回答であった。
- ・特に自己表現、他者への理解、クラス内コミュニティの形成に役立っていることが示唆されていた。
- ・特に小学校低学年および特別支援学級での成果が高く捉えられていた。
- ・教員にとっての学びの場としての機能もあることが示唆された。

### SROI 評価

- ・インプット = 2,100,000 円
- ・アウトカム = 4,851,777 円（正味現在価値）
- ・SROI=2.31

### 提言

- ・児童生徒のコミュニケーション能力育成、クラス内コミュニティ形成のために、引き続き継続して実施することが望まれる。
- ・現状実施事業者が担うファシリテーターの役割を育成することが重要なポイントとなる。
- ・教員にとって児童生徒の定点的な観察になるという声もあり、Q-U データなど学校側が既に活用しているデータと連携しながら、教員がよりよくワークショップを活用できるようになると、児童生徒の成長によりつなげることができると考えられる。

## 1. 調査の結果【コミュニケーション能力育成事業】

本調査は、事業の効果について可視化・効果検証をすることを目的に実施した。最終的には SROI 評価を実施したが、事業の性質上、定性および定量評価を通して事業の効果の可視化・検証を行い、今後の事業改善に活用することを目的においた。

### 1.1. 事前調査、事前ヒアリングとステークホルダー分析

事前調査、事前ヒアリングとステークホルダー分析では、現状の理解と課題認識を適切に行い、調査の後工程にとって重要となるステークホルダーの分析を実施した。事前調査には本事業に直接関係のない事業についての調査も含まれるが、本調査の目的を踏まえて「可児市および学校現場の現状と課題」を理解するため、重要な要素を効率的に抽出することを目的とした。

#### 1.1.1. 概要と目的

本調査における事前調査、事前ヒアリングとステークホルダー分析の概要と目的は以下の通りである。

図表 1-1 事前調査、事前ヒアリングとステークホルダー分析の概要と目的

No.	概要	目的と内容
	可児市における文化芸術創造性活用の事業背景調査と事前ヒアリングの設計	可児市における事業に関する幅広い理解を深めることで、事前ヒアリングの内容を設計し、調査の後工程のロジックモデルおよびインパクトマップ作成や SROI 算出に役立てることを目的とした。 具体的には、可児市における文化芸術創造性活用の事業や、いじめおよび不登校等やコミュニケーション能力育成事業に対するその他の行政施策の現状整理を資料やウェブサイト等を利用して実施した。また、整理された項目を基に直接学校や実施事業者ヒアリングする内容を設定した。
	実施事業者および実施事業に関する現状調査、事前ヒアリング	各実施事業者および実施事業の概要について調査し、その特徴や可能性について言語化した。その結果は、調査の後工程のロジックモデルおよびインパクトマップ作成に役立てられた。 具体的には、事前ヒアリングを通じ、実施事業の提供可能価値の言語化を行った。また、コミュニケーション能力育成事業については、昨年度までの実施結果等の情報収集や整理を行った。
	対象の学校・クラスに関する現状調査・事前ヒアリング	事業が実施される小・中学校、クラスの児童生徒の現状、いじめおよび不登校の現状について調査し、各学校の現状とニーズを把握することを目的とした。 具体的には、事前に各学校を訪問して教員にヒアリングを実施し、現状の課題等について整理した。
	ステークホルダー分析	調査の後工程となるロジックモデルおよびインパクトマップ作成や SROI 算出にとって要となるステークホルダー分析を実施した。 上記 ~ の調査工程を経て、関わるステークホルダーの抽出と決定を行った。

#### 1.1.2. 成果物

事前調査、事前ヒアリングとステークホルダー分析を通して得られた成果物は三つである。一つ目は、主に資料やウェブサイト等の二次情報を活用した事前調査の結果と、ステークホルダーへの事前ヒアリングから得られた情報を組み合わせて作成した、調査対象事業の概要表（

図表 1-2）である。本調査対象の事業だけでなく、比較のため可児市での関連事業についても調査を実施した。二つ目は、事前調査と事前ヒアリングを通して抽出されたステークホルダーに関してまとめた一覧（図表 1-3）である。そして三つ目は、事前ヒアリングのヒアリング結果（図表 1-4）である。

ヒアリング結果の詳細については 1.1.3 に記す。

図表 1-2 事前調査、事前ヒアリングを基にした対象事業の概要（コミュニケーション能力育成）

対象者	小学校 5 校の 2 年生かつ / または 4 年生や 3 年生、中学校 1 校の 1 年生、 小学校特別支援学級、スマイリングルームに通う児童生徒
対象者数	約 620 名
実施回数	各クラス 1～2 回、1 回 1 時間半。スマイリングルームは 10 回
実施事業者	公益財団法人可児市文化芸術振興財団 事業者 A、アーティスト A
実施事業費	210 万円
事業の特徴	様々な他者との出会い、関わりの大切さを体感するグループワーク
期待される アウトカム	児童生徒のコミュニケーション能力の向上 児童生徒の健全な成長
主要な ステークホルダー	・児童生徒 ・教員 ・行政担当者（可児市学校教育課、教育研究所） ・実施事業者 ・保護者
該当分野に 関する現状	クラスの中で特定の友人としか交流しない状況がある。外国籍の生徒が多い 学校ではそれに伴うコミュニケーションの課題が想定される。
対象事業への期待	生徒のコミュニケーション能力の向上。低学年に重点的に実施することによる 長期的な不登校の減少。
実施に関する課題	教員の理解度にばらつきがある。
事業の実績	2016 年度事業実施実績有
その他の取組	・ソーシャルスキル向上のための時間、アクティブラーニング等 ・「いいこと見つけ」（ペーパーワーク）や、「心のノート」で今の自分についてみつめる等各校の取組
同様の効果が 想定される事業	研修旅行、修学旅行、課外授業、体育祭、音楽祭等（クラスの絆を深める目的）
今後の予定	事業規模の拡大

#### 1.1.2.1. ステークホルダー分析

ステークホルダー分析は、SROI 評価を実施する上で最も重要なポイントとなる。SROI 評価には、「どの関係者にどのような効果があるのか」を言語化し、論理的にその変化をつなぐロジックモデルおよびインパクトマップの作成が要となる。ステークホルダー分析では、ロジックモデルの一つ一つの変化を言語化するのに先立ち、関わりのある関係者を網羅的に抽出することが目的である。重要となるポイントは以下の 2 点である。

1. 事前調査の内容を精査すること
2. ヒアリングで重要となる関係者について抽出し、整理すること

ステークホルダー分析は、事前調査とヒアリングで抽出した項目について、関係者に関わる項目を並べ、漏れのないよう抽出した。「01.2. ロジックモデルおよびインパクトマップの作成」以降ではステークホルダーと共に対話を適宜重ねていくため、調査の後工程で対話が実践可能となる人物も調査工程でリストアップした。ステークホルダー分析の成果物は図表 1-3 の通りである。

図表 1-3 ステークホルダー一覧（コミュニケーション能力育成事業）

ステークホルダー	備考
児童生徒	実施クラス・スマイリングルームの児童生徒（約 620 名）
教員	実施クラス・スマイリングルームの教員（約 20 名）
行政担当者	可児市 学校教育課、教育研究所
実施事業者	公益財団法人可児市文化芸術振興財団
	事業者 A（劇・遊び・表現活動） アーティスト A（体奏家・ダンスアーティスト）
保護者	

### 1.1.3. 事前ヒアリング結果

事前ヒアリングは、主要なステークホルダーのうち、事業が実施される小・中学校の教員、行政担当者、実施事業者を対象に行った。ヒアリング項目は、（１）いじめやコミュニケーションに関する現状の課題認識、（２）現在実施されているその他の事業や取組、（３）今回の調査対象事業への期待の３点を中心とした。

#### 1.1.3.1. 実施事業者および実施事業に関する調査・事前ヒアリング

実施事業者および実施事業に関する調査および事前ヒアリングは、実施事業の特徴と効果を捉え、ロジックモデルおよびインパクトマップの作成および指標の設計に役立てることを目的に行った。

ヒアリングの手法は、各ステークホルダーについて、１～２人の個別ヒアリングを実施した。個別ヒアリングとは、１対１を想定し、当人の考えをヒアリングアークがじっくりと引き出す手法である。

ステークホルダーへの事前ヒアリング結果は図表 1-4 の通りである。

図表 1-4 事前ヒアリング結果（コミュニケーション能力育成事業）

対象	ヒアリング項目		
	現状	その他取組	事業への期待
行政担当者… 可児市学校教育課 教育研究所	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークショップ参加者は開始以来増加傾向。以前より実施している参加者アンケートでは、85%が「友人と仲良くなった」と回答。</li> <li>・実施事業者の評判が良く、対象校を拡大したい。そのために、その効果を客観的に示せる定量的な根拠が必要だと認識している。</li> <li>・ワークショップを継続しているある小学校では不登校が減少していることから、効果が出ているものと考えている。</li> <li>・児童生徒のみならず、教員を対象としたソーシャルスキル向上のワークショップも実施したい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ソーシャルスキル向上のための時間、アクティブラーニングなどを実施。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本事業のワークショップは、外部の実施事業者の存在に意義があると感じる。特にアーティスト A だからこそ出来るものもあると思う。</li> <li>・ワークショップは、高学年よりも低学年に効果があると感じる。そのため、低学年を対象に重点的に実施することで、長期的に不登校の減少につなげることを期待する。</li> </ul>
実施事業者… （公財）可児市文化芸術振興財団	<ul style="list-style-type: none"> <li>・クラス内で特定の限られた友人とのみ交流している状況が見られる。話す機会がないために相手のことが分からないという状況が起きているのではない。</li> <li>・ワークショップに参加した児童生徒には「今までよりも友達と仲良くなったか」をアンケートで聞き、その結果を指標としている。平均 85～90%が「仲良くなった」と回答。</li> <li>・学校側がワークショップの目的を理解していると効果が出やすい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・外国籍の生徒が多い学校では、特別なクラス（国際学級）を設けていると聞いている。</li> <li>・対象校のうち、２校とスマイリングルームは以前より継続して実施（その他は今年より開始）。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童生徒の他者を理解する（相手の気持ちを受け入れる）力、話す能力の向上を目指している。文化芸術の利点は正解がないことであり、それがお互いを認め合い、豊かさにつながると考えている。</li> <li>・スマイリングルームは、学校に行かせることが目的ではなく、学校に居場所がない子供でも、生きていく価値を見つけ、生きる意欲を持たせることが目的こと。</li> <li>・回数を重ねることでワークショップの効果が得られると考えているため、実施回数の増加を期待する。</li> </ul>



対象	ヒアリング項目		
	現状	その他取組	事業への期待
実施事業者 …事業者A	・事前に教員と現状の共有を図ることがあるが、基本的には「仲の良いクラス」などの情報しかない。	特に認識していない	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークショップの内容はパターン化せず、目の前の子供たちの様子に合わせて臨機応変に実施している。</li> <li>・リーダーが全体を引っ張りながら、サポーターが馴染めない子を支える。</li> <li>・ワークショップ実施後は、実施前よりも「熱量が上がることを」目指している。</li> <li>・プログラムには、グループでなければならないことを入れて「あなたがいるからみんながいる」ことを感じてもらいたい。</li> <li>・クラス内での関わりを増やすきっかけづくりをしたい。</li> </ul>
実施事業者 …アーティストA	・特別支援学級など、それぞれの学級に応じて教員との連絡共有はしている。	特に認識していない	<ul style="list-style-type: none"> <li>・柔らかさ、力を抜くことを重視している。</li> <li>・一人一人の脱力と、脱力したみんなのまとまりを目指している。</li> <li>・美しさを感じる心を育てている。</li> <li>・些細なこと、繊細なことを大切にして、それを共に感じることを大切に行っている。</li> <li>・一人一人いろいろな相手と出会うこと、その出会いを大切にすることを感じてもらいたい。</li> </ul>

### 1.1.3.2. 対象の学校・クラスに関する現状調査・事前ヒアリング実施

実際に調査対象の事業を実施する学校・クラスに関する現状調査と事前ヒアリングを実施した。事前ヒアリングを含む学校・クラスの現状調査の目的は、ベースラインとしてどのような課題、期待やニーズがあるかを抽出することにある。

ヒアリング対象は、事業の対象となる複数の学校・クラスの教員であり、詳細は以下の通り。ヒアリング手法は、主にグループヒアリングを実施した。グループヒアリングとは、数名の同グループに属する対象者が同席し、対話をしながらヒアリングを進めていく手法である。

図表 1-5 事前ヒアリング実施対象（コミュニケーション能力育成事業）

対象	詳細
教員（小学校）	4年生担任（7名）、3年生担任（3名）、特別支援学級（1名）
教員（中学校）	1年生担任（2名）

教員からのヒアリング結果は以下図表 1-6 の通りである。詳細のヒアリング結果については巻末に参考資料として「2.2 ヒアリングメモ」を掲載している。

図表 1-6 事前ヒアリング結果（コミュニケーション能力育成事業）

対象	ヒアリング項目		
	現状	その他取組	事業への期待
教員（小学校） 3名	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どのクラスも素直。運動会の練習などに一生懸命取組、ふざける児童はあまりいない。</li> <li>・人間関係は良く、男女の仲も比較的良いが、主張が強い児童同士がぶつかる心配がある。</li> <li>・目的がある時はまとまるが、目的がないと自分中心になっておしゃべりになる点が課題。粘り強く取り組む力が弱い。</li> <li>・言語力が足りず、手が先に出ることがある。考えることが苦手。</li> <li>・外国籍の児童同士で集まって母国語で話す傾向がある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループワークをする機会は毎日ほどはない。</li> <li>・独自の取組として、班が変わったときに班の中で話させるようなレクリエーションを実施。</li> <li>・自分が知っているコミュニケーション促進ツールは、児童にとって難しすぎたり簡単すぎたりする。そのため、WSのツールも参考にできるものがあると有難い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・外国籍の子供が1～2割いるので、言葉じゃないもので一体感が感じられると良い。</li> <li>・日本人でも表現をしたり伝えることができない。考えて伝えるというスキルがつくと良いと思う。</li> <li>・WSで学んだことをWSの後も活かせるようになると良い。</li> <li>・学校の外から人が入ってくるのが良い。児童も教員も楽しみにしている。</li> <li>・共生、多様性を学んでほしい。</li> </ul>
教員（小学校） 3名	<ul style="list-style-type: none"> <li>・とても元気が良い。ルールが守れない子が多い。幼い子もいるなど差が激しい。コミュニケーションはとれる子が多い。一部に、同じことしか話せない、自分からうまく誘えない子がいる。</li> <li>・一部に自信を持っていない子がいる。</li> <li>・全体的に男女は一緒に遊んでいる。一部の男子が女子と仲良くできない。言葉で上手く表現できずに手が出ることもある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Q-U<sup>1</sup>をとっている。その結果によって一人一人のクラスでの立ち位置を把握。</li> <li>・「いいこと見つけ」（ペーパーワーク）を実施したり、道徳で自分の良いところ悪いところを聞き出すなどする。自分の良いことが思いつかない児童に対して、周囲の児童が教えてあげると、恥ずかしながらもうれしそうに反応をする。</li> <li>・ペアで交流する時間を作って、話さない子がいないようにしている。</li> <li>・「心のノート」で今の自分についてみつめるという時間がある。</li> <li>・スクールカウンセラーとの連携：月に2～3回来ているので、必要な子は親と連携して会わせるようにしている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前回のWSでは、子供たちの表情がよかった。普段あまり笑わない児童も笑っていた。</li> <li>・人前で話せない子は、最初は端っこにいたが、最後は一緒に楽しくできていた。</li> <li>・児童にとって、このような活動の機会はない。身体同士を触れ合わせる活動はこの学年に合っている。</li> <li>・子供たちはとても楽しみにしている。</li> <li>・前回は入れない子が一人いた（2クラスに一人ずつ）。次回、その子がどう変わっているか楽しみ。</li> <li>・前回のWS前後の変化として、終了後1～2週間は今まで自分から話しかけられなかった子が周りに話しかけるようになった。</li> </ul>

<sup>1</sup> 子供たちの学校生活における満足度と意欲、さらに学級集団の状態を調べることができる質問紙

対象	ヒアリング項目		
	現状	その他取組	事業への期待
教員（小学校） 4名	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全体として仲が良く、元気が良い。クラスごとにそれぞれ児童の様子は少し異なる。</li> <li>・一部教室に入れない子供もいる。</li> <li>・一人発達障害を抱えている子がおり、その子供は少し他の児童から距離を置かれている。</li> <li>・ペアを作れない子が2人いる（男女で一人ずつ）。</li> <li>・元々元気な子が特に多く、3年生の時に転校してきた子も、みんな仲良くできている。</li> <li>・一部既にグループ化する（少し大人っぽい）女子もいるが、基本的にはみんな仲良し。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「学級あそび」という時間が20分くらい毎日ある。子供たちが係ごとに自分たちで考えて、クラスで遊ぶ時間。</li> <li>・その他、学活や、休み時間にトランプをしたりということもあるが、外部から実施事業者を呼んでの特別な取組等は今のほかにはないと思う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前回のWSでは、子供たちの表情がよかった。普段教室に入っていない子供も、最初から入っていくことができていた。</li> <li>・前回は発達障害の子供もうまく溶け込めていた。</li> <li>・前回のWSの時は難しさのある子がいたが、2学期に入りクラスの全体の雰囲気も変わったので、またWSでどうなるかを観察したい。</li> <li>・春頃に1度あり、秋にもう1度あるという現状のタイミングはとてもやりやすいと思う。</li> <li>・4年生くらいまでがちょうどよく、5年生以上は恥ずかしさなどもあり、少し男女でWSに参加することが難しいかもしれない。</li> </ul>
教員（小学校 特別支援学級） 1名	<ul style="list-style-type: none"> <li>・知的2クラス、情緒2クラス、肢体1クラスの5クラス。</li> <li>・昨年より10名増えて、今年度は約30名いる。</li> <li>・言葉が難しい児童もいる。</li> <li>・常に一人きりになりたがる児童もいる。</li> <li>・元々学級としては仲が良い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援学級における催し、というのは特別あまりない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言葉に困っている子供や一人になりたがる子供との接し方など教員にとっても大きなヒントになった。</li> <li>・普段消極的な子供も積極的に挙手をして、子供の隠れた才能に驚いた。</li> <li>・1回目は遠巻きに見ていて、2回目は少し参加していて、今は次はいつ、と楽しみにしている子供もいる。</li> <li>・教員も一緒にやることで気づきをもらうことが多い。</li> <li>・事前にアーティストAと相談できるので、子供一人一人を覚えてもらっている中でWSの設計ができてうれしい</li> <li>・親も一緒に参加したこともあり、それはとても良いので、今後もぜひやりたい。</li> </ul>
教員（中学校） 2名		<ul style="list-style-type: none"> <li>・2人とも理科の担当。特別の取組はしていない。レクリエーションや体育、英語の授業では双方向のやりとりがある。</li> <li>・外部の大人との接点は、外部の講師が来るケース（食事指導の授業）や外に出かける機会など時々ある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・第三者が来ることへの期待として、客観的な視点、相対的な視点で、クラスの優れている点などを言ってもらえると有難い。</li> <li>・生徒にとっては、外部の大人とコミュニケーションをとる良い機会になると捉えている。</li> <li>・WSは初めて。楽しんでもくれると思う。</li> </ul>

## 1.2. ロジックモデルおよびインパクトマップの作成

まず、ロジックモデルおよびインパクトマップの定義について整理する。ロジックモデルおよびインパクトマップの明確な定義は文献によって異なることもあるが、本調査では下記のように定義して用いることとする。

・ロジックモデル：ある活動に対してそのインプット、アウトプットからアウトカムまでを構造化および可視化したモデル。各項目の論理的な関係性が明確となっている形式。

・インパクトマップ：インパクトマップは広義にインプット、アウトプットからアウトカムまでを構造化および可視化したモデルのことを呼ぶが、本調査ではステークホルダーごとに各項目が整理されており、特に各項目の論理的な関係性は明確になっていないものとする。一般的に SROI 評価ではインパクトマップの形式を用いて実施することが多い。特定されたステークホルダー、インプット、アウトプット、アウトカムと、貨幣価値に換算された値が記入され、最終的に SROI 値（アウトカム／インプット）が 1：X の形で記載される<sup>2</sup>。

ロジックモデルおよびインパクトマップを共に作成することが重要な理由は、それぞれの形式の特徴が異なるからであり、それぞれ活用する目的が異なるからである。ロジックモデルは主に作業の中間成果物として派生するものであり、アウトカムを網羅的に抽出することおよびステークホルダーとのコミュニケーションに活用することに目的がある。一方でインパクトマップはステークホルダーごとのインプット、アウトプット、アウトカムと対応する各指標を整理することにより、SROI 算出の際に活用しやすい。各形式の特徴および作成する目的は図表 1-7 の通りである。

図表 1-7 ロジックモデルとインパクトマップの特徴と目的

	特徴	作成する目的
ロジックモデル	ある活動に対してインプット、アウトプットからアウトカムまでを構造化および可視化したモデルであり、各項目の論理的な関係性が明確となっているもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 各項目の関係性を考察することでアウトカムを網羅的に抽出することができる</li> <li>・ 各項目の論理的な関係性が明確となるため、ステークホルダーとのコミュニケーションに用いることができる</li> <li>・ 達成率の低いアウトカムがある場合に原因分析等に用いることができ、以降の改善提案に活用できる</li> </ul>
インパクトマップ	ステークホルダーごとにインプット、アウトプットからアウトカムまでの各項目が整理されており、特に各項目の論理的な関係性は明確になっていないもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ステークホルダーごとのインプット、アウトプット、アウトカムを分けて簡潔に可視化するため</li> <li>・ 各項目の指標を明確に示し、SROI 算出に活用するため</li> </ul>

<sup>2</sup> 慶應義塾大学 SFC 研究所（2014 年 6 月）②「SROI」実施ガイドライン

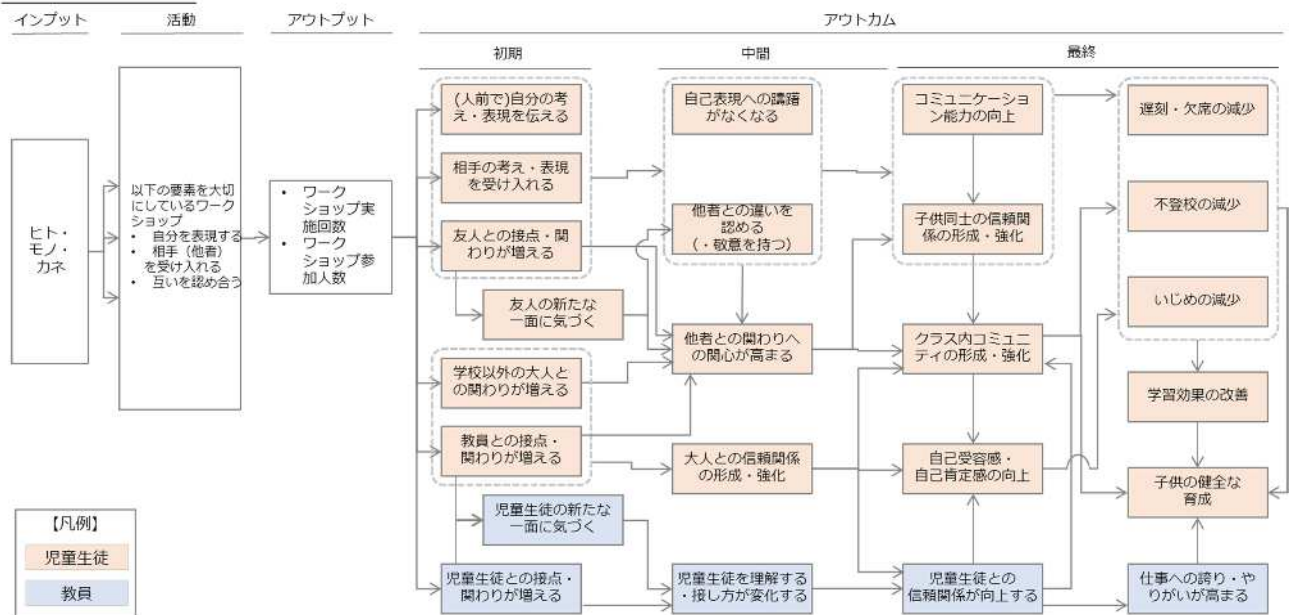
### 1.2.1. ロジックモデル

本調査で実施した事前調査および事前ヒアリングに基づき、作成したロジックモデルは以下図表 1-8 の通りである。

図表 1-8 ロジックモデル（コミュニケーション能力育成事業）

対象事業	対象小・中学校およびスマイリングルームの児童生徒に向けたワークショップ
関係者	①対象小・中学校およびスマイリングルームの児童生徒 ②教員
目的	子供同士、子供と教員のつながりの形成・信頼関係の強化により、不登校・いじめの減少と子供の健全な育成を目指す

#### ロジックモデル案



### 1.2.2. インパクトマップ

本調査で実施した事前調査および事前ヒアリングに基づき、作成したインパクトマップは以下の通りである。貨幣価値換算を示したインパクトマップは、後の「1.51.5. 測定結果分析とSROI 算出」に詳しく掲載する。

図表 1-9 インパクトマップ（コミュニケーション能力育成事業）

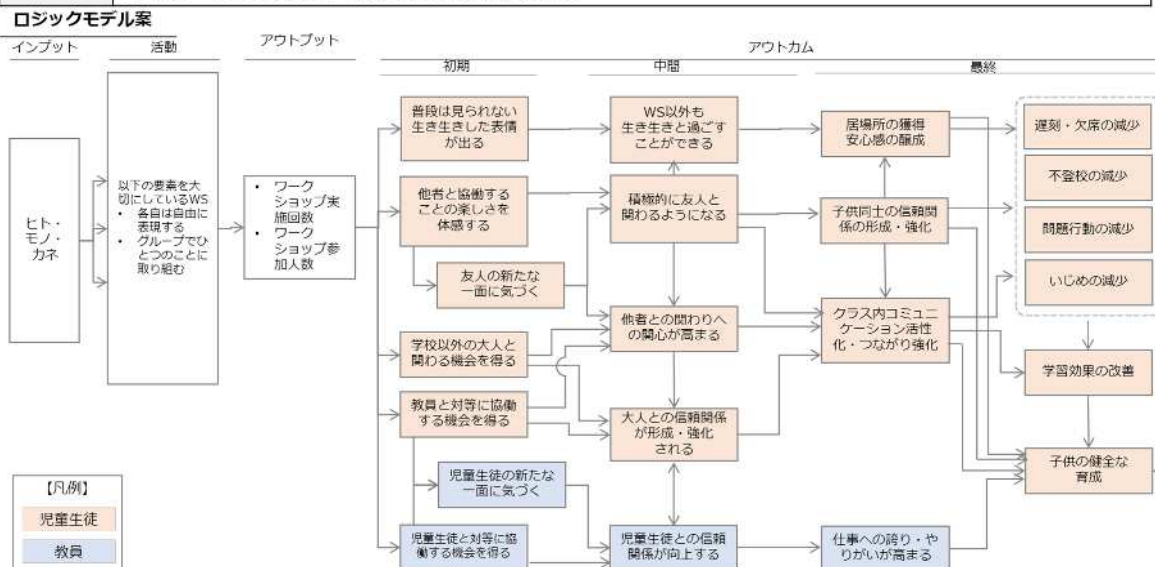
関係者	インプット	アウトプット	初期アウトカム	中間アウトカム	最終アウトカム	
児童生徒	—	参加人数	(人前で)自分の考え・表現を伝える	自己表現への躊躇がなくなる	コミュニケーション能力の向上	遅刻・欠席の減少
		参加回数	相手の考え・表現を受け入れる	他者との違いを認める（・敬意を持つ）	子供同士の信頼関係の形成・強化	不登校の減少
		—	友人との接点・関わりが増える	他者との関わりへの関心が高まる	クラス内コミュニティの形成・強化	いじめの減少
			友人の新たな一面に気づく	大人との信頼関係の形成・強化	自己受容感・自己肯定感の向上	学習効果の改善
			学校以外の人との関わりが増える	—	—	子供の健全な育成
			教員との接点・関わりが増える			—
教員	—	参加人数	児童生徒との接点・関わりが増える	児童生徒を理解する・接し方が変化する	児童生徒との信頼関係が向上する	仕事への誇り・やりがいが高まる
		参加回数	児童生徒の新たな一面に気づく	—	—	—
実施事業者	時間 (実施・準備)	実施回数	—	—	—	—
可児市	資金	—	—	—	—	—

ステークホルダーごとにどのようなインプット、アウトプット、アウトカムが想定されるかと、その測定指標が一目でわかる。一方で、各アウトカムの因果関係は明確ではない。なお、本作業項目の時点では、アウトカムに対応する測定指標は記入されていない。

本来、ロジックモデルおよびインパクトマップの作成に当たっては、ステークホルダーとの共同作業を通じて、その概念を共有し、意見を反映することが必要とされる。それにより、実態を反映した評価が可能になるのみならず、ステークホルダー間での事業目標の共有や、目標達成のための事業改善の議論が可能となるためである。ロジックモデルおよびインパクトマップは、評価による効果検証のみならず、ステークホルダーとの意識共有や事業改善のためのツールとして活用されることが重要である。よって、作成には幅広いステークホルダーの関与や、評価後の振り返りを通じて継続的に修正が加えられていくことを前提としている。一方で、本調査においては調査設計の制約上、対象事業の観察前に作成したこと、また、ステークホルダーとの共同作業ではなくヒアリング結果を基に作成したことなどから、来年度以降の事業継続に向けては、ステークホルダーからのフィードバックや事業の振り返りを基にしたロジックモデルおよびインパクトマップの修正が改めて必要と言える。なお、本調査内での事業観察やステークホルダーとロジックモデルの改定案について協議した結果、本調査の最後で図表 1-10 のように修正している。

図表 1-10 ロジックモデル【修正版】（コミュニケーション能力育成事業）

対象事業	対象小・中学校およびスマイリングルームの児童生徒に向けたワークショップ
関係者	①対象小・中学校およびスマイリングルームの児童生徒 ②教員
目的	当ワークショップを通じ、自由に表現することや、他者との出会い・コミュニケーション・協働を「楽しい」と感じる経験を提供することで、クラス内のコミュニケーションの活性化やつながりの強化を促進し、ひいては、不登校・いじめの減少、子供の健全な育成を目指す



## 1.3. 指標設計と測定

### 1.3.1. 目的

指標の設計および測定においては、「1.21.2. ロジックモデルおよびインパクトマップの作成」におけるインパクトマップの各項目に対応する指標を設計し、それに基づき測定することに目的がある。最終的な SROI 算出の根拠となるデータも含まれる。

### 1.3.2. 概要

本調査開始時に作成したロジックモデルから、そのアウトカム項目に紐づく成果指標を考案した。主に論文等の文献を参考にアンケートを作成し、事業が開始される 10 月より前に暫定版の指標を設計した。事前アンケート、ワークショップ後アンケート、事後アンケートの三つのアンケートで指標を設計し、アンケートを配付、回収した。設計したアンケートは、前後比較が可能となるよう、五段階で回答するものであり、比較が可能なように事業に参加しているクラス（介入群）と、参加していないクラス（対照群）で設計した。

事前・ワークショップ後・事後アンケートはそれぞれ教員と児童生徒に配付するものとしたが、調査設計上回収期間が限られているため、一部回収不可能なクラス等もあった。

指標の設計および測定で得られる成果物は、二つある。一つ目は、アウトカムと対応する指標一覧、二つ目は既存データからの直接のデータ収集が不可能な場合に作成するアンケートである。

図表 1-11 アンケートの種類（コミュニケーション能力育成事業）

アンケートの種類	事前アンケート （事前事後比較アンケート）	WS 後アンケート	事後アンケート （事前事後比較アンケート）
アンケートの対象	WS を実施するクラス WS を実施しないクラス	WS を実施するクラス	WS を実施するクラス WS を実施しないクラス

### 1.3.3. 結果

#### 1.3.3.1. 指標設計

作成されたロジックモデル、インパクトマップを基にそれぞれのアウトカムの成果指標を考案した。成果指標の考案のため、可児市が既に有する既存データ、その他文献等の調査を実施した。

本調査開始前に可児市に蓄積されていた既存のデータは、図表 1-12 の通りである。

図表 1-12 本調査開始前に既に蓄積されていたデータ（コミュニケーション能力育成事業）

既存データ
<ul style="list-style-type: none"><li>・ 遅刻数・不登校数</li><li>・ 本調査開始前に実施された同事業について市財団が行ったアンケート結果（自由記述と満足度等）</li></ul>

コミュニケーション能力育成事業に関しては、長期欠席数および不登校数が学校・学年毎、事業を実施した学校・学年とそうでない学校・学年についての比較のデータが蓄積されていたため、本データを活用することとした。作成した指標とアウトカムの対応表を下記に示す。指標はそれぞれ事前、WS 後、事後についてデータを収集するが、特に事前事後については同じ指標を用いて、比較が可能となるようにした。加えて、教員向けの事後アンケートでは、SROI 算出に必要な対話による合意形成の代わりとして、他事業との比較に関してたずねるアンケートを追加した。これらの指標一覧を基に作成されたアンケート等は参考資料「2.1 配付アンケート」に掲載する。



図表 1-13 指標一覧（コミュニケーション能力育成事業）

種類	関係者	項目	指標	事前事後比較	WS後
アウトプット	児童生徒	参加人数・参加回数	参加人数・参加回数	—	—
	教員	参加人数・参加回数	参加人数・参加回数	○	○
		参加した児童生徒の把握	児童生徒人数	—	○
初期アウトカム	児童生徒	(人前で)自分の考え・表現を伝える	自身の表現回数	○	●○
		相手の考え・表現を受け入れる	他者の表現への関心	○	●○
		友人との接点・関わりが増える	話した・接した人数	●○	●○
		友人の新たな一面に気づく	他者の変化の気づき	—	●
		学校以外の大人との関わりが増える	WSの実施事業者と話した・接した回数	○	●○
	教員	教員との接点・関わりが増える	話した・接した回数	●○	●○
		児童生徒との接点・関わりが増える	話した・接した回数	同上	同上
		児童生徒の新たな一面に気づく	他者の変化の気づき	—	○
中間アウトカム	児童生徒	自己表現への躊躇がなくなる	表現への恥ずかしさ	●○	●○
		他者との違いを認め、敬意を持つ	他者受容感・寛容性	●○	●○
		他者との関わりへの関心が高まる	人間関係の幅・社会性	●○	●○
		大人との信頼関係の形成・強化	大人への信頼度	●○	●○
	教員	児童生徒を理解する・接し方が変化する	参加した児童生徒への関心・理解度	●○	○
最終アウトカム	児童生徒	コミュニケーション能力の向上	—	○	○
		子供同士の信頼関係の形成・強化	友人への信頼度	●○	●○
		クラス内コミュニティの形成・強化	クラス内コミュニティへの信頼感・居場所	●○	●○
		自己受容感・自己肯定感の向上	自己受容感・自己肯定感	○	—
		遅刻・欠席の減少	遅刻数・欠席数	—	—
		不登校の減少	問題行動数	—	—
		いじめの減少	いじめ認識数	—	—
		学習効果の改善	学力テスト	—	—
		子供の健全な育成	—	—	—
	教員	児童生徒との信頼関係が向上する	児童生徒との関係性の自己認識	○	—
		仕事への誇り・やりがいが高まる	仕事に対する満足度・幸福度	○	○

●：児童生徒向け、○：教員向け

### 1.3.3.2. アンケートの配付と回収

配付したアンケートの回収数を図表 1-14 にまとめる。具体的な指標測定結果に関しては、のちの「1.51.5. 測定結果分析と SROI 算出」で具体的にまとめる。この際、事前・事後アンケートにのみ、事業の対象でないクラス（対照群）が含まれている。

図表 1-14 アンケート回収数（コミュニケーション能力育成事業）

事前		WS 後		事後	
児童生徒	教員	児童生徒	教員	児童生徒	教員
775	26	626	22	599	20

アンケートの回収時期については図表 1-15 の通りである。

図表 1-15 アンケート回収スケジュール（コミュニケーション能力育成事業）

事前	WS 後	事後
10/4 締め切り	実施後約 2 週間で締め切り	12/25 締め切り

## 1.4. ヒアリング設計と実施

### 1.4.1. 目的

ここでのヒアリングは、事業実施後のヒアリングのことを指す。本ヒアリングの設計および実施には大きく二つの目的がある。一つ目は、実施事業の詳細な特徴や事業実施による効果等について直接的にステークホルダーから意見を抽出することが目的である。特に、指標測定だけでは抽出できないステークホルダーからの直接の声を聞くことが目的であり、定量的な情報からは抽出できない定性的な情報について抽出することが可能となる。これは、外部への説明としても活用可能なだけでなく、事業改善に活用するために重要な情報である。二つ目は、ロジックモデルおよびインパクトマップの修正に活用することである。事前ヒアリングとは異なり、実施事業の対象となるステークホルダー（児童生徒や教員）を含め、事業実施後の事業の効果や感想について幅広く聞く。得られた声を、既に作成されたロジックモデルおよびインパクトマップの修正に活用した。

### 1.4.2. 概要

ヒアリング設計および実施から得られる成果物は、各ステークホルダーに対して実施されたヒアリングで作成されるヒアリングメモである。ヒアリング対象者は図表 1-16 に示す通りである。ヒアリング手法は主にグループヒアリングを用い、状況に応じて個別ヒアリングを実施した。各ヒアリングの時間は 15～30 分程度である。

図表 1-16 事後ヒアリング実施対象とヒアリング内容（コミュニケーション能力育成事業）

対象	ヒアリング対象者	ヒアリング内容
小学校	・教員（2 名） ・児童生徒（6 名）	・参加した感想（面白かった点、難しかった点、今後に活かしたいと思った点）等
小学校	・教員（6 名） ・児童生徒（8 名）	
中学校	・教員（1 名）	
スマイリングルーム	・教育支援員（1 名） ・児童生徒（4 名）	
実施事業者（可児市含む）	・アーティスト A（1 名） ・事業者 A（4 名） ・行政担当者（1 名）	
合計 34 名（教員、教育支援員 10 名、児童生徒 18 名、実施事業者 6 名）		

**図表 1-17 ヒアリング対象に応じたヒアリング形式とその特徴  
(コミュニケーション能力育成事業)**

ヒアリング対象	事業対象者（教員、児童生徒）	実施事業者（可児市含む）
ヒアリング形式	グループヒアリング	個別ヒアリング（実施事業者ごと）
ヒアリング形式の概要	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ヒアリングアー：1名（サブヒアリングアー1名）</li> <li>・ 筆記記録・観察担当者：1名（サブヒアリングアーが兼任）</li> <li>・ ヒアリング対象者：3～5名</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ヒアリングアー：1名（サブヒアリングアー1名）</li> <li>・ 筆記記録：1名（サブヒアリングアーが兼任）</li> <li>・ ヒアリング対象者：1～2名</li> </ul>
ヒアリング形式の特徴	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ グループとしての意見構築および相互作用による意見の引き出しが可能である。</li> <li>・ グループダイナミクス（集団の相互依存関係から派生する特性により、集団ゆえに生まれる動力に従って行動する）を応用し、単独ヒアリングでは得られない奥深く、幅広い情報内容を系統的に整理して得ることができる。</li> <li>・ 会話形式でのヒアリングにより、より自然な状態での意見、情報を取得可能である。</li> <li>・ ヒアリングアー・サブヒアリングアーが観察者としても機能できるため、非言語的反応の観察把握が可能。</li> <li>・ 比較的短期間、安価での実施が可能。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 個人の深層心理を聞く手法であり、互いの利害に依存せず、事業実施における課題や今後の展望など、事業について深く掘り下げて聞くことができる。</li> <li>・ より深く個人の意見を聞きやすい。</li> <li>・ 新たに出るヒアリング対象者の意見に対し臨機応変に質問の変更や追加を行うことで、自由な反応を引き出すことができる。</li> </ul>
時間	15～30分	30～45分
主なヒアリング内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 参加した感想（面白かった点、難しかった点、今後に活かしたいと思った点等）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 事業実施で気づいた点</li> <li>・ 新たに気づいた課題・期待</li> <li>・ 今後の事業実施展望について</li> </ul>

### 1.4.3. 結果

事後ヒアリングにおける主な意見を図表 1-18 に示す。詳細のヒアリングメモは、巻末の参考資料「2.2 ヒアリングメモ」に掲載する。

コミュニケーション能力育成事業では、クラス、児童生徒の様子の変化を観察することができ、クラスの関係性づくりに役立っているという声が多かった。こうしたヒアリング結果はヒアリング対象者の限られた声となるが、より広い対象者の声を引き出せるアンケート結果と照らし合わせ、分析に活用する。

図表 1-18 事後ヒアリングにおける主な意見（コミュニケーション能力育成事業）

事業対象者 （児童生徒）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・みんなで一つのことに取り組むのが楽しい。</li> <li>・みんなでアイデアを出し合って、絆が深まったと思う。</li> <li>・普段よりいろいろな人と話せたと思う。</li> </ul>
事業対象者 （教員）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・普段とは違ういきいきした表情が表れていた。</li> <li>・集中力が普段より高かった。</li> <li>・児童生徒同士の関係性づくり、クラスの一体感の形成に役立っている。</li> <li>・定期的な観察が可能になるので、児童生徒の変化が見られてよい。</li> </ul>
実施事業者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・クラスの様子を見ながら臨機応変に内容を変化させている。</li> <li>・ワークショップを通して子供たちの目が輝いてくるのがわかる。</li> </ul>
可児市	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一度ワークショップを実施すると反応が良いため、好評の学校では継続実施できていると思う。</li> <li>・うまくいく場合もあるが、反応が薄いクラスもある。</li> </ul>

## 1.5. 測定結果分析と SROI 算出

本章では、定量評価および定性評価の分析と、貨幣価値換算を実施した SROI 算出について記す。作成されたインパクトマップを基に、社会的価値の定量化を行う。SROI 算出における貨幣価値換算では、財務変数<sup>3</sup>の決定、アウトカムの確認（過大評価や外部要因等の分析）が含まれる。

SROI 算出は、下記の手順で実施する。

1. 活動のアウトカムの持続期間の確認を行う。
2. 各アウトカム指標に関して財務変数を決定する
3. 活動のアウトカムの確認（過大評価と置換<sup>4</sup>、外部要因、逓減分析等）を行う
  - ・活動の成果に財務変数をかけて、活動の全体価値を求める
  - ・過大評価分を差し引く
  - ・外部要因分を差し引く
4. SROI 算出（将来予測と正味現在価値（NPV）の計算）

総便益：事業により創出した（貨幣価値換算済みの）社会的価値

$$\text{SROI} = \frac{\text{総便益：事業により創出した（貨幣価値換算済みの）社会的価値}}{\text{総費用：投入した費用}}$$

$$\text{現在価値} = \frac{\text{1年目の活動成果}}{(1+r)} + \frac{\text{2年目の活動成果}}{(1+r)^2} + \frac{\text{3年目の活動成果}}{(1+r)^3} + \frac{\text{4年目の活動成果}}{(1+r)^4} + \frac{\text{5年目の活動成果}}{(1+r)^5}$$

ここで、 $r$  とは割引率を示す（具体的な割引率は、さまざまである。公共セクターについては、財務省の「グリーンプック」に基準値は 3.5% と定められている<sup>5</sup>）。

SROI 評価の理論に従い、作成されたロジックモデルおよびインパクトマップ、指標の作成および測定を通して得られた指標やデータを基に、根拠の明確な財務変数を設定し、最終的に算出を行う。算出された SROI 値については、過大評価や過小評価を含め、可児市と確認する。

<sup>3</sup> 効果の評価指標を貨幣価値へ換算するための金額指標

<sup>4</sup> 活動の影響が別の効果として置き換わって表れるもの。分析対象としていないステークホルダーがその影響を受けている状況があること

<sup>5</sup> Social Value International 「SROI ガイドライン」 [http://socialvalueint.org/wp-content/uploads/2016/12/1503SROI\\_TEXT.pdf](http://socialvalueint.org/wp-content/uploads/2016/12/1503SROI_TEXT.pdf)

### 1.5.1. 定量および定性評価結果

コミュニケーション能力育成事業の定量評価の結果からわかった取組の成果は、主に次の通りである。

ワークショップ後の結果について

ワークショップ後のアンケートの結果（

図表 1-20、21）から、主に下記のことが示唆された。

- ・ すべてのアウトカムについて約 60%以上の児童生徒および教員から**ポジティブ（4 段階以上）な回答**が得られており、ワークショップ直後の結果ではあるが、すでに**中間アウトカムについても成果の認識**がある。
- ・ 特に初期アウトカムの「（人前で）自分の考え・表現を伝える」「相手の考え・表現を受け入れる」については、児童生徒および教員が**成果を強く認識**している。
- ・ 一方で、児童生徒および教員ともに中間アウトカムの「自己表現への躊躇がなくなる」、**最終アウトカムの「子供同士の信頼関係の形成・強化」に関しては、相対的に成果の認識が弱い**
- ・ 学年やクラスで成果の認識が異なり、これは実施事業者によるワークショップの違いや、クラスによるニーズの違い等が原因であると考えられる。

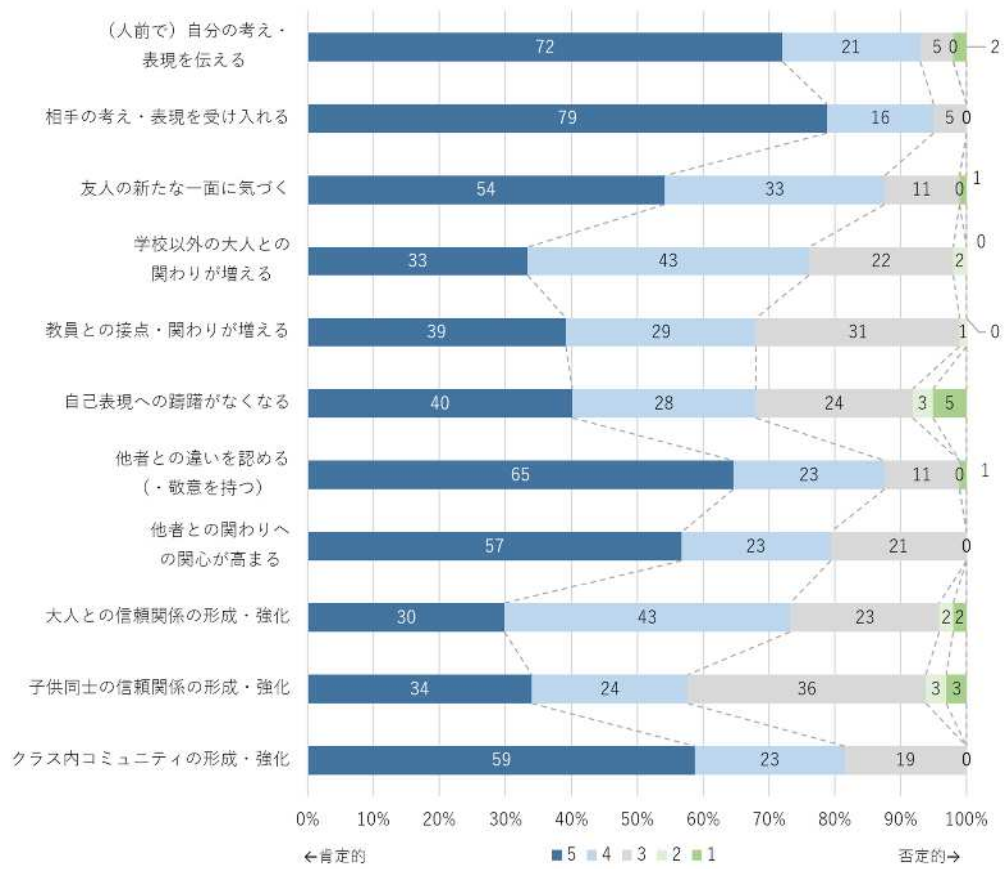
ワークショップ後のアンケートの回収数は図表 1-19 の通りである。特に教員からのアンケート回収数が少ないことから、全体を通じてアンケート結果の解釈は一部過大・過小評価のリスクがあることに留意が必要である。

「友人との接点・関わりが増える」というアウトカム項目については、実際に友人との接点が増えたかと、普段接しない友人と何人くらい接したかを尋ねた（図表 1-22、23）。その結果、教員では 86%、児童生徒では 10%が普段接点のない児童生徒同士が交流していたと回答した。また、そのおおよその人数についても、教員では約 12 人、児童生徒では約 5 人となっている。教員の視点から見ると、クラス内で約 12 人の普段接点のない児童生徒同士が交流していたということであり、児童生徒側からはクラスの 10%（30 名クラスに置き換えて 3 人）が普段接点のない友人と接したということの意味しているため、結果にずれがあると考えられる。クラス全体を俯瞰できる教員の視点から見て、多くの児童生徒が普段接点のない児童生徒と新たに接していたことがわかることから、本事業を通して、クラス内での新たな交流が行われていることが示唆される。

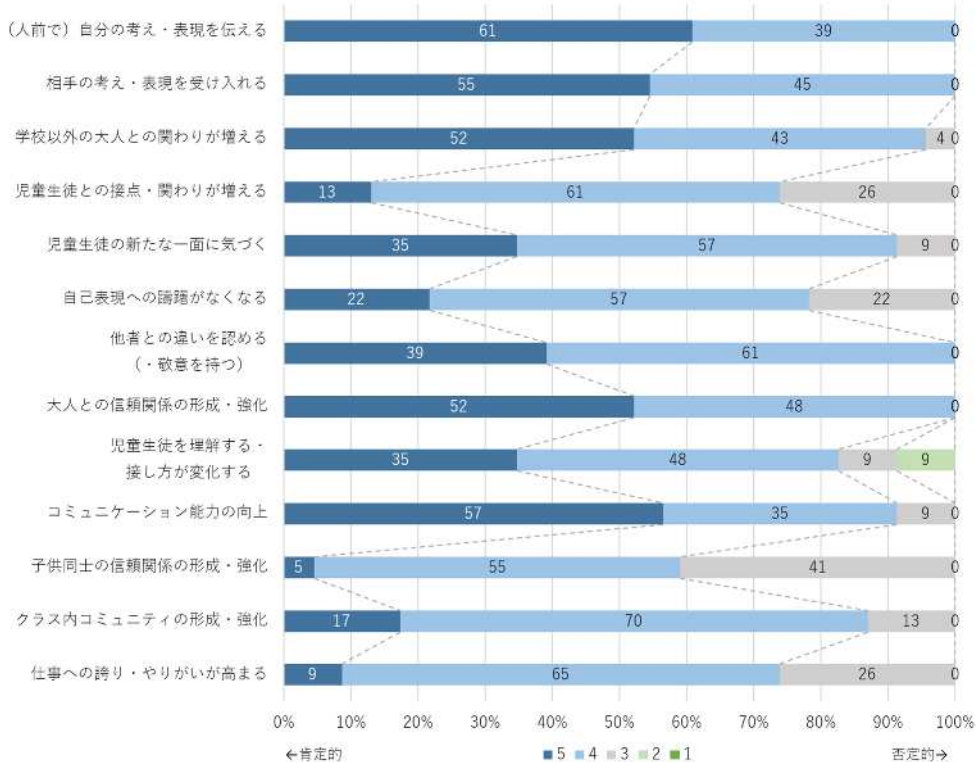
図表 1-19 ワークショップ後アンケートの回収数（コミュニケーション能力育成事業）

対象	回収数	
	児童生徒	教員
スマイリングルーム	10	4
小学校 2 年生	70	3
小学校 3, 4 年生	436	8
中学校	90	0
小学校特別支援学級	20	1

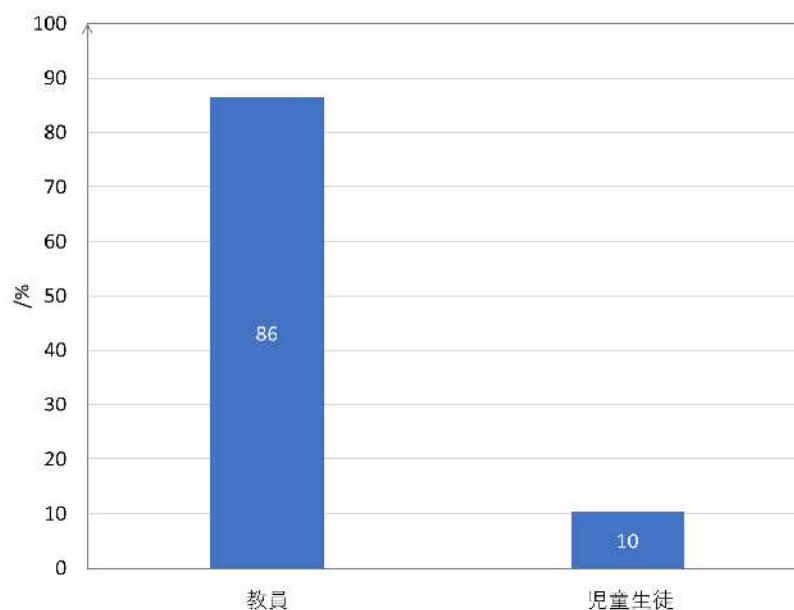
図表 1-20 ワークショップ後アンケート＜児童生徒＞（コミュニケーション能力育成事業）



図表 1-21 ワークショップ後アンケート＜教員＞（コミュニケーション能力育成事業）



図表 1-22 「友人との接点・関わりが増える」に関するアンケート結果  
（「普段接しない友人と接していたか」の質問へ「はい」と答えた割合）



図表 1-23 「友人との接点・関わりが増える」に関するアンケート結果  
（「普段接しない友人と何人くらい接していたか」への回答人数）

	教員	児童生徒
「普段接しない友人と何人くらい接していたか」の平均人数	12	5

アンケートから得られた結果について数値換算を実施した。五段階評価の 5、4、3、2、1 について、それぞれ下記のように点数化し、得られた値でそれぞれのアウトカム項目の点数を計算した。

$$\text{五段階評価の数値換算} = [5 \text{ の回答割合}] \times 5 + [4 \text{ の回答割合}] \times 2.5 + [3 \text{ の回答割合}] \times 0 + [2 \text{ の回答割合}] \times (-2.5) + [1 \text{ の回答割合}] \times (-5)$$

得られた数値は全て肯定的な値となった（5 および 4 の回答が比較的多い）が、この内 3.75 点以上を比較的好く表れている成果とし、2.5 点以下ものを比較的に表れていない成果とした。

全体として、全てのアウトカムは肯定的に捉えられており、特に初期アウトカムについては成果の認識が高く、中間アウトカムについても「他者との違いを認める（・敬意を持つ）」などは、成果の認識が高い。成果の認識が弱いものについては、主に成果の認識までにより長期を要するアウトカムである。特に「子供同士の信頼関係の形成・強化」等については、ワークショップ直後に結果が現れるというよりも、長期的に継続していくことにより徐々に変化が現れるものであると考えられる。「仕事への誇り・やりがいが高まる」については、他のアウトカムと比較して事業からの直接的な変化が小さいアウトカムであるとも考えられ、これは教員からの初期アウトカムである「児童生徒との接点・関わりが増える」の成果の認識がやや弱いことから示唆される。こうした結果とロジックモデルを照らし合わせるにより、成果が表

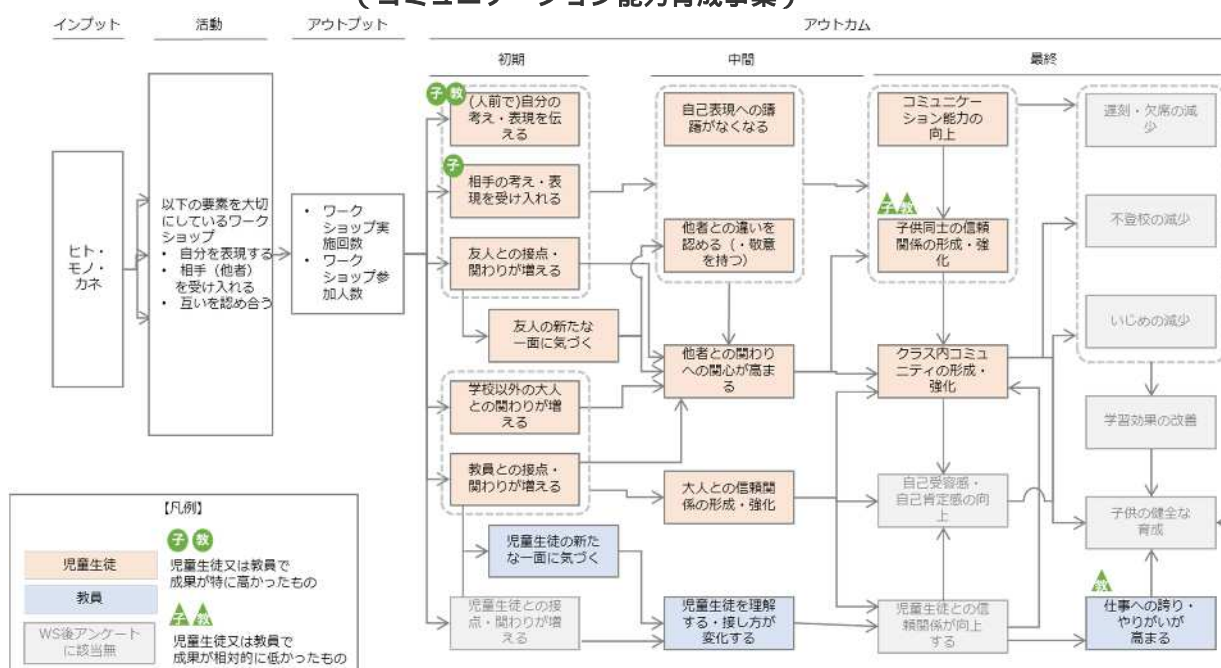


れやすいアウトカムと表れづらいアウトカムがあることが明確になり、関係者内での議論を通じて、事業をよりよく展開させるためのヒントになる。

図表 1-24 ワークショップ後アンケートの数値換算（コミュニケーション能力育成事業）  
上位 15%を緑、下位 15%を赤で表示

アウトカム項目の種類	アウトカム項目	児童生徒	教員
初期アウトカム	（人前で）自分の考え・表現を伝える	4.0	4.0
	相手の考え・表現を受け入れる	4.3	3.9
	友人との接点・関わりが増える	五段階評価の設問無	
	友人の新たな一面に気づく	3.5	—
	学校以外の大人との関わりが増える	2.7	3.7
	教員（児童生徒）との接点・関わりが増える	2.7	2.2
	児童生徒の新たな一面に気づく	—	3.2
中間アウトカム	自己表現への躊躇がなくなる	2.4	2.5
	他者との違いを認める（敬意を持つ）	3.8	3.5
	他者との関わりへの関心が高まる	3.4	—
	大人との信頼関係の形成・強化	2.4	3.8
	児童生徒を理解する・接し方が変化する・接し方が変化する	—	2.7
最終アウトカム	コミュニケーション能力の向上	—	3.7
	子供同士の信頼関係の形成・強化	2.1	1.6
	クラス内コミュニティの形成・強化	3.5	2.6
	仕事への誇り・やりがいが高まる	—	2.1

図表 1-25 ワークショップ後アンケート分析＜ロジックモデルとの対応＞  
（コミュニケーション能力育成事業）



アンケート結果と、事後ヒアリングで得られた意見を照らし合わせると、図表 1-26 のようになる。特に普段の授業等での積極性に関わらず、「自ら意見を伝え」「普段あまり話さない児童生徒同士でもコミュニケーションが活性化することで」「クラスの一体感が高まる」という



ことに関する意見が多かった。また、普段の授業等とは異なる児童生徒の姿が見られることにより児童生徒への理解が深まるという意見も多かった。

図表 1-26 事後ヒアリングで得られた意見（コミュニケーション能力育成事業）

アウトカム項目の種類	アウトカム項目	児童生徒からの意見	教員からの意見
初期 アウトカム	（人前で）自分の考え・表現を伝える		・普段より集中していた姿が印象的だった。 ・本ワークショップは得意不得意に関係なく皆が笑顔でとても楽しんでやっていることが他の活動と大きく異なる。 ・普段指図をしないような子も、積極的に話してリーダーシップを発揮していた。
	相手の考え・表現を受け入れる		
	友人との接点・関わりが増える	・普段よりいろいろな人と話せたと思う。 ・気づいたら普段あまり話さない子としゃべっていた。自然に話せていた。	・男子と女子が普段は割と話さないけれど、今日は自然と協力して話していた。 ・意外なペアリングも WS の中で自然にできていた。
	学校以外の大人との関わりが増える		
	教員との接点・関わりが増える		
中間 アウトカム	自己表現への躊躇がなくなる		・元々挙手できる子供は、いつもよりより一層積極的で、内気な子もいつもより積極的だった。
	他者との違いを認める（敬意を持つ）		・仲間関係、他者理解、自己理解につながる。
	他者との関わりへの関心が高まる		
	大人との信頼関係の形成・強化		・次第にファシリテーター（実施事業者がワークショップ実施の際に担う役割。参加の児童生徒の協働を促す。）に心を開き、全体に馴染んでいった。
	教員が児童生徒を理解する・接し方が変化する		・普段はわからない児童生徒の個性や得意なこと等を見ることができる。 ・授業だとチームワークもあるけれど、どうしても「勉強ができる子」が目立ってしまう感じがあるので、今回はいろいろな生徒の新たな面が見られたのが良かったと思う。 ・前回と比較しても成長している姿が見られたと思う。 ・自分が思っているよりも児童生徒が細かな点を観察していることがわかったのは新しい発見だった。
最終 アウトカム	コミュニケーション能力の向上		
	子供同士の信頼関係の形成・強化	・仲が良くなったなと思う。	・結束力が高まったと思う。
	クラス内コミュニティの形成・強化	・アイディアを出し合って絆が深まった。	・大きいものを作り上げるという内容が、前回よりもより一体感をもたらしている感じがした。

また、小学校の低学年（2年生）、中学年（3,4年生）、特別支援学級、中学校とスマイリンググループでのワークショップ後アンケートの数値換算の比較を図表 1-27、28 に示す。数値が高いほど肯定的な回答が多い（肯定的な結果の上位 15%を緑、下位 15%を赤で表示）。これらの結果より、全体的に、図表 1-24 の結果同様肯定的な成果認識ではあるが、特に小学校の低学年および特別支援学級でアウトカムが肯定的に捉えられている。

児童生徒からは小学校の低学年、特別支援学級で「学校以外の大人との関わりが増える」「他者との関わりへの関心が高まる」「大人との信頼関係の形成・強化」に関連するアウトカムが特に高く認識されている。一方、スマイリンググループでは「友人の新たな一面に気づく」「子供同士の信頼関係の形成・強化」のアウトカムに関する数値が低くなっており、これは既によく知っている友人同士である、他のクラスとは異なり、回を重ねて参加している児童生徒が複数名いることが理由と考えられる。

教員からも児童生徒同様に、小学校の低学年、特別支援学級でより成果が発現していることが示唆された。基本的にすべてのアウトカムは肯定的に捉えられているが、一部小学校の低学年およびスマイリンググループでの認識がやや弱い結果となっている。小学校の低学年の結果については、全体の結果（図表 1-24）と同様、最終アウトカムに近いもののほど数値が低くなって

いる。スマイリングルームの結果が他のクラスと比べて低い理由は、児童生徒と同様、回を重ねて参加している児童生徒が複数名いることで、その変化について回答者が認識しづらいことが考えられる。

図表 1-27 ワークショップ後アンケートの数値換算比較＜児童生徒＞  
(コミュニケーション能力育成事業)

上位 15%を緑、下位 15%を赤で表示

アウトカム項目の種類	アウトカム項目	中学校	小学校			スマイリング
			低学年	中学年	特別支援学級	
初期 アウトカム	(人前で)自分の考え・表現を伝える	4.3	2.7	3.5	3.9	1.3
	相手の考え・表現を受け入れる	4.6	3.8	3.5	3.5	2.0
	友人との接点・関わりが増える	五段階評価の設問無				
	友人の新たな一面に気づく	3.8	3.8	2.7	3.1	-0.8
	学校以外の大人との関わりが増える	2.8	4.3	3.2	3.9	1.3
	教員との接点・関わりが増える	2.8	3.8	2.3	3.3	0.3
中間 アウトカム	自己表現への躊躇がなくなる	2.4	2.1	2.2	0.9	1.0
	他者との違いを認める(・敬意を持つ)	4.0	3.5	2.6	3.6	0.0
	他者との関わりへの関心が高まる	3.6	4.1	3.4	4.1	0.5
	大人との信頼関係の形成・強化	2.5	4.5	3.1	4.1	1.0
最終 アウトカム	子供同士の信頼関係の形成・強化	2.3	3.1	2.1	3.9	-1.0
	クラス内コミュニティの形成	3.8	4.2	2.6	3.6	0.0

図表 1-28 ワークショップ後アンケートの数値換算比較＜教員＞  
(コミュニケーション能力育成事業)

上位 15%を緑、下位 15%を赤で表示。特別支援学級は回答者が1人であることに留意

アウトカム項目の種類	アウトカム項目	中学校	小学校			スマイリング
			低学年	中学年	特別支援学級	
初期 アウトカム	(人前で)自分の考え・表現を伝える		5.0	4.0	5.0	3.1
	相手の考え・表現を受け入れる		5.0	3.7	5.0	3.3
	友人との接点・関わりが増える	五段階評価の設問無				
	学校以外の大人との関わりが増える		5.0	3.3	5.0	3.8
	教員(児童生徒)との接点・関わりが増える		2.5	2.0	5.0	1.9
	児童生徒の新たな一面に気づく		2.5	3.3	5.0	2.5
中間 アウトカム	自己表現への躊躇がなくなる		0.8	2.7	2.5	3.1
	他者との違いを認める(・敬意を持つ)		3.3	3.3	5.0	3.8
	他者との関わりへの関心が高まる					
	大人との信頼関係の形成・強化		4.2	3.7	5.0	3.8
	児童生徒を理解する・接し方が変化する		3.3	2.8	2.5	1.9
最終 アウトカム	コミュニケーション能力の向上		4.2	3.8	5.0	2.5
	子供同士の信頼関係の形成・強化		1.7	1.8	2.5	0.6
	クラス内コミュニティの形成		2.5	2.7	2.5	2.5
	仕事への誇り・やりがいが高まる		0.8	2.0	2.5	3.1

特に代表的であった意見を事前事後のヒアリング結果からまとめると、図表 1-29 のようになる。特にスマイリングルームでは、ファシリテーターに対する子供の数が少なく、密な関係性を築けている。ファシリテーターと子供たちの間に強い信頼関係が生まれており、子供たちにとっての安心な場が形成されていることが示唆された。

図表 1-29 事前・事後ヒアリング結果まとめ（コミュニケーション能力育成事業）

対象	児童生徒	教員
中学校		<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒にとっては、外部の大人とコミュニケーションをとる良い機会になると捉えている。</li> <li>・特別感のある授業。</li> </ul>
小学校 2 年生	<ul style="list-style-type: none"> <li>・楽しかった。</li> <li>・普段よりいろいろな人と話せたと思う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・素の表情、自由さが表れていた。</li> <li>・みんなで何かを作り上げ、共同体験できるのは美しく感動的な瞬間。</li> </ul>
小学校 3、4 年生	<ul style="list-style-type: none"> <li>・楽しかった。</li> <li>・チーム戦で気づいたら普段あまり話さない子ともしゃべっていた。自然に話せていた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童があれほど生き生きしている表情は他ではあまり見られない。</li> <li>・WS をきっかけに友だちとの距離が近づくこともある。</li> </ul>
小学校特別支援学級		<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員も一緒にやることで普段の教え方のヒントになった。</li> <li>・普段消極的な子供も積極的に挙手をして、子供の隠れた才能に驚いた。</li> <li>・事前にアーティスト A と相談できるので、子供一人一人を覚えてもらっている中で WS の設計ができてうれしい。</li> <li>・WS で覚えたことを普段子供たち同士がやっていて、学級を越えたコミュニケーションの機会になっている。</li> </ul>
スマイリングルーム	<ul style="list-style-type: none"> <li>・楽しかった。</li> <li>・またやりたいなと思った。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・WS がある日は楽しみに必ず来る子供もいる。</li> <li>・毎回来るファシリテーターが決まっていることもあり、子供たちが安心し、信頼して参加できている。</li> </ul>

事前・事後アンケートの比較の結果について

事前・事後アンケートの結果（図表 1-31、32）から、主に下記のことが示唆された。

- ・ 一部を除くアウトカムについては、事前と事後を比較すると、**アウトカムを認識する割合が高まっている**
- ・ 特に「**他者との関わりへの関心が高まる**」アウトカムの認識が高まり、教員からの認識が強い。
- ・ 未実施クラスと比較しても、**児童生徒で「教員との接点・関わりが増える」「他者との関わりへの関心が高まる」**のアウトカムの認識が高まっており、加えて教員では**ほぼすべての初期・中間アウトカムと最終アウトカムの「クラス内コミュニティの形成」**で**より高くアウトカムが認識**されている（教員の事後アンケートの結果の数値が最も高い）。

事前および事後アンケートの回収数は下記の通りである。ワークショップ後アンケートと同様、特に教員、未実施クラスの一部等では回答数が少ないため、過大・過小評価のリスクがあることに留意が必要である。

図表 1-30 事前・事後アンケートの回収数

対象	回収数（事前）		回収数（事後）	
	児童生徒	教員	児童生徒	教員
スマイリングルーム	0	0	0	0
小学校 2 年生	48	2	71	3
小学校 3, 4 年生	454	14	435	14
中学校	90	3	0	0
小学校特別支援学級	27	2	15	1
未実施クラス	156	5	93	2

図表 1-31 に、事前・事後アンケートの数値換算をワークショップ後アンケート同様に実施した結果を示す。実施クラスおよび未実施クラスのデータについて共に事前事後で比較し、その差分を成長分として算出した。

$$\text{五段階評価の数値換算} = [5 \text{ の回答割合}] \times 5 + [4 \text{ の回答割合}] \times 2.5 + [3 \text{ の回答割合}] \times 0 + [2 \text{ の回答割合}] \times (-2.5) + [1 \text{ の回答割合}] \times (-5)$$

$$\text{数値換算の成長分} = [\text{事後アンケートの数値換算の結果}] - [\text{事前アンケートの数値換算の結果}]$$

その結果、多くのアウトカムについて事前アンケートよりも事後アンケートの方が高い数値となる結果となった。特に、「他者との関わりへの関心が高まる」のアウトカムは児童生徒および教員で成長分が大きく、未実施クラスとの比較においても有意な結果となっている。また、児童生徒と比較して、教員の方が事前事後でアウトカムがポジティブに変化したと認識している割合が高い。未実施クラスとの比較では、外部要因を調査できていないこと、加えて未実施クラスの回答数が十分でないことから、直接的に比較することでの分析はできないが、図表 1-32 より、実施クラスの多くのアウトカム項目が、未実施クラスの数値を上回る結果となっている。

初期アウトカムでの「（人前で）自分の考え・表現を伝える」「友人との接点・関わりが増える」については、教員において特に未実施クラスと比較したときの差が大きく、その他も「学校以外の大人との関わりが増える」以外については未実施クラスと比較しても成長している。「学校以外の大人との関わりが増える」については、ワークショップ後のアンケートでは肯定的な結果であったが、未実施クラスと比較したときに結果が低くなっている。

中間アウトカムについては、全てのアウトカムが肯定的な結果となっており、未実施クラスと比較したときには、特に教員の「自己表現への躊躇がなくなる」「大人との信頼関係の形成・強化」「児童生徒を理解する・接し方が変化する」で大きな差が見られた。一方、児童生徒の「（教員が）児童生徒を理解する・接し方が変化する」の結果では未実施クラスと比較して低い結果となっている。

最終アウトカムについては、事前事後で比較的大きな差が認められたのは、教員側の「（児童生徒の）コミュニケーション能力の向上」である。

これらの結果をワークショップ後アンケートの分析と同様にロジックモデルに照らし合わせて示すと、図表 1-33 のようになる。多くのアウトカム項目で肯定的な結果が表れているが、児童生徒からの「自己表現への躊躇がなくなる」および教員からの「児童生徒との信頼関係が向上する」アウトカムについては、ネガティブな結果となっている。これには子供たちが自己評

価を実施することそのものが難しいなどの理由が考えられる。また、「児童生徒との信頼関係が向上する」については、ワークショップ後アンケートでは指標を測定していないこともあり、事業による効果がもたらされているかどうかを検証できていない。いずれにせよ結果を踏まえた対話を行い、アウトカムの明確化および事業改善へと向かうことが重要である。

図表 1-31 事前・事後アンケートの数値換算

0.3 以上ポジティブに変化したものを緑、0.3 以上ネガティブに変化したものを赤で表示

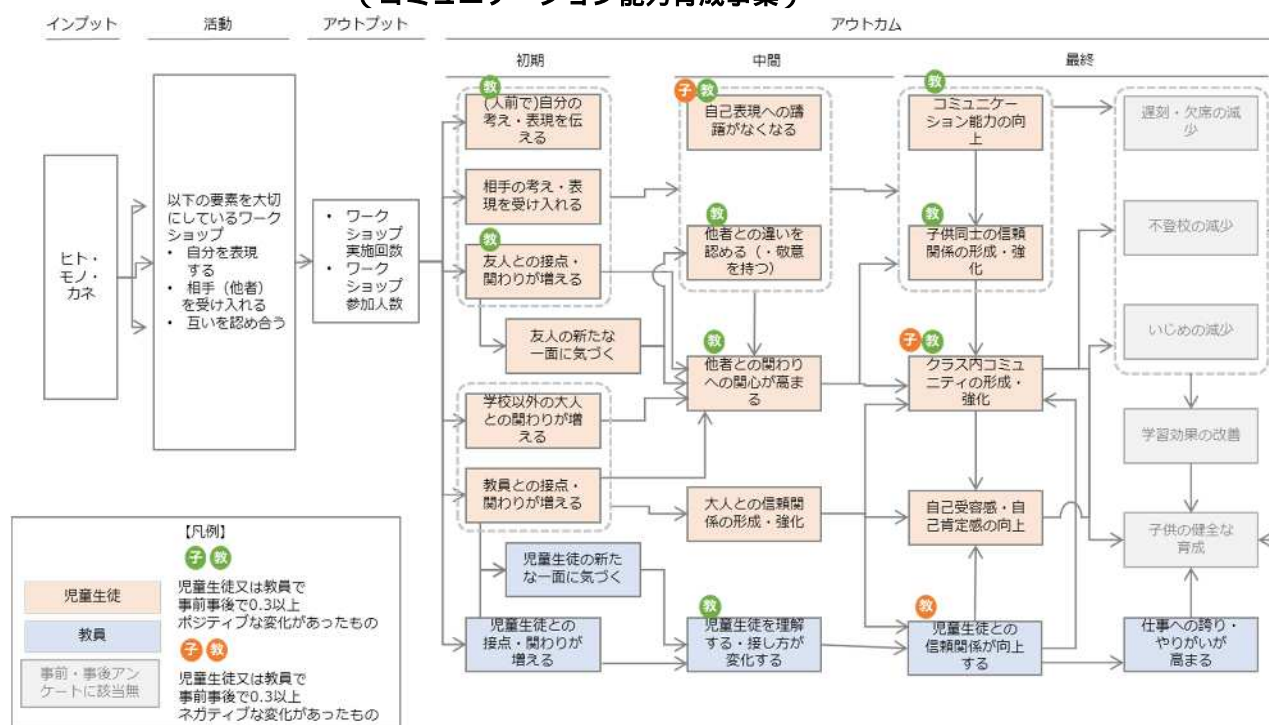
アウトカム 項目の種類	アウトカム項目	児童生徒			教員		
		事前	事後	成長分	事前	事後	成長分
初期 アウトカム	(人前で)自分の考え・表現を伝える	—	—	—	1.2	1.9	+0.7
	相手の考え・表現を受け入れる	—	—	—	1.9	2.0	+0.1
	友人との接点・関わりが増える	五段階評価の設問無			0.8	1.1	+0.3
	学校以外の大人との関わりが増える	—	—	—	1.0	0.9	-0.1
	教員(児童生徒)との接点・関わりが増える	1.5	1.7	+0.2	2.1	2.0	-0.1
中間 アウトカム	自己表現への躊躇がなくなる	2.4	2.1	-0.3	0.2	1.1	+0.9
	他者との違いを認める(・敬意を持つ)	2.2	2.3	+0.1	1.4	2.0	+0.6
	他者との関わりへの関心が高まる	0.9	1.1	+0.2	0.7	1.7	+1.0
	大人との信頼関係の形成	0.3	0.5	+0.2	2.1	2.3	+0.2
	児童生徒を理解する・接し方が変化する	2.8	2.7	-0.1	2.6	3.0	+0.4
最終 アウトカム	コミュニケーション能力の向上	—	—	—	-0.4	0.6	+1.0
	子供同士の信頼関係の形成・強化	1.2	1.2	0	-1.3	-0.8	+0.5
	クラス内コミュニティの形成・強化	3.2	3.0	-0.2	1.4	1.7	+0.3
	クラス内コミュニティの形成・強化 (児童生徒への補足設問)	2.6	2.3	-0.3	—	—	—
	自己受容感・自己肯定感の向上	—	—	—	0.6	0.7	+0.1
	児童生徒との信頼関係が向上する	—	—	—	-0.2	-0.6	-0.4
	仕事への誇り・やりがいが高まる	—	—	—	3.1	3.2	+0.1

図表 1-32 事前・事後アンケートの数値換算 未実施クラスとの比較  
(コミュニケーション能力育成事業)

0.3 以上ポジティブに変化したものを緑、0.3 以上ネガティブに変化したものを赤で表示

アウトカム項目の種類	アウトカム項目	未実施クラスと比較したときの差	
		児童生徒	教員
初期 アウトカム	(人前で)自分の考え・表現を伝える		1.2
	相手の考え・表現を受け入れる		0.1
	友人との接点・関わりが増える		1.3
	学校以外の大人との関わりが増える		-2.0
	教員との接点・関わりが増える	0.2	0.6
中間 アウトカム	他者との関わりへの関心が高まる	0.6	0.8
	自己表現への躊躇がなくなる	0.0	1.0
	他者との違いを認める(・敬意を持つ)	-0.2	0.8
	大人との信頼関係の形成・強化	-0.1	1.0
	(教員が)児童生徒を理解する・接し方が変化する	-1.2	1.7
最終 アウトカム	コミュニケーション能力の向上		-1.3
	子供同士の信頼関係の形成・強化	-0.1	1.0
	クラス内コミュニティの形成・強化	-0.5	0.5
	クラス内コミュニティの形成・強化(児童生徒への補足設問)	-0.4	—
	自己受容感・自己肯定感の向上		-0.4
	児童生徒との信頼関係が向上する		-2.2
	仕事への誇り・やりがいが高まる		-0.2

図表 1-33 事前・事後アンケート分析 ロジックモデルとの対応  
(コミュニケーション能力育成事業)



こうした変化の認識について、教員への事後アンケートの自由記述で得られた結果と照らし合わせると、図表 1-34 のようになる。

図表 1-34 事後アンケート自由記述の結果 教員・抜粋（コミュニケーション能力育成事業）

アウトカム 項目の種類	アウトカム項目	教員からの意見
初期 アウトカム	（人前で）自分の考え・表現を伝える	なかなか自分から友だちに声をかけていけない子が、他の子に声をかけている姿がありました。
	相手の考え・表現を受け入れる	
	友人との接点・関わりが増える	自ら新しい人間関係を築こうとする子や行動することはできないのだが、そのような思いを持ち、幅広く仲良くしようとする子が増えた。
	学校以外の大人との関わりが増える	
	教員との接点・関わりが増える	
中間 アウトカム	自己表現への躊躇がなくなる	これまで一人でいることや、活発におしゃべりをするわけではなかった子が、自分からお友だちに寄っていったり、恥ずかしがらず話せることが増えました。
	他者との違いを認める（・敬意を持つ）	いろんな子と話す様子が見られた。 好んで一人になる子がいたが、WS 内で面白い面があることがわかり、友だちから話しかけられ一緒に遊ぶようになった。
	他者との関わりへの関心が高まる	なかなか自分から友だちに声をかけていけない子が、他の子に声をかけている姿がありました。
	大人との信頼関係の形成・強化	
	児童生徒を理解する・接し方が変化する	教員も一緒にやることで気づきをもらうことが多い。
最終 アウトカム	コミュニケーション能力の向上	仲間と笑ってよく話をする姿がみられるようになった。
	子供同士の信頼関係の形成・強化	
	クラス内コミュニティの形成・強化	普段以上に近しい接触をすることができたことから、肩や背中をさすってなぐさめるなどの行いが増えた。
	自己受容感・自己肯定感の向上	
	児童生徒との信頼関係が向上する	
	仕事への誇り・やりがいが高まる	

ワークショップ後アンケートの数値換算と事前・事後アンケートの成長分の結果を児童生徒および教員の区分なくまとめた結果を図表 1-35 に示す。これにより、ワークショップ後には全てのアウトカムが肯定的な結果であり、加えて「学校以外の大人との関わりが増える」「児童生徒との信頼関係が向上する」以外の結果では、事前・事後アンケートの比較においてもポジティブな変化が見られているという結果になった。特に、「コミュニケーション能力向上」という項目では変化が大きく、コミュニケーション能力向上についての成果の認識が強いことが示唆される。

図表 1-35 ワークショップ後アンケートの数値換算と事前・事後アンケートの数値換算成長分 児童生徒、教員（コミュニケーション能力育成事業）

アウトカム項目の種類	アウトカム項目	ワークショップ後アンケートの数値換算	事前・事後アンケートの成長分
初期アウトカム	（人前で）自分の考え・表現を伝える	4.0	+0.7
	相手の考え・表現を受け入れる	4.1	+0.1
	友人との接点・関わりが増える	0.0	+0.3
	友人の新たな一面に気づく	3.3	
	学校以外の大人との関わりが増える	3.2	0.0
	教員との接点・関わりが増える	2.4	+0.1
中間アウトカム	自己表現への躊躇がなくなる	2.4	+0.3
	他者との違いを認める（・敬意を持つ）	3.6	+0.3
	他者との関わりへの関心が高まる	3.3	+0.6
	大人との信頼関係の形成・強化	3.1	+0.2
	児童生徒を理解する・接し方が変化する	2.7	+0.1
最終アウトカム	コミュニケーション能力の向上	3.7	+1.0
	子供同士の信頼関係の形成・強化	1.8	+0.3
	クラス内コミュニティの形成・強化	3.0	+0.1
	自己受容感・自己肯定感の向上	2.1	+0.1
	児童生徒との信頼関係が向上する	4.0	-0.4
	仕事への誇り・やりがいが高まる	4.1	+0.1

対象別に分析をしたものを図表 1-36 に示す。これにより、全体として教員では肯定的な変化が多く、特に小学校特別支援学級では、児童生徒および教員共にほぼ全てのアウトカムで事前事後でポジティブに変化していることがわかる（ただし事後アンケートの教員の回答者は 1 人であることに留意）。

小学校 2 年生では、教員での肯定的な変化が強く、「児童生徒を理解する・接し方が変化する」「自己受容感・自己肯定感の向上」「仕事への誇り・やりがいが高まる」といったアウトカムに関する数値が特に高くなっている。児童生徒の結果については、最終アウトカムとして変化するのに時間を要すると考えられるので、今後も継続した観察が必要であると考えられる。

また、ワークショップ後アンケートの結果も同様であるが、小学校特別支援学級における効果が高く出ており、これは特に、継続して実施していく中でワークショップを実施しているアーティスト A が「児童一人一人を認識している」、「一人一人の特性に合わせた場への参加を促している」といった効果が顕著に表れていることが示唆される。例えば、教員から寄せられたエピソードの一つには、『どうしても一人になりたい（教室の隅に座っている）子供がいるときも、アーティスト A がその子供のところで、「みんな、こっちに集まれー！」と声掛けをして、その子供のもとに他の子供を集まらせる。こうしたことで徐々に子供たちが心を開き、自然に一つの取組を楽しく実施するようになる』というものがあつた。



図表 1-36 事前・事後アンケートの数値換算の成長分 対象別  
(コミュニケーション能力育成事業)

0.3 以上ポジティブに変化したものを緑、0.3 以上ネガティブに変化したものを赤で表示

アウトカム項目の種類	アウトカム項目	児童生徒 (小学校)			教員 (小学校)		
		2 年生	3~4 年生	特別支援学級	2 年生	3~4 年生	特別支援学級
初期 アウトカム	(人前で) 自分の考え・表現を伝える				0.0	0.9	2.5
	相手の考え・表現を受け入れる				-2.5	0.5	1.3
	友人との接点・関わりが増える	五段階評価の設問無			0.4	0.0	3.8
	学校以外の大人との関わりが増える				0.8	-0.2	3.8
	教員との接点・関わりが増える	-0.2	0.1	3.2	-0.8	0.0	1.3
中間 アウトカム	自己表現への躊躇がなくなる	-0.2	-0.1	3.1	-1.7	1.1	2.5
	他者との違いを認める (・敬意を持つ)	0.1	0.3	1.8	0.8	0.4	0.0
	他者との関わりへの関心が高まる	-0.8	-0.3	-2.7	0.8	0.5	2.5
	大人との信頼関係の形成・強化	-0.7	0.3	3.1	0.0	0.0	1.3
	児童生徒を理解する・接し方が変化する	-0.4	-0.3	2.0	1.7	-0.2	0.0
最終 アウトカム	コミュニケーション能力の向上				0.8	0.7	2.5
	子供同士の信頼関係の形成・強化	-1.1	0.2	1.6	0.0	0.4	6.3
	クラス内コミュニティの形成・強化	-0.2	-0.2	1.1	0.0	0.4	1.3
	クラス内コミュニティの形成・強化 (児童生徒への補足設問)	-0.7	-0.2	1.7			
	自己受容感・自己肯定感の向上				2.5	0.0	3.8
	児童生徒との信頼関係が向上する				0.8	-0.4	2.5
	仕事への誇り・やりがいが高まる				1.7	-0.2	1.3

事後アンケートの回収ができていない中学校とスマイリングルームは測定不能。

事前事後の長期欠席者数、不登校数について

可児市から提供された過去データの解析の結果を示す。

コミュニケーション能力育成事業について提供された過去データは、小学校の長期欠席者数および不登校児童数のデータである。2 年連続でコミュニケーション能力育成事業を実施した学校・学年の不登校児童数のデータと、実施していない学校・学年のデータを比較すると図表 1-37 のように、実施した学校は不登校児童数の変化分が 1 人多いという結果になった。

図表 1-37 ワークショップ未実施校と実施校での不登校児童数の比較  
小学校 (コミュニケーション能力育成事業)<sup>6</sup>

	不登校児童数		変化分 (平成 28 年度 平成 27 年度) (人)	小学校全体の児童数 (平成 29 年度時)	平均変化分 (児童数当たり)
	平成 28 年度	平成 27 年度			
未実施校 (11 校 22 学年分) のデータ	20	20	0	4975	0.000
実施校 (4 校 7 学年分) のデータ	3	2	1	504	0.002

<sup>6</sup> 平成 28 年度時に小学校 6 年である学年を最高学年として算出 (平成 27 年度時の小学校 6 年のデータは除外)

### 1.5.2. SROI 算出

得られた結果について、アウトカムを貨幣価値換算する。

児童生徒 620 名に対して、平均年 2 回の事業を実施する場合の SROI 値は、

・インプット = 2,100,000 円

・アウトカム = 4,851,777 円（正味現在価値）

・SROI = 2.31

となった。

具体的な算出根拠としては、ロジックモデルの最終アウトカムに対して、それぞれ持続期間、財務変数、過大評価、外部要因、逓減率を加味することで算出した。この SROI 値には、ロジックモデルに含まれている「いじめの減少」、「学習効果の改善」といったアウトカムに加えて、新たに事業を通して見えてきた実施事業者への効果、WS サポーターへの効果、アーラの利用者の増加、可児市のプロモーション効果といった変化が含まれていないため、過大評価、過小評価の恐れがある（いずれのアウトカムも本調査事業の中では期間が短く測定できていない）。それぞれの根拠となる数値については参考資料「2.3SROI 算出根拠」に掲載する。

図表 1-38 インプット（コミュニケーション能力育成事業）

関係者	インプット	価値（円）
児童生徒	時間	0
教員	時間	0
実施事業者	時間	0（委託費に含まれる）
WS サポーター	時間	
市財団	時間・費用 （前後・最中での事業準備等）	
可児市	費用（委託費）	2,100,000

各アウトカムの過大評価、外部要因、逓減の割合を図表 1-39 のように定めた。特に外部要因の割合（本活動が無くとも影響がもたらされると仮定する割合）については、教員のアウトカムでより長期で現れるアウトカムについては 40%と定めている。持続期間は児童生徒、教員はクラス替え等の期間を加味して 2 年間と設定し、その逓減率を 30%と仮定した。これらの値は過大評価、過小評価を避けるために設定している値であるため、今後さらにステークホルダーで議論をすることで、より精緻に計算することが求められる。

図表 1-39 各アウトカムの過大評価、外部要因、逓減の割合

関係者	アウトカム	過大評価 （％）	外部要因 （％）	逓減 （％）	持続期間
児童生徒	コミュニケーション能力の向上	貨幣化せず			
	子供同士の信頼関係の形成・強化	0	30	30	2 年
	クラス内コミュニティの形成・強化	0	30	30	2 年
	自己受容感・自己肯定感の向上	0	30	30	2 年
	遅刻・欠席の減少	0	30	30	2 年
	不登校の減少	0	30	30	2 年
	いじめの減少	0	30	30	2 年
	学習効果の改善	0	30	30	2 年
教員	児童生徒を理解する・接し方が 変化する	0	30	30	2 年
	児童生徒との信頼関係が向上する	0	40	30	2 年
	仕事への誇り・やりがいが高まる	0	40	30	2 年
事業実施者	自身の活動への改善、良い影響	0	30		1 年
WS サポーター	誇り・やりがい	0	30		1 年
アーラ	利用者の増加	0	30		1 年
可児市	市のプロモーション効果	0	0		1 年

図表 1-40 SROI 算出におけるアウトカム換算（コミュニケーション能力育成事業）

関係者	アウトカム	アウトカム指標	財務変数	変化量 (対象全体)	インパクト 1年目/円	インパクト 2年目/円
児童生徒	コミュニケーション能力の向上	教員から見た児童生徒のコミュニケーション能力の向上分（他の事業と比較して）	貨幣化せず	—	—	—
	子供同士の信頼関係の形成・強化	教員からみたクラスになじめない児童生徒の数（クラス毎）	スクールカウンセラーの時給	-1.19 人	4,156	2,909
	クラス内コミュニティの形成・強化	教員から見たクラスの雰囲気 の向上（他の事業と比較して）	クラス内コミュニティ形成に 関与する他の事業費（保護者の 支払う修学旅行費）	1.02 倍	2,982,778	2,087,944
	自己受容感・自己肯定感の向上	教員から見た児童生徒の自身 への満足度の変化量	スクールカウンセラーの時給	17.7 人	62,000	43,400
	遅刻・欠席の減少	遅刻数・欠席数（長期欠席者 数の内、病気けがを除く）	教員の年間の訪問時間にか かる時給	0	0	0
	不登校の減少	不登校者数	フリースクールの平均年会費（授業料） + 教員の年間の訪問時間にか かる時給	-1.24 人	-30,550	-21,385
	いじめの減少	いじめ認識の数	いじめ相談員にかかる費用	測定無	—	—
	学習効果の改善	学習結果（平均テストの点数）	学習塾費用	測定無	—	—
教員	教員が生徒を理解する	年間の教員から見た児童生徒 たちへの声掛けの頻度	教員の声掛けにかかる 時間の時給	2.24 時間	3,512	2,459
	教員と生徒の信頼関係向上	年間の児童生徒からの相談の 人数	児童生徒との1対1での 面談時間にかかる教員の 時給	-25.2 人	-33,869	-23,708
	仕事への誇り・やりがい	教員の仕事への誇り・やり がいの向上を認識する人数	教員の参加する研修費用	0.84 人	7,560	5,292
事業実施者	自身の活動への改善、良い影響	実施事業者の活動への影響の 自己認識	研修費用1回	測定無	—	—
WS サポーター	誇り・やりがい	ボランティアの自身の活動への 誇り・やりがいの自己認識	生涯学習等の事業への 参加費用	測定無	—	—
アーラ	利用者の増加	・利用者数 ・市民参加型プロジェクトへの 参加者数	利用者の平均年間利用 額（年2回の場合）	測定無	—	—
可児市	市のプロモーション効果	可児市の教育関連の施策に関 する認知度	広告費用	測定無	—	—
合計					2,995,587	2,096,911
正味現在価値 (NPV)					2,894,287	1,957,489

また、それぞれ対象ごとの SR01 を算出し、図表 1-41 にまとめた。

図表 1-41 対象ごとの SR01 値（コミュニケーション能力育成事業）

対象	SR01 値
全体	2.31
小学校 2 年生	4.11
小学校 3, 4 年生	2.26
小学校特別支援学級	5.33

なお、算出された SR01 値は、先に既述したように、現状のデータで認識されているものから算出したものであり、過大評価、過小評価の恐れがある。特に小学校特別支援学級のデータについては、算出に用いたアンケートの回答数が少なく（事後アンケートで児童生徒=15、教員 = 1）、データの信頼性を上げるためには、より多くデータを収集して再度測定することが必須である。

### 1.5.3. まとめとその他特筆すべき変化・成果

ヒアリングやワークショップ見学によって、作成したロジックモデルやアンケート結果では表現されていない変化・成果についてまとめる。評価者が実際に複数のワークショップの見学および複数の関係者とのヒアリングで主に追加でわかったことは、下記の通りである。

#### 1. 学校現場について

- コミュニケーション能力育成事業は、クラス内の関係性づくりに役立っている。
  - ✧ 特に発達障害の子供が増えている中で、クラス内の関係性を形成するために重要な役割を担っている。
- 児童生徒が普段の学力などの枠組みにとらわれずに、一人一人の個性が特に尊重される機会となっている。
  - ✧ 特にスマイリングルームでは、一人一人がファシリテーターとの関係性を作り、特別な授業となっている。
- 児童生徒の成長のみならず、教員の学びの機会になっている。

#### 2. 事業全体について

- 市財団職員のコーディネートにより、学校現場と実施事業者の協働が促進されている。
- WS サポーターの参加により、二つの事業者（事業者 A とアーティスト A）のコミュニケーションが円滑に行われている。

1 の学校現場については、ヒアリングやアンケートからも明らかになった点である。特に今回は、小学校特別支援学級のアウトカムが高く評価されている。これは「言葉が得意じゃない子供も、「真似る」ということが得意で、表情が豊かになった」、「実施事業者の子供たちとの接し方についても学びになる」といった教員の意見からも明らかである。近年、特別支援学級は増加しており、また、通常学級における障害のある児童生徒の割合も増加している<sup>7</sup>。通常学級においても、「発達障害のある子供もクラス内でなじんでうまく溶け込めていた」という意見があり、こうしたワークショップがきっかけで、子供たち同士の関係性や、教員と子供との関係性が変化していることがわかった。スマイリングルームでは、一年間に複数回ワークショップを実施しており、ファシリテーターと子供たちとの関係性がより密であることがヒアリング結果からわかっている。これは、年に 2 回程度実施される学校でのワークショップと異なり、常に子供たちと信頼関係を作っているファシリテーターが子供たちから見た「信頼できる大人」として機能しており、子供たちの心のよりどころとなっていることが考えられる。事前事後のアンケートを回収することができなかったため、SR01 算出や定量的な評価にうまく結びつけることができなかったが、長期的にデータを蓄積していくことにより、その効果は可視化され则认为られる。特に教員の学びについては、実際にワークショップ自体が学びの場となったというだけでなく、「児童生徒がワークショップに参加する前に、教員が体験できると、

<sup>7</sup> 文部科学省「放課後等の教育支援の在り方に関する資料データ集」

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/03/16/1355830\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/03/16/1355830_1.pdf)

教員の参加の仕方や狙いがよくわかると思います」といった意見もある。実際に、次年度は教員に向けたワークショップの開催も予定されている。

事業全体についても、市財団職員が学校やスマイリングルームでのワークショップの実施においてコーディネートをしており、実施事業者や学校の教員と親密にやりとりをしていることが印象的であった。こうした市財団職員が外部から関わることで、実施事業者が学校側とのコミュニケーションがとりやすいこと、加えて事業者 A やアーティスト A が学級間や学年間の違いを共に共有でき、全体の様子を把握できるといった機能があると考えられる。こうした機能は事業者 A およびアーティスト A のいずれの事業にも参加している WS サポーターも担っていると考えられる。本調査では、こうした市財団職員、WS サポーターに加えて実施事業者や可児市に関する事業の成果を可視化していないため、こうした関係者の成果およびそれぞれからの影響をより丁寧に可視化、考慮に入れることにより事業のよりよい発展につなげていけると考えられる。

## 2. 参考資料

### 2.1. 配付アンケート

#### 2.1.1. コミュニケーション能力育成事業

##### 2.1.1.1. 児童生徒向けアンケート

児童向けアンケート（WS後アンケート）

じぶんにあてはまるぶぶんを○をしてください。

学校	
学年・クラス	

1	ともだちのまえて、おはなしができた	まったくできなかった	できなかった	どちらでもない	できた	よくできた
2	ともだちのおはなしは、おもしろかった	まったくそう思わない	そう思わない	どちらでもない	そう思う	とてもそう思う
3	はじめておはなしをしたともだちがいた	いた（ ）人くらい ・ いらない				
4	ともだちのよいところを、いっぱいみつけれられた	まったくみつけれなかった	みつけれなかった	どちらでもない	みつけれられた	たくさんみつけれられた
5	ワークショップのせんせいとなかよくなった	まったくなれなかった	なれなかった	どちらでもない	なれた	とてもなれた
6	せんせいと、いつもよりたくさんおはなしできた	まったくできなかった	できなかった	どちらでもない	できた	よくできた
7	ともだちのまえておはなしするのは、はずかしかった	まったくそう思わない	そう思わない	どちらでもない	そう思う	とてもそう思う
8	ともだちが、じぶんとちがうおはなしをしていて、おもしろいとおもった	まったくそう思わない	そう思わない	どちらでもない	そう思う	とてもそう思う
9	もっといろいろなともだちとなかよくなりたい	まったくそう思わない	そう思わない	どちらでもない	そう思う	とてもそう思う
10	ワークショップのせんせいともっとおはなししたい	まったくそう思わない	そう思わない	どちらでもない	そう思う	とてもそう思う
11	なかよくなったともだちがふえた	まったくふえなかった	ふえなかった	どちらでもない	ふえた	とてもふえた
12	クラスのことをもっとすきになった	まったくそう思わない	そう思わない	どちらでもない	そう思う	とてもそう思う

児童向けアンケート（事前事後比較用アンケート）

じぶんにあてはまるぶぶんを○をしてください。

学校	
学年・クラス	

1	いつもよくおはなしをするともだちは、なん人が多いですか	（ ）人くらい				
2	おはなしをほとんどしたことがないともだちは、クラスになん人が多いですか	（ ）人くらい				
3	はじめてはなすともだちに、自分からはなしかけられますか	まったくはなしかけられない	あまりはなしかけられない	どちらでもない	よくはなしかけられる	いつもはなしかけられる
4	ともだちのまえておはなしをするのは、はずかしいですか	まったくそう思わない	そう思わない	どちらでもない	そう思う	とてもそう思う
5	じぶんとせいかくのちがうともだちと、なかよくしたいですか	まったくそう思わない	そう思わない	どちらでもない	そう思う	とてもそう思う
6	よくせんせいとおはなしをしますか	まったくしない	あまりしない	どちらでもない	よくする	いつもする
7	ごまかったときは、いつもせんせいにそうだんしますか	まったくしない	あまりしない	どちらでもない	よくする	いつもする
8	せんせいは、やさしくはなしかけてくれますか	まったくしてくれない	あまりしてくれない	どちらでもない	よくしてくれる	いつもはなしかけてくれる
9	ごまかったときに、ともだちにそうだんしますか	まったくしない	あまりしない	どちらでもない	よくする	いつもする
10	いまのクラスがすきですか	まったくそう思わない	そう思わない	どちらでもない	そう思う	とてもそう思う
11	まいにち、がっこうがたのしいですか	まったくそう思わない	そう思わない	どちらでもない	そう思う	とてもそう思う

### 2.1.1.2. 教員向けアンケート

#### 教員向けアンケート（WS後アンケート）

当てはまる部分に○をしてください。

学校	
学年・クラス	

1	コミュニケーションワークショップにクラスの参加は何回目ですか	( ) 回目				
2	生徒は何人参加していましたか	( ) 人				
3	生徒達は自己表現していた	まったくして いなかった	して いなかった	どちらでも ない	していた	とても していた
4	生徒達が他者の表現に関心を示し受け入れていた	まったくして いなかった	して いなかった	どちらでも ない	していた	とても していた
5	普段接点のない生徒同士が交流していた	いた ( ) 人くらい + - いない				
6	生徒達はワークショップ講師と仲良くなっていた	まったくな っていません	な っていません	どちらでも ない	なっていた	とてもな っていました
7	普段よりご自身（教員）と生徒との接点が増えた	まったく増 えていません	増 えています	どちらでも ない	増えた	とても 増えた
8	生徒達の新しい部分に気づいた	まったく気 づきませんでした	気 づきました	どちらでも ない	気づいた	よく 気づいた
9	生徒達は自らの意見を友人にきちんと伝えていた	まったく伝 えていません	伝 えています	どちらでも ない	伝えていた	よく 伝えていた
10	生徒達は互いにそれぞれの表現や発表を認め合っていた	まったくし ていません	し ていません	どちらでも ない	していた	とても していた
11	生徒達はワークショップ講師に信頼を寄せていた	まったくし ていません	し ていません	どちらでも ない	していた	とても していた
12	ワークショップで生徒達との接し方に新しい発見があった	まったく なかった	な かった	どちらでも ない	あった	とても あった
13	生徒達は普段より自己表現力が高かった	とても 低かった	低 かった	どちらでも ない	高かった	とても 高かった
14	クラスの中で友人関係が新たに構築されていた	まったくさ れていません	さ れていません	どちらでも ない	されていた	とてもさ れていた
15	クラスの一体感が高まった	まったく高 まってい ない	高 まっています	どちらでも ない	高まった	とても高 まっていた
16	ご自身の仕事への誇り・やりがいが高まった	まったく高 まらな かった	高 まらな かった	どちらでも ない	高まった	とても 高まった

#### 先生向けアンケート（事前事後比較用アンケート）

当てはまる部分に○をしてください。

学校	
学年・クラス	

1	担当のクラスでコミュニケーションワークショップに参加したことがありますか	ある ( ) 回くらい + - ない				
2	生徒達は自分の意見をクラスメイトの前で伝えられる	まったく できない	でき ない	どちらでも ない	できる	とても できる
3	生徒達は人の意見をきちんと聞いて受け入れることができる	まったく できない	でき ない	どちらでも ない	できる	とても できる
4	生徒達はそれぞれ多くのクラスメイトと広く話をしている	まったく していません	あ まりして いません	どちらでも ない	よく している	いつも している
5	生徒達は教師や親以外の大人との接点を持つ機会があると思う	まったくそ う思わない	そ う思 わない	どちらでも ない	そう思う	とても そう思う
6	授業以外で話をする生徒は何割程度いますか	ほとんど いない	4割程度	半分くらい	3割程度	ほぼ全員
7	生徒達はみずからの意見をきちんと伝えられる	まったく できない	でき ない	どちらでも ない	できる	とても できる
8	生徒達は互いにそれぞれの意見を尊重できている	まったく できない	でき ない	どちらでも ない	できる	とても できる
9	生徒達は積極的に交友関係を築こうとする姿勢がある	まったく ない	な い	どちらでも ない	ある	とてもある
10	生徒達には困ったときに相談できる大人がいると思う	まったくそ う思わない	そ う思 わない	どちらでも ない	そう思う	とても そう思う
11	（先生は自ら）多様な生徒の状況に応じて声掛けをしている	まったく していません	あ まりして いません	どちらでも ない	よく している	いつも している
12	生徒達はコミュニケーション能力が高い	とても低い	低 い	どちらでも ない	高い	とても高 い
13	クラスになじめない生徒がいる	まったく いない	い ない	どちらでも ない	いる	とてもい る
14	クラスの雰囲気はよく一体感がある	まったく ない	な い	どちらでも ない	ある	とてもある
15	生徒達は自分自身の満足度が高い	とても低い	低 い	どちらでも ない	高い	とても高 い
16	どのくらいの生徒から相談を受けたことがありますか	ほとんど ない	4割程度	半分くらい	3割程度	ほぼ全員
17	ご自身の仕事への誇り・やりがいを感じている	まったく感 じていない	感 じていない	どちらでも ない	感じている	とても感 じている

※裏もあります※

18	ワークショップ後に、変化のある生徒がいましたか	まったく いない	1~2名	3~5名	6~10名	それ以上
19	（18の回答で、「1名以上」の場合）具体的にどのような変化ですか					
20	ワークショップを今後一クラスごと、どのような頻度で実施したいですか	まったく したくない	年に1回	年に2回	年に3回	それ以上
21	20の回答について、その頻度を減らした理由を教えてください					
22	本事業は児童・生徒のコミュニケーション能力の向上に役立ったと感じますか	そう 思わない	あ まり 思 わない	ど ち ら でも ない	や や そう 思う	そ う 思 う
23	次の3つと比較したとき、ワークショップがクラス内のコミュニケーション活性化に与える効果はどのくらいだと考えますか					
-A	ワークショップは【修学旅行・遠足】と比較して	強い	やや強い	同じくらい	やや弱い	強い
-B	ワークショップは【運動会・体育祭】と比較して	強い	やや強い	同じくらい	やや弱い	強い
-C	ワークショップは【クラス毎の取り組み行事（合唱など）】と比較して	強い	やや強い	同じくらい	やや弱い	強い
24	23の回答を記入した理由を教えてください。また、その他にワークショップと同等の効果を持つ他の事業があれば教えてください（自由記述）					
25	次の4つと比較したとき、ワークショップが生徒の感受性の豊かさ・生き生きとしている様子にもたらす効果はどのくらいだと考えますか					
-A	ワークショップは【修学旅行・遠足】と比較して	強い	やや強い	同じくらい	やや弱い	強い
-B	ワークショップは【運動会・体育祭】と比較して	強い	やや強い	同じくらい	やや弱い	強い
-C	ワークショップは【クラス毎の取り組み行事（合唱など）】と比較して	強い	やや強い	同じくらい	やや弱い	強い
-D	ワークショップは【音楽・工作・美術などの芸術に関する授業】と比較して	強い	やや強い	同じくらい	やや弱い	強い
26	25の回答を記入した理由を教えてください。また、その他にワークショップと同等の効果を持つ他の事業があれば教えてください（自由記述）					
27	コミュニケーション能力育成ワークショップについて、自由にご意見を記入ください					

ご協力誠にありがとうございました。

事前アンケート時は1枚目のみ

## 2.2. ヒアリングメモ

### 2.2.1. コミュニケーション能力育成事業

#### 2.2.1.1. 事前ヒアリング

対象	現状について（課題等）	現在行われているその他の事業について	事業に対する期待について	その他
教員（ 小学校 ） 3名	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どのクラスも素直。運動会の練習などに一生懸命取組、ふざける児童はあまりいない。</li> <li>・人間関係は良く、男女の仲も比較的良好だが、主張が強い児童同士がぶつかる心配がある。</li> <li>・一方、目的がある時はまとまるが、目的がないと自分中心になっておしゃべりになる点が課題。粘り強く取り組む力が弱い。</li> <li>・言語力が足りず、手が先に出ることがある。考えることが苦手。</li> <li>・自分から声をかける、仲間をつくりたいけれど、自分から声をかけられない子もいる。</li> <li>・外国籍の児童同士で集まって母国語で話す傾向がある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループワークをする機会は毎日はない。</li> <li>・独自の取組として、班が変わったときに班の中で話させるようなレクリエーションを実施。</li> <li>・自分が知っているコミュニケーション促進ツールは、児童にとって難しすぎたり簡単すぎたりする。そのため、WSのツールも参考にできるものがあると面白い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・外国籍の子供が1～2割いるので、言葉じゃないもので一体感が感じられると良い。</li> <li>・日本人でも表現をしたり伝えることができない。考えて伝えるというスキルがつくと良いと思う。</li> <li>・単に話をするのではなく、豊かに話ができるようになりたい（自身への期待）。</li> <li>・WSで学んだことをWSの後も活かせるようになると良い。</li> <li>・学校の外から人が入ってくるのが良い。児童も教員も楽しみにしている。</li> <li>・共生、多様性を学んでほしい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1クラス34人×4クラス</li> <li>・教員は、今年から現在のクラスを担当。</li> <li>・WS実施に当たって特に負担感はない。</li> </ul>



対象	現状について（課題等）	現在行われているその他の事業について	事業に対する期待について	その他
教員（小学校） 3名	<ul style="list-style-type: none"> <li>・とても元気が良い。ルールが守れない子が多い。一方、幼い子もいるなど差が激しい。コミュニケーションはとれる子が多い。一部に、同じことしか話せない、自分からうまく誘えない子がいる。</li> <li>・一部に自信を持ってない子がいる。</li> <li>・全体的に男女は一緒に遊んでいる。一部の男子が女子と仲良くできない。言葉で上手く表現できずに手が出ることもある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Q-Uをとっている。その結果によって一人一人のクラスでの立ち位置を把握。</li> <li>・「いいこと見つけ」（ペーパーワーク）を実施したり、道徳で自分の良いところ悪いところを聞き出すなどする。自分の良いことが思いつかない児童に対して、周囲の児童が教えてあげると、恥ずかしながらもうれしそうな反応をする。</li> <li>・ペアで交流する時間を作って、話さない子がいないようにしている。</li> <li>・「心のノート」で今の自分についてみつめるという時間がある。</li> <li>・スクールカウンセラーとの連携：月に2～3回来ているので、必要な子は親と連携して会わせるようにしている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前回のWSでは、子供たちの表情がよかった。普段あまり笑わない児童も笑っていた。</li> <li>・人前で話せない子は、最初は端っこにいたが、最後は一緒に楽しくできていた。</li> <li>・児童にとって、このような活動の機会はない。身体同士を触れ合わせる活動はこの学年に合っている。</li> <li>・子供たちはとても楽しみにしている。</li> <li>・前回はいれない子が1人いた（2クラスに一人ずつ）。次回、その子がどう変わっているか楽しみ。</li> <li>・前回のWS前後の変化として、終了後1～2週間は今まで自分から話しかけられなかった子が周りに話しかけるようになった。</li> <li>・好んで一人になる子がいたが、WS内で面白い面があることがわかり、友だちから話しかけられ一緒に遊ぶようになった。</li> <li>・WSで自分につけたニックネームをその後もうれしそうに使っている子がいた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童数は、27人、27人、28人。（全3クラス）</li> <li>・1学期で実施。今回で2回目。</li> <li>・WSは総合授業の一環として実施。</li> <li>・実施回数は、前期1回、後期1回くらいが適度。</li> </ul>

対象	現状について（課題等）	現在行われているその他の事業について	事業に対する期待について	その他
教員（小学校） 4名	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全体として仲が良く、元気が良い。クラスごとにそれぞれ児童の様子は少し異なる。</li> <li>・一部教室に入れない子供もいる。</li> <li>・一人発達障害を抱えている子がおり、その子供は少し他の児童から距離を置かれている。手をなめるなどの行動がある。</li> <li>・ペアを作れない子が2人いる（男女で一人ずつ）。</li> <li>・2組は元々元気な子が特に多く、3年生の時に転校してきた子とも、みんな仲良くできている。</li> <li>・一部既にグループ化する（少し大人っぽい）女子もいるが、基本的にはみんな仲良し。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「学級あそび」という時間が20分くらい毎日ある。子供たちが係ごとに自分たちで考えて、クラスで遊ぶ時間。</li> <li>・その他、学活や、休み時間にトランプをしたりということもあるが、外部から実施事業者を呼んでの特別な取組等は今のほかにはないと思う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前回のWSでは、子供たちの表情がよかった。普段教室に入っていない子供も、最初から入っていくことができていた。</li> <li>・楽しく花火をつくったり、ジェスチャーゲームも楽しくできた。前は発達障害の子供もうまく溶け込めていた。</li> <li>・WSの時は難しさのある子がいたが、2学期に入りクラスの全体の雰囲気も変わったので、またWSでどうなるかを観察したい。</li> <li>・おとなしい子にとっても新たな発見があるため、教員にとってもよい気付きとなる。</li> <li>・体育等とも全然表情が違い、感情がみんな高ぶっている。</li> <li>・春頃に1度あり、秋にもう1度あるという現状のタイミングはとてもやりやすいと思う（教員にとっての定点観測にもなる）。</li> <li>・4年生くらいまでがちょうどよく、5年生以上は恥ずかしさなどもあり、少し男女でWSに参加することが難しいかもしれない。</li> <li>・普段の教室の中でも使えるものもあり、教員にとっても役立っている。</li> </ul>	

対象	現状について（課題等）	現在行われているその他の事業について	事業に対する期待について	その他
教員（小学校 特別支援学級） 1名	<ul style="list-style-type: none"> <li>・知的2クラス、情緒2クラス、肢体1クラスの5クラス。</li> <li>・昨年より10名増えて、今年度は約30名いる。</li> <li>・言葉が難しい児童もいる。</li> <li>・常に一人きりになりたがる児童もいる。</li> <li>・元々学級としては仲が良い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援学級における催しというのは特別あまりない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言葉に困っている子供も、「真似をする」ということが得意で、そこから表情が豊かになり、教員としても普段の教え方のヒントになった。</li> <li>・一人になりたがる子供のところに集まる方法も（ここに集まれー、とアーティストAが言い換える）、子供も嬉しそうであり、教員にとっても普段のヒントになった。</li> <li>・普段消極的な子供も積極的に挙手をして、子供の隠れた才能に驚いた。</li> <li>・1回目は遠巻きに見ていて、2回目は少し参加していて、今は次はいつ、と楽しみにしている子供もいる。</li> <li>・教員も一緒にやることで気づきをもらうことが多い。</li> <li>・事前にアーティストAとも相談できるので、子供一人一人を覚えてもらっている中でWSの設計ができてうれしい。</li> <li>・1学期、2学期1回ずつはちょうどよい。</li> <li>・親も一緒に参加したこともあり、それはとても良いので、今後もぜひやりたい。</li> <li>・WSの中で覚えたことを普段でも子供たち同士がやっていて、学級を越えたコミュニケーションの機会になっている。</li> <li>・WSの時間だけでなく、前後の給食など、アーティストAと一緒にできるとなお嬉しいと思う。</li> <li>・子供が描いた絵を気に入って、市財団がTシャツにしてくれたこともあり、子供がとても喜んでいた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・5年生は1番多い子で5回ほど参加している子供がいる（いつでも楽しみ）。</li> <li>・特別支援学級の人数は時代の流れもあり、増えている印象がある。</li> </ul>

対象	現状について（課題等）	現在行われているその他の事業について	事業に対する期待について	その他
教員（中学校） 2名		<ul style="list-style-type: none"> <li>・2人とも理科の担当。特別の取組はしていない。レクリエーションや体育、英語の授業では双方向のやりとりがある。</li> <li>・外部の大人との接点は、外部の講師が来るケース（食事指導の授業）や外に出かける機会など時々ある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・第三者が来ることへの期待として、客観的な視点、相対的な視点で、クラスの優れている点などを言ってもらえると有難い。</li> <li>・生徒にとっては、外部の大人とコミュニケーションをとる良い機会になると捉えている。</li> <li>・WSは初めて。楽しんでくれると思う。</li> </ul>	
可見市学校教育課・教育研究所	<ul style="list-style-type: none"> <li>・WSの参加者は増加傾向。参加者のアンケートでは、85%が「仲良くなった」、14%が「どちらとも言えない」。</li> <li>・実施事業者に対する教員の評判が良い。より多くの学校に広げられないかと思っている。</li> <li>・より多くの学校に広げるために数値的な根拠が必要と感じている。学校長が「取り入れたい」と思うようなエビデンスを出したい。コミュニケーションWSの重要性は認識されていても、「良かった」という感想だけで教育課程に組み込むのは難しいため、根拠を示すことで、スケールアップ（枠の増加）と予算獲得につなげたい。教育課程に組み込むには、学校目標に合っていることも重要。</li> <li>・これまでも自主的に調査を試みたが説得力のある結論は出せなかった。しかし、事実として、WSを継続しているある小学校では不登校が減少している。</li> <li>・子供だけでなく、教員を対象としたソーシャルスキルを高めるためのWSができるとよいと考えている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ソーシャルスキル向上のための時間を設けたり、アクティブラーニングなどを実施している。</li> <li>・本事業のWSに関しては、外部の実施事業者がやるからこそその効果があると感じる。特にアーティストAだからこそ出来るものである。（WSの性質から、アーティストAは低学年向き、事業者Aは中学年向きと感じている。）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・WSは、高学年よりも低学年に効果があると感じる。そのため、低学年を対象に重点的に実施することで、長期的に不登校の減少につなげることを期待する。</li> </ul>	スマイリングルーム（現在9人在籍）は通常クラスと母集団が違うため、調査の対象とするのは厳しいのではないかな。

対象	現状について（課題等）	現在行われているその他の事業について	事業に対する期待について	その他
<p>（公財） 可児市文化芸術振興財団</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子供はコミュニケーションが取れているようで取れていないと感じる。クラスの中でも特定の友人とのみ仲良くし、話したことがない人がある、という状況がよく見られる（1クラス30人程度）。話さないから相手のことがわからないという状況が起きているのではないか。</li> <li>・外国籍の生徒の状況は学校によって異なる。多い学校は、それがコミュニケーションの阻害要因となっているケースも想像される。</li> <li>・参加した子供へのアンケートに「今までよりも友達と仲良くなったか」を入れ、それを指標としている。平均的には85～90%が「仲良くなった」と回答。</li> <li>・学校にはWSの目的を共有することを期待する。学校が理解している場合は効果が出やすい。理解している教員はWSに自ら参加する。子供たちの変化を感じている教員と感じていない教員がいる。</li> <li>・WSは、希望した学校でのみ実施。</li> <li>・教員は、普段の教育現場で上手くいかないことに対し、WSを実施することでヒントを得ているケースもある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・外国籍の生徒が多い学校では、特別なクラス（国際学級）を設けていると聞く。</li> <li>・対象校のうち2校は、WSを継続して実施している（去年から）。その他は今年が初めて。スマイリングルームは継続している。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子供の他者を理解し（相手の気持ちを受け入れ）、話す能力を伸ばすことを目指している。文化芸術の利点は、正解がないこと。それがお互いを認め合い、豊かさにつながると考えている。</li> <li>・スマイリングルームは、学校に行かせることが目的ではなく、学校に居場所がない子供でも、生きていく価値を見つけてもらうこと。生きる意欲を芽生えさせること。（スマイリングルームから学校に戻ると、その後の状況は分からない。その後、学校に行かなくなったとしても把握は難しい。）</li> <li>・スマイリングルームでのWS開催は年間10回。毎回参加する子供もいればそうでない子供もいる。心を開くのに時間がかかる子供もいる。WSの時間だけでは限られるため、もう少し回数を増やせると良いと考えている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実施事業者（事業者A、アーティストA）に対しては、最初の年に狙いを共有して事業を設計した。実施事業者が入れ替わる場合（アーティストA 事業者A）は引き継ぎ書で引き継いでいる。</li> <li>・事業者AとアーティストAの相互理解のため、最初と最後のWSは合同で実施している。</li> </ul>

対象	現状について（課題等）	現在行われているその他の事業について	事業に対する期待について	その他
事業者 A	・学校の教員に現状を共有してもらっていることはあるが、基本的には「仲の良いクラス」といったようなことしか出てこない。	特に認識していない。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同じ学校でもクラスによって子供たちの様子は異なるため、子供たちに合わせて臨機応変に実施しており、プログラムのパターン化はしていない。</li> <li>・実施前よりも実施後に「熱量が上がることを」目指している。</li> <li>・プログラムには、グループでなければできないことを入れて「あなたがいるからみんながいる」ことを感じてもらいたい。</li> <li>・クラス内での関わりを増やすきっかけづくりになればと考えている。</li> <li>・全体を引っ張るリーダーと、一人になる子がいないように支えるサポーターの組み合わせが重要。</li> <li>・一人になる子は支えつつも、無理やりには引っ張らない。</li> <li>・一人一人の状態について把握できる場合とそうでない場合がある（学校の教員もあまり詳細には共有していない）。</li> <li>・事業者 A とアーティスト A が担う事業は若干異なるが、WS サポーター（可児市民）とコーディネートをする公益財団法人可児市文化芸術振興財団（以下、「市財団」）が両方の内容を把握しているので、内容や学級の様子などは共有されていると思う。</li> <li>・クラス替えもあり、子供たちは成長とともに変化するので、事前の情報よりも目の前の子供たちに向き合うことが第一と考えている。</li> </ul>	
アーティスト A	・特別支援学級など、それぞれの学級に応じて教員との連絡共有はしている。	特に認識していない。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・柔らかさ、力を抜くことを重視している。</li> <li>・一人一人の脱力と、脱力したみんなのまとまりを目指している。</li> <li>・美しさを感じる心を育てている。</li> <li>・些細なこと、繊細なことを大切にして、それを共に感じることを大切にしている。</li> <li>・一人一人いろんな相手と出会うこと、その出会いを大切にすること</li> </ul>	

## 2.2.1.2. 事後ヒアリング

対象		概要	事後ヒアリング
小学校 （ 2 年 生）	教員	<p><b>前半</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教員も一緒に参加。アーティスト A の他に 2 名の補助スタッフ。市財団職員も適宜手伝う様子。</li> <li>・アーティスト A の不思議な登場 非言語でのコミュニケーションを触発するような動き。楽器を使って面白い音を出しながら、子供たちが楽しく動けるようにしかける。</li> <li>・いつもみたいに「きちんと」じゃなく、「ジグザグ・バラバラ」に動く練習で、子供たちの自由さを引き出す。 すれ違った人とたくさん握手、ターンして握手、などのコンテンツを追加。</li> <li>・さらにジャンプして挨拶したり、2 人、3 人、5 人、7 人みんな揃ってジャンプして挨拶、最後にはみんなでそろってジャンプ、という一体感を作り出すような動き。</li> <li>・柔らかく大きな和紙の紙を使って、みんなで息を合わせて空気のもぐらをつくる。柔らかさと繊細さを大切にする。</li> </ul> <p><b>後半</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・楽器を使ってみんなで手拍子。</li> <li>・ホネホネダンスでさらに身体をバラバラに動かすように促す アーティスト A が言った場所を出会った人同士でくっつけて、さらにどんどん大きな輪にしていく。例）肘と肘、頭と頭など。</li> <li>・3 人ずつ、男女で組んで「するっとピタ」の動きを 3 人で繰り返す。必ず身体を触れ合わせて体勢を作る WS なので、互いに助け合う姿勢を促していた。</li> <li>・鏡と人間で向かい合い、対になって表現。静かに集中する子供の姿が印象的。</li> <li>・最後は大きな布を使って、みんなで大きな風のじゅうたんの下にもぐり、風のお饅頭を空に飛ばすという共同作業を実施。</li> <li>・アーティスト A は最後に命が大事、言葉がなくてもいろいろなものと会話できるようになることが大事だよ、と子供たちに伝えていた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・素の表情、自由さが表れていた。</li> <li>・普段より集中していた姿が印象的だった。</li> <li>・元々普段から挙手できる子供たちだが、いつもよりより一層積極的だった</li> <li>・内気な子も積極的で、意外なペアリングも WS の中で自然にできていた。</li> <li>・大きな和紙でチームで共同体験できるのは、美しく感動的な瞬間だった。</li> <li>・普段から元気な子供たちにとっては大きな効果はないかもしれないが、特に控えめな子供にとっては強く心に残ることだと思う。</li> <li>・どの時期にやっても効果はあると思うが、確かに始めの頃にやれば、よりクラスの一体感という意味では効果があると思う。</li> </ul>
	児童		<ul style="list-style-type: none"> <li>・鏡の WS が特に面白かった。</li> <li>・普段よりいろんな人と話せたと思う。</li> </ul> <p>(男の子 1 人、女の子 2 人に訊いたが、小学校 2 年生ということもあり、言語で答えるのはかなり難しい感じ。一人がある意見を言うと、それに引きずられて同じ意見を言う感じになっている)。</p>

対象		概要	事後ヒアリング
小学校 （ 4 年 生）	教員	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童と教員が一緒に参加。事業者 A スタッフ 4 名。</li> <li>・メインコンテンツはジェスチャーゲーム。4 グループに分かれた後、個々人が与えられたお題を表現し、回答者 1 人が答えるものから、グループ全体でひとつの表現をするもの（「花火」「流しそうめん」「ジェットコースター」などから「白雪姫」「シンデレラ」「学校生活」など物語の一場面を再現するもの）へ展開。</li> <li>・終了後、学級委員 2 人（男女 1 名ずつ）にヒアリング。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・WS 参加は 5～6 回目。</li> <li>・普段あまり表情を出さない児童（3 人くらい）が楽しそうに参加していたのが印象的。</li> <li>・児童があれほど生き生きしている表情は他ではあまり見られない。</li> <li>・クラス全体の雰囲気は悪くないが、男女の間には少し距離がある（男子の精神年齢＜女子の精神年齢）。しかし WS 内では、男女の距離感を感じなかった。</li> <li>・溶け込めない児童がいる時には気になるが、今回はそのような状況はなかった。普段ムードメーカーで目立つ児童が最初は溶け込めずにいたが、次第に事業者 A に心を開き、全体に馴染んでいった。</li> <li>・子供が学校生活を再現するゲームでは、自分が思っているよりも児童が細かな点を観察していることがわかったのは新しい発見だった。</li> </ul>
	児童		<ul style="list-style-type: none"> <li>・コミュニケーション WS は 1 年生から毎年 1 回参加している。</li> <li>・この WS は、実施事業者の入れ替わりはあるものの、毎年とても楽しみにしている。</li> <li>・グループごとに物語をジェスチャーで再現して当てるゲーム、学校をジェスチャーで再現して（教員が）当てるゲームが面白かったと回答。教員がなかなか当てられなかった点が面白かった。</li> <li>・クラスは全体的に仲が良い。（これまでの WS も含め）その前後でどのような変化があるかは不明。ただ、WS をきっかけに友だちとの距離が近づくこともある。</li> </ul>



対象		概要	事後ヒアリング
小学校 （4年生）	クラス 教員	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大きな輪になって手をつなぐ。 隣の人の手をぎゅっと握る（右回り／左回り） 隣の人の目を見て手をたたく（右回り／左回り） 2人組～4人組でジャンプする（右回り／左回り）。</li> <li>・オオカミ鬼ごっこ オオカミが1匹、他は壁の反対側へ走る オオカミに捕まった人はオオカミになることを繰り返し クラスの半分以上がオオカミになって終了。</li> <li>・空想借り物の競争 運動会（リレー、大玉、棒引き、ピストル、応援合戦等）。 春夏秋冬（卒業式、桜、ランドセル／スイカ割、かき氷、ゴーグル／栗拾い、大縄／雪合戦、プレゼントなど）。</li> <li>おとぎ話（桃太郎：桃太郎誕生、きびだんごでお供、鬼退治／シンデレラ：かぼちゃの馬車、ガラスの靴／浦島太郎：亀助ける、竜宮城へ行く、玉手箱／白雪姫：毒づくり、毒リンゴ食べる、キスで目覚め）</li> <li>・くものこ寄っというで</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1回目のWSで仲良くなり、ある程度グループや関係性（コミュニケーションの濃淡）ができているところに2回目のWSを行うので、新たな関係づくりに役立っていると感じる。</li> <li>・普段はわからない児童の個性や得意なこと等を見ることができること、また、児童間でぎこちない関係の児童を把握することができ、今後のクラス運営にも大いに活用できている。</li> <li>・合唱や大縄大会でもコミュニケーションは必要となるが、真剣に取り組むため辛いと感じる子や得意でない子は取り残されがちだが、本WSは得意不得意に関係なく皆が笑顔でとても楽しんでやっていることが大きく異なり、男女間や普段話さない子とのコミュニケーションも活発。（気付いた点）</li> <li>・男女間は、はじめに手をつなぐのもかなりためらうくらい距離が遠かったが、借り物の競争の際には、相談する距離が非常に近く男女の意識なくコミュニケーションが取れていた。</li> <li>・相対的に積極的で大きく声を出す児童が多かった。</li> <li>・目や耳を閉じてと指示された児童たちは、全員次の指示があるまで確実に指示に従っている等従順な印象。</li> </ul>
	クラス 児童	<ul style="list-style-type: none"> <li>親が中心となって、皆が周りにいる状態で「くものこくものこ寄っというで」という親の言葉とともに皆で中心にいる親に寄っていく 親が数字をいうとその数字の人数で手を繋がないと親に捕まる。</li> </ul>	回答無

対象		概要	事後ヒアリング
小学校 （4年生）	クラス 教員	<ul style="list-style-type: none"> <li>・円になる 手をつなぐ ぎゅっと握る、目を見て手をたたき、ぐるっと回す。</li> <li>・じゃんけんで勝った人同士集まる。</li> <li>・ねこ・ねずみで追いかける（した・ます、で追いかける）。</li> <li>・ジェスチャーゲームで借り物競争（お題に従ってチームの一人に連想するものをジェスチャーで届ける） お題はだんだんと抽象化（夏休み、保健室、音楽室、図書室、理科室など）。</li> <li>・最後はクラス全体で「クリスマス」を表現して、学校長に当ててもらう。</li> <li>・一時女の子に強くたたかれた男子が端っこで泣いていたが（教員曰くよく泣く子）、最後は元気にインタビューに答えてくれていた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員も、今日は別の学級の教員がいたり（その学級が学級閉鎖だったため）、事業者Aの人も多かったので、細かくフォローしてもらえたのがすごく良かったと思う。</li> <li>・なじめない子もいるという風に前回言っていたが、今回は最初からなじんでやっていたのがよかった。成長してやっていたと思う。</li> <li>・結束力が高まったと思う。</li> <li>・授業だとチームワークもあるけれど、どうしても「勉強ができる子」が目立ってしまう感じがあるので、今回はいろいろな生徒の新たな面が見られたのが良かったと思う。</li> </ul>
	クラス 児童		<ul style="list-style-type: none"> <li>・楽しかった。</li> <li>・あてるとき緊張した、みんなの代表としてプレッシャーを感じた。</li> <li>・チーム戦で気づいたら普段あまり話さない子ともしゃべっていた。自然に話せていた。</li> <li>・男子・女子が普段は割と話さないけれど、今日は自然と協力して話していた。</li> </ul>
	クラス 教員	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お休みが5名いた。</li> <li>・一人骨折している子がいるため、激しい動きはなし。</li> <li>・手を握ってきゅっ 回す 目を見て手をたたき、ぐるっと回す。</li> <li>・左手でまるの形を作り、右手で人差し指を立てる、「キャッチ」という合言葉で握る。</li> <li>・「はい」と「いは」で両手を重ね合わせて、上へ、下へ、「どん」で一番上の手の人が下に落とす、というペアワーク。</li> <li>・4チームに分かれてジェスチャーゲームの借り物競争（テーマは運動会、夏休み、ももたろう、おむすびころりん、白雪姫、シンデレラなど）</li> <li>・最後は教員にみんなで「小学校」がどんなところかをジェスチャーで表現して、当ててもらう。</li> <li>・チーム内の話し合いではじゃんけんできちんとやりたいことを譲り合ったり、話し合いが子供たち同士で自主的に設けられていた。</li> <li>・事業者Aの人も「きちんと丁寧に伝えてね」「自分がやれるようにやったらいいよ」など、適宜助言していた。</li> <li>・1回目難しかったチームも、2回目とても丁寧にやることでうまくできていた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・みんなが知恵を出し合って協力している姿が良かった。</li> <li>・普段から割とおとなしいクラスなので、みんな割ともじもじしてしまったが、丁寧にやることができてよかった。</li> <li>・前回と比較しても成長している姿が見られたと思う。</li> <li>・大きいものを作り上げるという内容が、前回よりもより一体感をもたらしている感じがした。</li> <li>・普段の授業とは違う雰囲気で、新たな一面を見られたと思う。</li> <li>・普段指図をしないような子も、積極的に話してリーダーシップを発揮していた。</li> </ul>
	クラス 児童		<ul style="list-style-type: none"> <li>・楽しかった、みんなでの一体感が得られたと思う。</li> <li>・アイディアを出し合って絆が深まった。</li> <li>・最後のは難しかったけど、仲が良くなったなと思う。</li> </ul>

対象		概要	事後ヒアリング
小学校 (学校長)	学校長		<ul style="list-style-type: none"> <li>・「瞬発力」と「即興性」といった普通の教室では身につかないことを実践していると思う。</li> <li>・カイヨワ<sup>8</sup>の遊びの概念で整理すると、3年生はアーティストAの「模倣」・「めまい」、4年生は「偶然」と「競争」、という形で整理できると思う。</li> <li>・課題解決を集団でやるという設計に五感を総動員することも加わって、瞬発力が鍛えられる。これは授業ではできない。</li> <li>・仲間関係、他者理解、自己理解につながる。</li> <li>・担任の教員のまなざしが変わる瞬間になればよいと思う。</li> <li>・校長としては学校教育の現場に戦略的にどう活用するかということが重要である。</li> <li>・Q-Uの実施をしているが、実際にこのWSを通して支持的な風土の学級なのか、攻撃的な風土の学級なのかということが見えてくる。</li> <li>・ルールとリレーション（関係性づくり）の関係性・バランスが重要（最低限ルールを守る） 外部から実施事業者が来ることでより新たなコミュニケーションが生まれ、関係性が構築される。</li> <li>・発展形として2回目を後期にやることにとても意義があると思う。</li> <li>・スマイリングルームの効果もすごくあると思う。</li> <li>・発達障害の子供は増えていて、9/30という数字もある。ふつうは6.5%程度（学級中） 特別支援学級も増えていて、通常学級の教員もより忙しくなっている 特に通常学級の中にいるグレーゾーンの子供が大変。</li> <li>・達成感、仲間と一緒に頑張る、文化祭や運動会で必死に頑張るというよりも、楽しく頑張るということがよりよいと考えられる。</li> <li>・時間や費用もかからないし、最小費用で大きな効果だと考えられる。</li> <li>・担任の教員が良さを感じて、直接的な生徒とのコミュニケーションのヒントにもなると思う。</li> <li>・特に3、4年生は仲間づくりがとても大事な時期なので、2~4年生に良い教員（子どもとの関係性づくりに前向きな教員）を投入して、WSを実践するのはとてもよい効果につながると思う。</li> <li>・心が解放されているタイミングでやることが重要。</li> <li>・5~6月に1回、10~11月に1回というタイミングが理想的で、Q-Uの結果も活用できるとなお良いと思う（要支援の児童の様子をきちんと観察するなど）。</li> <li>・事業者Aがみんなポジティブで、それがとても良いと思う。</li> <li>・ジェスチャーも、相手の言いたいことを推測する力が身につくので、それが良いと思う。</li> </ul>

<sup>8</sup> ロジェ・カイヨワの意。フランスの文芸批評家、社会学者、哲学者。「遊びと人間」の執筆者。

対象		概要	事後ヒアリング
中学校	教員	<ul style="list-style-type: none"> <li>・輪になって手をつなぐ 握る 速く回す。</li> <li>・新聞紙のボールを高く投げて、手をたたいて、キャッチする（一人で） 隣の人に投げる 1つ飛ばして隣の人。</li> <li>・二つのチームに分かれて（男女）猫とねずみ、「ます」と「ました」で呼ばれた方が他方を追いかけるゲーム。</li> <li>・4チームに分かれて、誕生日順に並ぶ、背の順に並ぶ、朝早くに起きた順に並ぶ、等。</li> <li>・同じ4チームでジェスチャーゲームや、何かを当てるゲームを実施 最後はチーム全員で一つのものを表現する（体育祭、白雪姫など）を行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒は楽しかったと思う。</li> <li>・いつも元々元気なクラス。</li> <li>・女子は割とおとなしい子もいるが、今日は元気にやっていたと思う。</li> <li>・特別感のある授業ではあると思う。</li> <li>・体育祭などだと特定の生徒が目立ちがちだが、WSではまんべんなくみんなができていたと思う。</li> </ul>
	生徒		
スマイリングルーム	教員、児童生徒	<ul style="list-style-type: none"> <li>・WS参加者は、児童生徒8人（終了時5人）、保護者1人、事業者Aスタッフ2名、市財団職員1名、ケイスリー2名。</li> <li>・WS内のメインプログラムは、人間ファックス（一人が見た絵を、言葉だけでもう一人に伝えて紙上に再現させる）及びペアお絵かき（交代に一筆ずつ追加して一つの絵を作る）。ともにコミュニケーションの難しさ、楽しさを体感させるもの。</li> <li>・終了後、参加児童生徒5人、保護者1名にヒアリングを実施。</li> <li>・児童生徒のWS参加経験は、今回初めて参加した児童生徒から、5回以上参加した児童生徒まで。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・最も楽しかったコンテンツとして、2人はペアお絵かき、3人は人間ファックスと回答。</li> <li>・人間ファックスの楽しかった点は、伝えたことと全く異なる絵が描かれた点。</li> <li>・外部のWSと異なり、異なる世代が一緒に取り組むことで刺激を受けられた。</li> <li>・参加者はWSを楽しんでおり、WS外の時間もWSで経験した遊びに取り組むことがある。</li> <li>・楽しかった。最後にびりびりっと紙を破いたりするのが楽しかった。</li> <li>・特に歴史のことを学びたいなと思った。</li> <li>・またやりたいなと思った。</li> <li>・ある子は普通に学校も行くため、最近は午後しか来ないけれど、WSがある日は楽しみに必ず来る。</li> </ul>

対象		概要	事後ヒアリング
実施事業者	市財団 (1名)		<ul style="list-style-type: none"> <li>・事業者Aとの信頼関係があるからこそ、新しい子が増えたりしても、またそこから信頼関係が生まれやすい。</li> <li>・何をするにも継続が大事で、継続があるからこそ信頼関係が作れるし、徐々にコミュニケーション能力が変わっていていると思う。</li> </ul>
	事業者A (4名)		<ul style="list-style-type: none"> <li>・二つの部屋をまたがって全員に参加できるきっかけがあることで、コミュニケーションがとりやすい雰囲気を作っている。</li> <li>・全員に対して同じような態度で接することを心掛けているし、助けようということはあまりしていない。</li> <li>・継続することに意義がある。教員も前は自ら参加していなかった。1年間くらいかかってじっくり変わっていったと思う。</li> </ul>

## 2.3. SROI 算出根拠

### 2.3.1. コミュニケーション能力育成事業

コミュニケーション能力育成事業の SROI 算出の根拠は下記の通りである。

アウトカム	貨幣価値換算に使用した財務指標	出典
コミュニケーション能力の向上	貨幣化せず	
子供同士の信頼関係の形成・強化	スクールカウンセラー費用	可児市スクールカウンセラーの時給（可児市ホームページより <sup>9</sup> ）5,250 円
クラス内コミュニティの形成・強化	クラス内コミュニティ形成に関与する他の事業費（保護者の支払う修学旅行費）	公立小学校の修学旅行・遠足・見学費（平均） <sup>10</sup> 6,738 円
自己受容感・自己肯定感の向上	スクールカウンセラー費用	可児市スクールカウンセラーの時給 5,250 円
遅刻・欠席の減少	教員の年間の訪問時間にかかる時給	岐阜県小学校教諭平均時給 = 平均給与月額 410,580 円 <sup>11</sup> ÷ (23 日 × 8 時間勤務) で算出 2,240 円
不登校の減少	フリースクールの平均年会費（授業料）	フリースクールの平均会費 33,000 円/月 <sup>12</sup> × 12 か月で算出 396,000 円 不登校児の内 2.1% <sup>13</sup> が利用
	教員の年間の訪問時間にかかる時給	岐阜県小学校教諭平均時給 2,240 円
児童生徒を理解する・接し方が変化する	教員の声掛けにかかる時間の時給	岐阜県小学校教諭平均時給 2,240 円
教員と児童生徒との信頼関係が向上する	児童生徒との 1 対 1 での面談時間にかかる教員の時給	岐阜県小学校教諭平均時給 2,240 円
仕事への誇り・やりがいが高まる	教員の研修費用 1 回	平均的な研修費用 1 日分（ファシリテーション講座、SENSEI ポータルより <sup>14</sup> ） 15,000 円

以上

<sup>9</sup> 可児市ホームページ <http://www.city.kani.lg.jp/10675.htm>

<sup>10</sup> 文部科学省（平成 29 年 12 月 22 日）「子供の学習費調査」<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400201&tstat=000001012023>

<sup>11</sup> 岐阜県の給与・定員管理等について [https://www.pref.gifu.lg.jp/kensei/jinji/fukumu-kyuyo/11102/index\\_11530.data/H27.pdf](https://www.pref.gifu.lg.jp/kensei/jinji/fukumu-kyuyo/11102/index_11530.data/H27.pdf)

<sup>12</sup> 文部科学省（平成 27 年 8 月 5 日）「小・中学校に通っていない義務教育段階の子供が通う民間の団体・施設に関する調査」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tyousa/\\_icsFiles/afieldfile/2015/08/05/1360614\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tyousa/_icsFiles/afieldfile/2015/08/05/1360614_02.pdf)

<sup>13</sup> 文部科学省（平成 29 年 2 月 28 日）「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査（2 月確定値）」

<sup>14</sup> SENSEI ポータル費用 <https://senseiportal.com/events/41962>



別添資料

・事業者一覧

事業者 A	Ten seeds
アーティスト A	新井英夫

・SROI 算出根拠

コミュニケーション能力育成事業

<インパクトの計算方法>

アウトカム	貨幣価値換算に使用した財務指標	変化量	インパクト(1年目)
コミュニケーション能力の向上	貨幣化せず		
子供同士の信頼関係の形成・強化	スクールカウンセラー費用	-1.19 人	$-1.19 \text{ 人} \times 5,000 \text{ 円} \times 0.7$ = 4,156
クラス内コミュニティの形成・強化	クラス内コミュニティ形成に関与する他の事業費(保護者の支払う修学旅行費)	1.02 倍	$1.02 \text{ 倍} \times 6,738 \text{ 円} \times 620 \text{ 人} \times 0.7$ = 2,982,778
自己受容感・自己肯定感の向上	スクールカウンセラー費用	17.7 人	$17.7 \text{ 人} \times 5,000 \text{ 円} \times 0.7$ = 62,000
遅刻・欠席の減少	教員の年間の訪問時間にかかる時給	0	$0 \times 2,240 \times 12 \text{ 時間} \times 21 \text{ クラス} \times 0.6$ = 0
不登校の減少	フリースクールの平均年会費(授業料)	-1.24 人	$-1.24 \text{ 人} \times 396,000 \text{ 円} \times 2.1\% \times 0.7$ = -7,218
	教員の年間の訪問時間にかかる時給	-1.24 人	$-1.24 \times 2,240 \times 12 \text{ 時間} \times 0.7$ = -23,332
児童生徒を理解する・接し方が変化する	教員の声掛けにかかる時間の時給	2.24 時間	$2.24 \text{ 時間} \times 2,240 \text{ 円} \times 0.7$ = 3,512
教員と児童生徒との信頼関係が向上する	児童生徒との1対1での面談時間にかかる教員の時給	-25.2 人	$-25.2 \text{ 人} \times 2,240 \text{ 円} \times 0.6$ = -33,869
仕事への誇り・やりがいが高まる	教員の研修費用1回	0.84 人	$0.84 \text{ 人} \times 15,000 \text{ 円} \times 0.6$ = 7,560

<変化量の計算方法>

アウトカム	変化量	変化量算出の根拠
コミュニケーション能力の向上		
子供同士の信頼関係の形成・強化	-1.19 人	事前事後アンケートの設問13で、 (なじめない生徒が「いない」と答えた割合) (「いる」と答えた割合) $\times 21 \text{ クラス}$
クラス内コミュニティの形成・強化	1.02 倍	事後アンケートの設問23で、 弱い:0.5倍、やや弱い:0.75倍、同じくらい:1.0倍、やや強い:1.25倍、 強い:1.5倍とし、回答の平均値から算出
自己受容感・自己肯定感の向上	17.7 人	事前事後アンケートの設問15の成長分 $\div 2.5$ (2.5の変化で変化の認識につながるため) $\times$ 児童生徒の人数
遅刻・欠席の減少	0	受領資料より
不登校の減少	-1.24 人	受領資料より、児童一人あたり0.002人 $\times$ 児童生徒全体の数
児童生徒を理解する・接し方が変化する	2.24 時間	事前事後アンケートの設問11の成長分 $\times 4$ (最も肯定的な回答で週に4回と仮置) $\div 10$ (成長分は10段階で表されるため) $\times 40 \text{ 週} \times 21 \text{ クラス} \times 1 \text{ 分}$ (声掛け1回あたり1分と仮置)
教員と児童生徒との信頼関係が向上する	-25.2 人	事前事後アンケートの設問16の成長分 $\times 30 \text{ 人}$ (クラス当たりの人数の仮置) $\div 10$ (成長分は10段階で表されるため) $\times$ 教員の人数
仕事への誇り・やりがいが高まる	0.84 人	事前事後アンケートの設問17の成長分 $\div 2.5$ (2.5の変化で変化の認識につながるため) $\times$ 教員の人数