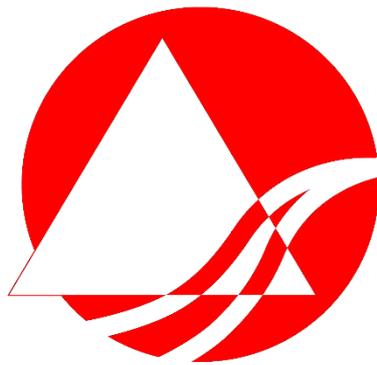


**2017年度**  
**秋田大学教職大学院**  
**教育実践研究報告集**

**第2号**  
**【現職教員院生編】**



秋田大学大学院教育学研究科  
教職実践専攻  
2018年3月

# 目次

## 【現職教員院生】

### 学校マネジメントコース

鑑 基倫	真正の学びを実現する校内研究体制の在り方 ーミドルアップダウン型のカリキュラム・マネジメントを通してー	1
	抄録・全体図	11
石塚 昭仁	学校・家庭・地域の三者連携のための目標設定の方策 ー三者の現状把握に基づく課題の明確化をとおしてー	13
	抄録・全体図	23
泉 拓行	特別支援学校が地域と目標を共有し社会に開かれた教育を推進する 仕組みづくり～地域連携に取り組む教員と地域住民への意識調査から～	25
	抄録・全体図	35
牛丸 靖浩	高等学校の協働体制の現状と「チーム学校」実現に向けての課題 ーA 大規模進学校の教員意識調査からー	37
	抄録・全体図	47
小松 文彦	「桧木内プラン」による特色ある学校づくりの方策 ー地域連携の核となるミドルリーダーの成長を通してー	49
	抄録・全体図	59
近藤 明子	世代や教科の壁を越えて共に伸びる校内研修の在り方 ー中学校の授業づくりにおける共同研究体制の構築に向けてー	61
	抄録・全体図	69

### カリキュラム・授業開発コース

佐々木 勝利	「カリキュラムマネジメントチェックリスト」を活用した学校改善に関わる研究	71
	抄録・全体図	79
富樫 朋哉	主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善 ー実感を伴った理解を図る理科の授業作りを通してー	81
	抄録・全体図	89
三浦 益子	高等学校「生物基礎」における対話的な学びの実践研究	91
	抄録・全体図	99

## 発達教育・特別支援教育コース

- 門脇 恵 病弱教育の充実に向け、特別支援学校が果たす役割  
ー小中学校への相談支援の実践と事例分析を通してー・・・・・・・・・・101  
抄録・全体図・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・109
- 児玉 信子 教科教育と特別支援教育の融合による通常学級における授業改善を  
目指してー「秋田の探究型授業」とユニバーサルデザインの視点を生  
かした授業をもとにー・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・111  
抄録・全体図・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・119
- 本多 由香 特別支援学校における地域資源を活用した授業実践に関する検討  
ー教師と生徒へのインタビュー調査からー・・・・・・・・・・121  
抄録・全体図・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・130

## 学校教育専攻学校教育専修（修士課程）

- 蔭山 佐智子 戦前戦後の道德教育をめぐる議論の実践的検証  
ーこれからの道德教育のあり方についての一考察ー（抄録）・・・・・・・・133

# 真正の学びを実現する校内研究体制の在り方

## －ミドルアップダウン型のカリキュラム・マネジメントを通して－

学校マネジメントコース 2517301

鑑 基 倫

### 1. はじめに

平成28年度中央教育審議会答申(2017)では、これまでの課題として、言語活動の充実において、子どもたちが情報を的確に理解し、自分の考えの形成に生かしていないことを指摘している。また、図1のように、全国学力・学習状況調査の学校質問紙における「学級やグループでの話し合いなどの活動で、自分の考えを深めたり、広げたりすることができていると思いますか」という項目において「当てはまる」と回答した学校は、平成29年度の全国平均、秋田県平均ともに10ポイント程度と低い値となっている。



図1 全国学力学習状況調査学校質問紙

つまり、これまでの指導法では、新学習指導要領で求められている子どもたち一人一人の資質・能力を育み、主体的・対話的で深い学びを実現することが難しいことがうかがえる。これからの授業は、教科だけの「深い学び」ではなく、教科等横断的な視点に立った学習が重要であり、各教科等間のつながりを捉え、生涯にわたる学びにつながるために「真正の学び(意味のある学び)」にしていく必要がある。そして、教科や学年を超えた教育課程全体で「真正の学び」を取り組むためには、カリキュラム・マネジメントを通して校内研究体制を改革する必要がある。

### 2. 研究の目的と目標

秋田県において、校内研究を推進しているのは、研究主任や教務主任というミドルリーダーである。新学習指導要領では、カリキュラム・マネジメントの側面の一つとして教科等横断的な視点が挙げられ、この視点を取り入れたカリキュラム・マネジメントを校内で実施していくことが必須である。本研究では、ミドルリーダーが、真正の学びの要素の一つである教科等横断的な視点を取り入れたカリキュラム・マネジメントの実現を目指し、どのように学校の組織を改善し、教職員による内発的 school 改善へとつなげることができるかを実際に学校現場で検証し、校内研究体制の変革の在り方を明らかにしていくことを主目的とし、次の三つの研究目標を設定する。

研究目標1：授業観察のルーブリック評価を用いて、本研究における真正の学びの概念規定をし、算数・数学の授業における真正の学びの在り方を考察する。

研究目標2：真正の学びを実現するための学校組織マネジメントの課題を探る。

研究目標3：教科横断的な学びを実現するためのミドルアップダウン・マネジメントによる研究体制づくりを探る。

### 3. 研究目標1に対する考察

#### (1) ルーブリック評価について

ニューマン(2017)は、真正の教授法と子どもの授業での活動について、「知識の構築」、「鍛錬された探究」、「学校の外での価値」という三つの指標によるルーブリック評価を開発している。本研究では、このルーブ

リック評価を参考にし、観察法による評価尺度を開発した。授業のルーブリック評価における項目と内容、配点は、次の通りである。真正の指導法と子どもたちの真正の行動では、評価の配点が違うので、分析する際には、それぞれの満点で割った値を使用する。

真正の指導法（1～7）	
1 高次の思考	5
2 集中の維持	点
3 問題の性質への理解	満
4 結論に到達することによる理解	点
5 解決するための方法の説明	
6 内容のある会話	
7 学校の外での価値	
子どもたちの真正の行動（8～11）	
8 知識の構築	4
9 洗練された探究	点
10 卓越した文章による伝達(教科固有)	満
11 卓越した文章による伝達(文章作成)	点

### （2）真正の学びに必要な要素について

新学習指導要領の実現について研究している11校と連携校を合わせた12校について、各校1，2教室の算数・数学の授業を1人で参観し、開発したルーブリック評価と鑑(2003)の授業の枠組みを用いて考察・分析する。その結果、次のような真正の授業に必要な要素が浮かび上がった。

1)教科の本質
2)学校の外での価値，社会との関わり
3)結論に到達することによる理解，主体的に獲得した概念形成
4)高次の思考，見方・考え方
5)教科等横断的な視点
6)鍛錬された探究
7)集中，内なる声に耳を傾ける
8)内容のある会話，他者を通して自己の変容を捉える活動
9)メタ認知と振り返り

### （3）真正の学びの概念規定

概念規定は、授業からみえた真正の学びに

必要な要素と、主に、ニューマン（2017）、黒田(2013)、ビショップ(2011)を参考に行っている。本研究における真正の学びとは、教科の本質や社会的有用性、文化的豊かさという有意義な学習をすることであり、かつ、教科等を横断して学びをつなぎ、既存の教科の枠やイメージを超え、各教科における総合性・汎用性を追求していく学びである。授業においては、子どもが自己内対話と他者やテキストとの対話の中で、自分の意見や意識の葛藤、時に自分の存在をも脅かされつつも、自分の内なる声に主体的に応えようとするものである。

### （4）授業改善の方向性について

図2は、12校の算数・数学の授業ルーブリック評価の平均を表したグラフである。

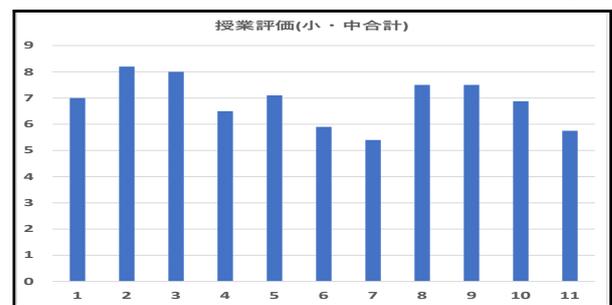


図2 算数・数学の授業のルーブリック評価

12校の全ての結果の中で、最も高い値であったのは、項目2の「集中の維持」であった。最も低い値である項目7と比較したところ、項目2と項目7では有意差があった。多くの先進校では、集団の中で互いのつぶやきを聞いたり、相談し合ったりするなど生徒同士のコミュニケーションを行うことや他の生徒と教師と間の言葉のやり取りからヒントを得ることで、内なる声と対話し、新しい考え方や規則性を見付けることにつなげていた。

12校の全ての結果の中で、最も低い値であったのは、項目7の「学校の外での価値」であった。「学校の外での価値，社会との関わり」は、本研究の真正の学びに必要な要素の一つであり、教材に社会的・文化的な内容を取り入れ、教科等横断的な視点で他教科の資質・能力と関連させる必要がある。

12校の全ての結果の中で、2番目に低い値であったのは、項目11の「教科横断的視点(卓越した文章による伝達)」であった。最も高い値である項目2と比較したところ、項目11と項目2では有意差があった。多くの学校では、自己の学びを振り返って書くことを重視していない傾向が見られた。新たに獲得した概念などの自己の学びを振り返って記述をしていくことは、1時間ごとの授業において難しいと考えるが、単元全体の中で意図的に位置付ける必要がある。授業における振り返りの際に、授業者は子どもたちが現在学んでいる他教科等の内容を理解して、教科等横断的な視点で振り返らせることは、資質・能力を育むために効果的ではないかと考える。

#### 4. 研究目標2に対する考察

##### (1) 学校研究アンケートについて

ニューマン(2017)の真正の学びを実現するための学校の組織的特徴を参考に、「学校」、「専門職共同体」、「学校外」、「主体的・対話的で深い学び」に関する54項目の「学校研究アンケート」を作成し、訪問した12校の教頭または副校長、研究担当、若手教員を対象に36名に対してアンケートを実施した。

##### (2) 全体的な傾向についての結果と考察

12校全体で平均値が高かった二つの項目は、最も低い値である項目と比較したところ、有意差があった。最も高かったのは、「教職員は、学校全体での教育課程の立案、開発、及び教職員同士の授業参観と研究協議会等に参加しており、学期の期間中にこれらのための時間が年間計画に組み込まれていますか」という項目で、4点法で計算した結果3.81ポイントであった。また、2番目に高い値となったのは、「授業者たちは、チームで教育に取り組んでいますか」という項目で3.75ポイントであった。二つの項目に共通していることは、教職員の同僚性が高く、研修の効果

を発揮していることである。真正の学びを実現するためには、温かな雰囲気の中での教職員文化で、同僚性が強く、協働的に研究することが必要であると考えられる。

12校全体で平均値が低かった三つの項目は、最も高い値である項目と比較したところ、有意差があった。最も低い値となったのは、「学校は、地域社会全体に対して、成人教育プログラムや社会体育などの機会を提供していますか」という項目で2.42ポイントであった。2番目に低い値であったのは、「地域社会・住民は、学校によく訪問しますか」という項目で2.44ポイントであった。この二つの項目は、地域とのつながりである。「学校の外での価値、社会との関わり」は真正の学びに必要な要素であるので、総合的な学習の時間やキャリア教育を通し、開かれた学校づくりを目指していくべきであると考えられる。

また、12校全体で、3番目に低い値となったのは、「カリキュラムの中で教科横断的な視点で取り組んでいますか」という項目であり2.61ポイントであった。教科等横断的な視点は、新学習指導要領、本研究ともに重要なキーワードである。研究先進校の研究主任は、すでに研究内容に教科等横断的な視点での取組を入れているが、学校全体として十分に機能していないと感じていると推測できる。このことから、教科等横断的な視点をカリキュラムに位置付け、授業に取り入れていくことの難しさを感じる。

##### (3) 「教頭」、「研究主任」、「若手教員」の三者の比較についての結果と考察

学校研究アンケートにおける「若手教員」とは、その学校において、教職年数が少なく、かつ、よりその学校の勤務年数が少ない教諭である。12校のアンケート全体を、若手教員と研究主任、教頭の三者に分類して、高い値と低い値で差の検定をし、有意差があった項目4、10、30について分析した結果が図3である。

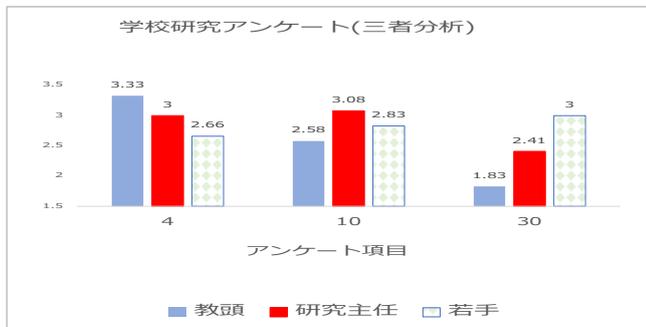


図3 学校研究アンケート（三者分析）

アンケート項目4の「授業のまとめや振り返りでは、児童生徒は新たな知識や概念を用いて、完成した文章で書いたり、話したりすることができますか」では、教頭が高い値で、若手教員が低い値あった。真正の学びの授業において、課題解決で使った見方・考え方がどのような文脈で利用できるか理解したり、過去の学びとつなげた概念構成をしたりするために、まとめや振り返りが大切である。授業のまとめや振り返りについて、トップが描く理想と若手教員との間に認識の違いから葛藤が生じており、組織のミドルに位置する研究主任が葛藤を解消するためのアイデアを出し、校内研究を推し進めていることがうかがえる。

アンケート項目10の「児童生徒は、地域社会に根ざした学習に参加していますか」では、研究主任が高い値で、教頭が低い値あった。研究主任は、総合的な学習の時間や特別活動において、子どもたちが地域で活動していることを踏まえて評価しているが、教頭は、開かれた学校づくりとして、地域に根ざした市民教育や子どもたちの地域への発信など、取り組むべき課題があると感じているのではないかと考える。また、アンケート項目30の「学校は、地域社会全体に対して、成人教育プログラムや社会体育などの機会を提供していますか」では、若手教員が高い値で、教頭が低い値あった。アンケート項目10とアンケート項目30は地域との結び付きについての内容であり、管理職が思い描いていることと、研究主任や若手教員が考えていることにずれがあ

るようにみえる。地域との結び付きについては、研究主任よりも教務主任がミドルリーダーとして役割を担っていくことが求められるのではないかと考える。

#### （4）「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて不十分な内容

学校研究アンケートの最後に、「主体的・対話的で深い学び」を実現するために必要な項目について、中央教育審議会答申(2017)に頻出する13個のキーワードの中から6つ選択してもらった。この項目の後に、同じキーワードから、「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、現在まで取組が不十分ではあるが、重要だと考えるものを選択してもらった。

「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、現在まで取組が不十分であるが重要であると回答したのものの中で、最も高かったキーワードは「キャリア能力の育成」で0.12であり、2番目に高かったキーワードは、「子どもたちが教職員や地域の人と対話すること」で0.11であった。このことから、今後、学校教育で重要視されていることは、子どものキャリア発達のために、地域を含む大人から学ぶことであると推測される。激しく変化する社会などを踏まえて、学校教育の在り方を考えたとき、柱に据えて取り組むべきことの一つとして、キャリア教育を通して学校教育と社会をつなぎ、これからの時代に育成すべき資質・能力とその教育の手立てを明らかにし、教育課程に構造的に位置付けていくことが重要である。

#### （5）授業と研究体制の関係性について

研究目標1で扱った算数・数学の授業ルーブリック評価のポイントの合計と、学校研究アンケートの学校ごとのポイントを集計したものの相関関係を分析したところ、図4のようになった。授業評価と学校研究アンケートの相関関係を分析した結果、弱いながらも正の相関関係があった。

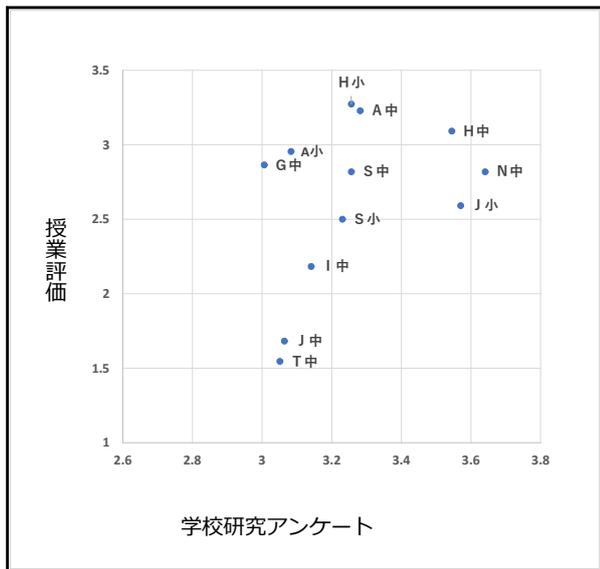


図4 ルーブリック評価とアンケートの相関図

真正の学びを実現するための要因が多い学校では、教授法はより真正なものとなる傾向があり、強い校内研究体制を築くことが、子どもたちの学問的な学びに間接的に貢献すると推測できる。

#### (6) 研究目標2に対する考察

学校研究アンケートから、若手教員は、授業のまとめや振り返りに関して、子どもたちの学びを深めることに課題意識をもっており、「内なる声に耳を傾ける」ことを校内全ての教授学習過程において、いかに位置付けるかが鍵となる。同アンケートから、教科等横断的な視点で教科の壁を越え、学校全体で組織的に進めなくてはならないという困難さがみえる。このような課題に対して授業を変えていくためには、校内研究体制の変革が求められる。また、「教頭」、「研究主任」、「若手教員」の三者の比較では、トップが描くビジョンと若手教員との間に認識の違いによる葛藤が生じ、研究主任が葛藤を解決するために工夫していること、管理職が考える社会に開かれた学校づくりを実現するために教務主任がミドルリーダーとしての活躍を求められていることという知見が得られた。つまり、ミドルリーダーを中心として、トップとボトムをつなぎ葛藤を解消するための仕組みと組織構造の工夫が必要であると考えられる。

### 5. 研究目標3に対する考察

#### (1) 教科等横断的な学びの中心としての総合的な学習の時間

研究目標1で得られた真正の学びを実現するための知見として、教科等横断的な視点がある。平成28年度中央教育審議会答申(2017)では、カリキュラム・マネジメントを通じて、必要な教育内容を組織的に配列し、各教科等の内容と教育課程全体とを往還させ、特に、特別活動や総合的な学習の時間においては、各学校の教育課程の特色に応じた学習内容等を検討していく必要があるとしている。

連携校の総合的な学習の時間は、前期に全校生徒を縦割りにして、9講座制のテーマ学習を行い、後期に各学年ごとに体験的学習や進路探究学習を通して自己の生き方や在り方の深化を図っている。しかし、各教科と総合的な学習の時間につながりがなく、教科等横断的な資質・能力を育むまでに至っていない。そこで、連携校のスローガンである「保護者・地域とともに前進する学校づくり」を達成するために、総合的な学習の時間の講座に、ビジョンを達成するための取組を少しずつ取り入れ、この講座で学んだことを生かして地域の祭りやイベントに参加したり、地域企業の商品開発をしたりし、地域へ積極的に発信している。

#### (2) 校内研究体制の変革について

研究目標2で得られた真正の学びを実現するための知見として、真正の学びを実現するためには、「内なる声に耳を傾ける」ことを教授学習過程に位置付けること、授業における教科等横断的な視点を学校全体で組織的に進めていくことの重要性が挙げられる。そして、授業を変えていくためには、ミドルリーダーを中心に、トップとボトムの認識の差から生じた葛藤を解消するための仕組みと組織構造の工夫をし、校内研究体制を変革していくことが求められる。

大野(2012)は、コッター (Kottet J.P)を例にして、組織変革のプロセスを図5のような8つのステップの形で示している。

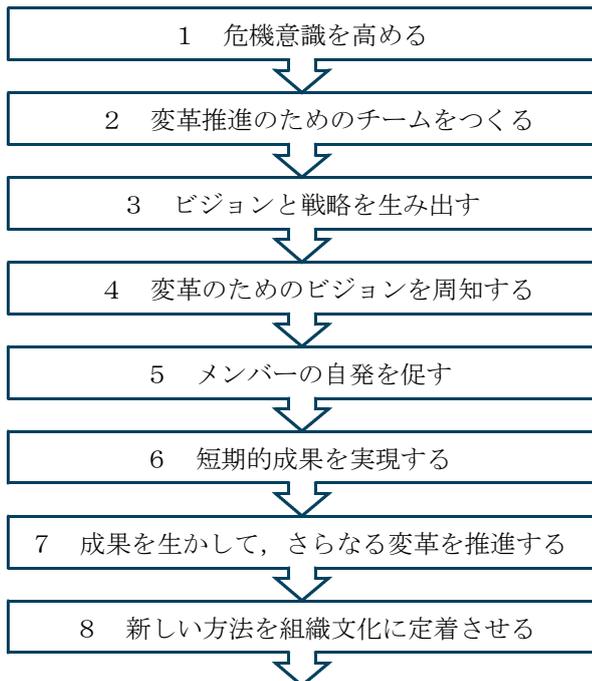


図5 コッターの組織変革プロセス

大野は、学校改善意識の共有化に関わるポイントとして、カリキュラムの開発を挙げ、教科時数配分等の次元に留まらない「子どもの経験の総体」としてのカリキュラムを、学校関係者の継続的な実施・評価・修正を通じて組織することを挙げている。

連携校における校内研究体制の工夫として、新学習指導要領の実施に向けた課題意識を高め、教科等横断的な学びについて研修を深めるために、各主任によるプロジェクトチームに対して8月に研修会を実施した。その研修会では、12月の全体研修会の内容である単元・題材配列表の提示の工夫について、演習の持ち方や2年間を見通した研究の進め方について協議することができた。12月の校内研修会では、拡大した単元・題材配列表に、各教科ごとに学習内容とそれに伴う教科等横断的な視点を付箋で書き、さらに、学年ごとに表を俯瞰的にみて、道徳や特別活動について考えるなど、教科の壁を越えて協議することができた。

### (3) ミドルアップダウン・マネジメントについて

研究目標2では、真正の学びを実現するための校内研究体制を築くことが、子どもたちの学問的な学びに間接的に貢献するという知見を得られた。学校研究アンケートの分析から、真正の学びを実現するためには、教職員の同僚性が高く、協働的に研究する温かな雰囲気のある教職員において反省的な対話と脱私事化をし、学び続ける教職員文化を築き上げることが大切であると分かった。

畑中(2013)は、組織的知識創造プロセスが循環しやすい組織形態を二つ提案している。一つの形態は、図6の「ハイパーテキスト型組織」であり、この組織構造は学校組織と似通っており学校経営との親和性が高いと指摘している。

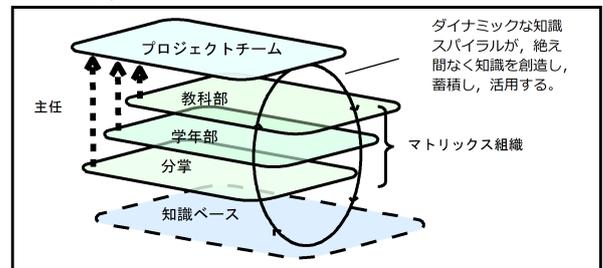


図6 ハイパーテキスト型組織

二つ目に挙げられているのが図7にあるミドル・アップダウン・マネジメントである。

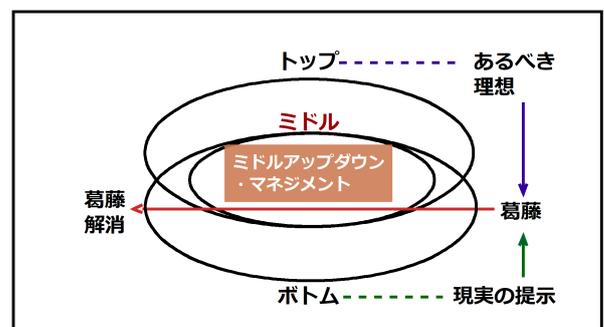


図7 ミドル・アップダウン・マネジメント

畑中は、「ミドル」が組織構成員等との相互作用を通じてアイデアを生成し、組織内で生じた葛藤に対処し、「ミドル」はこの役割を通じて組織的知識創造に貢献できるとしている。

連携校におけるプロジェクトチームは、教務主任と研究主任を中心として構成されている研究に対するチームと、学年主任を中心として構成されている初任者に対するチームが

ある。ビジネス・システムは、各教科部、各学年部、各分掌ごとのマトリックス組織となっている。この各主任をミドルリーダーとしたハイパーテキスト型組織を構成し、ミドルアップダウン・マネジメントによるアイデアの実現を図る。

#### **(4) 校内研究体制の変革に関するアンケートと分析**

##### **1) 校内研究体制の変革に関するアンケート**

研究目標1と2での結果から得られた知見に加え、畑中(2013)のミドル・アップダウン・マネジメントにおける「巻き込み」プロセス、田村(2016)の全体構想分析シートの各要素に対応した一般的なカリキュラムマネジメントのチェックリストを参考にして、70項目の内容の校内研究体制の変革に関するアンケートを作成した。アンケートは、連携校がある市の三つの中学校の教職員68名を対象に実施した。

##### **2) アンケート全体の分析結果**

アンケート全体で、高い値を示した項目を考察すると、教務主任や研究主任が話しやすく、自身が提案した内容に率先して取り組んでいるので、教職員が教務主任や研究主任の提案を遂行していることがうかがえた。ミドル教員は、提案した内容を自ら実践して示す率先行動をして、教職員に近接し、子どもたちとの関わりの中で葛藤に対するアイデアを提供することで、リーダーシップを発揮し、教育実践に関わっていることが分かる。

##### **3) アンケートからみえる連携校の分析**

校内研究体制の変革に関するアンケートについて、連携校と全体平均を比較して有意差があった項目について分析する。

「教育課程の編成、評価や改善には全教職員が関わっている。」という項目では、4点満点中、全体平均は3.17ポイント、連携校は3.34ポイントと連携校が高かった。連携校では、学年・教科・分掌ごとに、8月と1月に評価検討会を実施し、2月には全体で学校運

営期末評価検討会を行い、次年度に向けた計画を作成している。連携校では、この取組を通して全教職員が教育課程の評価・改善に携わることができている結果であると考えられる。

「役割を担った教師に対する管理職の支援が手厚く、教務主任や研究主任がリーダーシップを発揮しやすい。」という項目では、全体平均は3.19ポイント、連携校は3.34ポイントと連携校が高かった。連携校のミドルリーダーは、自身のアイデアが校長の考えと共通するという「管理職の後ろ盾」により、ミドルの位置でもリーダーシップを発揮しやすい職員文化があると考えられる。

「教務主任や研究主任は、案件に対して相談にのり、管理職への提案を推進してくれる。」という項目では、全体平均は3.39ポイント、連携校は3.56ポイントと連携校が高かった。教務主任や研究主任は、教職員の中で、管理職との架け橋として期待されていることがうかがえる。

「総合的な学習の時間を担当して、自分の実践について、管理職と相談する機会が増えた。」という項目では、全体平均は2.20ポイント、連携校は2.43ポイントと連携校が高かった。連携校では、総合的な学習の時間を中心とした教科等横断的な視点を経営の重点の一つとして取り組んできた成果であると考えられる。その一方、「総合的な学習の時間の実施について、教職員の間には、熱意や力量の差があり指導にばらつきが生じている。」という項目では、全体平均は2.32ポイント、連携校は2.56ポイントと連携校が高く、総合的な学習の時間において、教職員間の指導にばらつきが生じていると推測できる。教科等横断的な学びについて全教職員での取組が進んでおらず、教職員の中で総合的な学習の時間における指導や評価への対応の差がみられる。

「私の学校では、校内研修会や授業研究会・研究協議会で学んだことを普段の授業に生かしている。」という項目では、全体平均は

3.20ポイント、連携校は3.04ポイントと連携校が低かった。校内研修会等で提案されたミドル教員のアイディアに対して、ミドル教員と教職員の間に価値観の違いから、提案内容を授業に生かしていないのではないかと考える。ミドル教員は、この抵抗感をアップダウンマネジメントにより、いかに軽減していくかが課題である。

「教職員は、各教科の年間指導計画を活用して指導している。」という項目では、全体平均は2.97ポイント、連携校は2.78ポイントと連携校が低かった。各教科では年間指導計画を作成しているものの、教育活動全体で取り組む課題を記載したり評価・改善を加えたりしていないことがうかがえる。新学習指導要領の実施に向け、各教科等を俯瞰的にとらえ、PDCAサイクルによる評価・改善をすることができる単元・題材配列表を通したカリキュラム・マネジメントが求められる。

### (5) 全体構想を利用した実態分析

校内研究体制の変革に関するアンケートの分析と、校長・教務主任・研究主任へのインタビューの分析を合わせた結果について、田村(2016)の全体構想分析シートを活用して、図8のように連携校の校内研究体制の変革に係る要因を探る。

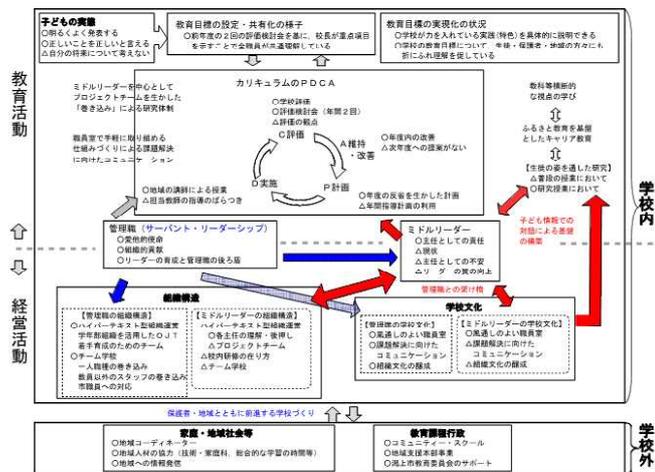


図8 連携校の全体構想を利用した実態分析図

田村によると、この分析シートを活用し、各要素とこのつながりを俯瞰的に分析することにより、課題に対して比較的小さな力で大

きな効果を得やすいレバレッジ・ポイントを探ることができるとしている。連携校の課題解決に向けて、カリキュラムマネジメントの要素である「カリキュラムのPDCA」、「管理職」、「ミドルリーダー」、「組織構造」、「学校文化」についてレバレッジ・ポイントを考察する。

### 1) カリキュラムのPDCA

「評価」では、年間2回の評価検討会と、その評価を活用して、「維持・改善」を行うのだが、次年度への提案が少ないことが課題である。改善策として、行事等が終わったらすぐに、次年度への取組について話し合うことが挙げられる。「計画」では、単元・題材配列表を作成していくことで、全教職員の共通理解を図ることができると思う。

### 2) 管理職

露口(2012)は、サーバント・リーダーシップとは、子ども・保護者・職員に奉仕・貢献しようとし、子どもたちのために「何ができるか」を常に考え進んで行動するリーダーであると述べている。連携校の管理職は、一番大切なこととして目の前の子どもたちの育成を挙げ、教職員同士が尊敬し合っているように配慮していることからサーバント・リーダーシップ型であると考えている。この考えは、教職員にも意識され、教職員は「子どもの姿を通じた研究」をしていくべきであると考えている。学校文化がこのような貢献的なつながりを強くもつことで、脱私事化し協働的に研究する教職員となり得ると考える。

### 3) ミドルリーダー

ミドル教員は、子どもの学ぶ姿を通して教職員と対話し、トップとボトムの認識の差から生じる葛藤を解消するためのアイディアを提供していくことが必要である。また、提案に対する短期的な成果を示し、その成果を生かして、さらに改革を推進していくことが求められる。

### 4) 組織構造

ミドルリーダーは、プロジェクトチームのメンバーと相談し、互いに後押しをしながら、提案を推し進めている。チーム学校として全教職員で取り組むためにも「内にも開かれた学校」となるように、研究の提案に対する話合いに、他の教職員を「巻き込んで」提案を推進していくことが必要である。また、プロジェクトチームは、提案内容によってリーダーを変えていくことが求められる。

## 5) 学校文化

校内研修会等での提案内容が授業に生かされていないという課題に対して、普段の学校生活や授業における子どもたちの姿を通した「実感を伴う研究」をしていく必要がある。そのためには、風通しのよい職員室であることを利用した職員室で手軽に取り組める仕組みづくりが考えられる。

連携校では、プロジェクトチームで話合い、1月から職員室に拡大した単元・題材配列表を掲示し、授業で実際に取り組んだ教科等横断的な視点について付箋で貼っていくという提案をしている。この仕組みにより、全教職員が手軽に研究に参加し、少しずつ表が埋まっていくという手応えを得ることができ、さらに、各教科部での話合いだけでなく、他教科での取組もみることができるので、自然と教科等横断的な視点の話合いをしていくことができると思う。この取組は、コッターの組織変革プロセスにある「成果を生かして、さらなる変革を推進する」ことであり、このようなプロジェクトチームが中心となって、全教職員で手軽に取り組める仕組みを続けていくことで、「新しい方法を組織文化に定着させる」ことが可能となる。

### (6) 研究目標3に対する考察

校内研究体制の変革に関するアンケートの全体的な傾向として、教務主任や研究主任が話しやすく、自身が提案した内容に率先して取り組んでいるので、教職員が教務主任や研究主任の提案を遂行していることがうかがえ

た。また、教務主任や研究主任は、管理職の後ろ盾がしっかりとしており、リーダーシップを発揮しやすく、かつ、教職員からは案件に対して相談にのり、管理職への提案を推進してくれると信頼されている。このことから校内研究体制を変革していくには、ミドルリーダーによるアップダウン・マネジメントが最適ではないかと考える。

連携校では、ミドルリーダーを中心としたプロジェクトチームによる校内研究体制の変革を目論んできた。研究推進に対する教職員の抵抗があった場合にも、管理職やプロジェクトチームのメンバーとの相談で提案を進めることができている。また、教務主任と研究主任のインタビューにもあるように、家庭や地域との連携などの内容では、リーダーとして教務主任の方が適任であると思う。同様にプロジェクトの内容により、道徳主任が中心となる場合なども考えられ、プロジェクトチームは、各主任を中心としながらも、求められる内容に応じて主担当を変え、チームで支え合うことが必要であると思う。

連携校の校内研究体制について、教職員の風通しのよさ、各主任の理解・後押しという優れている点を生かして、教師の指導のばらつきの解消や校内研修会等での提案内容が授業に反映されていないという課題を解決するために、単元・題材配列表に教科等横断的な視点を少しずつ付け加えていくというアイデアを提案した。この仕組みにより、全教職員が手軽に研究に参加でき成果が目に見えるので、教職員が主体的に子どもの姿を通した研究に参加し、教職員のコミュニケーションや脱私事化し協働的に研究する組織文化の醸成に効果を発揮していけるのではないかと考える。また、連携校の校内研修会で教科等横断的な視点について、単元・題材配列表作成の演習をした際には、各教科部での話合いに次いで、各学年部ごとに教科全体の学びを俯瞰しながら、道徳や特別活動の話題へと進ん

でいた。プロジェクトチームによる提案から、各教科部や各学年部というマトリックス組織へと組織的知識創造プロセスが移行しており、ハイパーテキスト型の組織構造は、全ての教職員を巻き込んで課題解決へと進むことに貢献できるものといえる。

## 6. まとめ

本研究の真正な学びは、生徒の学ぶべき内容について教科の本質や有意義な学習、総合性・汎用性を追求していくものである。授業における本研究の真正な学びの要素には、自己内対話や他者との対話、教科等横断的な視点などを取り入れている。

ミドル教員は、連携校トップの後ろ盾やトップとボトムの間架橋的存在などにより、リーダーシップを発揮し、校内研究体制について優れている取組と課題を踏まえて、単元・題材配列表に教科等横断的な視点を少しずつ付け加えていくというアイデアを提案していた。この全教職員を巻き込んでいく方法は、研究内容の共有化や課題解決に向けた教職員のコミュニケーションなどの組織文化の醸成に効果を発揮していた。また、連携校の課題を解消するために提案した教科等横断的な視点を取り入れた単元・題材配列表作成についての校内研修会では、プロジェクトチームによる提案を、教科部・学年部・分掌部のマトリックス組織に対して知識創造プロセスを進めることができ、ハイパーテキスト型の組織構造は、内に開かれた学校に貢献できるといえる。

これらの知見から、管理職のサーバント・リーダーシップの下で、ミドルリーダーを中心としたプロジェクトチームによる単元・題材配列表を活用するなどのアップダウン・マネジメントは、学校の組織を改善し、教職員の内発的 school 改善へとつなげることに有効に働くものと考えられる。

連携校がある市では、平成30年度から全て

の小・中学校でコミュニティ・スクールを導入していく方針である。本研究では、学校の外での価値、社会との関わりも真正の学びの要素の一つとしており、学校外と融合していくマネジメントにも十分対応できると考えるが、学校運営協議会に適應するミドルアップダウン・マネジメントとなり得るかは明らかにできない。今後の課題としては、このような外に開かれた学校づくりに対するカリキュラム・マネジメントについて、本研究の内容を用いて、地に足を付けた学校経営研究をしていきたい。

## 【引用・参考文献】

- 鏡基倫(2003)「数学的活動を高め・持続させる授業の構築」秋田大学大学院教育学研究科修士論文
- 大野裕己(2012)「第2章学校改善の方法」篠原清昭編『学校改善マネジメント』ミネルヴァ書房
- 大杉昭英(2017)『平成28年度中央教育審議会答申全文と読み解き解説』明治図書
- 黒田友紀(2013)「真正の学びとラーニング・コミュニティを中心とする学校改革の検討」『静岡大学教育学部研究報告』第63号pp.71-82
- 田村知子(2016)『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』ぎょうせいpp.36-95
- 露口健司(2012)『学校組織の信頼』大学教育出版
- 畑中大路(2013)「学校経営過程研究における方法論の考察—ミドル・アップダウン・マネジメントを視座としたM-GTAによる分析—」学位論文(博士)2013年度九州大学大学院人間環境学部
- アランJ. ビショップ(湊三郎訳)(2011)『数学的文化化』教育出版
- フレッド・M・ニューマン(Fred M. Newmann)(渡辺竜也・堀田諭訳)(2017)『真正の学び／学力—質の高い知を巡る学校再建—』春風社

# 真正の学びを実現する校内研究体制の在り方

## ーミドルアップダウン型のカリキュラム・マネジメントを通してー

学校マネジメントコース 2517301

鏡 基 倫

### 1. はじめに

全国学力・学習状況調査の学校質問紙における「学級やグループでの話し合いなどの活動で、自分の考えを深めたり、広げたりすることができていると思いますか」という項目において「当てはまる」と回答した学校は、平成29年度の全国平均、秋田県平均ともに10ポイント程度と低い値となっている。子どもの学びを深めるために、真正の学びが必要であり、真正の学びがある授業を実現するためには校内研究体制の変革が求められる。

### 2. 研究方法

真正の学びを実現するための校内研究体制の在り方を探るために、次の目標を設定する。  
研究目標1：授業観察のルーブリック評価を用いて、本研究における真正の学びの概念規定と授業改善の方向性をつかむ。

研究目標2：真正の学びを実現するための学校組織マネジメントの課題を探る。

研究目標3：教科横断的な学びを実現するためのミドルアップダウン・マネジメントによる研究体制づくりを探る。

### 3. 研究結果

学校研究アンケートから、真正な学びを実現するためには、教科の本質と社会的・文化的な内容について教材研究を深め、教科等横断的な視点で振り返らせることが重要であるという知見を得た。アンケート等の考察から、連携校の組織構造・文化には、マトリックス組織における各主任をリーダー群としたプロジェクトチームを編成し、ハイパーテキスト型組織運営により、組織内の葛藤を解消するためのアイデアを提供していく必要性を得られた。連携校の校内研修会では、教職員の自発を促すために、拡大した単元・題材配列表に各教科ごとに学習内容とそれに伴う教科等横断的な視点を付箋で書き、次いで、学年ごとに表を俯瞰的にみて、道徳や特別活動について協議することができた。また、短期成果の実現として、ミドルリーダーは、研修を日常的に手軽に取り組める方法として、授業で取り組めた内容を職員室の拡大した表に少しずつ添付していく提案をすることができた。

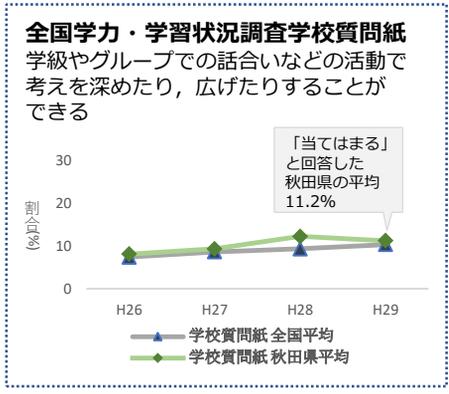
### 4. 研究のまとめ

授業改善の視点としての真正の学びでは、有意義な学習をしていくこと、教科等横断的な視点を取り入れること、そして、内なる声に耳を傾けることという知見を得られた。教科等横断的な視点を取り入れるための校内研究体制には、ミドルリーダーによるプロジェクトチームを編成したハイパーテキスト型の組織構造が適している。管理職のサーバント・リーダーシップの下で、ミドルリーダーを中心としたプロジェクトチームによる単元・題材配列表を活用するなどのアップダウン・マネジメントは、学校の組織を改善し、教職員の内発的學校改善へとつなげることに有効に働くものと考えられる。

# 真正の学びを実現する校内研究体制の在り方

－ミドルアップダウン型のカリキュラム・マネジメントを通して－

## はじめに 研究方法 まとめ

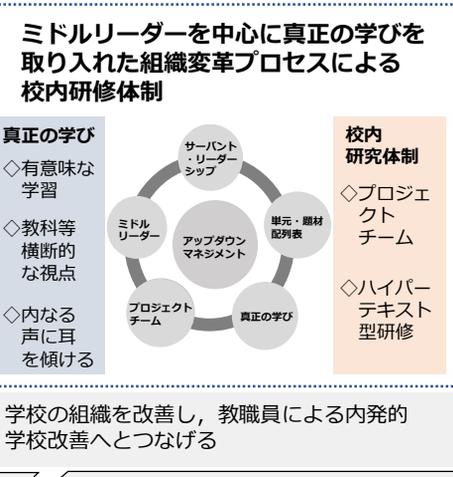


教科等横断的な視点、まとめや振り返りの充実の実践が進んでいない

**真正の学びの概念規定と授業改善の方向性をつかむ**

真正の学びを実現するための学校組織マネジメントの課題を探る

ミドルアップダウンマネジメントによる研究体制づくりを探る



学びを深めるための授業改善 校内研究体制の変革

真正の学びを取り入れた授業「巻き込み」による研究体制

## 研究内容

**真正の学びと授業の評価**

**概念規定**  
 教科の本質や社会的有用性と文化的豊かさという有意義な学習をすることであり、かつ、教科等を横断して学びをつなぎ、既存の教科の枠やイメージを超え、各教科における総合性・汎用性を追求していく学びである。

**真正の学びの授業評価**

学校の外での価値 教科横断的な視点

有意義な学習の必要性 教科等横断的な視点

**学校組織マネジメント**

**学校研究アンケート**  
 授業のまとめや振り返りで、新たな知識や概念を用いて書いたり話したりする

ミドルはトップとボトムとの認識の差から生じる葛藤を解消しようとする

**授業評価と学校研究アンケートの相関図**

授業を変えるには校内研究体制を変革

ミドルリーダーによるカリキュラム・マネジメント

**研究体制の変革**

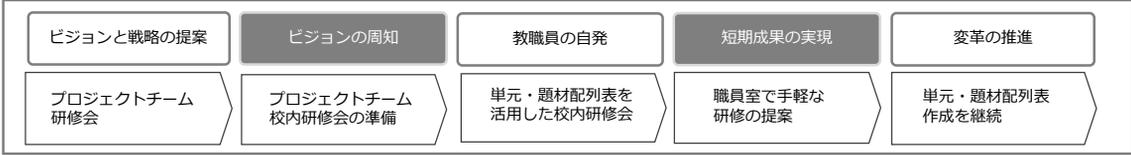
**ハイパーテキスト型組織**

**単元・題材配列表を活用した校内研修会**

教科部、学年部等のマトリックス組織を利用した校内研修

プロジェクトチームが中心のハイパーテキスト型研修体制

## 組織変革プロセス



# 学校・家庭・地域の三者連携のための目標設定の方策

～三者の現状把握に基づく課題の明確化をとおして～

学校マネジメントコース 2517302

石塚 昭 仁

## 1. はじめに

これまで各学校では、「開かれた学校」づくりを目指して家庭や地域と連携し、様々な実践を行ってきた。「『次世代の学校・地域』創生プラン」(文部科学大臣決定, 2016, p.1)には、「学校と地域が相互に関わり合い、学校を核として地域社会が活性化していくこと」の必要性が示されている。また、新「中学校学習指導要領」(2017, p.2)においても、「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会が共有」し、連携・協働しながら、未来を創り出していくための資質・能力を育む「社会に開かれた教育課程」の実現が重視されている。いずれも、目指すのは子どもの「生きる力」の育成であり、この力を「学校において計画的に学習を進めつつ、家庭や地域における様々な人との関わりをとおして身に付けていく力である」と捉えれば、学校・家庭・地域の連携が今後一層、重視されていくことは間違いない。

しかし、経験上、学校現場における家庭や地域との連携の多くは前年度踏襲型で、発展的な傾向に乏しい。また、実践をとおして「子どものどの部分を伸ばしたいのか」を具体的に示した計画もほとんど見られず、学校・家庭・地域の三者(以下、「三者」とする)間で目標を共有することはできていない場合が多い。さらに、連携に関した子どもの現状や、保護者・地域住民の参画意識の見取りについては、関係者の主観的な評価が中心で、客観的な判断を可能にする的確な指標は見当たらない。「連携ありき」の感が否めず、子どもたちの「生きる力」の育成という視点はほと

んど見えてこない。肝心な部分がおろそかにされたままでは、連携は形だけのものになり、負担感だけしか残らないのではなかろうか。なにより連携は、子どもたちの成長につながっているのであろうか。

## 2. 研究の目的

連携を通じて子どもの「生きる力」を育成するには、三者による「目標の共有」が不可欠である。共有すべき目標を設定するに当たり、中央教育審議会「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」(2015, p.10)では、関係者による熟議を通じた、「課題の共有」が必要であるとしている。しかし、保護者や地域、生徒の実態を連携の視点から捉え、肝心の課題の洗い出しにつながるような的確な現状把握の方法は、教育現場には存在しない。そこで本研究では、はじめに、①A市の中学校の連携に関する実態調査を行い、学校現場が抱える課題を明らかにする。その上で②目標設定に向けた視点の焦点化という観点から、連携校において、課題の洗い出しを目指した現状把握を行って、その方法の妥当性について検証する。

## 3. 三者連携のための目標

三者連携における「目標」について、学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議の提言「子どもの豊かな学びを創造し、地域の絆をつなぐ」(2011, p.4)では、「地域でどのような子どもを育てるのか、何を実現していくのか」という目標(「子ども像」)

であるとしている。さらに、共有した「子ども像」を実現するため、「それぞれが果たすべき具体的かつ明確な目標」を設定し、「チームとしてそれに向かって前進している実感があるとき」に、学校はよりよく発展していくとしている。これらは、子どもの実態に基づいた「生きる力」育成のための三者共通の目標であり、本研究では、これを「育成目標」と定義する。また、三者連携を支える要因として、「生きる力」の育成とは直接関わらずとも、三者間のつながりや信頼関係を構築するための努力はどの学校においても欠かせないものとする。本研究では、三者間の認識のズレに着目し、それを埋めることが、つながりの強化や信頼関係の構築につながるものと捉え、そのために学校、保護者、地域住民がそれぞれ為すべき個別の目標を「行動目標」と定義して、「育成目標」の達成を支える要因の一つとして位置付ける。例えば、三者による熟議で「自校の生徒にはコミュニケーション能力が不足している」ことが明らかとなれば、それがすなわち「育成目標」となり、三者それぞれがコミュニケーション能力の育成のためにできることを考え、実行することになる。これとは別に「行動目標」は、「学校－家庭」、「学校－地域」の信頼関係の強化を目指して、互いに相手のために実践する行動上の目標であり、例えば、その内容としては「学校からのたよりの発行回数を多くする」とか「学校に足を運ぶ機会を増やす」といったものが考えられる。相互の溝を埋め合うことで、参画意識や協働の意識の高まりを目指すものである。

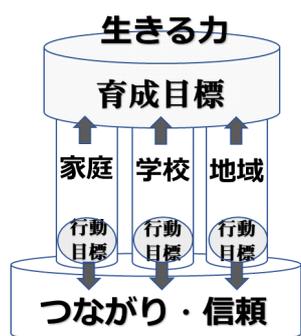


図1 育成目標と行動目標のイメージ

図1 育成目標と行動目標のイメージ

#### 4. A市の中学校における連携の現状

各学校における、家庭や地域と連携した取

組の多くは、生徒の「生きる力」の育成と関連付けられることなく実践され、成果の見取りも生徒の姿ではなく、家庭や地域の協力体制の強化につながったかどうかで進められる傾向が強いように思われる。そこで、中学校における連携の様子を把握するため、A市内の各中学校の実態調査を行った。

#### (1) 調査の概要

- ①期間 2017年11月22日～12月8日
- ②方法 アンケートによる質問紙
- ③対象 A市内の各中学校（23校）
- ④回収率 95.7%（22校／23校）

#### (2) 結果と分析

##### 1) 連携の担当者

各校の連携における主担当について調査した（表1）。これによると、家庭との連携は、

表1 A市の中学校における連携の担当者

	校長	教頭	生徒会担当	学年主任	担任	その他
家庭	0	15	0	6	7	5
地域	4	17	3	0	0	6
三者	6	20	0	0	0	3

※「家庭」「地域」は、学校との二者連携、「三者」は、学校・家庭・地域の三者による連携を指す。

主に学年主任と担任及び教頭が担当しており、特にPTAに関しては教頭が担当している学校が多い。地域との連携や三者連携は、管理職が担当している学校がほとんどで、全体として「連携は教頭が進める」という傾向が強い。連携を統括する連携主任のような役職が置かれているのは1校のみで、ほとんどの学校では、対象によって窓口が変わってしまう状況にある。「平成27年度地域学校協働活動の実施状況アンケート調査報告書」（文部科学省、国立教育政策研究所2017, p.39）によると、地域連携を担当する教師を「校務分掌上に位置付けている」学校は全国で77.1%にのぼっている（教頭を調整役として捉えれば、A市では63.6%）。同調査によれば、担当教職員を校務分掌に位置付けている学校の方が、連携に関して活発に取り組まれている傾向が見られたとされ、担当者の分掌への

位置付けや地域コーディネーター等の調整役の配置によって、窓口を一本化することが機能的な業務の推進につながると考えられる。

## 2) 連携の活性と学校規模

連携の活性に対して、「かなり活発に行われている（4点）」「活発に行われている（3点）」「あまり活発ではない（2点）」「行われていない（1点）」の4件法で回答を求めた。それぞれの連携の形態について、回答を点数化して平均値を求め、学級数をもとに大規模校（16学級以上）、中規模校（8学級～15学級）、小規模校（7学級以下）に分類し、「学校規模による連携の進めやすさ」について比較（図2）した。これによると、A市で

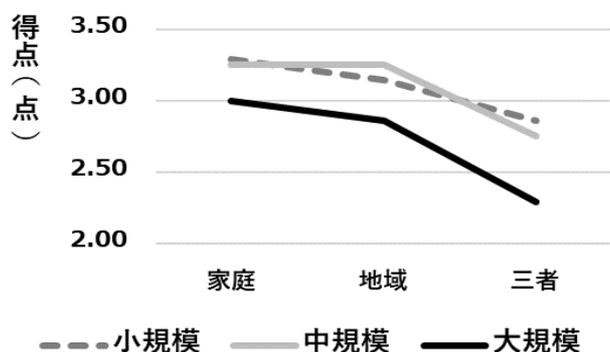


図2 学校規模による各連携の活性の違い

は、学校規模が小さいほど連携が進めやすい傾向にある。小規模校は機動力の高さに加え、1小1中の地域が多く（7校中6校）、地域の学校としての存在感が強いと考えられ、それが連携の進めやすさの一因となっている可能性が高い。

## 3) 成果の見取り

連携の成果とその見取りの方法について、

①「子どもの変容」で捉えているものと②「学校への協力体制の強化」から捉えているものに分類し、さらに①の中で、「A 数値等の具体的な指標」で捉えているものと「B 主観的」に捉えているものの割合を図3に示した。

連携の成果を「子どもの変容」で捉えている取組は全体の42%で、約6割は「家庭や地域の協力体制の強化」で見取っていることが分かる。さらに、「子どもの変容」で見取

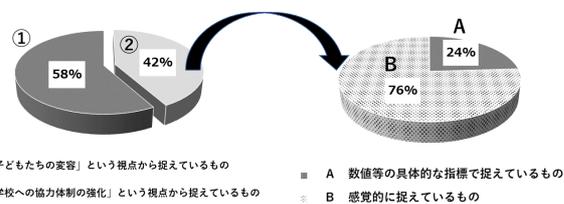


図3 連携における成果の見取りの視点と方法

っている場合でも、数値等の具体的な指標に基づいているものは24%にすぎず、ほとんどは生徒の作文の内容などから、主観的に見取ったものになっている。

## 5) 連携の現状（小括）

結果から判断すると、当初予想していたとおり、学校における連携は、「信頼される学校づくりのため」という捉えが強く、「生きる力の育成のため」という視点は弱い。事前に三者が目標やビジョンを共有し、一体となって子どもたちを育むための実践は、うまく進められている状況にはない。

## (3) 学校現場の課題意識

連携を一步前進させるために必要な取組や改善案（課題）について、自由記述で回答を求めたところ、26の課題が挙げられた。内容の類似性によってラベリングし、最終的に7ラベルを抽出（図4の丸数字）した。次に、それらを「PDCAサイクル上の改善点」と「実

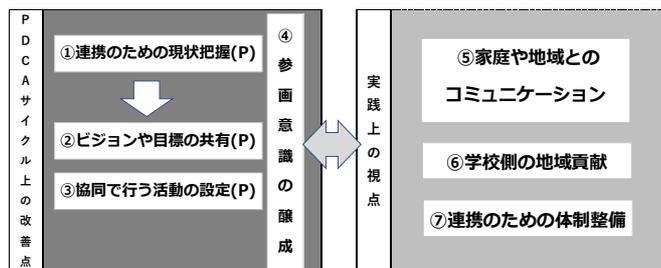


図4 学校現場が考える連携上の課題

践上の視点」に分け（図4）、学校現場の課題意識について明らかにした。

①～④を、PDCAサイクル上の改善点（課題）と捉え、参画意識は①～③の推進を通じて醸成されるものと考えれば、A市におけるPDCAサイクル上の課題意識はP（plan）の段階に集中しており、連携における一步目の踏み出しづらさが表れている。裏を返せば、三者連携を機能的に推進していく

鍵は、Pの部分にあるとも言える。岡本(2011, pp.17-19)は、「マネジメントの失敗は、その大部分が『P』=『プラン』の段階ですでに起きてしまっている」とし、「フェーズド・プランニング(Phased Planning)手法(= Ph. P手法)」を提唱している。これは、PDSサイクルをベースとし、失敗の起きやすいPの段階をさらに5つの「フェーズ(Phase)」に分解して考えるというものである。具体的にはPの部分で、1現状把握-2原因特定-3目標設定-4手段選択-5集団意思形成の5段階に細分化して実践するマネジメントの手法だが、この5つの段階は、図4におけるPDCAサイクル上の改善点と重なる部分が多い。本研究の目的は、「三者連携における目標設定の方策」を「現状把握に基づく課題の明確化」とおして探るものであるが、Ph. P手法を参考にしつつ、今年度は、三者連携の課題の明確化につながるような現状把握の在り方について、連携校をモデルに検討を行った。

## 5. 連携校の現状

### (1) 連携校(B中学校)の概要

B中学校は、A市北部に位置する生徒数367名、15学級の中規模校で、開校27年目の比較的歴史の浅い学校である。3小学校区からなる。C地域は学校から最も遠く、生徒数も最少である。生徒数の減少により、地域の中学校が閉校となり、6年前に統合された地域である。D地域からは、最も多くの生徒が通ってきている。新興の住宅が多い。E地域は、古くからの居住者が多い。地域ごとのつながりは強いが、3地域を結ぶ行事が存在しないため、全体としてのつながりは弱い。

### (2) 連携校の保護者の実態

三者連携において、保護者の参画意識の涵養及びその変容を継続的に見取することは、実践の効果を高める上で重要である。ここでは、連携校における保護者の実態調査を基に課題

を探った。

### 1) 調査の概要

- ①期間 2017年11月17日～11月24日
- ②方法 アンケートによる質問紙
- ③対象 B中学校の保護者及び教師
- ④回収率 保護者 80.1% (270世帯 / 337世帯), 教師 87.0% (20名 / 23名)
- ⑤内容 保護者にはB中学校への期待度と協力度について、教師には保護者からの信頼をどう捉えているかについて回答を求めた。

### 2) 測定指標

保護者の参画意識の変容を継続的に見取るための指標として、露口(2012, p.229)が開発した「保護者の学校信頼度分析調査(P-TRUST)」を活用した。この調査は、保護者の「学校への期待」と「学校への協力的な態度」の変容を捉えるために開発されたものである。「期待軸」「協力軸」によって、「適応」「葛藤」「依存」「回避」の4領域に分け、各領域への回答の分布状況によって保護者集団の特性を明らかにする。この調査を継続的に実施することで、保護者の参画意識の変容を定量的に見取ることが可能となる。今回は、露口の「P-TRUST」を基に、連携校の実情を考慮して、15項目の質問(期待7, 協力8)

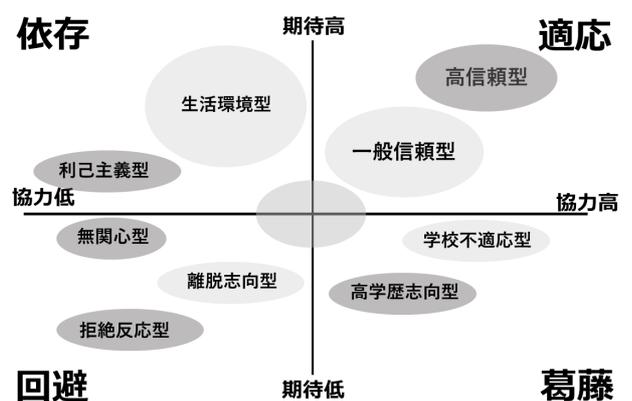


図5 P-TRUST保護者セグメント・モデル (露口健司,『学校組織の信頼(2012)』p.230より引用)

を設定し、4件法で調査を実施した。各項目に対して「よく当てはまる(4点)」「やや当てはまる(3点)」「あまり当てはまらない(2点)」「全く当てはまらない(1点)」という選択肢を設け、回答を点数化して平均

値を求めた。

さらに今回は、保護者集団の意識の把握と同時に、教師と保護者の意識のズレからも課題を探るため、教師にも保護者と同様の質問を行い、回答を求め、ズレを比較・分析した。

### 3) 結果及び分析

#### ① 保護者の集団構造

アンケート結果は、表2のようになった。

表2 保護者と教師へのアンケート結果

	質問内容	教師		
		保護者 (A)	(B)	差 (A-B)
期待	① 子どもの心の教育や体力・健康づくりについて、学校に期待している。	3.32	3.20	0.12
	② 子どもの学力向上に関して、学校に期待している。	3.34	3.40	-0.06
	③ 学校の先生は保護者の意見に耳を傾けている。	3.32	3.00	0.32
	④ 地域の学校として学校に愛着を感じる。	3.27	3.15	0.12
	⑤ 悩みや心配事があるときは、学校の先生に相談している。	2.86	2.70	0.16
	⑥ 悩みや心配事を、学校・先生と共有できている。	2.86	2.55	0.31
	⑦ 学校の先生は、悩みや心配事を理解してくれている。	2.99	2.75	0.24
	(平均)	3.14	2.96	0.17
協力	⑧ 学校からの通信等には、じっくりと目を通している。	3.30	2.60	0.70
	⑨ P T Aの活動に積極的に協力している。	2.45	2.40	0.05
	⑩ P T Aの活動にはできるだけ参加したい。	2.65	2.25	0.40
	⑪ 学校行事等には、積極的に協力している。	2.75	2.55	0.20
	⑫ 学校祭など学校行事等には、できるだけ参加したい。	3.27	2.90	0.37
	⑬ 学校から依頼があれば、ボランティアとして協力したい。	2.59	2.45	0.14
	⑭ 自分の特技が役立つのであれば、授業にも協力したい。	2.25	2.30	-0.05
	⑮ もっといろいろな行事・活動で、保護者に協力を依頼してほしい。	2.31	1.95	0.36
	(平均)	2.70	2.43	0.27
	平均	2.90	2.68	0.23

表2の質問項目のうち、①～⑦が「期待」、⑧以降が「協力」に関するもので、回答の分布を表したのが図6である。結果から、連携

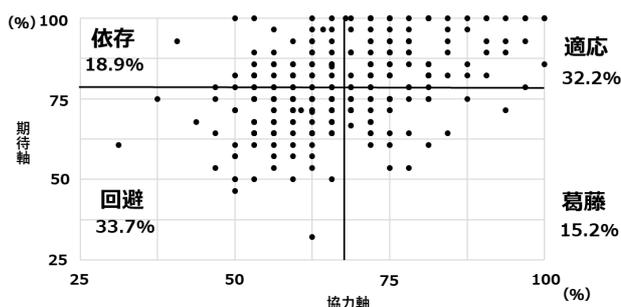


図6 B中学校の保護者の回答分布

校の保護者集団は、適応（期待し協力する）、葛藤（期待しないが協力する）、回避（期待しないし協力しない）の3領域では、全国の基準とされているものとほぼ同じ数値になっているが、依存（期待しているが協力しない）領域の数値のみ、基準値を約4ポイント上回った。さらにこの領域では、P-TRUST 保護者セグメント・モデル（図5）の中の「生活環境型」の部分に点が集中した。露口（2012, pp.229-230）は、このタイプの保護者について

「家庭の事情でやむを得ず参加・協力が困難な状態にある」タイプとしている。今回は各家庭の状況に踏み込んで調査することはできなかったが、実際に、保護者が仕事を休めずPTAに参加できないという例や校外行事の送迎に対して「仕事を抜けられない」等の苦情が寄せられる例が見受けられることからすると、「協力しない保護者」ではなく、「協力できない保護者」が多いというのが実際なのだと思われる。

#### ② 保護者と教師の認識のズレ

保護者と教師の認識のズレを明らかにすることは、保護者、教師双方の課題を明らかにし、それぞれの「行動目標」を設定する際に、有効な判断材料になる。

図7は、保護者の回答の平均、教師の回答の平均をそれぞれ軸にとり、各回答の相対的な位置関係を表したものである。全体的に「期待（●）」に関する質問は高い評価となっており、「保護者は学校に期待しており、教師もそれを認識している」ことが見て取れる。

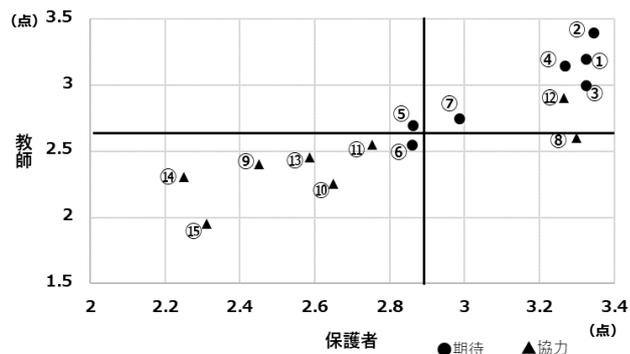


図7 B中学校の保護者と教師の意識の相関

反面、「協力（▲）」に関する質問は両者とも評価が低く、この部分が課題である。

質問に対する意識のズレを詳しく確かめるため、各回答をもとに、一元配置分散分析を行った。有意水準0.05で各質問のp値を見ると、有意な差が見られた質問（認識のズレがあると思われる質問）は、「③学校の先生は、保護者の意見に耳を傾けている」「⑧学校からの通信等には、じっくりと目を通している」「⑩PTAの活動には、できるだけ参加したい」「⑫学校祭など、学校行事には

できるだけ参加したい」「⑮もっといろいろな行事・活動で、保護者に協力を依頼してほしい」の5つであった。いずれも保護者の回答の方が評価が高く、そこに教師との意識のズレがあるものである。ズレが大きな質問では、どちらかができている「つもり」になってしまっている可能性が考えられるため、その点について吟味し、必要に応じて「行動目標」として取り上げて信頼関係づくりにつなげる必要がある。⑧を例に挙げると、保護者は、学校からの通信等に十分に目を通してつもりだが、実際は、そこに書かれている連絡が浸透せず、教師側が期待するような反応が保護者から得られていないという状況が見えてくる。要因は様々考えられるが、例えば、子どもたちが通信そのものを保護者に見せていないなど、つながりづくりの基本的な部分が欠落していることも考えられる。こうした部分を取り上げて、教師や保護者の「行動目標」設定の場で話題とすることは有意義である。また、「⑭自分の特技が役立つのであれば、授業にも協力したい」や「⑮もっといろいろな行事・活動で、保護者に協力を依頼してほしい」という質問については、両者が低く評価しており、これに関しても、「行動目標」設定における、重要な視点の一つである。

### (3) 連携校の地域住民の実態

三者連携を進める上で、最も実態がつかみにくいのが、地域住民である。校報等により学校の様子を伝えることは可能であるが、意見や要望を聞く機会は、ほとんどない。どの学校においても地域の声の受信方法には苦心していると思われる。本調査では、連携校の学区内の31の町内会の会長からの協力を基に、その実態の解明を試みた。

#### 1) 調査の概要

- ①期間 2017年12月5日～12月15日
- ②方法 アンケートによる質問紙
- ③対象 学区内の町内会長、教師

- ④回収率 町内会長 93.9% (31人/33人)、教師 87.0% (20名/23名)
- ⑤内容 町内会長にはB中学校に抱くイメージ、教師には地域住民が学校に対して抱いているイメージの捉えについて回答を求めた。

#### 2) 測定指標

小泉(1999, p.202)の「学校・地域連携評定尺度」の30の質問のうち、11の質問を活用し、連携校の実情に合わせて、一部表現を変えてアンケートを実施した。調査は4件法で実施し、各項目に対して「かなりそう思う(4点)」「少しはそう思う(3点)」「あまり思わない(2点)」「全く思わない(1点)」という選択肢を設定し、回答を点数化して平均値を求めた。質問の内容と町内会長、教師の回答結果を表3に示す。また、町内会長の

表3 町内会長と教師へのアンケート結果

	質問内容	町内会長	教師	差
		(A)	(B)	(A-B)
人的交流	① B中学校は、地域に根付いた学校である。	3.26	2.95	0.31
	② 授業参観や行事など、地域の方がB中学校を訪問できる機会がある。	3.13	3.00	0.13
	③ 学校の行事や活動に地域の方が協力できる機会がある。	2.67	2.55	0.12
	④ 地域の方と出会ったときに、B中学校の生徒はあいさつをしている。	2.90	2.63	0.27
	⑤ B中学校の先生や子どものことが、地域で話題になる。	2.35	2.47	-0.12
	⑥ B中学校は、学校の様子を校報(学校だより)や通信によって地域の方に伝えることができている。	3.52	3.00	0.52
	(平均)	2.97	2.77	0.21
地域参加	⑦ B中学校は、地域での福祉活動(ボランティア活動)に取り組んでいる。	2.66	2.60	0.06
	⑧ 地域の行事に、B中学校の生徒が参加している。	2.66	2.80	-0.14
	⑨ B中学校の先生は、地域の行事に参加している。	2.38	2.20	0.18
	(平均)	2.57	2.53	0.03
開放	⑩ 地域の方が、気軽にB中学校を訪問したり、校舎周辺を散歩したりできるような雰囲気がある。	2.52	2.20	0.32
受容	⑪ B中学校では、自分たちの地域について、子どもたちが関心をもつような学習がされていると思う。	2.66	2.25	0.41
	平均	2.79	2.60	0.19

回答の平均、教師の回答の平均をそれぞれ軸にとり、各回答の相対的な位置関係を表したものが図8である。

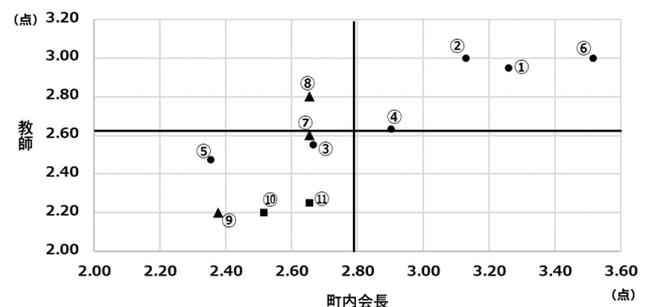


図8 B中学校区の町内会長と教師の意識の相関

#### 3) 結果及び分析

### ① 全体的な傾向

「① B 中学校は、地域に根付いた学校である」「② 授業参観や行事など、地域の方が B 中学校を訪問できる機会がある」「⑥ B 中学校は、学校の様子を校報（学校だより）や通信によって地域の方に伝えることができている」については、評価が高く良好である。一方、「⑤ B 中学校の先生や子どものことが、地域で話題になる」「⑨ B 中学校の先生は、地域の行事に参加している」は、両者とも評価が低く、「地域の活動に先生や生徒の姿が見えない」という点が、地域住民から見た課題として指摘されている。この点は、教師側の「行動目標」検討の視点として取り上げる必要がある。

### ② 町内会長と教師の認識のズレ

保護者と教師の場合と同様に、一元配置分散分析を行った結果、有意な差が見られた質問は、「⑥ B 中学校は、学校の様子を校報（学校だより）や通信によって地域の方に伝えることができている」と「⑩ B 中学校では、自分たちの地域について、子どもたちが関心をもつような学習がされていると思う」の2つであった。いずれも地域住民側の評価が教師側より高いものである。⑥については、教師が思っている以上に、校報等が効果を発揮していることの表れであり、課題としてではなくむしろ成果として取り上げるべきである。⑩については、地域住民が、学校での授業の様子や内容を知る機会がないことから来るズレと考えられる。こういったズレの解消が、学校の「行動目標」設定の視点となる。

### ③ 地域による意識の違い

町内会長の回答（C地域 8，D地域 14，E地域 10）を地域ごとに集計し、地域による B 中学校に対するイメージの違いを図 9 に示した。これによると、「④ 地域の方と出会ったときに、B 中学校の生徒はあいさつをしている」と「⑥ B 中学校は、学校の様子を校報（学校だより）や通信によって地域の方に

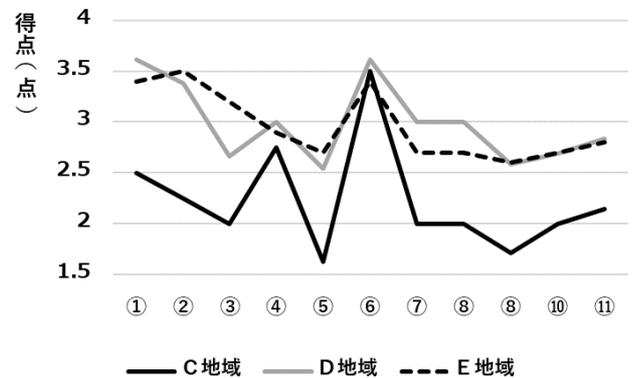


図 9 B 中学校区の地域による意識の違い

伝えることができている」には地域差が見られないが、それ以外の質問では、C 地域の数値が他地域よりもかなり低い。C 地域は 6 年前に地域の学校が閉校になり、B 中学校に統合された地域である。6 年が経過しても、未だ C 地域の住民は、B 中学校を遠い存在に感じているという実態が読み取れる。「統合」に関しては生徒数の減少と相まって、秋田県の他地域においても今後、増えていく可能性が高い。どちらか 1 校の廃校を伴う形にならざるを得ない場合、残った学校が、学校を失った地域の住民とのつながりと信頼関係をいかにして築いていくかは、大きな課題である。

### （４）連携校の生徒の実態

連携をとおして子どもの「生きる力」の育成を目指すには、「生きる力」の現状を把握し、その変容を継続的に見取る方法が必要不可欠である。この点について、B 中学校の生徒の実態調査を行った。

#### 1) 調査の内容

- ① 期間 2017 年 11 月 28 日～12 月 7 日
- ② 方法 アンケートによる質問紙
- ③ 対象 B 中学校の生徒
- ④ 回収率 93.9% (340 人 / 362 人)
- ⑤ 内容 社会力診断テスト

#### 2) 調査指標

「生きる力」は、中央教育審議会「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」（1996, p.22）で示されたもので「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問

題を解決する資質や能力」「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」「たくましく生きるための健康や体力」から成る資質や能力である。門脇（1999, p.vii, 29, 61, 64, 110）は、「社会を作り、作った社会を運営しつつ、その社会を絶えず作り変えていくために必要な資質や能力」「既存の社会の革新を志向する概念」として「社会力」を提唱し、「『生きる力』には社会力が含まれている」としている。さらに「社会力」は、「成長過程における多様な他者との相互行為」によって培われ、「人からの働きかけや応答が多ければ多いほど中身の濃い安定した社会力が育つ」としている。保護者や地域住民を含む多様な人との交流の機会が作られることが三者連携のよさの一つであり、「生きる力」も多様な人との関わりの中で育まれるものだと捉えれば、「社会力」を「生きる力」の変容を見取るための指標として、考えることも可能である。そこで、本調査では、門脇（2005, p.232）が開発した「社会力診断テスト」を活用し、連携校の生徒の現状把握を行った。調査は4件法で実施し、各項目に対して「かなりそう思う（4点）」「少しはそう思う（3点）」「あまり思わない（2点）」「全く思わない（1点）」という選択肢を設定し、回答を点数化して平均値を求めた。表4はその結果である。

表4 B中学校の生徒のアンケート結果

	質問内容	全体	1年	2年	3年	
大人への信頼感	① 大人と話をしたり、一緒に何かをしたりするのが好き。	2.84	2.86	2.80	2.85	
	② 大人の人に教えてもらいながら、一緒に何かをするのが好き。	2.86	2.90	2.85	2.83	
	③ 信頼できる大人が身近に何人かいる。	3.43	3.58	3.31	3.40	
	④ 近所の大人の人ともよく話をする。	2.65	2.70	2.61	2.63	
	⑤ 地域によく知っている大人が何人かいる。	3.06	3.07	2.96	3.12	
	⑥ 大人の家族（父・母・祖父母等）といろいろな話をする。 (平均)	3.49	3.53	3.46	3.47	
他者への配慮	⑦ 相手の気持ちをよく考えて付き合う。	3.54	3.50	3.49	3.60	
	⑧ 相手が話すことを、きちんと聞く。	3.66	3.64	3.66	3.68	
	⑨ 引き受けたことは、最後までやり通す。	3.61	3.57	3.56	3.67	
	⑩ だれにでも親切にしてあげる。	3.54	3.53	3.45	3.65	
	⑪ 友だちが何か失敗したら、励ましてあげる。	3.70	3.69	3.60	3.80	
	⑫ 友だちが何かしてくれたら、必ずお礼を言う。	3.81	3.80	3.76	3.87	
	⑬ 困っている人を見ると、すぐに助けたくなる。	3.38	3.42	3.33	3.39	
	⑭ 他の人の話を聞くのが好き。 (平均)	3.45	3.48	3.41	3.45	
	知的好奇心	⑮ 知らないことがあると、だれかに聞いたり、自分で調べてみたい したくなる。	3.40	3.39	3.35	3.44
		⑯ やったことがないことは、何でも自分でやってみたくなる。	3.20	3.31	3.11	3.18
⑰ 他の人がやっていることは、何でも自分でやってみたくなる。		3.12	3.19	3.06	3.12	
⑱ 知らないことは、他の人に聞いて教えてもらう。 (平均)		3.34	3.43	3.30	3.28	
未知の人への関心		⑲ 他国の人の悲しいニュースを聞くと、自分も悲しくなる。	3.27	3.33	3.20	3.26
	⑳ 事件のことをニュースで聞くと、どうしてこんなことが起きるの だろうと、あれこれ考える。 (平均)	3.13	3.15	3.09	3.15	
	人間への信頼感	㉑ 知らない人とでもすぐに仲よくなる。	3.18	3.20	3.12	3.20
㉒ 一人であるより、大勢の人という方が好き。 (平均)		2.92	3.00	2.85	2.91	
		3.07	3.12	3.08	3.02	
		3.00	3.06	2.96	2.97	

や地域の方が学校に足を運ぶ機会はあるものの、生徒との交流の機会は設けられておらず、さらに、保護者以外の大人と接する機会自宅周辺でもあまりないという現状が結果として表れている。子どもたちの「社会力」の最も大きな課題であり、この点については、「育成目標」の最有力であると考えている。結果には、学年ごとの特色も出ており、後述する校内研修会では、次年度の各学年の生徒の「社会力の育成」という視点から活発な意見交換が行われていた。

### (5) 研修会をととした教師の変容

連携校において各調査の結果を基に、三者連携に関する認識を深めるための校内研修会を実施した。事前・事後の教師アンケートから連携に関する教師の意識の変容を探り、今回実施した現状把握の方法の妥当性についても検討した。

#### 1) 研修会の内容

- ①日付 2018年1月12日
- ②テーマ 「学校・家庭・地域の連携を進めるための『次の一手』」
- ③対象 B中学校教職員
- ④参加率 72.0% (18人/25人)
- ⑤内容 ・「連携」に関する動向

- ・実態調査の結果から
- ・ワークショップ

## 2) 参加者の意識の変容

研修会前後で、「『来年度、家庭や地域との連携を一步前進させる』としたら、何をすべきだと思うか」という質問に対して、自由記述で回答を求めた。事前・事後の回答から得られた連携推進のための各教師の視点を

	研修会前	視点	研修会后	視点
H教諭	広報活動(学)	学校	連携のための体制づくり(学)	学校
	今ある活動を活かした連携(学)		大人と関わろうとする姿勢(学)	
	あいさつの奨励(学)		行事内容の再考(学)	
I教諭	地域行事への参加(地)	学校	三者による課題の共有(三)	三者
	広報活動(学)			
	地域に出る活動(学)			
L教諭	三者で行う行事(三)	三者	三者の役割の明確化(三)	三者
N教諭	あいさつの奨励(学)	学校	三者による課題の共有(三)	三者
	地域に出る活動(学)			
	今ある活動を活かした連携(学)			
P教諭	垣根の撤廃(学)	学校	垣根の撤廃(学)	三者
			三者による話し合いの場の設定(三)	

図10 校内研修会前後の教師の課題意識の変容(一部抜粋)

整理し、一部抜粋したものが図10である。また、それらを視点ごとに「学校単独で進めるもの」「家庭と連携して進めるもの」「地域と連携して進めるもの」「三者連携で進めるもの」に分類し、のべ人数で比較して図11に示した。

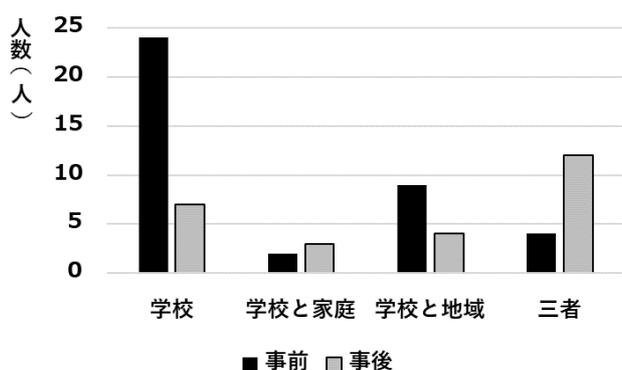


図11 B中学校教師の研修会前後の連携推進の視点

全員分の記述を、詳しく検討してみると、例えば、図10におけるI教諭の場合は、「広報活動やPRの重視」から、「三者による課題の共有」へと力点に変化しており、「学校」重視から「三者」重視へと視点が変容したと捉えられる。また、P教諭の場合は、「地域との垣根をなくす努力の必要性」に加えて「三者による話し合いの場の必要性」にも触れる

ようになり、「三者」連携の視点が付加されている。図11によれば、事前には、学校側の取組を見直すことで連携の充実につなげようとする視点が多く見られたが、事後になると、「三者」による連携で、成果を挙げようとする視点へとシフトしていることが見て取れる。学校全体として、研修会の前後では、62.5%の教師が、連携推進の視点を「学校単独の努力」から、「三者による協働」へと転換させていた。

## 6. まとめ

三者連携の目標設定のために、「課題の明確化につながる現状把握の在り方」について検討してきた。



校内研修会の様子

B中学校における実践から、「行動目標」の設定に関連して、教師側が、「依存タイプ」の保護者をどのような手立てで学校と関わらせ、参画意識を高めていくかが課題として浮かび上がり、また、C地域との関わりを深めるために、地域に職員や生徒が出向く機会の設定の仕方が重要な視点の一つであることも明らかになった。さらに保護者については、学校への協力意識の向上や学校からの情報の確実な受け取り方が課題であり、地域住民については、学校に関する情報の積極的な収集が課題として浮かび上がってきた。「育成目標」に関しては、生徒の社会力の現状から、「大人への信頼感」の不足を課題として浮き彫りにすることができた。これは、全校生徒の明白な課題であり、B中学校の「育成目標」設定の場では、この1点に焦点化して、話し合いを進めるべきである。以上のことから、今年度試行した実態調査の方法は、目標設定に向けた「課題の明確化」という点で、一定の成果が見られた。なお、校内研修会におけるこれらの情報提示が、

学校中心だった教師の意識を三者協働による連携推進へと変容させることにもつながっており、今回の方法が、連携の視点を三者連携による「地域とともにある学校づくり」へと転換させる要因にもなり得ることを示している。

三者連携で成果を挙げるには、「育成目標」の共有は不可欠である。しかし、前提条件として、三者の信頼関係が構築されていなければ目標の達成は難しい。そこで、互いの距離感や認識のズレを埋める方策として、本研究では、それぞれの立場から「行動目標」を設定することを提唱した。連携推進のための環境づくりにおいて、「行動目標」によって三者の役割を明確にすることは、意識のズレを解消し、一体感を生み出すことにつながるという点で、有効であると考えられる。

さて、今年度、B中学校において実施した実態把握は、一般的な内容の質問で構成されており、他の中学校においても活用できるものである。また、継続して実施し、成果について関係者間で共有できれば、参画意識の醸成にもつながると考えられ、「現状の把握」から「目標設定」への流れの構築という点で有用である。ただし、残念ながら今年度は、三者の熟議による課題の洗い出しや目標の設定・共有の機会をもつことができなかったため、実際に、この実態把握が保護者や地域住民の参画意識の醸成に、どの程度効果的なのかは未知数である。また、継続的に実施した場合、質問内容の固定化が目標の固定化につながる懸念もあり、実状に合わせて質問の内容を定期的に吟味していく必要もある。何よりも、大切なのは現状把握を行うことではなく、それを基にした目標の共有であり、協働による実践にあることを忘れてはいけない。学校においては、三者による「熟議」をはじめとした協働の機会を機能させるための方策を早急に構築する必要がある。次年度は、年度当初に現状把握のための調査を行い、三

者の参加による課題の洗い出し及び目標設定の機会

を年間計画の中に位置付け、研究を継続していく予定である。

今回、お会いできた町内会長からは、口々に「地域活性化における学校への期待」が熱く語られた。県の人口が100万人を切り、コミュニティの存続も危ぶまれている今、地域における学校の存在意義が、どれほど重みを増しているのかを身をもって体感した。「地域とともにある学校づくり」は、まさに急務である。

#### 【引用・参考文献】

- 岡本 薫（2011）『なぜ日本人はマネジメントが苦手なのか』中経出版
- 学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議（2011）「子どもの豊かな学びを創造し、地域の絆をつなぐ～地域とともにある学校づくりの推進方策～」
- 門脇厚司（1999）『子どもの社会力』岩波新書
- 門脇厚司（2005）『社会力がよくわかる本』学事出版
- 小泉令三（1999）「学校・地域連携評定尺度の開発と地域住民による評定」福岡教育大学紀要第49号第4分冊
- 中央教育審議会（1996）「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」
- 中央教育審議会（2015）「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」
- 露口健司（2012）『学校組織の信頼』大学教育出版
- 文部科学省（2016）「『次世代の学校・地域』創生プラン～学校と地域の一体改革による地域創生～」
- 文部科学省（2017）「中学校学習指導要領」
- 文部科学省生涯学習政策局社会教育課，国立教育政策研究所（2017）「平成27年度地域学校協働活動の実施状況アンケート」

# 学校・家庭・地域の三者連携のための目標設定の方策 ～三者の現状把握に基づく課題の明確化をとおして～

学校マネジメントコース 2517302

石塚 昭仁

## 1. 研究の目的

三者連携により「生きる力」を育むには、「目標の共有」が不可欠である。そのためには「的確な現状把握」に基づく「課題の共有」が前提となる。本研究では、まず、中学校の連携の現状について実態調査を行い、学校現場が抱える課題を明らかにする。その上で目標設定に向けた視点の焦点化という観点から、課題の洗い出しにつながる現状把握の方法について、連携校における実態調査をとおして検討し、その妥当性について検証する。

## 2. 研究の内容

- (1) A市の中学校を対象に、三者連携に関するアンケートを実施した（2017年11月）。その結果から、連携の担当が対象ごとに変わることで、小規模校ほど連携が進めやすいことが明らかになった。また、成果を「子どもの変容」で捉えているものは42%で、そのうち、数値等の具体的な指標で捉えているものは24%にすぎないという現状が浮き彫りになった。
- (2) 連携校の保護者、教師を対象に参画意識アンケート（同11月）、町内会長と教師を対象に学校イメージアンケート（同12月）、生徒を対象に社会力アンケート（同12月）を実施した。また、教師を対象に連携に関する研修会を実施し、その前後に意識調査を行った（同12月、2018年1月）。結果、家庭事情で学校に協力したくともできない保護者が、全国平均よりも4ポイント多いこと、情報交換や行事への協力の意思に関する教師との意識のズレが明らかになった。地域に関しては、学校関係者の地域活動への参加状況の捉えに教師の意識とのズレが見られた。また、統合された地域の住民の参画意識がかなり低いことが明らかになった。生徒に関しては、大人への信頼感が低いという現状が浮き彫りになった。現状把握の方法の妥当性について、研修会後の教師の意識の変容で検証した。62.5%の教師に、「学校中心」から「三者連携」重視への連携に関する意識の変容が見られた。

## 3. 研究の成果

現状把握が、連携校における三者連携の課題の洗い出しへとつながり、目標設定に向けた視点の焦点化ができたという意味で、成果が見られた。また、今回の現状把握に基づく課題の共有により、連携校の教師の意識が三者による「協働」の重視へと変容した。このことは、今回の方法が、「開かれた学校づくり」から三者連携につながる「地域とともにある学校づくり」へと視点を転換させる要因になり得ることを示唆している。各質問紙が、一般的な質問で構成されており、他の中学校においても活用できること、継続して実施し、成果について関係者間で共有できれば、参画意識の醸成にもつながるものであることから、連携に関する「現状の把握」から「目標設定」への流れの構築という点で有用である。

- 各学校が家庭や地域と連携して取り組んでいる活動
  - ・生徒の「生きる力」の育成と関連付けられることなく実践。
  - ・成果の見取りも生徒の姿ではない。

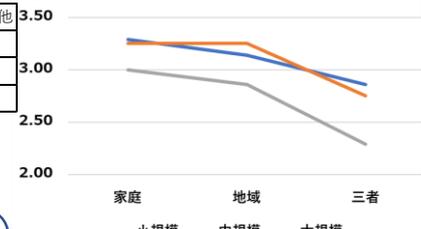
- 三者連携の目標設定のために必要な要素
  - ・保護者や地域住民の実態を洗い出す的確な現状把握の方法。
  - ・課題の共有とそれに基づいた目標設定のための三者による協働作業。

○研究1 中学校の連携の現状と課題

1 連携の担当者 2 学校規模と活性

	校長	教頭	保健委員	学年主任	担任	その他
家庭	0	15	0	6	7	5
地域	4	17	3	0	0	6
三者	6	20	0	0	0	3

・教頭が多くの連携を担当。

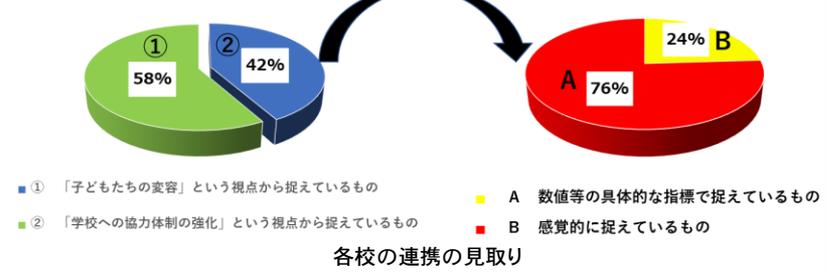


3 連携の内容

学校行事等へ地域の方を招くような活動が57.1%と最も多く、地域の行事等へ生徒が協力するような活動が31.0%と続く。

・家庭との連携がいちばん活発。  
・大規模校は進めづらく、小規模校は進めやすい。

4 成果の見取り



・連携の成果を、「子どもたちの変容」で捉えているのは、42%。  
・そのうち、「数値等の具体的な指標」で捉えているのは、24%。

○研究2 連携に向けた的確な現状把握

1 保護者の実態 2 地域住民(町内会長)の実態

・学校に協力したいが、仕事等の事情でどうしても協力できていない保護者がやや多い。「協力しない保護者」ではなく、「協力できない保護者」が多いという特徴がある。  
・学校との情報交換、行事等への協力といった部分に、教師との認識のズレが見られる。

・地域の活動への参加という点で、町内会長と教師の認識にズレが見られる。  
・地域との関わりに関して学校がどのような指導をしているのかという部分について認識のズレが見られる。  
・統合された地域の住民の参画意識が低い。

3 生徒の実態 4 教師の実態

・学年によって特徴が異なるが、学校全体として、他者への配慮がよく身に付いている。  
・学校全体としては、大人への信頼感の部分に課題がある。

・連携に関しては「学校中心」の意識が強く、「学校の活動に必要なに応じて家庭や地域から協力してもらおう」という意識が強い。  
・「地域とも連携」が必要だと感じている教師が多い。

◎成果 中学校の連携上の課題

- ①連携の担当者が、その対象によって変わる学校が多い。窓口を一本化することが機能的な業務の推進につながると考えられる。
- ②大規模校の場合、受け入れ可能な施設が限られてしまうなど、進めにくい要因が多く、連携を進めにくい。
- ③成果を「子どもの変容」で判断している学校は多いが、目標が曖昧なため、感覚的な判断が多い。

◎成果 現状把握による課題共有後の教師の変化～現状把握の方法の妥当性～

- ①現状把握を基に課題共有のための研修会を実施し、事後のアンケートから、意識の変容を探ると、「三者」というキーワードを用いて記述している職員が一気に増えた。また、三者が顔を合わせて話し合う機会をもつことの必要性を説く職員が増加した。
  - ②62.5%の職員が、「学校中心」の考えから、「三者連携」の重視へと意識が変容した。
- 以上のようなことから、今回実施した三者連携における現状把握の方法が、教師の視点を、「地域に開かれた学校づくり」から三者連携につながる「地域とともにある学校づくり」へと転換させる要因になり得たことを示唆している。

# 特別支援学校が地域と目標を共有し社会に開かれた教育を推進する仕組みづくり

## ～地域連携に取り組む教員と地域住民への意識調査から～

学校マネジメントコース 2517303

泉 拓 行

### 1. はじめに

1994年ユネスコによる特別ニーズ教育世界会議において「サラマンカ宣言」が採択され、また2006年には、第61回国連総会で「障害者の権利に関する条約」が採択され、国際的にもインクルーシブ教育へのアプローチと推進がなされている。

我が国における特別支援教育に関わる動向は、平成16(2004)年中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方」中間まとめが出されてから、平成26(2014)年「障害者の権利に関する条約」を批准する前後までの間に、大きく進展してきた。平成19(2007)年には個々のニーズに柔軟に対応する教育の推進を目的とした特別支援教育への転換がなされ、平成22(2010)年に中央教育審議会分科会に「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」が設置され、平成24(2012)年に「特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告」において、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」がなされた。また、平成23(2011)年「障害者基本法」が改正された。報告の中で、共生社会を目指すことが「我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である」「各学校において、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、『合理的配慮』を提供する」と示された。また、「共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要がある」とも示された。このように「障害者の権利に関

する条約」の枠組みもまた特別支援教育を押し進め、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築を進めていく前提としての理念となっている。

これに先立ち、平成12年12月の教育改革国民会議報告「教育を変える17の提案」における「新しいタイプの学校(“コミュニティ・スクール”等)の設置を促進する」という提案を踏まえ、翌年の文部科学省の21世紀教育新生プラン等種々の施策を経て、平成16年3月に中央教育審議会答申「今後の学校の管理運営の在り方について」が出され、同年9月に「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の改正が行われ、コミュニティ・スクールが法制化された。そして、平成27年の中央教育審議会答申「新しい時代の教育と地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」を踏まえ、学校運営協議会の設置の努力義務化やその役割の充実などを内容とする地教行法の改正が行われ、平成29年4月1日より施行された。教育基本法においても一貫して「学校は公の性質を持つものである」と規定されている。

平成29年4月1日現在、公立学校におけるコミュニティ・スクールの設置数は、目標値の3000校を超えて全国の公立校の約1割となり、公立の小・中学校で見ると設置率は17%で、今後も増えていく見込みである。対して、特別支援学校では設置校は21校であり、わずか2%にとどまっている。

対して、平成29年3月に公示された各校種の新学習指導要領には前文が置かれ、「あ

らゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え」「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し」、「どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていく」ことが「社会に開かれた教育課程」としている。この方針はコミュニティ・スクールの枠組みとも合致している。従って、コミュニティ・スクールが広まっていく中、より学校と地域は結びつきが強まっていくと思われる。学校の統廃合が進み、コミュニティ・スクールのコミュニティも広範囲になってきている状況があり、それは通学域の広い特別支援学校とも重なる点がある。理想としては、そのコミュニティの中に特別支援学校も含まれるべきであると考えるが、まだ地域の体制が構築されていない状況においては、特別支援学校はこれまで積み重ねてきた地域連携の形をもとに発展させ、より地域社会と協働していける取り組みや仕組みを構築していく時期になっていると考える。「よりよい社会」とは「障害者の権利に関する条約」及び「障害者基本法」における「差別されないこと」「社会に完全かつ効果的に参加し、社会に受け入れられること」などの理念に照らすと「障害の有無にかかわらず共生できる社会」であるといえる。

## 2. 主題設定の理由

特別支援学校においても「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会が共有し、学校で育むべき資質・能力を地域と協働して実現を図る」社会に開かれた教育課程の具現化が大きな課題となることは明らかである。共生社会の形成に向けて、その理念の普及やインクルーシブ教育システム構築を進めるために、学校と地域、学校と地域の他の学校とが一体となった教育活

動の推進が重要になってくるからである。そのためには、地域連携の現状を把握して課題をとらえ、地域との協働の中で何をを目指すのか、どんな方法で進めていくのかを学校組織として共通理解し、解決を図っていくことが必要となる。地域の意識はどういう状況なのか、児童生徒が地域の人と協働していくことで地域にはどんな意識の変容が起こるのか、どのようにして特別支援学校と地域の協働が進んでいくのか。まず現状を把握し、取り組むべき課題を探るために、教員と地域住民との地域連携における意識の違いに着目した。お互いがとらえている意識のギャップを知ること、課題に対してアプローチするより意識が高まっていくのではないかと考えたからである。そして、得られた現状分析をもとにマネジメントの視点から具体的な方向性の検討を行っていききたい。なお、本年度連携校では、学校運営の重点の一つとして、「地域と目標を共有し、地域に貢献する教育活動の展開」を掲げて教育実践を行っている。校内研究においても地域の人々と目標を共有した取組とその評価や意見を取り入れていく仕組みづくりが課題となっており、本研究における他校の地域連携の状況把握や意識調査は、連携校の研究にも資するものになると考える。以上の理由から、主題及び副題を設定した。

## 3. 研究の目的

地域住民と連携校（筆者の現任校を指す）教員に対する意識調査等から、地域連携における現状と課題を探り、地域と学校が目標を共有した取り組みを推進するための体制づくりの方策を探ることを目的とする。

## 4. 研究の方法

連携校の職員と学校に関わる地域住民に意識調査を行い、現状を把握し課題を整理する。また、県内の特別支援学校（知的障害）や小・中学校の地域連携の現状や課題を把握し、

連携校でも必要と考えられる実践等について情報収集を行う。得られた結果について連携校教員に対して研修会を実施し、結果報告及び課題について協議を行うことで課題意識を深める。それらの結果をもとにマネジメントの視点から、体制づくりの方策を検討する。

## 5. 連携校の職員と学校に関わる地域住民の意識調査

### (1) 調査方法と内容

#### 1) 目的

意識調査を通して、地域と目標を共有した教育活動推進のための地域と学校の連携における現状を把握し、課題を整理する。

#### 2) 調査期間：平成 29 年 12 月 4 日～ 18 日

#### 3) 調査対象：

①連携校の地域関係者（民生委員、後援会員、学校評議員、学習や行事での協力者・団体、実習先事業所等）102名

②連携校の教職員（教諭・講師）70名

4) 方法：質問紙によるアンケート調査を実施した。項目作成に当たっては学校・地域連携評定尺度（小泉、2000）の項目を参考にした。地域住民には 21 項目、教員には 35 項目と、16 の共通項目を設定して意識の比較ができるようにした。また意見を校内体制づくりや研修にも生かす目的で、自由記述の欄も設けた。回答は 5 件法とし、各項目について、「とてもそう思う」5 点、「分からない（どちらとも言えない）」3 点、「そう思う」4 点、「あまり思わない」2 点、「思わない」1 点として平均点を算出した。

#### 5) 意識調査の項目：（表 1）

### (2) 回答者の基本的属性

#### 1) 教員（回収数 59/配付数 70 回収率 84%）

表 2 教員の基本的属性

回答者性別	男 (%)	女		
	20	80		
回答者住所	能代市内	能代市外		
	58	42		
回答者年代	20代	30代	40代	50代
	19	25	44	12
学部構成	小学部	中学部	高等部	寄宿舎
	19	24	32	25

#### 2) 地域関係者（回収数 73/配付数 102 回収率 72%）

表 3 地域関係者の基本的属性

回答者の性別	男 (%)	女				
	71	29				
回答者住所	東雲中学区	東雲中学区以外	能代市外			
	52	38	10			
回答者年代	20代	30代	40代	50代	60代以上	
	3	3	11	16	67	
児童生徒の関わり方	学習や行事	実習	学習と実習			
	78	17	5			
交流回数	0～2回	3回	4回	5回以上		
	31	10	8	51		
交流年数	0～2年	3年	4年	5年以上		
	26	10	10	54		

表 1 意識調査の項目

- 地域連携に関わる教員と地域関係者の意識（共通項目）
- 1 能代支援学校（以下学校）は、地域住民や近隣の学校など地域と積極的にかわり、交流をしている。
  - 2 学校は、地域貢献活動に積極的に取り組んでいる。
  - 3 学校は、学校の様子を学校だよりなどで地域住民に積極的に伝えている。
  - 4 学校の教職員は、地域の行事や活動（祭りや清掃活動など）などに積極的に参加している。
  - 5 学校や教職員は地域・地域活動に対して協力的である。
  - 6 地域の人々は学校に協力的である。
  - 7 依頼されれば学校に協力したいと考えている。  
学校は地域に協力できればよいと思う。（相互協力意識）
  - 8 学校は地域に根付いた学校という印象がある。
  - 9 行事や授業、学校公開などで地域住民が学校を訪問する機会が多くある。
  - 10 学校の教職員や子どもの活動の様子などが地域や家庭で話題になる。
  - 11 地域と学校がともに行う活動に際し、学校は地域の方に、「活動を通して子どもにつけたい力」などを十分伝えている。
  - 12 地域と学校がともに行う活動に際して、地域の方の思いや要望を学校側に十分伝える機会がある。
  - 13 地域と学校の連携で、窓口や担当が誰かが分かりやすい。
  - 14 あなたは、「障害のある人が身近で普通に生活しているのが当たり前」という考え方はその通りであると思う。
  - 15 あなたは、地域には障害のある人に対して、障害を理由とする差別や偏見がないと思う。
- 児童生徒の印象（地域関係者）
- 1 児童生徒は明るく、元気で自分から挨拶や話をする。
  - 2 児童生徒は自分から進んで、意欲的に活動している。
  - 3 児童生徒は周りに関わり合い、協力して活動している。
  - 4 児童生徒はやる事が分かって、最後まで取り組んでいる。
  - 5 児童生徒は感謝したり謝ったりして気持ちを表すことができる。
- 地域と学校の関係についての印象（教員）
- 1 地域の方々による教育力は高い。
  - 2 行事などの地域活動が活発な地域である。
  - 3 地域との関わりにより学校は活性化している。
  - 4 地域との連携・協働を深める意味で、地域と関わる学習は十分行われている。
  - 5 地域と関わる学習の機会をもっと増やしていくことが望ましい。
  - 6 地域と関わる学習の内容はさらに検討する余地がある。
  - 7 地域と関わる学習の目的や意義は教員の中で十分共有されている。
  - 8 地域と関わる学習の目的や意義は地域の人々との間で共有されている。
  - 9 学校は地域との活動における評価や振り返りを地域の方と共有している。
  - 10 地域学習活動の目標を指導計画・授業づくりで具体化したり、地域と連携を取ったりする上で担当または推進力となる人は必要であると思う。
  - 11 地域において、学校の教育活動や児童生徒についての地域住民の理解は広がっていると思う。
  - 12 地域の人材や資源などを十分活用した学習をしている。
  - 13 地域の人材（ボランティアを含む）を学習活動でもっと活かせればよい。
  - 14 地域と関わる学習の中で、児童生徒の成長や変化が実感できている。
- 地域との連携で期待すること（教員）
- 1 授業等で取り組んだことを活かした活動をもっと地域の中で展開できればよい。
  - 2 地域と関わる教育活動の具体的なアイデアが知りたい。
  - 3 地域と関わる教育活動を通して、児童生徒につけたい力を伸ばして行ければよい。
  - 4 地域の人材を探したり、連携を取ったりすることがもっとスムーズにできればよい。
  - 5 地域と関わる学習活動は、地域社会への理解啓発や社会に開かれた学校としても今後ますます重要になっていくと思う。
- ともに行う活動の際の目標を共有する方法（共通項目）
- 1 目標を共有するにはどのような方法がよいか（複数選択可）  
・当日打ち合わせの場を持つ。 ・事前に話し合いの場を持つ。  
・事前に活動の内容と具体的なねらいについて資料を渡す。 ・その他

### (3) 調査結果と考察

#### 1) 教員と地域関係者の意識の比較

図1は共通15項目についての平均点の比較である。地域の意識で得点が高いものから順に「共生社会の考え方」「積極的な地域交流」「地域に根付いた学校」「積極的な地域貢献活動」「学校に協力する意識」となっている。教員もほぼ同じ傾向であるが、差が見られるものは、「地域に協力する意識」「学校への協力的な雰囲気」であり、地域よりも0.3ポイント（ポイントは以下略）高く、教員が地域から感じ取る協力的な印象は地域の意識よりも高い。逆に「積極的な地域交流」では、地域の印象の方が0.4高かった。低い数値の項目は順に、地域は「地域に偏見はない」「学校の話題性」「担当・連携の分かりやすさ」「地域の思いを学校に伝える」である。低い項目は、課題あるいは潜在的な課題といえる。教員と地域双方の得点が低いものは、「地域に偏見はない」「担当・連携の分かりやすさ」「地域の思いを学校へ伝える」である。これらの項目については仕組みとしてすぐに改善可能なものと、短期や学校・地域単独では改善し難いものがある。

「地域の思いを学校に伝える」については、地域が3.3、教員が3.0と双方が低くなっている。教員が0.3低くなっているのは、実際に「地域の方が思いを伝える機会や教員が意識して聞く機会」そのものが少ないからではないかと推察される。この点も地域連携におけ

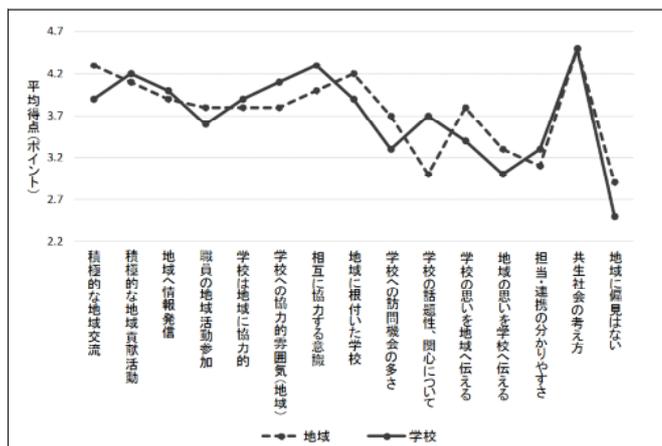


図1 学校職員と地域関係者の意識の比較

る課題の一つとなるであろう。「担当・連携の分かりやすさ」については、地域の得点が低い。実際に地域の声から課題と対応を検討するべきであろう。

差が大きいものは「地域に偏見はない」で、教員が地域に比べて-0.4となっている。地域活動の際に感じる事だとすれば、地域活動する上で周囲に十分周知するなどの留意すべきことがあると考える。「学校の思いを地域へ伝える」については地域は3.8、教員は3.4で差が0.4ある。このことから、職員は「必ずしも十分伝えていないと思っている」が、地域の方は比較的「伝えられている」と感じていることが分かる。これは依頼されるという関係で、「伝えられている」と感じるのではないかと推測されるが、教員としては必ずしもそう思っていないという状況がうかがわれる。同様なことは、「学校への訪問機会の多さ」にも言える。

「学校の話題性」については、地域が学校に比べ0.7低くなっている。これは普段の関わりの回数や年数とも関係しているのではないかと考え、関わりの回数と年数との比較をし、図2に示した。

関わりが2年目または2回目まで、3年(回)目、4年(回)以上の人と比較をした。3年(回)目ではどちらも増加しているが、年数では+0.5、回数では+0.9の変化で、回数でとらえた方が話題性は伸びている。3年(回)目以降は安定していると見られる。

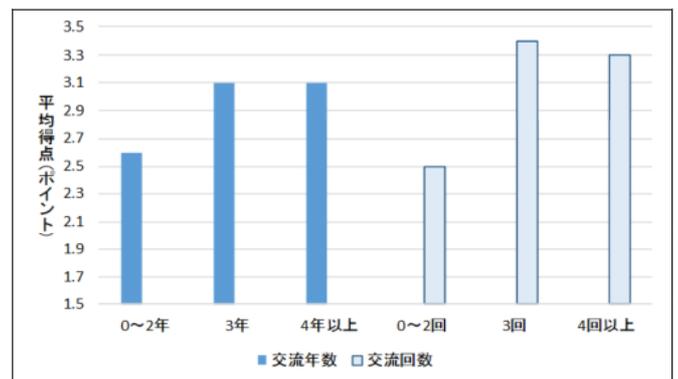


図2 関わりの年数と回数による話題性の比較

#### 2) 関わる機会別地域関係者の意識の比較

図3は実習を主として関わりのある事業所等と学習やイベント等で関わりのある関係者との意識の比較である。関わり方によって意識は変わるかを見てみた。共生社会の考え方以外では、ほぼ全ての項目で実習先の方の意識が低い数値となっている。実習先について見ると、特に得点が低い項目は、低い順から「学校の話題性」「地域に偏見はない」「地域の思いを学校へ伝える」「担当・連携のわかりやすさ」となっている。差が大きいものは、「地域の思いを学校へ伝える」で学習・行事での関係に比べ、0.7低くなっている。「学校の話題性」についても、0.5低い。また、学校に対して協力する意識は高いものの、「地域の協力的雰囲気(-0.7)」「地域への情報発信(-0.6)」「学校は地域へ協力的(-0.5)」「職員の地域活動参加(-0.5)」など学校の地域連携の状況に関する意識は低い。これは事業所として実習生を受け入れて評価するなどより指導的な立場での見方があるのではないかと推察される。そしてその分向き合い方もシビアになるので、関わりとしては深くなるのではないかと推察される。

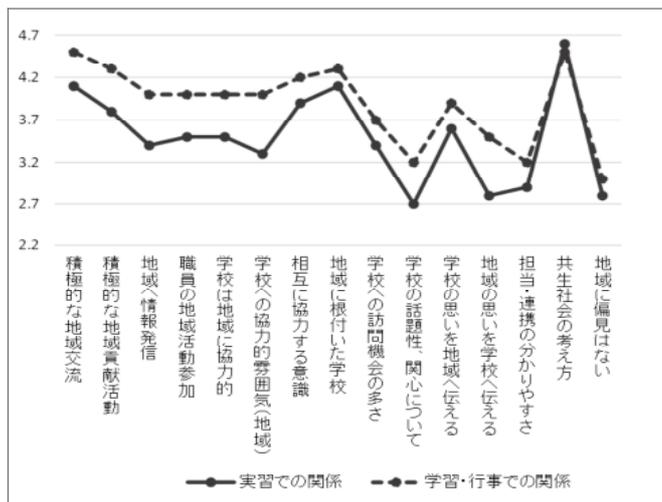


図3 関わる機会別地域関係者の意識の比較

そこで、「学習活動等」と「職場実習」との関わりで年数による意識の変化の差を比較したのが図4である。学校との関わりが3年未満の人々と3年以上の人々との意識のポイントの差を、学習活動を中心とした関わりの場合と、職場実習を中心とした関わりの場合

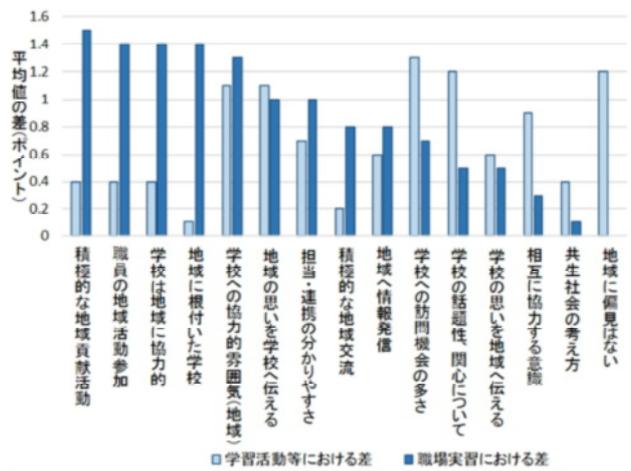


図4 関わりの期間が3年未満と3年以上の地域関係者における意識のポイント差の比較

に分けて示した。「地域に偏見はない」についての職場実習での差を除いた全ての項目でプラスの変化が見られた。特徴的なのは、関わり方によって伸びる項目が違っているということである。例えば、「職場実習」での関わりでは、「学校や職員の地域活動に対する理解」や「地域に根付いた学校である」という意識に大きな伸びが見られた。逆に「学習活動等」での関わりでは、「地域に偏見はない」「学校への訪問機会の多さ」「学校の話題性」「相互に協力する意識」について大きな伸びが見られた。また、ほぼ同程度の伸びが見られたのは、「学校への地域の協力的雰囲気」「地域の思いを学校へ伝える」である。この特徴から、学校の取組についての理解を促進しているのは、職場実習を通しての関わりであり、地域における偏見や差別意識を変えていくのは、交流型や参画型の学習活動等であることが分かる。

次に児童生徒に対する印象について、関わり方による違いがあるのかをしてみる。図5は、児童生徒の態度や姿勢に対する印象の変化である。関わり方ごとに年数による意識の差を表している。関わる年数が長くなると肯定的な意識のポイントはどちらも伸びが見られるが、その伸びの差は職場実習での関わりの方がより大きい。これは、職場実習においては目標を持って個別に関わり、指導してい

く関係を持つため生徒の変容をより見取れるためと推察される。

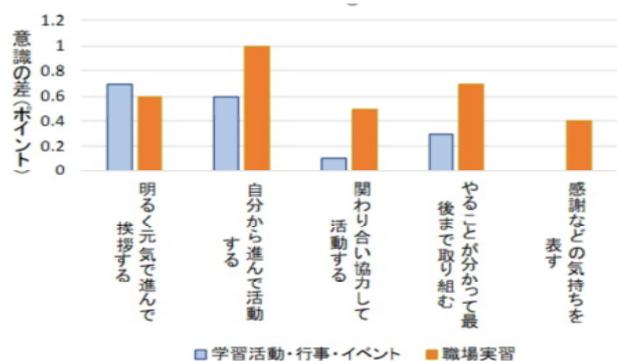


図5 関わり方による児童生徒に対する印象の変化 (関わりが3年未満と3年以上の人のポイント差)

### 3) 「分からない」と回答する個数の変化

地域関係者の意識調査で、選択肢の「分からない」とした回答が多く、その傾向について表にまとめた(表4)。「分からない」の意図は「どちらとも言えない」「分からず判断できない」の両方が含まれると考えるが、その数の変化についてみると、関わりが一年目までの人は一人あたりの個数が約4.0であるのに対し、2年目では「分からない」の項目が減り、3年以上では1.9となっている。このことから継続した関わりで理解が進むということが言える。

表4 関わりの期間による「分からない」と回答する個数の変化

	1年目まで	2年目	3年以上
「分からない」の回答数	99	19	78
回答した人数	25	7	41
一人あたりの個数	4.0	2.7	1.9

### 4) 地域との関係についての教員の意識

図6は教員に対し、地域との関係に関する印象についての結果を図にしたものである。得点の高い項目は、「地域との学習の重要性」や「交流による活性化」などの意識である。得点が低いものは、「目標(評価)を地域と共有している」である。連携に期待することとしては、「人材探しや連携のスムーズさ」「担当者の必要性」「地域の学習で児童生徒の力を伸ばすこと」「地域との学習のアイデア」の項目の数値が高い。

これらの結果から、教員は地域連携を重視しており、課題として「地域連携がより分か

りやすい仕組み」「地域と目標や評価の共有の仕方」ととらえているといえる。

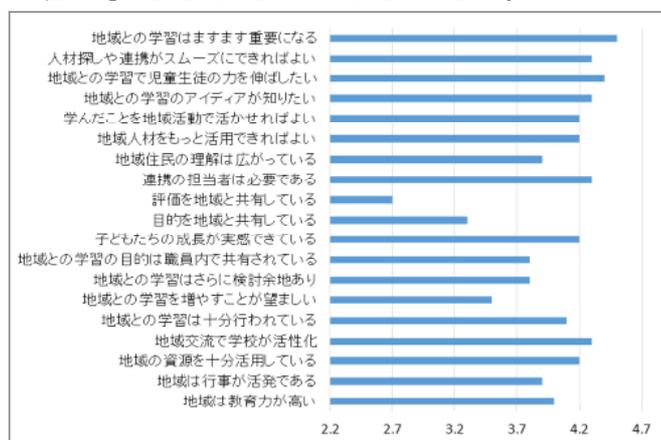


図6 地域との関係についての教員の意識

### 5) 目標や思いを共有する方法

教員と地域関係者に、目標や思いを共有する方法として「事前の話し合い」「当日打合せ」「事前に内容と目標についての資料を渡す」「その他」の複数回答可で質問をした。図7はその結果である。

双方が良いと思われている方法は「事前打ち合わせ」と「資料」であったが、「事前に資料」についての回答数が教員と大きく異なっている。教員は打ち合わせの際に資料を持って説明と考えていると推測されるが、地域の方の中には、「事前に概要を知りたい」という思いがあるのではないかと推察される。

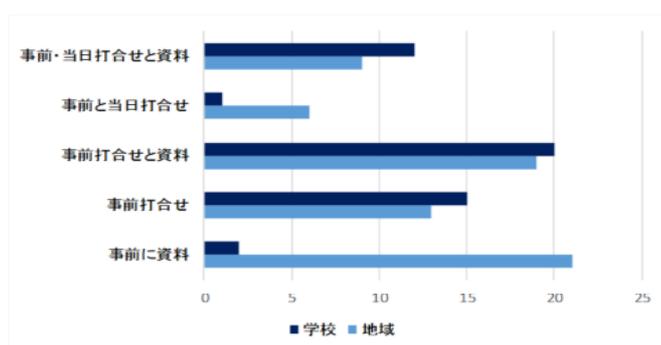


図7 目標や思いを共有する方法の比較

### 6) まとめ

教員も地域関係者も肯定的な意識の項目として、「共生社会に関する考え方」に共感する人は多かった。また、意識の上でも良好な協力的関係にあり、連携を進める上で強みになっていると言える。双方が否定的な意識の項目と意識のずれがある項目を併せて見てみ

ると、「地域の思いを伝える機会」が少なく、「学校の思いを地域へ伝える」ことについても教員の意識は地域の意識に比べ、不十分と感じていると推測される。また、担当や連携において分かりにくさがあること、地域には偏見が少なくないと感じることなどがある。

「関わりの年数や回数による意識の違い」や「関わる機会別の年数ごとの意識の差」から分かることは、関わりの回数や年数を重ねていくことが学校への理解を促進させていくことであること、学習や行事など交流型、協働型の学習活動は、「学校への訪問機会」「学校の話題性」「偏見を少なくすること」に効果的であり、職場実習のように生徒を連携して教育する、いわゆる共育型の活動は、学校の取組に対する理解の促進に効果的であると言える。これは、目標を共有して取り組むことが重要であることを示唆している。地域との交流活動には様々なねらいがあり、取り組み方も一様ではないが、どのような活動であっても、児童生徒の成長に対する目標や思いを共有して取り組んでこそ、双方の理解が深まると言えるのではないだろうか。地域連携における教員の意識の結果から、「分かりやすい連携の仕組み」や「目標共有の仕方」があげられるのはまさにその仕組みが必要だという意識があるためと考えられる。

## 6. 県内特別支援学校の地域連携担当者への実態調査

### (1) 目的

県内特別支援学校（知的障害）10校の地域連携における目標を共有する仕組みについての現状を把握する。

### (2) 方法

各校の地域連携担当者に対して表7に示した項目について、質問紙にて回答を依頼し、状況に応じて電話・訪問でのインタビュー調査を行った。

表7 質問項目

- |   |
|---|
| ①地域の方と目標を共有する仕組み（手続きや話し合いの進め方など）はありますか。                                 |
| ②活動に対する評価を地域の方と行ったり、共有したりする仕組みはありますか。                                   |
| ③学校が地域の方と連携してともに行う活動（学習活動や行事、奉仕活動など）の際の、地域の方々と目標や評価を共有することについて課題がありますか。 |

### (3) 結果と考察

学校が地域の方とともに活動を行う際の目標共有の仕組みについての回答は表8のとおりである。結果から、目標を共有する仕組みについては「ある」と回答した学校が多く、聞き取り調査等から大きな行事での実行委員会等をあげていることが分かった。共有についての課題に関しては「どちらともいえない」が5校あり、聞き取りによって「必要であるがまだ十分な実践がなされていない」「評価共有には難しさを感じている」「今後取り組む予定である」等の意見が寄せられたことから、全体としては共有することについての課題はあるのではないかと推察される。評価するためには目標の設定と共有が大切であり、何をどのレベルで共有するかについての問題はあるが、子どもにとって何がどう得られたかを把握してこそその活動が意味づけられる。客観的な評価項目を設定し、冷静に活動を評価することが大切である（佐藤，2002）。地域の人と当日であれ、後日であれ、共有できる振り返りの機会を持つことが重要であり、相互による協働活動である以上、目標の設定や評価の在り方は今後検討すべき課題である。

表8 学校と地域が目標や評価を共有する仕組み

	ある	ない	どちらともいえない	その他
①目標を共有する仕組み	7	3	0	0
②評価を共有する仕組み	5	3	0	2
③目標共有についての課題	0	2	5	3

## 7. 連携校での研修会の実施

### 1) 研修会の内容

連携校の教員対し、意識調査の結果報告と協議を含めた研修会を次のように実施した。

日時：平成30年1月26日 15:50～16:40 (50分間)  
 参加者：連携校職員38名  
 目的：地域関係者と教員の意識の現状と知り、協議を通して課題意識を深める。  
 内容：①意識調査結果報告(15分)  
 ②ワークショップによる協議(8グループ)(25分)  
 ・地域と目標や評価を共有するための工夫  
 ・地域との連携を進める工夫  
 ③発表による共有  
 ④講評(校長)(10分)  
 ⑤アンケート記入



連携校では、「社会に開かれた教育課程編成の在り方～地域と目標を共有し、地域と関わり合う学習を通して～」を研究テーマとしている。従って、本研修会でそれぞれの意識の現状を知ることは、さらに課題意識を深めることになるのではないかと考えた。意識調査の結果は、調査の共通項目に関する教員と地域の意識の差に絞って提示をした。ワークショップは付箋紙とマトリックス(成果・課題・改善案)方式で行った。以下は関連付けて話し合われたものの一例をあげている。

**○目標評価共有の工夫**  
 成果・直接会って依頼したり評価をいただいて生徒の意欲達成感につながった。  
 課題・地域のニーズをどうとらえて共有し、学習活動に組み込んでいくか。  
 改善・目標共有の仕方をマニュアル的に整える。

**○地域連携の工夫**  
 成果・直接会ったり来てもらったりして十分な打合せができた。  
 課題・同じイベントに学年毎に参加するが窓口が多く、混乱している。  
 改善・何をやるか、何を指すか、誰が担当か明確にして打合せを持つ。

いを通して、丁寧な連携の進め方など今後取り組むべき点が見いだされた。なおアンケートから本研修の内容についての質問項目で「意識の現状が分かった」に対して肯定的に答えた職員は97%、「今後の地域連携に役立つ内容である」98%、「研究に活用できる」94%であった。以下は感想の一部である。

・学校への関心という点で、学校からは学校と関わってくれている人たちが見えるので意識が高く見えますが、地域の人たちは関わろうとしない人たちが見えているという点で意識にギャップがあると感じられ、そこが分かって良かったです。ギャップ、埋めていきたいですね。  
 ・ワークショップでは、小中高の方々の意見を聞くことができ他学部も今と今年の現状を知ることができ有意義でした。  
 ・学校職員と地域の方との意識のずれはまだまだまだたくさんあるんだなと…。今日の研修会での内容やワークショップでの意見を今後の地域と関わる学習で参考にしたいと思いました。勉強になりました。  
 ・先生方が日頃の実践の中で感じ、考えていることをアウトプットすることはとても大切なことだと思いました。その人の意見を聞くことで、自分の意見を再構築することができました。

## 8. 地域と目標を共有する仕組みづくりに向けて

意識調査の結果から、学校として取り組んできた様々な地域との学習活動は、児童生徒の成長につながるだけでなく、関わる地域住民にとっても障害理解や学校の取組に対する理解を深めていることが分かった。

そこで、更に連携を進めるために、意識調査の結果や職員研修会を通して課題としてあげられた、「学校と地域が目標や評価を共有するための工夫」として、連携の仕組みを検討した。仕組みの検討に当たっては、職員の主体的でかつ組織的な行動のもとで仕組みづくりが進んでいくように、既存の仕組みを生かしつつ、ミドルリーダーが核となって動けるようなものを2つの点から考えた。一つはカリキュラムマネジメントの視点、もう一つ

### 2) まとめ

研修会を実施した成果の一つは職員が「教員と地域の意識の現状」を客観的に知り得ることで、改めて課題を意識し、改善に向けて考える機会になったことである。もう一つは学部を越えて成果と課題を共有することができたことである。同様の悩みやそれについての良い実践を共有することができたという感想があった。「次年度を見越した連携の計画を立てる」「目標共有のマニュアルを作る」など、表にまとめた成果物の中でも改善につながるヒントや実践が散見されていた。それは連携校において研究に取り組んできた成果であると感じる。ワークショップでの話し合

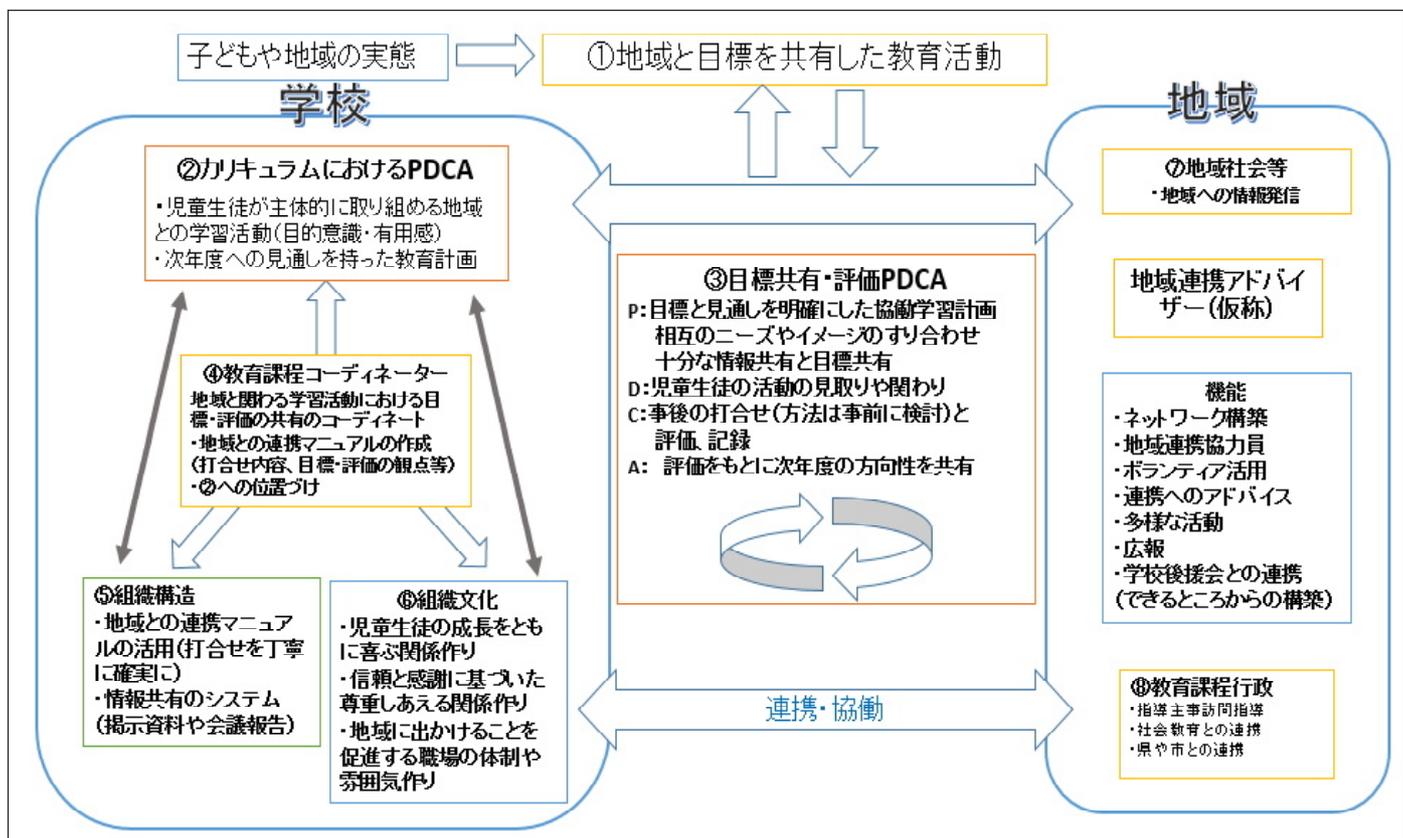


図8 教育課程コーディネーターを活用したカリキュラムマネジメントのモデル図

は連携校における「教育課程コーディネーター」の活用である。これは連携校における指導計画作成や授業作りにおいて教育目標が一貫性をもって実現されるようにアドバイス等を行う存在である。このコーディネーターに各学部あるいは全体の調整役として機能させることでカリキュラムマネジメントが促進できるのではないかと考えた。図8は、カリキュラムマネジメントモデル（田村、2011）を参考にした教育課程コーディネーターのカリキュラムマネジメントモデルの試案である。校内においては、各要素毎に意識調査や研修会から出された意見を元に集約し、改善案を作成し、モデル図に組み込んだ。地域との連携においては、教育課程コーディネーターの調整のもと、目標を共有し合う仕組みを運用していく。そしてPDCAサイクルによりさらに協働的な活動に取り組んでいくものである。核となる教育課程コーディネーターの役割として、必要な機能を表9にまとめた。地域社会における連携の仕組みづくりについては、現にある仕組み、例えば学校後援会や評

議員の体制を活用しつつできるところから進めていければと考える。

このように、カリキュラムマネジメントモデルを使って分析することで、それぞれの分野における課題点と関連を持たせながら、改善策を導くことができた。この仕組みを連携校の教育課程編成の仕組みに組み込んでいくことで、教員と地域関係者（例えば地域の先生等）が、目標と評価を共有し、日々の授業と地域と関わる学習が更に関連付けられてい

表9 教育課程コーディネーターの役割

- 【授業計画等作成支援（従来の役割）】
- 担任に対して
  - ・個別指導計画作成（学部目標・計画・手立ての関連づけ）
- 指導担当に対して
  - ・各指導の形態の年間指導計画・単元題材計画作成（内容について）
  - ・指導計画検討会（年間3回+α）
  - ・授業作りへの協力
- 【地域と関わる学習活動の展開へのコーディネート】
- ※新たな役割
- ・年間指導計画等への地域と関わる学習で共有すべき目標と評価の位置付け
- ・目標・評価の共有の手続き（アンケート様式作成実施、目標・評価の共有の仕方、打ち合わせの仕方等）
- ・相手のニーズの把握
- ・子ども理解の工夫（様子を見てもらう機会の設定、伝え方の工夫）
- ・当事者間の情報を学部全体で共有する方法や場の設定

くと考える。

コーディネーターはその仕組みが機能するようにコーディネートする役目であるが、連携校においては教育課程編成の仕組みとして、教員が自発的にコーディネーターを活用する雰囲気になってきたという声が学校現場から聞かれている。地域と関わる学習をコーディネートする役割も、課題達成のプロセスが個々の教員の意識の中に落とし込まれば、次の段階の課題へとステップアップしていくものと考えられる。従って教員もコーディネーターも常に新たな課題を意識しながら改善に取り組んでいくことが重要になる。

## 9. 研究の成果と今後の課題

教員と地域関係者に意識調査と分析を行うことで、学校と地域の連携における双方の意識の実態と、目標を共有して活動に取り組むことの重要性が明らかになった。また、教員に調査結果を提示して協議する材料としたことで、地域連携を進める上で教員各自が抱えている課題意識をより深められる機会となった。さらに、今回の意識調査から、支援学校と関わってきた年数や回数、関わり方によって、それぞれの連携先は意識が異なっていることが分かった。それを踏まえた上で、①目標を共有して活動に取り組むことにより、生徒や学校についての理解が深まること、②交流や参加型の活動により、「偏見意識の軽減」や「学校の話題性」「協力する意識」にプラスの効果を及ぼす、などの仮説を見いだすことができた。また、地域連携を推進するため、カリキュラムマネジメントモデルを使って作成した地域連携のモデル図を活用することが、マネジメントの手法として有効であることも示唆された。

今後は、教育課程コーディネーターが具体的な取組を実行できるよう、業務としての役割を明示した資料の整備をしつつ、それらが地域連携の中で機能していけるようにマネジ

メントしていくことと、実際に地域との協働の場面を設定し、目標と評価の共有を行う実践をしていくことが課題となる。

## 10. おわりに

地域との連携は単に仕組みがあればよいというものではない。人と人とのつながりが話し合いや協働を通して、どう深められるか、意義のあるものにしていくかということが大切である。そのために双方にある意識のギャップに目を向ける必要があると改めて感じた。また、調査や取材を行う中で、「地域の方と目標を共有する際には学校用語ではなく、共有できる言葉にして話し合うことが大切」という話を伺ったことは、心に留めておきたいことである。「社会と学校が目標を共有する」「社会に開かれた教育課程」の実践を通して目指すところは、子どもたち一人一人の「自立と社会参加」である。閉じられた学校ではなく、社会の中で地域社会の人々とともに子どもたちを育てることで、関わりと理解が広がり、共生社会の形成に向けた取組が進んでいくと思われる。社会に開かれた教育課程の実現がより良い社会をつくる全ての人の意識の伸長につながることを願いつつ、着実な実践に取り組んでいきたい。

### 【引用・参考文献】

- 佐藤晴雄(2002) 学校を変える地域が変わる 教育出版  
田村知子(2017) 「教員研修センター平成 28 年度カリキュラムマネジメント指導者養成研修(第1回)」配付資料  
小泉令三(2000) 福岡教育大学紀要第 49 号 学校・地域連携 評定尺度の開発と地域住民による評定  
小(中) 学校学習指導要領 平成 29 年 3 月公示 文部科学省 文部科学省 HP コミュニティ・スクール(学校運営協議会制度) 他(<http://www.mext.go.jp/>) (平成 29 年 11 月 25 日)  
合田哲雄 教職研修 2017.8 Q&A「社会に開かれた教育課程」 教育開発研究所  
外務省 HP ([http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index\\_shogaisha.html](http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html)) (平成 29 年 12 月 5 日取得)  
内閣府 HP (<http://www8.cao.go.jp/shougai/index.html>) (平成 30 年 1 月 12 日取得)

# 特別支援学校が地域と目標を共有し社会に開かれた教育を推進する仕組みづくり

～地域連携に取り組む教員と地域住民への意識調査から～

学校マネジメントコース 2517303

泉 拓行

## 1 研究の目的

地域住民と連携校教員に対する意識調査等から、地域連携における現状と課題を探り、地域と学校が目標を共有した取り組みを推進するための体制づくりの方策を検討することを目的とする。

## 2 研究の内容

(1) 障害者の人権や共生社会の形成に向けた国際的な動向と、日本における特別支援教育に関わる施策をまとめ、新学習指導要領における「社会に開かれた教育課程」の理念の具現化に向けて主題を設定した。地域と学校の関係性の実態を探るべく連携校教員と学校に関わる地域住民に意識調査を行い、地域住民がとらえている学校の取組についての認識の現状と、教職員がとらえている地域に対する意識の現状を把握し分析した。分析の結果から、地域は学校は積極的な地域活動と地域貢献をしているととらえており、協力する意識も高いことが明らかになった。反面、学校に対する話題性や地域の思いを伝える機会の少なさ、地域で感じる偏見意識があった。また、学習や行事等での関わりと職場実習での関わりにおける意識の変化の特徴の違いから、目標を共有した取組の重要性が示唆された。

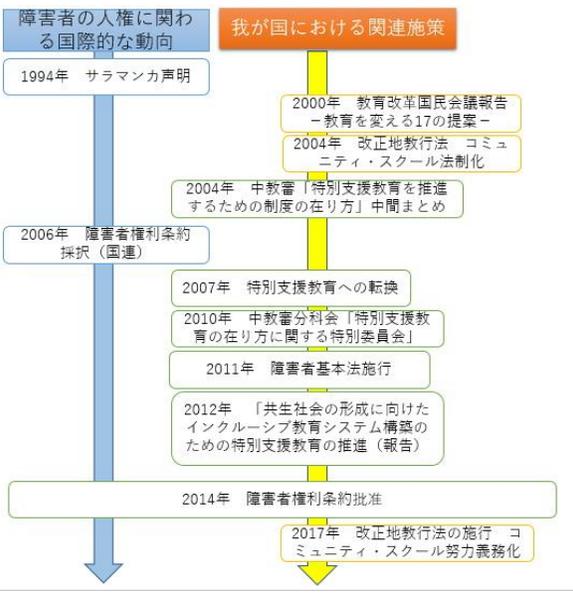
(2) 県内の知的特別支援学校10校に対し、地域連携の現状についての意識調査や3校への訪問調査を行い、地域と目標を共有する仕組みについての状況を把握した。評価に至るまでの仕組みは全体としてはまだ十分整えられていないことが分かった。

(3) 意識調査や訪問調査の結果を、連携校の教員に対して研修会の中で報告し、その内容からあげられた課題「地域と目標や評価を共有するための工夫」「地域との連携を進める工夫」についてワークショップ形式でグループ討議を実施した。地域関係者の意識の現状や教員との意識のずれの報告結果に基づいて、課題について討議し、地域連携について感じていることや、成果と疑問点、改善案について共有する有用な機会となった。

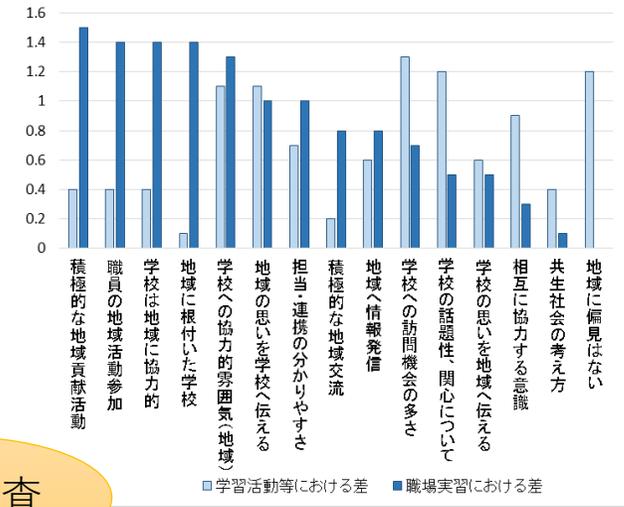
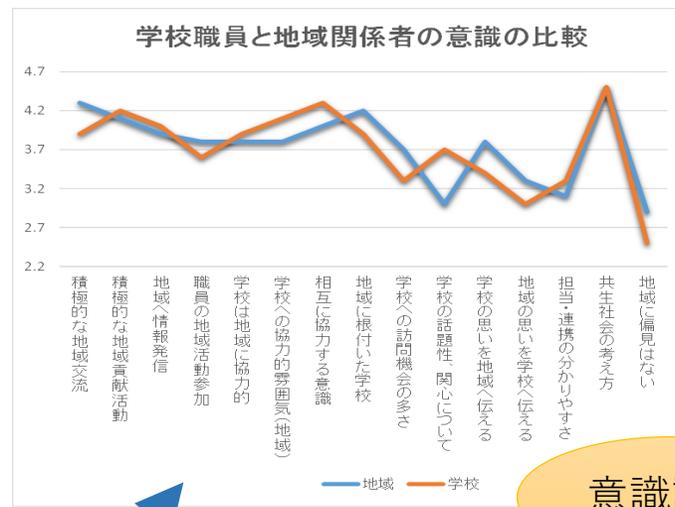
(4) 研修会で出された意見や意識調査の意見に基づき、今後取り組むべき課題を具体化し、校内外の連携の仕組みのモデル図を作成した。

## 3. 研究の成果

教員と地域関係者に意識調査を行うことで、学校と地域の連携における双方の意識の実態を明らかにした。また、結果を教員に提示して協議したことで、個々が抱えている課題を全体で共有でき、地域の意識の変容を目指した関わり方について、教員の課題意識が深められた。さらに、今回の調査結果と分析から、地域と教員が目標を共有して活動に取り組むことの重要性を示し、目標を共有した取り組みを推進するための教育課程コーディネーターを活用した体制づくりのモデル図を作成した。



# 「特別支援学校が地域と目標を共有し社会に開かれた教育を推進する仕組みづくり」 ～地域連携に取り組む教員と地域住民への意識調査から～



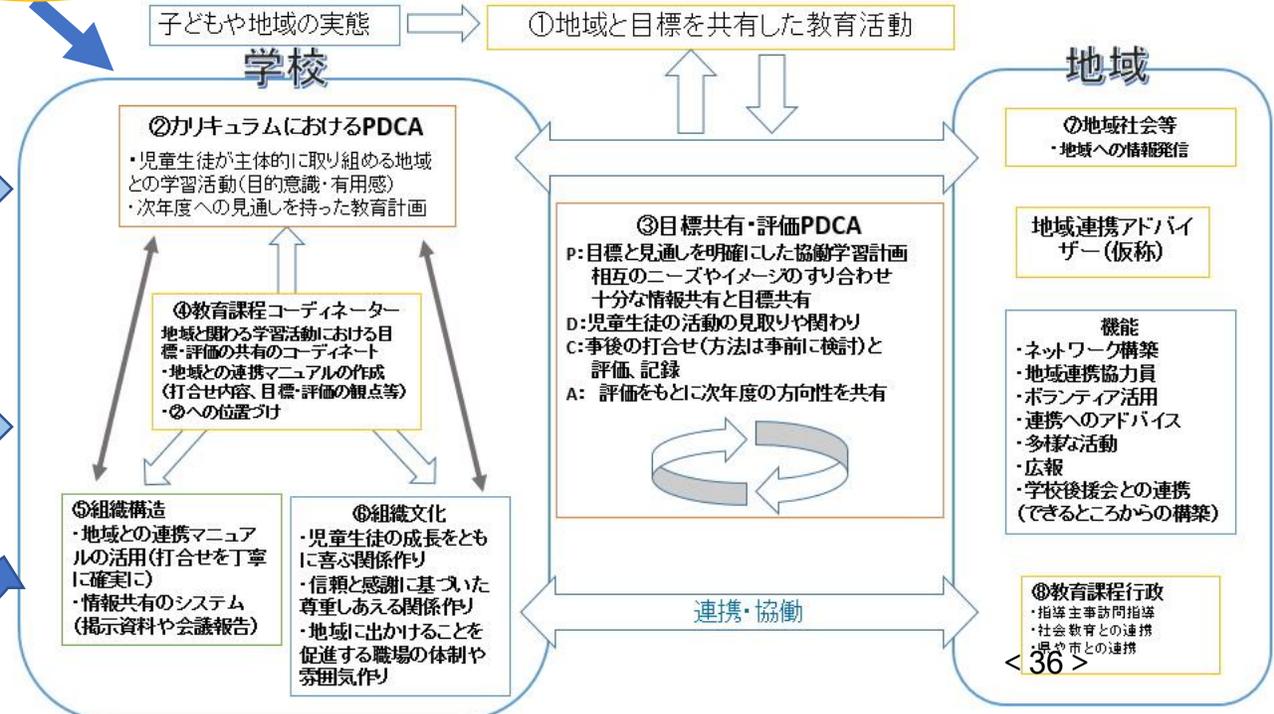
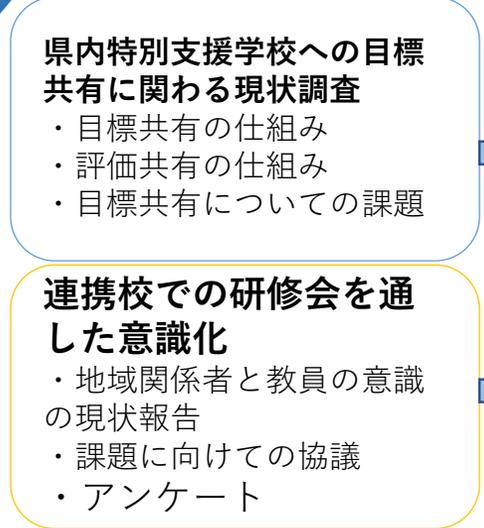
**【成果】**

- ・学校と地域の連携における目標を共有した活動の意義や効果
- ・学校と地域の関わり方による地域関係者の意識の変容
- ・教員の課題意識の深化
- ・教育活動モデル図における教育課程コーディネーターの位置付け

**【課題】**

- ・教育課程コーディネーターの具体的業務内容の整備
- ・地域との協働による目標・評価PDCAサイクルの実施と評価

地域と目標を共有した教育活動  
現状把握から推進の体制づくりへ



# 高等学校の協働体制の現状と「チーム学校」実現に向けての課題

## － A 大規模進学校の教員意識調査から －

学校マネジメントコース 2517304

牛丸靖浩

### 1. はじめに

2016年度に教務主任となり、学校全体のことを考える機会が急増した。これ以前の立場での業務は分掌や学年内にとどまるものが多く、他分掌や他学年と関わるとしても、それは限定的で、学校全体を考えるような機会は少なかった。それゆえ、教務主任として業務にあたるうちに、自身の過去の意識の低さに気付くとともに、学校の組織としての在り方に関心をもつようになった。

この関心は、2016年にリオデジャネイロで開催されたオリンピック夏季大会の陸上競技男子4×100mリレー決勝を見てさらに高まった。このレースでは、個人種目では誰も決勝に残ることができなかった日本選手がチームとして銀メダルを獲得した。これは同種目の日本の過去最高成績である。個人の力の総和を超える力を発揮した日本チームの快挙に「チーム」の可能性を強く感じたことが、本研究のスタートラインとなった。学校は個人の力を引き出すような「チーム」になることができているのだろうか、ということが私の課題意識となった。

### 2. 研究の目的

#### (1) 「チームとしての学校」の必要性

中央教育審議会(2015)は、学校が複雑化・困難化する課題に対応するには、「個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく、学校のマネジメントを強化し、組織として教育活動に取り組む体制を創り上げるとともに、必要な指導体制を整備することが必要である。」(p.10)とし、「チームとしての学校」の必要性を述べた。そして、この体制整備に

よって、「教職員一人一人が自らの専門性を発揮するとともに、心理や福祉等の専門スタッフの参画を得て、課題の解決に求められる専門性や経験を補い、教育活動を充実していくことが期待できる。」(p.11)とする。

一方で、「近年は、学校の多忙化等が指摘される中、教員が孤立化しているという指摘もある。」(p.15)とし、外部の専門スタッフと協働する以前の段階として、「教員が『チームとして』教育活動に取り組むことが求められている。」「多職種による協働の文化を学校に取り入れていくことが大切である。」(p.15)とする。

中央教育審議会の答申等で示される「チームとしての学校」(以下「チーム学校」)は、教職員に外部の専門スタッフを加えたものだが、本稿では現実的な現段階、すなわち、外部の専門スタッフと協働する前の段階に着目し、校内の教職員、なかでも教員による「チーム」化を推進するための課題について考察する。

#### (2) 高校教員の協働意識に対する疑問

2017年春に入学した教職大学院では、高等学校(以下「高校」)以外の校種の教員と、日常的かつ長期的に交流する機会に恵まれ、秋田県の小・中学校の探究型授業が、質の高い共同研究システムによって実現されていることを知った。さらに、中学3年生を対象とする社会科の模擬授業を、小学校籍の教員や学部卒院生と作り上げる体験をとおして、共同研究の意義と効果を実感することもできた。

高校でも、各校で授業改善のための授業研究が実施されているが、複数の教員で授業を作

り上げる共同研究の実践例は極めて少ない。それどころか、本研究に際しての聞き取り調査では、「高校には共同研究は不要」「個人の能力の高さこそが重要」という現場の声と出会い、戸惑うこともあった。高校教員は組織的な取組、他者との協働に対する必要感が希薄、もしくはこれに対する抵抗感をもっているのではないか。

協働しない傾向は、授業以外に見られることもある。校内の分掌でメンバーが複数いながら、実際に動いているのが主任だけであるという話はよく聞く。職員定数の削減と多忙化がこれに拍車をかけている。また、全県的な研究会の事務局が実質的に「事務局長」一人で運営されていることもある。個人の能力の高さゆえの「個業」なのだろうか。連携校での教員意識調査の実施をとおして、高校における教員の協働に対する意識と協働体制の現状について把握したい。

### （3）「個業」から「チーム学校」へ

「個業」が、個人の能力の高さによるものではない場合は、荷重な負担を強いられた担当者が苦しむことは想像に難くない。一方、個人の能力の高さによる場合は、担当者自身は困らない。しかし、いずれの場合も、当該担当者が異動等で不在になった際に、業務の継続という点で問題が発生する。特に前者の場合は、心身の故障による長期療養の危険性も考えなくてはならない。つまり、「個業」は組織、特に継続性・安定性を求められる公的機関である学校の在り方としては、望ましいものではないといえる。

中央教育審議会委員である妹尾(2015)は、「教員は弱みや苦手を職場内外に見せづらい職業であるため、相互不干渉な職場となりやすく、チームで取り組む機運が上がりにくい。」(pp. 83-84)等、学校の特色を何点か指摘し、「学校は一般的な企業や行政以上に、放っておくと、組織マネジメントやチームワークが

進みにくい組織風土(文化)」(p. 84)をもつとまとめている。中央教育審議会(2015)が「協働の文化を学校に」(p. 15)とするのは、こうした学校の組織風土を意識したものであるろう。

佐古(2006)は、「個業型組織は、たしかに、児童生徒の多様性や教育課題の複雑性が個別教員の知識や技能の範囲に収束する場合にはその有効性を保持しうる。しかしながら、それを越える場合には組織的な対応が困難で脆弱なシステムになる。」(p. 42)とする。「チーム学校」が提唱されるようになった背景に、社会の急激な変化への対応があることを考えると、「個業」の継続は時代に逆行するものといえるだろう。

では、「個業」から組織的な取組へ、さらには「校内」の枠に収まらない「チーム学校」を実現して行くための課題は何か。連携校である県立A高等学校(以下「A高校」)での教員意識調査の結果から課題を探って行きたい。

## 3. 協働体制の現状と課題

### (1) 教員意識調査の実施

#### 1) 調査の概要

2017年12月、前年度まで10年間勤務し、2017年度は教職大学院の連携校として学ぶ機会をいただいたA高校で、質問紙を用いた教員意識調査を実施した。なお、本稿の副題に含まれる「A大規模進学校」は、A高校が、県内公立高校で最大規模の1学年7学級であり、ほぼ全生徒が大学進学を希望する学校であることと、この調査がA高校のみで実施されたものであり、他の大規模進学校では未実施であることを示している。

#### 2) 対象者数と回収率

調査対象は管理職と非常勤講師以外の教員とした。対象として質問紙を配付した54名のうち50名から回答を得ることができ、全体の回収率は92.6%となった(表1)。1、2年生は定期考査直後の成績処理期間、3年生は推

薦入学試験の出願指導期間という極めて多忙な時期に協力を依頼してしまったにも関わらず、たくさんの方々から協力を得られた。

表1 対象者数と回収率

A高校全体	回答数	対象者数	回収率
	50	54	92.6%

男女別	回答数	対象者数	回収率
男性	38	41	92.7%
女性	12	13	92.3%

年代別	回答数	対象者数	回収率
50歳以上	13	14	92.9%
40歳代	29	32	90.6%
39歳以下	8	8	100.0%

教科別	回答数	対象者数	回収率
国・数・英	23	24	95.8%
理・地公	18	20	90.0%
その他	9	10	90.0%

地公は地理歴史科及び公民科

勤務年数別	回答数	
1～3年	15	※「4～6年」に誤った回答が含まれている可能性が高い
4～6年	15	
7年以上	20	

※「4～6年」の対象者は12名

### 3) 質問項目

今回用意した総計 95 個に及ぶ質問項目は、大きく次の 2 群に分類することができる。

第 1 群は、回答者の基本属性に関する質問であり、性別、年齢、教科、A 高校での勤務年数を尋ねた。なお、質問にあたっては、個人が特定されることに抵抗感をもつ人に配慮し、年齢では「40 歳代」、教科では「国語・数学・英語」、勤務年数では「1～3 年」というように幅をもたせた選択肢を用意した（表 1）。

第 2 群は、学校及び自身と同僚に関する質問であり、学校及び同僚に対する印象、協働意識、人間関係、ビジョン・目標の共有、自己有用感、多忙化、課題意識等について尋ねた。

### 4) 回答形式と集計

質問紙の最後の自由記述（学校改善のための具体的提案）以外の 95 個の質問項目に対す

る回答はすべて選択式とした。一部を除いて、「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」「どちらとも言えない」「どちらかと言えばそう思わない」「そう思わない」の五つから一つの選択を求めた。

回答の集計に当たっては、傾向把握を容易にするために、表 2 のように回答に対する得点を設定し、項目ごとの平均点を算出した。また、各項目に対する肯定的回答（「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」）の割合（以下「肯定率」）及び否定的回答（「どちらかと言えばそう思わない」「そう思わない」）の割合（以下「否定率」）も算出した。

これらの平均点及び割合については、年代別、勤務年数別でも集計を試みた。ただし、勤務年数については、「4～6 年」の回答数が対象者数を上回っており、誤った回答が含まれている可能性が高い（表 1）。そのため、勤務年数は傾向把握程度に用いることにした。

表2 回答に対する得点

選択肢	得点
そう思う	5
どちらかと言えばそう思う	4
どちらとも言えない	3
どちらかと言えばそう思わない	2
そう思わない	1

## (2) 教員意識調査の結果

紙幅の都合上、すべての質問項目を扱うことはできないため、特徴的な結果を示した項目を中心に結果及びその分析を述べる。

### 1) 職場の印象

職場の印象を、着任時（1 年目の 4 月頃）と現在（2017 年 12 月）について尋ねたところ、表 3 のような結果が得られた。「とても忙しい」を除くすべての項目で、着任時より現在の方が印象が良くなっている。着任時に警戒心を持って身構えていたと思われる教員が多いことと、実際の職場の雰囲気の良いさをうかがうことができる。

表3 職場の印象

質問項目	評価時	平均点	肯定率	否定率
明るく楽しい	着任時	3.5	52.0%	12.0%
	現在	3.9	78.0%	4.0%
助け合う雰囲気がある	着任時	3.5	54.0%	20.0%
	現在	3.9	76.0%	6.0%
人間関係が難しい	着任時	2.9	26.0%	28.0%
	現在	2.7	24.0%	44.0%
とても忙しい	着任時	4.3	86.0%	2.0%
	現在	4.3	86.0%	6.0%
充実した毎日を送ることができる	着任時	4.0	80.0%	2.0%
	現在	4.1	84.0%	4.0%
自分の能力を發揮できる	着任時	3.8	66.0%	6.0%
	現在	3.9	74.0%	2.0%
休暇(年次等)をとりやすい	着任時	3.0	32.0%	32.0%
	現在	3.3	54.0%	22.0%

図1 職場の印象の平均点

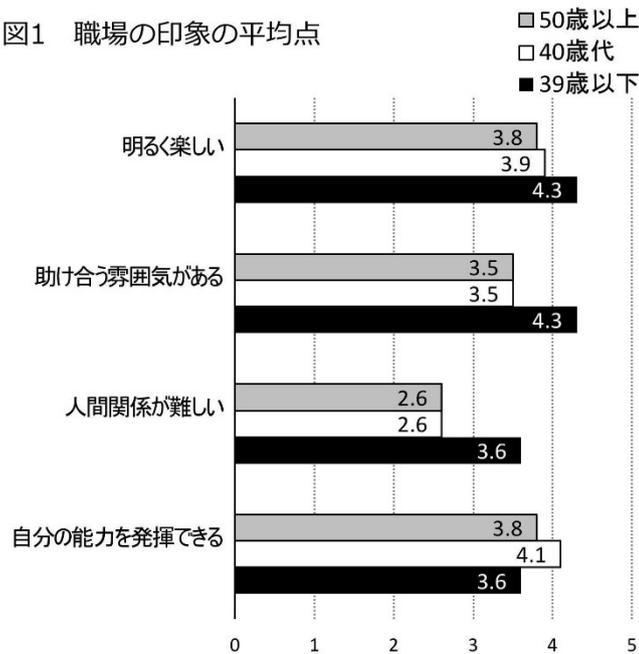


図1は、現在について年代別集計で特徴が見られた結果を抜粋して示したグラフである。若い教員ほど、「明るく楽しい」「助け合う雰囲気がある」を肯定する傾向が見られる一方で、39歳以下の「人間関係が難しい」の平均点と肯定率（50.0%）が他の年代を大きく上回った。「自分の能力を發揮できる」では、40歳代の平均点と肯定率の高さ（86.2%）が目目をひく。時に人間関係で悩む若い教員の成長を促し、自信を持たせるような適切な支援が大切であることを感じる結果である。

## 2) 教員の指導力

A高校の教員の指導力について尋ねたところ、表4のような結果が得られた。

表4 教員の指導力

質問項目	平均点	肯定率	否定率
学習指導面で指導力が高い教員が多い	4.5	92.0%	0.0%
生徒指導面(カウンセリング等含む)で指導力が高い教員が多い	3.5	46.0%	16.0%
部活動や生徒会活動で指導力が高い教員が多い	4.0	76.0%	4.0%

「学習指導面での指導力が高い教員が多い」の平均点4.5と肯定率92.0%は、それぞれ全項目中で最高値であった。また、表4には示していないが、「自分の授業は生徒の役に立っている」という自己評価項目が平均点3.8、肯定率70.0%と高い評価であったことと合わせると、自他ともに学習指導の力の高さを認める教員が多いことがうかがえる。なお、この自己評価項目を勤務年数別で見ると、7年以上が極めて高い数値（平均点4.1、肯定率85.0%）を示した。A高校での授業実践をとおして、自信を深めている教員が多いことがわかる。

「生徒指導面(カウンセリング等含む)で指導力が高い教員が多い」の数値は、学習指導と比較すると見劣りするが、平均点3.5は決して低い評価ではない。しかし、「学校が抱える課題は、生徒指導上の課題や特別支援教育の充実など、より複雑化・困難化」(中央教育審議会2015:p.7)しているため、生徒指導上のトラブルが少ないといわれるA高校も、生徒指導面の指導力を高めていく必要はある。

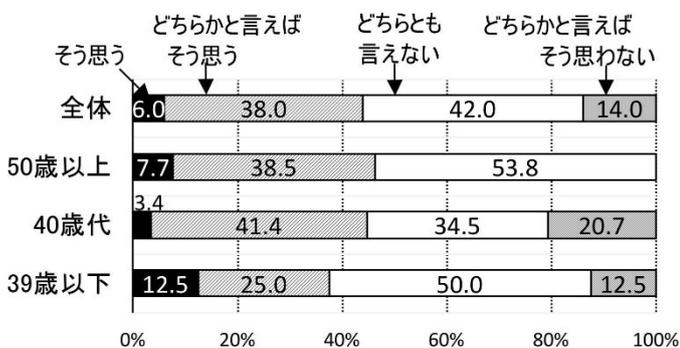
部活動や生徒会活動での指導力が高く評価されていることから、A高校の部活動や生徒会活動の活発さと、生徒とともに「文武両道」の実現を目指す教員の意欲的な姿勢が感じられる。

## 3) 「個人技」と「組織力」

プロスポーツで「個人技」に優れた選手を多数揃えた「スター軍団」が勝つとは限らな

いように、教員個人の指導力が高いだけでは、学校として十分な成果を期待することは難しい。そこで、「本校の強みは『組織力』よりも『個人技』である」という質問項目を用意し、教員が自校の現状をどのように把握しているのかを尋ねた。その集計結果が図2である。

図2 本校の強みは「組織力」よりも「個人技」である



「どちらとも言えない」の多さが目立つが、ここでは全体及び年代別のすべてで肯定率が否定率を上回るとともに、強い否定である「そう思わない」が見られないことに注目したい。「組織力」を低くはないと評価しながら、「個人技」を否定しきれなかった人が多かったのではないか。なお、肯定率は年代が高くなるほど増え、50歳代では「どちらとも言えない」が過半数ながら、否定的回答は皆無だった。

プロスポーツでは、「スーパースター」が、並外れた「個人技」でチームの不利な局面を打開することがある。しかし、役割分担の明確化と組織化が進む近年のプロスポーツでは、「個人技」だけで勝つケースは激減している。変化の激しい社会のなかで出現する「想定外の強敵」に対処するには、メンバーの優れた「個人技」を最大限に生かせる戦略とチームづくりが必要である。

妹尾(2017)は、「学校の特性は、スポーツにたとえると、“野球型”よりも“サッカー型”と言える」(p.91)とする。そして、野球型組織を「トップの指示と各自の役割を比較的明確に示すことができ、メンバーもそれらに従って行動する可能性が高い組織」(p.91)とする一方で、「サッカー型組織は、トップの示す大枠の方向性や到達目標のイメージ、

各々の仕事の役割に従いつつも、メンバーが判断する裁量と自律性が高い組織」(p.92)だと述べる。非常にわかりやすく、個人的に納得感の高い指摘である。

さらに妹尾は、自律性が高いサッカー型組織では「チームの向かう方向性や中核となる道筋を共有する必要」(p.92)があるとし、これが学校においてはビジョン・目標の共有であるとする。次に、A高校のビジョン・目標の共有の現状について見ておきたい。

#### 4) ビジョン・目標の共有

秋田県の「学校教育の指針」、学校の「中期ビジョン」、学校目標の三つについて、どの程度意識しているかを尋ねたところ、表5のような結果が得られた。

表5 ビジョン・目標の共有

質問項目	平均点	肯定率	否定率
自分は秋田県の「学校教育の指針」を意識しながら仕事をしている	3.3	48.0%	14.0%
自分は本校の「中期ビジョン」を意識しながら仕事をしている	3.3	48.0%	18.0%
自分は本校の学校目標を意識しながら仕事をしている	3.9	76.0%	4.0%
学校のビジョンや目標は自分にとって納得の高いものになっている	3.6	60.0%	2.0%

「学校教育の指針」については、否定率は高くはないが、平均点・肯定率ともに低く、「そう思う」は全体の2.0%に過ぎなかった。この数値からは、「見ておくように」のような指示だけでは全教員への周知徹底が図れないことがわかる。年代別に見ると、若手ほど平均点・肯定率が高く、39歳以下では平均点3.5、肯定率62.5%であった。教員採用試験に向けての勉強の成果ではないだろうか。

やや意外な結果だったのが、「中期ビジョン」である。自校のビジョンでありながら、意識している教員が非常に少ない。「そう思う」回答は皆無だった。年代別では、39歳以下の肯定率が低い(25.0%)。見たことがない可能性さえありそうな結果である。40歳代は、肯定率が最高値の55.2%だった一方で、否定率も24.1%と最高値を記録した。これら

の数値から判断する限り、教員間で「中期ビジョン」が共有されているとは言いがたい。

最も意識されている学校教育目標も、肯定率は8割に満たない。否定率が低いとはいえ、自校の学校目標に対する意識としては不十分であろう。年代別では、若手ほど平均点・肯定率ともに高く、39歳以下は平均点4.3、肯定率100.0%であった。

「学校のビジョンや目標は自分にとって納得の高いものになっている」は、先行研究にならって入れてみた項目である。2012年に390人の高校教員(学校は複数)を対象に実施したアンケートにおけるこの項目について、妹尾(2017)は、「管理職の9割以上が肯定的な意見だったのに対して、非管理職の教員では約1割が『あまりそう思わない』、約4割が『どちらともいえない』と回答」したと紹介している(p.93)。立田(2014)も、別の調査結果にもとづく同様の指摘をしている(p.90)。ビジョン・目標というものは、管理職が考えているよりも、非管理職の教員には伝わりにくいことを意識するようにしたい。

妹尾(2017)と同一条件下ではないが、A高校の教員の回答は次のようになった。「そう思う」8.0%、「どちらかと言えばそう思う」52.0%、「どちらともいえない」38.0%、「どちらかと言えばそう思わない」0.0%、「そう思わない」2.0%である。肯定率60.0%、否定率2.0%は、良好な数値にも見えるが、むしろ「中期ビジョン」の肯定率を上回った点に矛盾を感じる。この数値をそのまま受け取ることとはできない。

以上のことから、A高校の教員のビジョンや目標の共有は、ある程度はなされているが、決して十分といえるレベルにはなく、個人の指導力の高さを組織の指導力として生かされずにいる可能性が高いと考える。

## 5) 課題意識

課題意識について尋ねた質問項目のうち、いくつかの結果をまとめたのが表6である。

表6 課題意識の共有(1)

質問項目	平均点	肯定率	否定率
学校全体の学力傾向や課題について、全職員の間で共有している	3.4	54.0%	14.0%
保護者対応に苦慮することが増えてきた	3.5	56.0%	24.0%
生活指導面で生徒対応に苦慮することが増えてきた	3.2	48.0%	38.0%

「学校全体の学力傾向や課題について、全職員の間で共有している」に肯定的な回答をした27人を抽出し、表5の項目について平均点と肯定率を算出した。課題等を「共有している」と考える人は、ビジョン・目標の共有でも数値が高いと予想したのである。しかし、実際は全体とほぼ同じ数値にとどまったため、認識と実際にズレがある可能性を考えた。

そこで注目したのが、保護者対応と生徒対応の項目である(表7)。この二つの項目を年代別に見ると、年齢が高くなるほど「対応に苦慮することが増えた」を肯定しない傾向が見られた。これは、学級担任等の立場で保護者・生徒と接する機会が多い年代の教員が「困り感」を強めても、直面していない教員はそれを認識していないということである。

なお、保護者対応の項目で、40歳代が肯定率・否定率の両方で高くなっているのは、A高校では教員の過半数が40歳代と多く、直面する教員とそうではない教員の双方がこの年代に存在することが理由だと分析する。

表7 課題意識の共有(2)

質問項目	年代	平均点	肯定率	否定率
保護者対応に苦慮	50歳以上	3.0	30.8%	23.1%
	40歳代	3.6	65.5%	27.6%
	39歳以下	3.8	62.5%	12.5%
生徒対応に苦慮	50歳以上	2.7	23.1%	46.2%
	40歳代	3.3	51.7%	37.9%
	39歳以下	3.8	75.0%	25.0%

自身が直面してはいない課題の認識が不十分であることは、肯定的な表現をするならば、自分の持ち場をわきまえ、自分の業務に集中している状態なのだろうが、現実的には情報

共有の在り方に問題があり、組織的な取組が不十分な状態というべきであろう。

## 6) 人間関係

人間関係について尋ねた結果の一部が表 8 である。校内（学校全体）・学年部内・分掌内・教科内のいずれにおいても、若い教員ほど、「悩みを相談したり、わからないことを聞いたりしやすい雰囲気がある」に対する肯定的な回答が多くなっている。同様の傾向は、表 8 には示していない「助け合う雰囲気がある」にも見られる。これらの質問項目では、否定率が全体的に低いことも特徴である。

表8 相談しやすい雰囲気

質問項目	年代	平均点	肯定率	否定率	
悩みを相談したり、わからないことを聞いたりしやすい雰囲気がある	校内	50歳以上	3.6	53.8%	7.7%
		40歳代	3.7	69.0%	13.8%
		39歳以下	3.9	75.0%	12.5%
	学年	50歳以上	3.8	61.5%	0.0%
		40歳代	3.8	65.5%	6.9%
		39歳以下	4.1	75.0%	0.0%
	分掌	50歳以上	3.5	46.2%	7.7%
		40歳代	3.7	62.1%	6.9%
		39歳以下	4.0	87.5%	0.0%
	教科	50歳以上	3.8	53.8%	0.0%
		40歳代	3.9	75.9%	6.9%
		39歳以下	4.6	100.0%	0.0%

勤務年数別で見ると、1～3年で「校内に助け合う雰囲気がある」を肯定する回答が多い（平均点 4.3、肯定率 93.3%）。4～6年（平均点 3.9、肯定率 66.7%）、7年以上（平均点 3.7、肯定率 70.0%）と比較すると、1～3年の肯定的回答の多さが際立っている。

また、1～3年では、「管理職（校長・副校長・教頭）は職員を信頼している」「管理職と職員のコミュニケーションは十分にとれている」「職員間のコミュニケーションは十分にとれている」の三つの項目でも肯定的な回答が多い。なかでも、管理職と職員のコミュニケーションは平均点が 4.1 と高い数値を示した。最近異動してきた教員には、管理職や同僚からの適切な支援があるのではないか。全

体で制度化された支援体制はないはずだが、少なくとも、いわゆる同僚性が高めの職場であるとはいえそうである。

## 7) 協働意識

同僚性や協働意識の高さは、表 9 に示した仕事の分担について尋ねた項目に対する回答結果からもうかがうことができる。「依頼した仕事を快く引き受けてくれる職員が多い」が平均点・肯定率ともに高く、「他の職員に仕事を頼みにくいと感じることがよくある」は平均点・肯定率ともに低かった。

表9 仕事の分担

質問項目	平均点	肯定率	否定率
依頼した仕事を快く引き受けてくれる職員が多い	3.9	78.0%	2.0%
自分は他の職員に仕事を頼みにくいと感じることがよくある	2.8	32.0%	44.0%
自分は仕事を分担するよりも、自分だけでやった方が気楽である	3.2	46.0%	22.0%
本校では一部の職員に仕事が集中する傾向がある	3.9	72.0%	6.0%

しかし、これを年代別に見ると、意外な結果が見えてきた。最も人数が多い 40 歳代では、「依頼した仕事を快く引き受けてくれる職員が多い」の肯定率が年代別最多の 82.8% でありながら、「他の職員に仕事を頼みにくいと感じることがよくある」の肯定率 37.9%、「自分は仕事を分担するよりも自分だけでやった方が気楽である」の肯定率 58.6% も、年代別で最多であった。一定の経験を積んで仕事の進め方もわかっている 40 歳代の「人の良い」教員が、同僚の「人の良さ」を認めるからこそ、「忙しそうだから申し訳ない」と遠慮し、分担した方が効率が良いとしても、分担することなく自分だけで仕事を進めてしまう場面が思い浮かぶ。

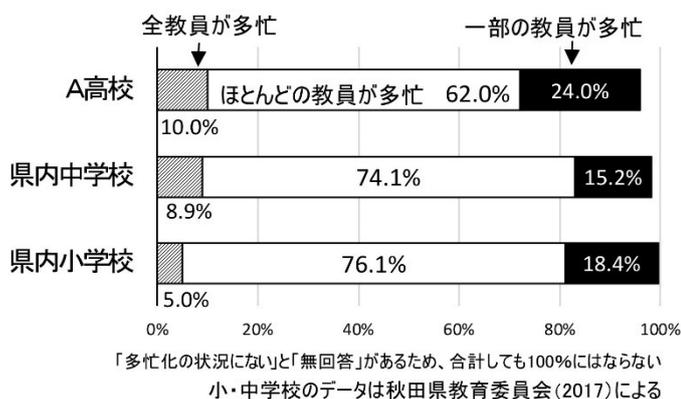
「本校では一部の職員に仕事が集中する傾向がある」の肯定率も、他の年代が 6 割程度なのに対し、40 歳代は 79.3%（実人数で 23 人）という高い数値を示した。同僚に「頼みにくい」とまでは思わないものの、遠慮してしまい、結果的に仕事を抱え込んでしまうの

だろう。そして、この仕事を抱え込んだ教員を目にした人が、「忙しそうだから申し訳ない」と遠慮する悪循環が、「個業」化や組織の仕事効率の低下、さらには多忙化を招く要因の一つにもなっているのではないか。

## 8) 多忙化

多忙化については、状況と原因を尋ねた。多忙化の状況は、秋田県教育委員会「平成28年度教職員の多忙化に係る状況調査」(2017)の質問項目「本校の職員は多忙化の状況にあると捉えているか」をそのまま用いて、A高校と県内小・中学校のデータとの比較を試みた。対象となる学校数や調査時期・方法等の条件が同じではないが、集計結果は図3のようになった。

図3 多忙化の状況把握



選択肢は4つあったが、A高校においては、「多忙化の状況にない」が2.0%、無回答が2.0%に過ぎず、ほぼ全員が感じ方は違っても多忙と認識している。特徴的なのは、「一部の職員が多忙」の多さである。これは、組織的取組の不十分さや「個業」傾向を示すものであるとも考えられる。

多忙化の原因についても、秋田県教育委員会の調査にならって選択肢を用意し、「三つまで回答可」とした。その選択肢及び集計結果は図4のとおりである。校内の立場等によって多忙化の原因が異なることは予想できたが、校種によって傾向が大きく異なることは予想外であった。とても興味深いのが、本稿では小・中学校の分析は取り扱わない。

図4 多忙化の原因(複数回答)

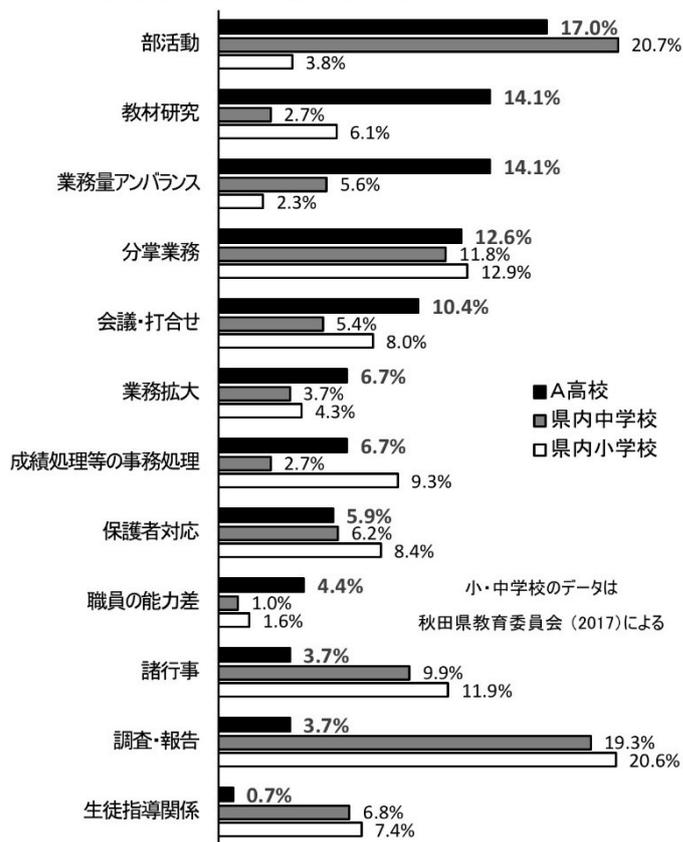


表10 多忙化の原因(年代別上位3つ)

50歳以上	教材研究 61.5%	部活動 53.8%	会議・打合せ 38.5%
40歳代	部活動 50.0%	業務量 アンバランス 41.4%	教材研究 37.9%
39歳以下	分掌業務 50.0%	業務量 アンバランス 37.5%	業務拡大 37.5%

年代別に指摘が多かった多忙化の原因を整理したのが、表10である。50歳以上で「教材研究」が最多となったのは、ベテラン世代になっても、より良い授業づくりのために学び続ける教員が多いからであろう。他校との比較はできていないが、A高校特有の傾向であると推測する。さて、ここで注目したいのは、50歳未満の2つの年代でそれぞれ2番目に多く、全体でも2番目に多かった「業務量アンバランス」である。前述した、40歳代で「本校では一部の職員に仕事が集中する傾向がある」の肯定率が高かったことと合わせて、組織的な取組が十分ではないことを示すものであると分析する。

## 9) 授業力向上のための取組

授業力向上のための取組について尋ねた結果の一部が表 11 である。高校では教科・科目の専門性が高いことから、小・中学校とまったく同じスタイルでの共同研究は難しいのだろうが、組織的な取組が必要であると感じている教員が多いことがうかがえる。また、「同僚の技（指導法）や資産（作成した教材）を参考にしたい」の平均点・肯定率が極めて高く、「自分の技や資産は公開・共有したくない」の平均点・肯定率が低いことから、共同研究に対する抵抗感はあまり強くはないものと推察する。また、中学校の指導実態を知っておく必要性を感じている教員の多さからも、授業力向上に対する意欲の高さが感じられる。

表11 授業力向上のための取組

質問項目		平均点	肯定率	否定率
図 授業力向上を め 上げる に 向上 は を	組織的な取組を進めるべきだ	3.8	70.0%	12.0%
	学校全体で授業の共同研究を行うべきだ	3.2	38.0%	14.0%
	各教科ごとに授業の共同研究を行うべきだ	3.6	64.0%	10.0%
	中学校の指導実態(方法・内容等)を知っておくべきだ	3.9	78.0%	14.0%
同僚の技(指導法)や資産(作成した教材)を参考にしたい		4.3	90.0%	2.0%
自分の技(指導法)や資産(作成した教材)は公開・共有したくない		1.8	6.0%	80.0%

一方で、共同研究は教科ごとに進めるものであり、学校全体で行うものではないとする考えは根強い。「学校全体で授業の共同研究を進めるべきだ」の肯定率は、年代によって異なるが、最も低い 40 歳代は 31.0%であった。50 歳以上が 38.5%、39 歳以下が 62.5%であったことを考えると、40 歳代は意外にも保守的なものかもしれない。もっとも、教職大学院で学ぶ以前の私自身を思い出すと、納得できる数値でもある。小・中学校の実践を知る機会がほぼなく、共同研究の経験もないがゆえに、共同研究とはどのようなものなのかをイメージできずにいる教員が多いのではないだろうか。

しかし、新学習指導要領では教科横断的な視点が求められ、大学入試も大きく変わろうとしている。そして、それ以前に、社会で求められる力が変化してきている。こうしたなかで、教科の枠を超えるような取組も必要になって行くことは想像に難くない。

学習指導面での指導力が高く、授業改善に対する意識も高い教員が多い A 高校であればこそ、授業の共同研究体制の構築を柱としながら、「チーム学校」としての協働体制を整えて行くといいのではないか。

## 4. まとめ—「チーム」化に向けて—

最後に、今回の教員意識調査結果の分析とおして感じた、A 高校で「チーム学校」を実現して行くための課題について整理しておきたい。

### (1) 同僚性の高さの活用

分析をとおして、A 高校の教員集団の同僚性の高さを感じた。しかし、これを生かし切れていないのが、A 高校の現状であろう。

「悩みを相談したり、わからないことを聞いたりしやすい雰囲気」があり、「助け合う雰囲気」もありながら、「一部の教員が多忙」であり、多忙化の原因としては「業務量アンバランス」が多い。このように、意識調査の結果から見えてきた傾向を列挙してみると、A 高校の活動成果の多くが「個人技」で生み出されたものに思えてくる。

A 高校という「チーム」内には、間違いなく優れた「個人技」をもつメンバーが多い。しかし、だからこそ、「強引なドリブル突破」ではない方法で、ボールをゴールへと運ぶ戦術を選択することが可能なはずである。そもそも、個人のドリブル突破以外の戦術をもたないチームが勝つ確率は低い。パスの際には、遠慮ではなく、相手が受けやすいような配慮（例えば、チームメイトの「走力」などを考えて「パスを出す」こと）をすると、得点の可能性がより高まるだろう。

機能する「チーム」を実現するためには、配慮はしても、遠慮せずに意見したり、依頼したりできる関係を日常的に築いていくことが重要である。長井（2015）は、大阪の府立高校長時代に「『言ったら自分でやれと言われるから言わないでおこう』というように考えず、積極的に提案できる環境を作ることによりよい協働体制を構築した」(p. 144)とする。校長が積極的に全教員との懇談機会を設け、意図的にコミュニケーション機会を増やしたことで新規事業が成功したという事例である。

多忙化により、同僚とのコミュニケーション機会は、私が採用になった平成初期に比べると確実に減少している。管理職やミドルリーダーが、意図的に教員との、もしくは教員同士のコミュニケーションの機会を設定することは必要だと考える。

## （２）ビジョン・目標・課題の共有

A高校の教員のビジョン・目標の共有は、ある程度なされてはいるが、決して十分といえるレベルにはないことは既に述べた。そのうち、「自分は本校の学校目標を意識しながら仕事をしている」の肯定率は高かったが、目標を一人一人がどのように解釈しているのかは不明である。学校のホームページや学校要覧で公開されている学校目標には、「ゴール」の大まかな方向は示されていても、具体的な取組事項は記されていない。そのため、一人一人が解釈している目標にズレが生じている可能性もある。

妹尾（2015）は、ある高校の「文武両道」という目標について教員にヒアリングした結果を紹介しながら、「到達目標の共有は極めてあいまいなものだし、本音はバラバラ」(p. 66)としている。残念ながら、「A高校はこの学校とは違う」と断言することはできない。優れた「個人技」を「チーム」の力として生かすためには、「何となく」のレベルで理解している可能性のあるビジョン・目標を確認する

機会をもつことが必要だと考える。合わせて、ビジョン・目標を、より具体化した重点取組事項も年度ごとに設定してみてもはどうだろうか。

課題を校内で広く共有することも必要であろう。繊細な対応が必要な事案は除くとしても、多くの課題は共有しておいた方がよい。他学年・他分掌のトラブルが「明日は我が身」となることも多いからである。「他人事で無関心」でいないようにする姿勢が大切である。そのためには、一人一人が情報の入手・共有に努めるとともに、公式な情報共有の機会も設定されるべきだと考える。毎年2月の学校評価会議で各学年・分掌等の事業内容や反省等を共有してはいるが、年度の初めや途中にも共有機会をもつてはどうだろうか。

## 付記

質問項目が多い調査に、多数のご協力をいただいたことに深く感謝する。今後は、紙幅の都合により省略した項目に言及するとともに、可能であればA高校以外でも調査を実施し、別の観点からも考察を深めていきたい。

## 【引用・参考文献】

- 秋田県教育委員会（2017）「平成28年度教職員の多忙化に係る状況調査」
- 佐古秀一（2006）「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究—個業化、協働化、統制化の比較を通して—」『鳴門教育大学研究紀要』第21巻
- 妹尾昌俊（2015）『変わる学校、変わらない学校 学校マネジメントの成功と失敗の分かれ道』学事出版
- 妹尾昌俊（2017）『思いのない学校、思いだけの学校、思いを実現する学校 ビジョンとコミュニケーションの深化』学事出版
- 立田慶裕（2014）『キー・コンピテンシーの実践 学び続ける教師のために』、明石書店
- 中央教育審議会（2015）「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」
- 長井勘治（2015）「学校改善を意図した校長と教員の協働についての実践事例—大阪府立A高等学校の教育学部志望者コース設置を中心として—」『日本教育経営学会紀要』第57号

# 高等学校の協働体制の現状と「チーム学校」実現に向けての課題

## － A 大規模進学校の教員意識調査から－

学校マネジメントコース 2517304

牛丸靖浩

### 1. 研究の目的

中央教育審議会答申（2015）では、今後のあるべき姿としての「チームとしての学校（チーム学校）」が示され、組織として教育活動に取り組むことの重要性が述べられた。本県の小・中学校は、質の高い共同研究システムを確立し、全国的にも高く評価される探究型授業を成果として示している。しかし、高等学校には同様の取組はなく、その他の組織的活動も、小・中学校と比較すると不十分さを感じられる。高等学校の協働体制の現状を把握し、「チーム」化を実現するための課題について考察する。

### 2. 研究の内容

中央教育審議会の答申等で示される「チームとしての学校」は、教職員に外部の専門スタッフを加えたものだが、本研究では、教員の「チーム」化に焦点を絞った。さらに、対象も A 高等学校（以下「A 高校」）に限定し、同校教員を対象とした意識調査から、高等学校の協働体制の現状の一端を把握し、「チーム」化への課題を探った。

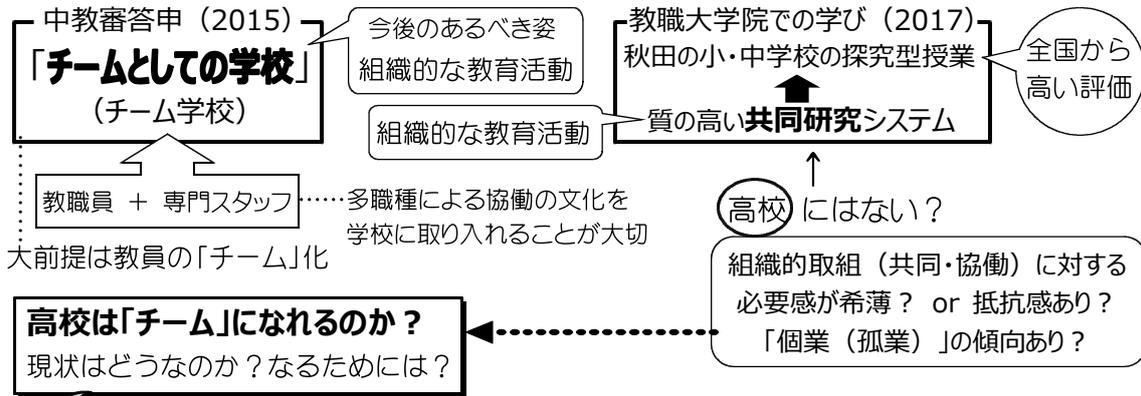
教員意識調査は、質問紙による形式で2017年12月に実施した（回収率92.6%）。その結果、多忙とは感じながらも、職場の雰囲気を楽しく考える教員が多いことが数値で示された。「悩みを相談したり、わからないことを聞いたりしやすい雰囲気」があり、「助け合う雰囲気」もある。「指導力が高い教員が多い」や「仕事を快く引き受けてくれる教員が多い」の肯定率も高い。

一方で、学校の強みを「組織力」よりも「個人技」とする割合が多く、「一部の教員に仕事が集中する傾向がある」の肯定率も高い。県内の小・中学校と比較すると、「一部の教員が多忙」の割合も多い。多忙化の理由としては、「部活動」の次に「業務量アンバランス」が登場する。授業力向上のために組織的な取組が必要だと認める教員は多いが、教科の枠を超える共同研究には抵抗感が見られる。また、学校のビジョン・目標・課題については、共有レベルが「何となく」にとどまっている可能性がある。現時点では、A 高校の協働体制は確立されているとはいえない。

### 3. 研究の成果

本調査の回収率の高さにも現れているように、A 高校の教員は依頼に対して協力的である。また、調査結果からも、教員集団の同僚性の高さが感じられる。しかし、これを生かし切れていないのが、A 高校の現状だと考える。「仕事を分担するよりも自分だけでやった方が気楽」の肯定率の高さには、多忙な同僚に対する遠慮が見られるが、この遠慮が「一部の教員が多忙」となる要因の一つではないだろうか。教員同士が、配慮はしても遠慮せずに協働できる関係を築き、ビジョン・目標・課題の共有レベルを高めることが、「チーム」化に向けての A 高校の課題であると考えられる。

高等学校の協働体制の現状と「チーム学校」実現に向けての課題  
 - A大規模進学校の教員意識調査から -



大規模な進学校  
 高校教員の意識調査実施 …全95項目、対象は(県立A高校)の教員(→回収率92.6%)

**職場の雰囲気**  
 多忙だが、概ね好印象。着任時より現在の方が印象が良い。わからないことを聞いたり、相談したりしやすい。助け合う雰囲気もある。

**協働意識**  
 仕事を快く引き受けてくれる教員が多いなど、協働の意識は高め。一方で、仕事を頼みにくいとまでは思わなくとも、自分だけでやった方が気楽と考える教員も多い。これゆえか、一部の教員に仕事が集中している傾向が見られる。

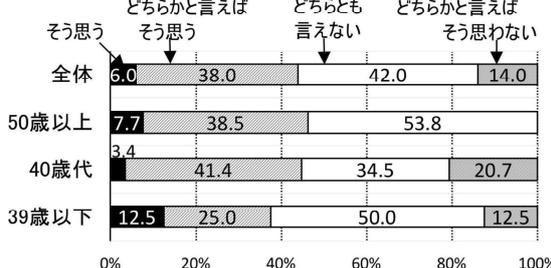
**授業力向上の取組**  
 組織的な取組を必要だと認める教員が多いが、教科の枠を超える共同研究には抵抗感あり。

**ビジョン・目標の共有**  
 中期ビジョンを意識してる教員は少ない。学校目標は意識されているが、共有のレベルは不明。

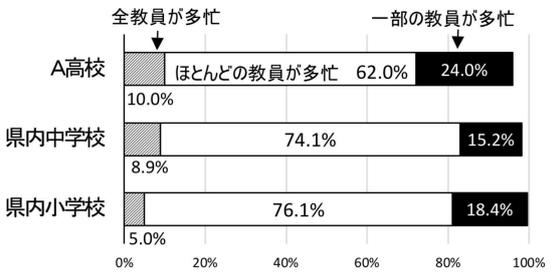
**多忙化**  
 県内小・中学校と比較すると、「一部の教員が多忙」と捉える割合が多い。多忙化理由の最多は部活動。次点には同率で教材研究と「業務量アンバランス」が入った。

**同僚の教員**  
 指導力が高い教員が多い。しかし、個人の力を組織として活用しきれずにいる可能性あり。

本校の強みは「組織力」よりも「個人技」である



**課題の共有**  
 自分が直面していない課題に対する関心が希薄。所属していない学年・分掌で何が課題となっているのか把握していない教員が多い可能性あり。



現時点では、A高校の協働体制は確立されているとはいいがたい。

ただし、協働しようとする意識は見られ、より良い「チーム」になって行ける可能性は十分にある。

- 課題**
- 同僚性の高さの活用…遠慮よりも配慮
  - ビジョン・目標・課題の共有…意図的な機会設定

# 「桧木内プラン」による特色ある学校づくりの方策

## —地域連携の核となるミドルリーダーの成長を通して—

学校マネジメントコース 2517305

小松文彦

求められていることがわかる。

### 1 研究の構想

#### (1) 研究の背景

現行の学習指導要領総則「第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」には、「学校がその目標を達成するため、地域や学校の実態等に応じ家庭や地域の人々の協力を得るなど、家庭や地域社会との連携を深めること」と明記されている。また、平成32年度から施行される新学習指導要領前文（文部科学省 2017）にも、「各学校がその特色を生かして創意工夫を重ね、長年にわたり積み重ねられてきた教育実践や学術研究の蓄積を生かしながら、児童や地域の現状や課題を捉え、家庭や地域社会と協力して、学習指導要領を踏まえた教育活動の更なる充実を図っていくことも重要である。」と記されている。さらに同総則の「第5 学校運営上の留意事項 2 家庭や地域社会との連携及び学校間の連携」では、「学校がその目的を達成するため、学校や地域の実態等に応じ、教育活動の実施に必要な人的又は物的な体制を家庭や地域の人々の協力を得ながら整えるなど家庭や地域社会との連携及び協働を深めること。また、高齢者や異年齢の子供など、地域における世代を超えた交流の機会を設けること。」とより詳しく示されている。

本県の「学校教育の指針」学校教育共通実践課題にも、ふるさと教育の推進が唱われている。ふるさと教育では、地域の人材や産業、伝統文化、自然、教育施設等を活用しながら、ふるさとを学びのフィールドとして活動することで、未来を担う児童を育てていくことをめざしている。このことから、これからの教育には地域に開かれた特色ある学校づくりが

#### (2) 研究の目的

地域連携を関連させた特色ある学校づくりは、児童と学校に次のようなメリットがある。児童には、自分たちの特徴や地域にあった学びが展開されるメリットがある。また、地域素材や人材を活用することで学習内容がより豊かになり、地域と関わりながらの体験活動は、児童の視野を広げ、実感をもって課題解決に取り組む力をつける。学校にとっても、教員一人一人が自校の存在を見直すようになる。その相乗効果で学校が活性化し、教育の質も向上する。児童の学びを支えたことで地域も元気になり活性化する。

これまで本校では教員個人が地域連携に取り組んできた実践はあるが、組織的かつ継続的に地域と連携を取りながら特色ある学校づくりを進めていくことで、児童の資質・能力を伸ばすことができると考える。

そのために最初に、学校教育目標を受けて、めざす児童像や学校像を明確にすることである。原籍校の児童像は「みんなと仲良く進んで学べる子ども」であり、学校像は「子どもが主役でみんなが輝く学校」である。その学校像の中には「保護者や地域に愛され信頼される学校」という校長の思いも込められている。学校経営の重点努力事項にも、「保護者と地域と連携した開かれた学校づくり」を掲げており、学校と家庭、地域の三者が関わりを深め、協調と連携による教育活動を推進していくことをめざしている。

学校教育目標達成に向けて特色ある学校づくりをめざすためには、校長のリーダーシッ

プの下、教職員がまとまりチームとして力を発揮しなければならない。また、これからの教員に求められる資質能力の1つとして、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力が必要とされている。原籍校のような小規模校が地域との連携を図りながら学校教育目標を達成するためには、核となる教員の存在が必要である。その連携を、組織的かつ継続的に引っ張るミドルリーダー（以下、ML）を育てることが特色ある学校づくりの原動力になると考えた。

そこで本研究では、学校教育目標を達成するために、地域と連携した特色ある学校づくり「桧木内プラン」をミドルリーダーが中心となって提案し、全学年で実施することで、学校教育目標の達成に近づき、地域に必要とされ、人的交流が深まることによってより活性化された学校になることの道筋を明らかにすることをねらいとしている。

### （3）研究の方法

#### 1）研究の枠組

本研究は図1に示す枠組で進めていく。この枠組は、学校教育目標を受けて、MLが関係者の期待と校長の学校経営方針を把握し、時間の推移（ $T_1 \rightarrow T_2 \rightarrow T_3$ ）とともにMLとして成長していく過程で、「桧木内プラン」と「地域学習構想」をアウトプットしていくことを示している。この枠組に沿って

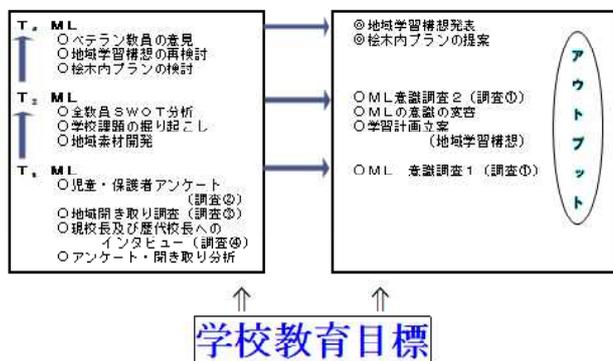


図1 研究の枠組

調査・研究を行う。

### 2）調査の概要

#### ①MLの意識変容に関する調査（調査①）

現校長からA教諭、B教諭、C教諭の3名の教諭がミドルリーダーの指名を受けた（表1）。

表1 ミドルリーダーの構成

ML	本校勤務	担任	校務分掌	年代
A：男	1年目	低学年	体育主任	40代
B：男	4年目	中学年	生徒指導主事	40代
C：女	2年目	高学年	研究主任	40代

MLには児童及び保護者と同様のアンケートの他に、地域人材の受け入れや優先的に整備すべき条件、課題などについての意識調査を2017年9月と2018年1月の2回実施した。

#### ②関係者による学校に対する期待のアンケート調査（調査②）

2017年7月に、桧木内小学校の児童及び保護者にふるさとへの思いや地域連携等についてのアンケートを実施した。

（配付数 児童52名 保護者39名、  
回収数 児童50名 保護者28名、  
回収率 児童96% 保護者72%）

#### ③聞き取り調査（調査③）

2017年8月に、桧木内小学校への願いやニーズについて聞き取り調査をした。調査対象は、紙風船館、秋田内陸縦貫鉄道を守る会会長、桧木内公民館（電話による聞き取り）、特別養護老人ホーム清流苑の4カ所を訪問した。

聞き取り項目は、

- ①今まで桧木内小と一緒に活動したこと
- ②桧木内小と合同開催したい行事
- ③桧木内小が協力できそうなこと
- ④桧木内小学校に望む姿
- ⑤桧木内小の課題
- ⑥桧木内地区・上桧木内地区の魅力

の6項目である。

#### ④現校長及び歴代校長へのインタビュー（調査④）

現校長と歴代校長に地域連携のねらいや成果，課題等を聞き取ることで，これからの特色ある学校づくりへの糸口を探った。

## 2 研究の内容

### (1) 関係者の学校への期待

#### 1) 児童の思いと保護者の期待

図1は，児童のふるさとへの思いを児童側と保護者側からまとめたグラフである。児童はふるさとの歴史や文化を継承していこう，ふるさと大切にしようという意識が高いが，保護者からするとそのような意識は低いと感じていることがわかる。

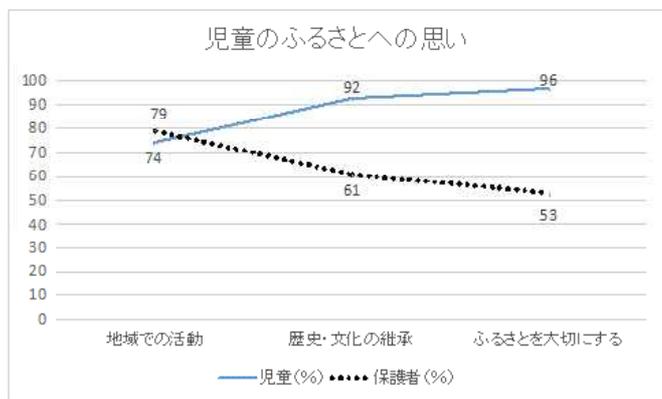


図1 児童のふるさとへの思い

図2は継続希望行事のグラフである。ここからは児童と保護者が今後も学校で取り組んでほしいと望む地域連携の行事が見えてきた。米作りや紙風船上げは80%を超える希望があって，強く継続を希望しており，5年前から始まったひのきないこども美術館も75～82%と高い支持があった。逆に，空き瓶回収や北浦音頭の実施は，両者ともそれほど高い支持はない。親子もちつきは，児童の希望は高いが，保護者は半数しか望んでいない両者の差が大きい行事であることもわかった。保護者は地域のフィールドワークへの関心が高く，90%を越える希望があり，児童の支持も高い。ここから推測できることは，保護者は，普段の学習の中で地域の教育資源を活かした活動を取り入れてほしいという願いである。また，児童はこれまでの経験から

地域のフィールドワークのよさを知っていることもいえる。

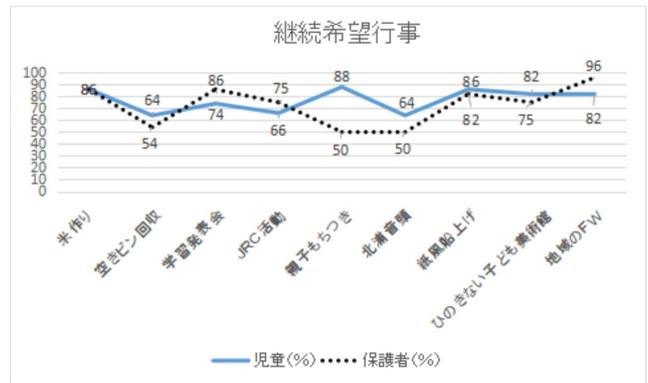


図2 継続希望行事

図3は取組希望行事グラフで，今後地域連携をしながら活動してみたい伝統行事を取り上げたものである。戸沢氏祭りは，西明寺地区で20年以上行ってきた夏祭りであるが，上桧木内地区と関連がある行事であるため，市教育委員会から参加の声が掛かった祭りである。児童，保護者ともに50%以上が興味を示していることもあり，希望者の参加を増やしていけるのではと考える。祭り実行委員長も，本校児童にも参加してほしいと望んでいた。他の行事には，児童及び保護者ともにそれほど関心がないことも明らかになった。

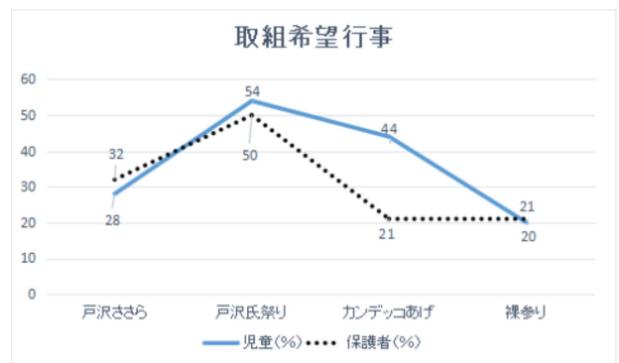


図3 取組希望行事

#### 2) 地域関係者の期待

2017年8月，紙風船館や秋田内陸縦貫鉄道を守る会会長，桧木内公民館（電話による聞き取り），特別養護老人ホーム清流苑の4カ所を訪問し，聞き取りした主な結果をまとめると次のようになった。

- ・小学校が統合され、地域全体がさみしくなった。
- ・子どもたちの声を聞くとお年寄りも笑顔になる。
- ・子どもたちとお年寄りのできる遊びを一緒にやってみたい。
- ・窓ふきや花壇の手入れ等簡単なボランティアはできないだろうか。
- ・学級担任によって来る来ないが変わってしまうのが課題と感じる。
- ・自分が暮らす地域に関わる子どもを育ててほしい。
- ・小学校からの協力要請があれば、できるかぎり応えたい。

それぞれの声を聞いてみると、小学校に寄せる期待は予想以上に大きく、活動に協力したいという思いが強かった。また、学校でどのような行事や活動をしているのか、情報が欲しいという意見も聞かれた。聞き取り調査から、学校側は地域の思いを知らないまま過ごしてきたことにも気付かされた。

聞き取りしたことは職員に紹介し、地域のニーズを知ってもらった。

## (2) 校長の学校経営方針

表2は、現校長と歴代校長に聞いた地域連

携についてのインタビューをまとめたものである。

D校長(H24~27)は「ひのきないこども美術館」を開館し、美術作品を中心とした様々な仕掛けで学校の活性化を図った。

E校長(H28)は、長年引き継がれてきた学校教育目標を児童の目線でわかる形に変えた。地域連携ではD校長の流れを受け継ぎながら、地域住民に学校をオープンにする取組(毎日登校日)を行う。また、地域に足を運び、地域の声を教育活動に反映させた。中学校との連携では、授業研究会への積極的参加を促し、職員の交流を通して連携の土台を築いた。

F校長(H29~)は本校1年目であるが、教頭としても在職していたため地域の事情に詳しく、人脈も広い。「ひのきないこども美術館」に新たなアイデアを加え、児童にも作品作りの楽しさを伝えている。市の広報を通して学校だよりを全戸配布するなど情報発信にも力を入れている。また、園・小・中連携も大きく前進させている。

表2 現校長と歴代校長の地域連携についてのインタビュー

	D校長	E校長	F校長
在職期間	H24~27	H28	H29~
地域連携のねらい	学校から地域にアクションを起こすことと児童に地域性を感じてほしい。内面的な地域性を育てていくこと。また、「ひのきないこども美術館」を開館することにより、注目されることで表現したり発信したりできる児童に成長してほしい。	地域に飛び出し、児童がいろいろな人と出会う機会をもち、触れ合うことで心を開き、愛する心を育てたい。その中で児童の自尊心を高めていきたい。また、教師側のねらいをはっきりさせて活動を焦点化することが大切である。	地域の中で育つこどもは優しい子になる。地域に見守ってもらえる学校になりたい。小学校が、地域住民の元気の素になればうれしいことである。
地域連携の成果	外からの力を借りたり、外部評価を高めることと「〇〇した」という具体的な成果を児童に伝えること。また、具体的には、人前で堂々とプレゼンできる児童の育成を目標としてきた。教員も児童の活動を後押しし、のびのびと活動できる場を築くことができた。	これまであまり知られていなかった「戸塚」の魅力を伝えることができた。また、地域の力を育むことには自信がある。	かかしづくりや清流苑訪問など、新しい活動に取り組むことで児童の達成感が感じられた。子どもたちの活動後の笑顔が何より成果である。教員も楽しさを味わえるようになったのではないかと感じる。
地域連携の課題	こども園・小・中連携のすり合わせが難しい。三者の誰が課題であるか、9年間あるか、12年間継続する個人力があれば、様々な課題を引き継ぎたい。	地域の方から小学校のことも心を開いてほしい。また、小学校も地域の情報を積極的に発信してほしい。また、必要に応じて中学校も連携できるのではないだろうか。	今年度は多くの地域の方に来ていただいたと感じている。今後、より一層学校に足を運んでもらえるよう、特色づくりを考えていきたい。また、多忙感を感じてはいけないので、特色と仕事量のバランスを考えていくことも大切である。

インタビューで明らかになったことは、すべての校長が地域連携を学校経営の重要な柱と考えていたことである。地域の力を生かし

て児童の活動を深めることができるようにしていたことがわかる。

### (3) 実践の経緯

#### 1) 全教員によるSWOT分析

校内外の環境を分析し、原籍校ができる特色ある活動を探るためにSWOT分析を取り入れた。全教員を2つのグループに分けてSWOT分析をした(表3)。MLは各グループの進行役や報告役を務めた。

表3 SWOT分析

内部環境	外部環境
<p>強みとなる要因：S(+)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&lt;教員の協力とチームワークのよさ&gt; <ul style="list-style-type: none"> <li>・教員の年代バランスがよく、何をやるにも多角的に運営する。</li> <li>・40代が多く、校務分掌の動きがスムーズで、教員が団結して学校行事に臨む。</li> <li>・協力的で、向信性が高い。</li> <li>・少人数の教員で児童情報の共有化がすぐに行える。</li> </ul> </li> <li>&lt;少人数のよさ&gt; <ul style="list-style-type: none"> <li>・子ども一人一人に活躍の場がある。</li> <li>・前児童兄弟のような雰囲気がある。</li> <li>・個に日が届く。</li> <li>・縦割りが機能している。</li> <li>・アットホームな学校、素直な子どもたち。</li> </ul> </li> <li>&lt;学校環境&gt; <ul style="list-style-type: none"> <li>・自由で豊かな発想の学校づくり。</li> <li>・美術、回工作品の充実。</li> </ul> </li> <li>&lt;設備&gt; <ul style="list-style-type: none"> <li>・ICT環境と図書が充実している。</li> </ul> </li> </ul>	<p>支援的要因：O(+)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&lt;保護者・地域連携&gt; <ul style="list-style-type: none"> <li>・自然の豊かさを生かした学習、農作業体験。</li> <li>・地域と保護者がともに協力的である。(運動会、田植え、稲刈り、空き缶回収)</li> <li>・PTAの出席率が高い。</li> <li>・紙風船づくりへの協力がありがたい。</li> <li>・祖父母も学校行事に参加してもらえる。</li> </ul> </li> <li>&lt;校種間連携&gt; <ul style="list-style-type: none"> <li>・大曲支援学校せんぼく校との交流により、インクルーシブな視野が育ってきている。</li> <li>・スクールカウンセラーを活用して、中との連携ができています。</li> <li>・取組2年目となったアウトメディアでは、園・小・中の連携ができてきている。</li> </ul> </li> </ul>
<p>弱みとなる要因：W(-)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&lt;少人数の人間関係&gt; <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもたちは限られた中での関係で、経験できないことが多い。</li> <li>・ナイーブで打たれ弱い子どもが多い。</li> <li>・間違いを恐れ、多様な意見が出にくい。</li> <li>・考えの深まりがない。</li> <li>・リーダーの姿勢、レベルが足りない。</li> <li>・選択の幅が狭い。</li> <li>・固まっている関係</li> </ul> </li> <li>&lt;職員&gt; <ul style="list-style-type: none"> <li>・一人の負担が大きい。</li> <li>・若手が少ない。</li> </ul> </li> <li>&lt;登下校&gt; <ul style="list-style-type: none"> <li>・歩く子どもが少ない。</li> <li>・スクールバスと車登校が多い。</li> </ul> </li> <li>&lt;施設&gt; <ul style="list-style-type: none"> <li>・校内の雨漏りが多い。</li> </ul> </li> </ul>	<p>阻害的要因：T(-)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&lt;前年度の認識、主体性&gt; <ul style="list-style-type: none"> <li>・PTAは協力的であるが、企画力や行事の改善のまでは今ひとつ柔軟ではない。</li> <li>・PTAの親子もつまみでは、学校側で線取りをつけないと保護者は動けない。</li> </ul> </li> <li>&lt;地域の施設&gt; <ul style="list-style-type: none"> <li>・商業施設がない。</li> <li>・企業が少ない。総合や社会に関連する学習には難がある。</li> <li>・近くに医療機関が少なく、受診室が低くなっている。</li> </ul> </li> </ul>

両グループの話合いでは、少人数指導のよさや職員の協働性を強みとしてみている。また、保護者のPTA出席率の高さや地域の協力を支援的要因ととらえている。反面、児童の友だち関係の狭さや地域施設の少なさ、PTAの変化を望まない保守的なイメージにマイナスを感じていた。

表4 MLの課題創出

	強み(S)機会(O)を生かすには
A教諭	<ul style="list-style-type: none"> <li>○恵まれた芸術的環境を生かした学習を考える。</li> <li>○縦割り制ごとにワークショップ型の活動を取り入れ、むらっこ物産館などの施設を活用して体験的活動をする。</li> </ul>
B教諭	<ul style="list-style-type: none"> <li>○園・小・中の連携を更に強め、園児、児童、生徒の交流の姿を見てもらったり広帯等で紹介したりして信頼を得る。</li> <li>○地域参加型の行事を活用し、学校の活性化に努める。</li> </ul>
C教諭	<ul style="list-style-type: none"> <li>○清流苑やひのきないこども園に出かけ、ボランティア活動を行う。</li> <li>○一人暮らしのお年寄りを訪問し、雪よせボランティアや一緒に草むしり、クリーニングアップをする。</li> </ul>
	弱み(W)脅威(T)を少なくするには
A教諭	<ul style="list-style-type: none"> <li>○他校との交流を回る活動を取り入れる。</li> <li>○ボランティアなど親子が一緒に活動しながら、将来に役立つ学びの場を設定する。</li> </ul>
B教諭	<ul style="list-style-type: none"> <li>○人間関係にふくらみをもたせるため、他校との交流を多く設定したり、今まで交流している活動を更に深める。</li> </ul>
C教諭	<ul style="list-style-type: none"> <li>○地域の産産めぐりを学習に取り入れ、ふるさとを知る活動をする。</li> </ul>

表4は、SWOT分析を受けてMLが課題

を創出したもので、MLの考えは地域連携や園・小・中の連携を意識した案が多く、特色ある学校づくりには不可欠と考えている。

#### 2) ML研修

本校が抱える課題について、3名のMLで学校課題についての研修を行った。そこでは「学校行事の精選が必要」の意見が全員から出された。特に形骸化した学年ごとの親子レクレーションの廃止を求める声が強かった。他にも必要性のない行事は廃止し、今ある行事の中から地域参加型の行事に代えることで学校が活性化するのではないかとの意見が出された。また、「ひのきないこども美術館」を活用して、保護者と地域と学校の三者で作品作りに取り組む案も出された。

その後、地域素材開発研修を同様に3名で行った。MLの本校勤務年数が1年、2年、4年と異なっており、地域についての理解に差があるため、本市で編集した「ふるさと仙北学」を資料として活用した。また、旧西木村の歴史や伝統行事に関しては社会科で以前使われていた副読本も参考とした。

3名のMLで掘り起こした地域素材には次のようなものがあった。

低学年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・物作り</li> <li>・〇〇名人</li> <li>・ふるさと料理体験</li> </ul>
中学年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・じゅんさい栽培</li> <li>・あけびづる細工</li> <li>・ほうれん草栽培</li> <li>・お仁王様</li> <li>・木材加工</li> <li>・カンデッコあげ</li> </ul>
高学年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・戸沢氏について</li> <li>・垂天池沼</li> <li>・カンデッコあげ</li> <li>・秋田内陸縦貫鉄道</li> <li>・橋本定之助(木材)</li> </ul>

MLは、地域とのつながりの面では、各祭りの主催者やその行事の起源を知る方へのインタビュー、校区内の商店や企業への訪問を通して学習を深めたいと考えていた。

### 3 研究の結果

## (1) MLの意識の変容

2017年9月と2018年1月、3名のMLに「学級経営とふるさと教育」と「保護者への意識」「地域連携」の3つについて意識調査を行った。

< A教諭 > (図4・5・6)

A教諭は、学級経営とふるさと教育では、「地域での活動」「歴史文化の継承」「児童がふるさとを大切にできる気持ち」の項目で自己評価が高まった。また、教材や設備等の「学習環境」の評価が5に向上した。本校勤務1年目ながら、ふるさと教育への関心の高さが伺える。

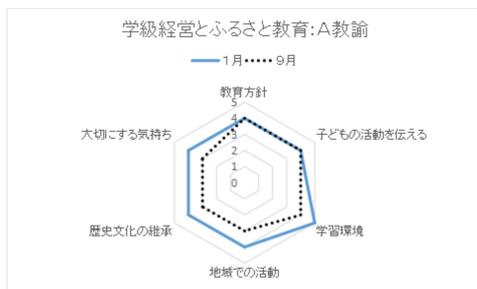


図4 学級経営とふるさと教育 (A教諭)

保護者連携では、「こどもの成長を伝える」の評価が5になった。低学年のがんばりや成功体験を保護者に伝えることで、ともに成長を見守っていこうという意識に変わってきたと言える。また、保護者の願いを教育活動に反映した学びをし、今後は保護者にも直接見てもらいたい(保護者ボランティア)という思いも高まった。その他の項目でも意識の高まりがみられる。

2回の調査を比較すると、地域連携で地域の文化や伝統歴史等への興味関心が高まり、地域の人材を学習で生かすような実践を行ったことで地域を知る土台を作った。

A教諭の感想は、「限られた中でいかに深く関わっていくかを考えさせられた。」と感じており、「学区内に地域素材があまりないと避けるのではなく、教師側のやり方・調べ方一つで大きく変わる。」「地域素材開発で実際にできそうなことがたくさん見えてきて、地域を知るよい機会となった。」という

意識になったと語っていた。

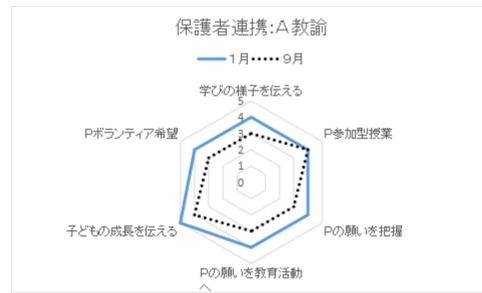


図5 保護者連携 (A教諭)

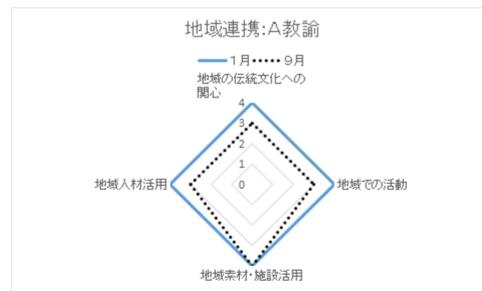


図6 地域連携 (A教諭)

< B教諭 > (図7・8・9)

B教諭は、研修を通して松木内地域との触れ合う活動への意欲が高まったと感じている。また、学級経営では、児童にふるさとの歴史や文化を継承していこうという気持ちが芽生えていると感じていた。同時に「ふるさとを大切にしよう」「歴史文化を継承しよう」という気持ちも高まったとしている。B教諭は、研修を経てふるさとに目を向けた学級経営を進めていることがわかる。

自由記述では、B教諭は児童にボランティア活動への取組をさせたいと考えており、取組希望行事で取り上げたカンデッコあげや戸沢ささらにも児童の関わりを作れないかと思うようになっている。

保護者への意識では、6項目中4項目で意識の向上がみられた。その中で、地域連携の最も身近な所である保護者の願いを教育活動に生かしたいと思ったり、保護者ボランティアを考えたりと大きく意識が変わっている。また、保護者参加型の授業をしたいと考えるようにもなった。

B教諭の願いは、今後も地域の文化や伝統、歴史などに目を向けた活動への児童の関心を

高めていくことである。

B教諭は感想で「地域で活用できる施設や人材を明らかにし、共有できたことがよかった。」「学年間のつながりを大切にすることが確認できた。」と述べている。

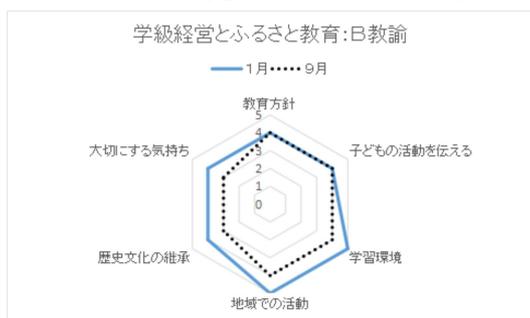


図7 学級経営とふるさと教育 (B教諭)



図8 保護者連携 (B教諭)

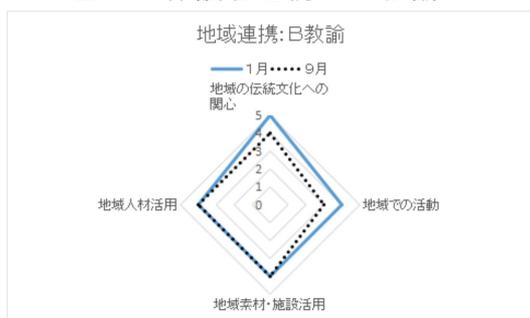


図9 地域連携 (B教諭)

< C教諭 > (図10・11・12)

C教諭は、保護者との連携では、学習の様子を伝える点や保護者の願いや考えを把握し教育活動に生かす点、児童の成長を保護者に伝える点が向上している。これは、地域連携で最も身近な保護者連携を実践してきた結果であると考えられる。

地域連携では、地域の文化や伝統、歴史等を学ぶ場を設定したり、地域人材を学習に生かしたりする面で向上が図られた。また、C教諭は、地域連携の中でこども園や中学校との連携も必要であると感じている。保護者やこども園、中学校とのつながりから地域連携

を考えていく視野ももっている。

C教諭への意識調査2では、地域の方々と触れ合う機会を設定すること、ボランティア的な活動を地域でも行うことなど、活動から新たなアイデアが浮かんできている点が明らかとなった。

C教諭は、「今まで気付いていない地域素材が多くあった。地域素材開発を行い、学区内にも学習に活用できそうなものがたくさんあることがわかった。(地域素材開発のような)時間がないとなかなかできないことだ。」と振り返っていた。

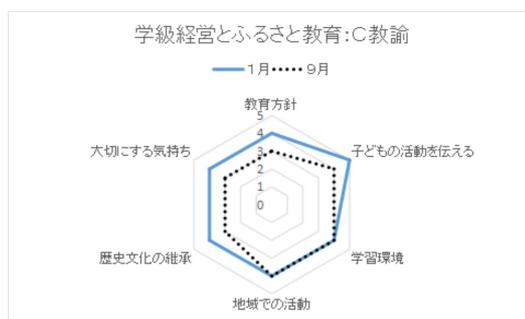


図10 学級経営とふるさと教育 (C教諭)

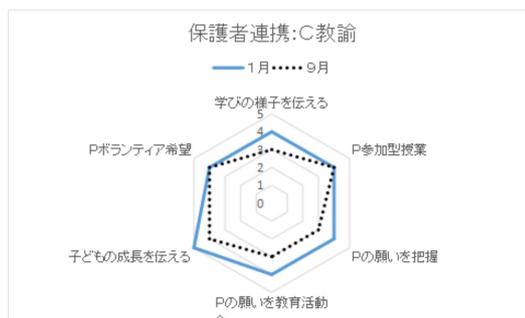


図11 保護者連携 (C教諭)

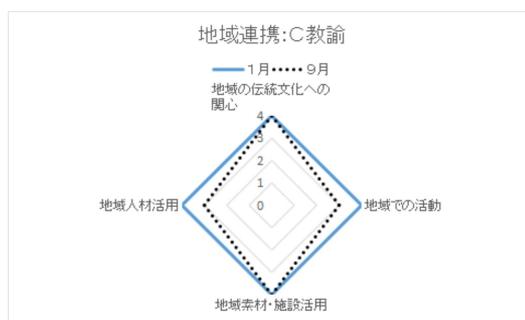


図12 地域連携 (C教諭)

## (2) 桧木内プランと地域学習構想

地域と連携した特色ある学校づくり「桧木内プラン」を、MLが中心となって提案することにより、学校教育目標達成に近づくことができる考えた。

「桧木内プラン」とは、次のような意味の用語である。

【桧木内プラン】  
これから求められる学校のキーワードは、「地域とともに」「特色ある学校」である。これまでの生活科や総合的な学習の時間を見直し、全学年において地域や地域素材を学習に取り入れるのが「桧木内プラン」である。そこでは、地域の方々との関わりや協力（ゲストティーチャー、ボランティア）により、地域を知り、ふるさとの愛する児童を育てることができる。と考える。

MLが校内研修会で提案した「桧木内プラン」の単元名は次のものである。

MLが桧木内プランを進めることで、地域を知り、地域素材を掘り起こし、地域に根ざした学習内容の開発ができると考える。

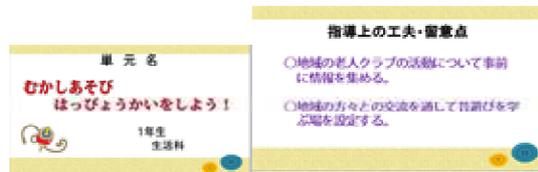


図16 地域学習構想（1年生）

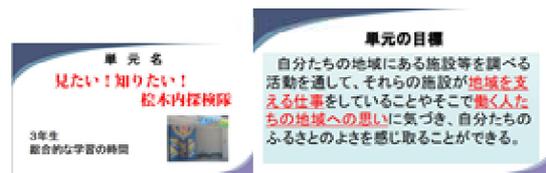


図17 地域学習構想（3年生）



図18 地域学習構想（6年生）

この地域学習構想では、地域人材（ゲストティーチャー・ボランティア）の活用ができ、体験活動も設定され、学習内容がより豊かになることが期待できる。

MLは、1，3，6年生3単元の地域学習構想を発表した。1年生は生活科の学習で、3，6年生は総合的な学習の時間での活動を想定している。

発表や提案を聞いた職員からは、次のような感想が聞かれた。

**1、2年生（生活科）**

**<1年生>**  
むかしあそび  
ほんごうかいをしよう！

**<2年生>**  
なんでもチャレンジ げんきっ子

図13 桧木内プラン（低学年）

**3、4年生（総合）**

**<3年生>**  
見たい！知りたい！桧木内探検隊

**<4年生>**  
福祉の心  
～清流苑の人達と心をつなごう～

図14 桧木内プラン（中学年）

**5、6年生（総合）**

**<5年生>**  
内陸線PR大作戦！

**<6年生>**  
働くってどんなこと？  
～地域の職場から学ぼう、できることを広げよう～

図15 桧木内プラン（高学年）

今年度は3学年分の地域学習構想（単元計画）をMLが考えた（図16,17,18）。

＜桧木内プラン＞  
・生活科や総合と地域を絡めることで地域活性化につながると思った。  
・全学年で地域学習に取り組むことでこの地域に住んでいることへの誇りと「地域のために」という主体性が育まれるのではないかと感じた。  
・6年間の学びの道筋をつけておくことで、担任が誰でもスムーズに学習ができると感じた。児童は桧木内がもっと好きになると思う。

＜地域学習構想＞  
・これらの構想を育てながら「地域に根ざした」「地域に関われた」学校を展開していきたい。  
・この学習がキャリアの視点と関連させていくと更なる深まりが見られる。

#### 4 研究の成果と課題

本研究では、MLが7ヵ月間の各種の活動を通じてMLとして成長し、そのアウトプットとして「桧木内プラン」と「地域学習構想」を作成することを提示した。このようにMLの成長と「桧木内プラン」などの作成を可能にした理由の分析を通じて、本研究における成果を考えたい。

第一に、保護者や学校関係者の期待を詳細な調査をもとに分析したことである。この分析により、学校に寄せる学校関係者の期待の大きさが明らかとなり、これまでの学校評価では伝わりきれなかった学校関係者の思いを、MLが知ることができた。T<sub>1</sub>の取組を経て、T<sub>2</sub>ではML全員が地域連携の「地域の文化や伝統歴史等に触れ児童が継承できる活動を行う（地域での活動）」で、自己評価が向上した。A教諭においては、地域連携の4項目中3項目で意識の高まりを感じたという変容がみられた。

第二は、MLが現校長はもとより、歴代の校長の学校経営における地域連携の方針、成果等の調査を通じて、学校の長期にわたる地域連携の展開の過程を理解できたことである。MLは、各校長が考える地域連携の課題を受け、SWOT分析の結果も加味しながら独自の学習プランを計画した。このことにより、主体的に児童にふるさとのよさを伝えようとするMLの意識面の成長につながったといえる。

第三は、MLがMLとしての自覚を高め、意欲的に研修やプランの作成に取り組めるような環境を整えたことである。これまで経験していなかったSWOT分析や地域素材開発などの研修を意図的に行ったことで、より深く地域を学び、MLの成長を促したといえる。そのMLの成長が、「地域学習構想」という形でアウトプットされた。また、これまでの地域学習は、「学年と施設」や「担任と地域

住民」のようなつながりであったが、MLが「桧木内プラン」を提案したことで、職員が代わっても同様の学びができる体制を作ったといえる。「桧木内プラン」では、地域人材（ゲストティーチャー・ボランティア）を活用し、学習内容がより豊かになることが期待できる。そして、このプランを実践する中で「地域と保護者」や「地域住民同士」がつながり、学校を中心とした人的交流が生まれることで学校が活性化する効果が期待できる。

このようなMLの成長を支えた要因は、原籍校での実践研究を通じて得られたことではあるが、視点を変えれば、他の小学校の地域連携推進を図ることにも十分活用でき点であると考えられる。ここでMLの成長を通して地域連携を図るための一つの道筋を提示できたことは、本研究の成果であると考えている。

課題として考えられるのは、「桧木内プラン」を継続的な取組にするためにPDCAサイクルを活用することである。学習を終えた後、時間を置かずに評価（check）や改善（action）することで次年度へのつながる新たな提案ができると思う。また、「適切な地域ボランティアを探すこと」や「事前打ち合わせ時間の確保が難しいこと」など人的・時間的な課題も考えられる。そのために、適切な地域ボランティアを見つける対策として、コーディネーターを学校に位置づけることが必要になる。事前打ち合わせの確保については、MLや学級担任だけでは難しいため、教頭等がその役割を担う必要があるのではないかと思う。

#### 5 おわりに

今回提案した「桧木内プラン」と「地域学習構想」は実践されて初めて意味を持つ。児童の活動が、地域のよさを自覚しふるさとを愛する心を育むことにつながるのではないだろうか。今後の原籍校のカリキュラム開発への意欲と努力に、これからも期待したい。

MLが自校独自のプランを提案をすることで、学校のキーパーソンとしての自覚が芽生え、学校を活性化させる。そして、児童はもちろんのこと、教員も保護者も地域住民ともに成長していくことが期待できる。更には、学校を核とした地域の人的ネットワークの形成にもつながるであろう。これからもこのような特色ある学校づくりの実践を、MLの成長を支援しながら進めていきたいと思う。

特色ある学校づくりは学校の活性化のみならず、地域活性化の一助になると考える。本研究が「地域の元気の素になる学校に」の現校長の思いが具現化された提案になることを願いたい。

【引用・参考文献】

- 秋田県教育委員会（2017）「学校教育の指針」  
春日部市教育委員会・春日部市立小中学校編  
（2014）『コミュニティ・スクールの底力』  
北大路書房
- 木岡一明編（2003）『これからの学校と組織  
マネジメント』教育開発研究所
- 木岡一明編（2006）『学校の“組織マネジメント能力”の向上』教育開発研究所
- 木岡一明（2007）『ステップアップ学校組織  
マネジメント』第一法規
- 国立教育政策研究所（2017）「平成27年度  
地域学校協働活動の実施状況アンケート調  
査報告書」
- 栃木県教育委員会（2005）「学校支援 ボラ  
ンティアに関する調査研究」
- 栃木県教育委員会（2016）「学校と地域を結  
ぶ地域連携教員のガイドブック」
- マネジメントカリキュラム等開発会議制作文  
部科学省著作（2002）「学校組織マネジメ  
ント研修～すべての教職員のために～」文  
部科学省
- 村川雅弘編（2010）『ワークショップ型校内  
研修で学校が変わる学校を変える』教育開

# 「桧木内プラン」による特色ある学校づくりの方策 —地域連携の核となるミドルリーダーの成長を通して—

学校マネジメントコース 2517305

小松文彦

## 1. 研究の目的

これからの教員に求められる資質能力として、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力が必要とされている。原籍校のような小規模校が地域との連携を図りながら学校教育目標を達成するためには、核となる教員が必要である。その連携を、組織的かつ継続的に引っ張るミドルリーダー（以下ML）を育てることが特色ある学校づくりの原動力になると考えた。本研究では、学校教育目標を達成するために、地域と連携した特色ある学校づくり「桧木内プラン」をMLが中心となって提案することによって、学校教育目標の達成に近づき、地域に必要とされ、人的交流が深まることによってより活性化された学校になることをねらいとしている。

## 2. 研究の内容

研究は3段階に分けて行った。始めに原籍校の関係者（児童・保護者・地域関係者・現校長及び歴代校長）に学校に対する期待を調査し、分析した後1回目のMLの意識調査をする。

次の段階では、全職員によるSWOT分析や学校課題の掘り起こし、地域素材開発を経てMLに2度目の意識調査をし、学習計画を立案する。

最後の段階では、MLが全職員に向けて校内研修会で「桧木内プラン」を提案し、地域学習構想を発表した。

## 3. 研究の成果

第一に、保護者、学校関係者の期待を詳細な調査をもとに分析したことである。この分析により、学校に寄せる学校関係者の期待の大きさが明らかとなり、これまでの学校評価では伝わりきれなかった学校関係者の思いをMLが知ることができた。

第二は、MLが現校長はもとより、歴代の校長の学校経営における地域連携の方針、成果等の調査を通じて、学校の長期にわたる地域連携の展開の過程を理解できたことである。MLは、各校長が考える地域連携の課題を受け、SWOT分析の結果も加味しながら独自の学習プランを計画した。

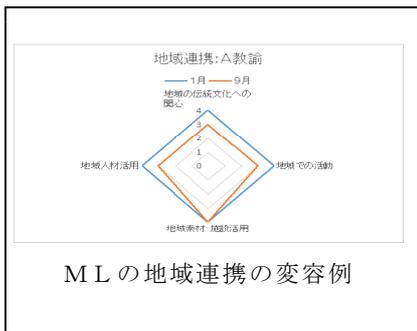
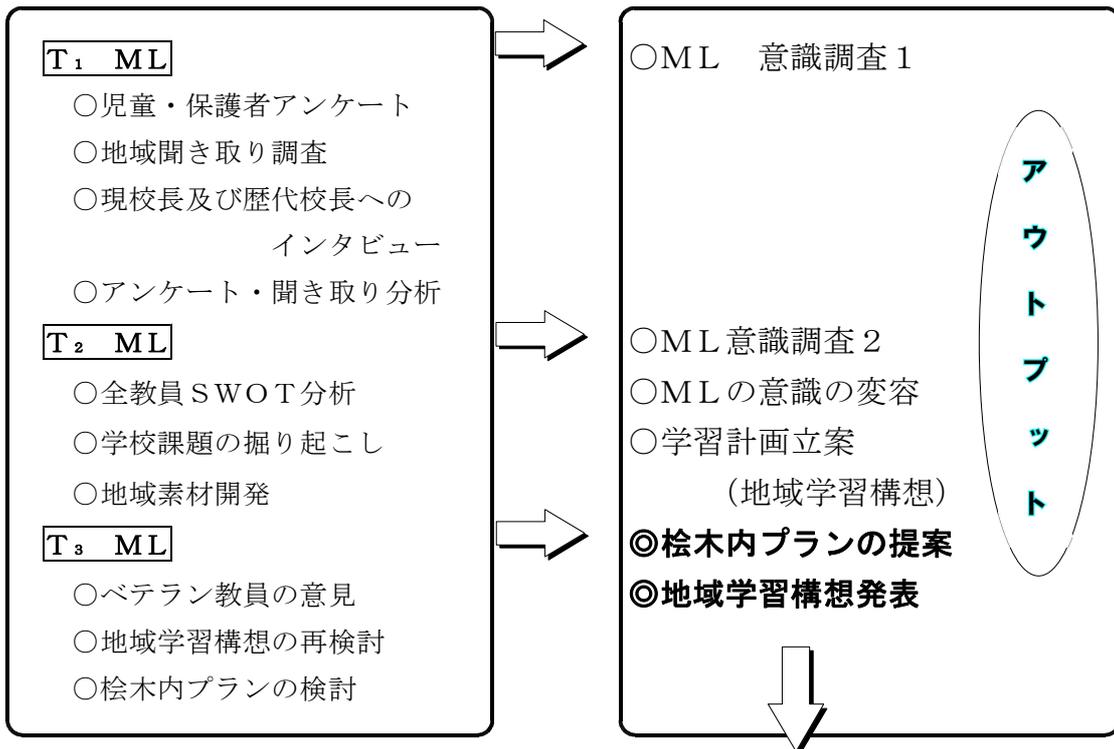
第三は、MLがMLとしての自覚を高め、意欲的に研修やプランの作成に取り組めるような環境を整えたことである。これまで経験していなかったSWOT分析や地域素材開発などの研修を意図的に行ったことで、より深く地域を学び、MLの成長を促したといえる。そのMLの成長が、「桧木内プラン」や「地域学習構想」という形でアウトプットされた。

また、職員が代わっても同様の学びができ、地域人材を活用できる体制を作ったといえる。

# 学校教育目標

夢に向かってキラッと！  
～よく学び 心豊かに はつらつと～

ML (ミドルリーダー)  
※T<sub>1</sub>～T<sub>3</sub> は時間的な推移を表す。



**【桜木内プラン】**

- 定められる学校のキーワード
- これまでの生活科や総合的な学習の時間を活用し、全学年で地域や地域素材を学習に取り入れる。
- 地域の方々との関わりや協力（ゲストティーチャー、ボランティア）により、地域を知り、ふるさとを愛する子どもを育てることが出来る。
- 地域と連携した特色ある学校づくり「桜木内小プラン」を、ミッドリーダーを中心として推進することにより、学校教育目標「夢に向かってキラッと！」を達成することが出来る。

<p>1、2年生 (生活科)</p> <p>&lt;1年生&gt; わかしあそはっぴょうかいをしよう！</p> <p>&lt;2年生&gt; なんでもチャレンジ けんきつ子</p>	<p>3、4年生 (総合)</p> <p>&lt;3年生&gt; 見たい！知りたい！桜木内探検隊</p> <p>&lt;4年生&gt; 福祉の心 ～清流苑の人達と心をつなごう～</p>	<p>5、6年生 (総合)</p> <p>&lt;5年生&gt; 内陸線PR大作戦！</p> <p>&lt;6年生&gt; 働くってどんなこと？ ～地域の職場から学ぼう、できることを届けよう～</p>
--	--	--

<MLの意識の変容>

研修を通してML全員が地域連携の「地域の文化や伝統歴史等に触れ児童が継承できる活動を行う（地域での活動）」が向上した。A教諭は4項目中3項目で意識の高まりを感じているという変容がみられた。

<研究の成果>

- ・MLの意識の変容によって、ふるさと教育や保護者連携、地域連携が充実する。
- ・MLが桜木内プランを検討し提案することで、より主体的に児童にふるさとのおよさを伝えようとする意識が高まる。
- ・「地域学習構想」によって、地域と学校とのネットワークの足がかりを築いた。

# 世代や教科の壁を越えて共に伸びる校内研修の在り方 — 中学校の授業づくりにおける共同研究体制の構築に向けて —

学校マネジメントコース 2517306

近藤明子

## 1. はじめに

### (1) 研究テーマ設定の理由

教員の大量退職・大量採用による年齢や経験年数の不均衡から、色々な弊害が生じると予想されている。学習指導においても、ベテラン教員の指導力を若手教員に継承する、すなわち「知の伝達」をどう実践していくかが大きなテーマとなっている。特に50代の教員が多い本県にとっては喫緊の課題であり、各校の創意工夫が必要である。

そこで「若手教員の育成」に関して能代市の小中学校教員や教職大学院生の意識を調査したところ、若手教員の育成に特化した取組ではなく、異世代で共同研究する、共に伸びる、という関係性を大切にして共同研究体制を構築することが「知の伝達」につながると思い至った。

また従来型の教科等学校訪問や要請訪問時の研修会について、浦野（2009）では「他教科の内容には口出しし難い雰囲気などについての当該教科以外の者からの指摘は、教科担任制を採る中学校においては否めない面もある」（p.146）とある。確かに私自身、他教科の授業研究会では慎重に言葉を選び話すことが多い。異世代による共同研究体制を構築することにより、この「教科の壁」も越えることができるのではないかと考え、この研究テーマを設定した。

### (2) 研究の進め方

①アンケートや本大学院の講義、文献等から、異世代・異教科チームによる共同授業研究の可能性と課題を予想する。

②共同研究体制先進校を取材し、共同研究体制にとって大切なことをまとめる。

③連携校の能代市立S中学校の授業研究会を異世代・異教科チームによる共同授業研究に変革することを提案する。

④③で期待される成果や課題を基に、世代や教科の壁を越えて共に伸びる校内研修の在り方をまとめる。

## 2. 能代市教員の若手育成に対する意識

### (1) 校長、教務主任、研究主任のアンケートより

7月、S中学校区4校（中学校1校、小学校3校）の校長、及び市内小中学校の教務主任・研究主任の計40名に対して、「知の伝達」、「若手教員の育成」に関する意識調査を行った。

質問A「中堅、ベテラン世代が減り、若くて経験年数の少ない教員が多数になっても、子どもたちの学力は現在の水準を維持できると思いますか」に対する回答は、

- ・「とてもそう思う」 0人
- ・「そう思う」 16人（40%）
- ・「あまり思わない」 24人（60%）
- ・「思わない」 0人

と、肯定的回答より否定的回答が多い結果であった。教職経験値＝教師の授業力ではないものの、児童生徒の学力を保証する上でも若手教員の増加に対する不安は大きいようである。若手教員の成長は児童生徒のために不可欠なものであり、それは教員個人の問題ではなく、私たち教職員全体の問題として全員が関わっていくべきことなのである。

また、質問Bと質問Cの比較からは、若手教員の育成に向けて何らかの手立てを講じる必要性を感じながら、実践が遅れがちになっている様子が見て取れる（図1）。

質問B～「それぞれの学校で若手教員の力量を高めるための取組を行うべきだと思いますか。」

質問C～「あなたの学校では若手教員の力量の向上に資するような取組が行われていると思いますか。」

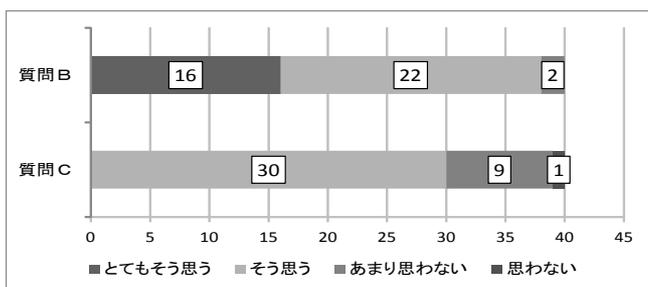


図1 能代市小中教員アンケートより（単位：人）  
そして記述部分では次のものに注目した。

- ・授業研究会の事前研修を重視し授業づくりに参画する体制をつくっている。
- ・研究主任、学年主任が日々の授業づくりで相談や打ち合わせをこまめに行っている。
- ・OJT研修（仕事の現場で業務に必要な知識や技術を習得）による知の伝達を行っていけばよいのではないか。
- ・若手教員を育てる中堅教員の研修の充実を図りたい。
- ・ベテランのよさを引き出し若手を育てる、校務分掌では若手とベテランを組み合わせる、チームで児童生徒を育成するための力量を育てるなど、チームとしての学校体制の整備を行う。
- ・若手にもベテランにもそれぞれの持ち味があるので、若手育成として教師を画一化する必要はないと思う。ベテラン教師の姿を見て若手も育つと思う。

## （2）OJTでの共同授業研究の必要性

これらのことから、若手の育成だけに焦点

を当てたり、教員同士が「教える側・教えられる側」に終始したりするのではなく、若手・中堅・ベテランの各世代が共に伸びることのできるような研修、OJTを生かした効果的な研修が求められている。

年に数回の授業研究会は授業力向上の絶好のチャンスだ。そこでこの授業研究会を、授業提供者だけではなく全員が共に成長する機会と捉え、異世代・異教科チームによる共同授業研究を展開したいと考えた。

## 3. 教職大学院における異世代による共同授業研究

### （1）講義「秋田の授業力の継承と発展」で学んだ授業づくりの流れについて

私たち院生は、全コース共通の必修講義として「秋田の授業力の継承と発展」を受講した。この講義では秋田の探求型授業について理解を深めた後、学部卒院生（20代）と現職院生（30～50代）が3～4人のチームとなり、次の流れに沿って授業づくりを行った。

- ① 教材を選択する
- ② 単元を通して教材研究をする
- ③ 単元の目標や本時のねらいを決める
- ④ 指導案を作成する
- ⑤ 本時の細案を作成する
- ⑥ チーム内で模擬授業をする
- ⑦ 他チームのメンバーが児童生徒役となり、実際に授業を行う
- ⑧ 全体で事後研修を行う（探求型授業の観点から）

### （2）院生の事後アンケートより

このチーム編制により、いわゆる若手・中堅・ベテランの各世代が共同で授業づくりを行った。事後アンケートでは次のような結果となった（図2、図3）。

なお図3は、「異世代による共同授業研究で次の項目は向上したと思いますか」の質問に対する各項目の回答を4点法で表し、学部卒院生9人と現職院生10人の平均を比較した

ものである。

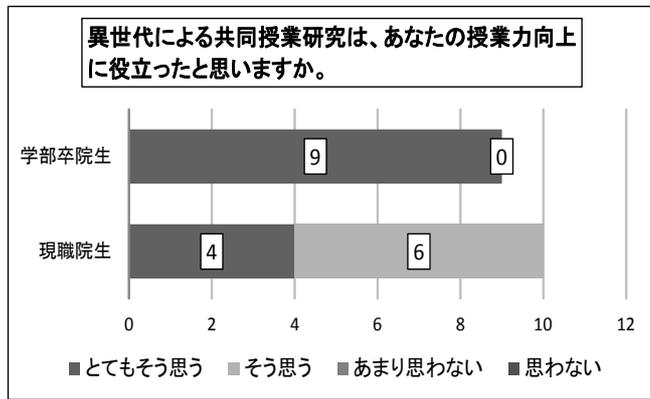


図2 異世代共同研究に対する感想（単位：人）

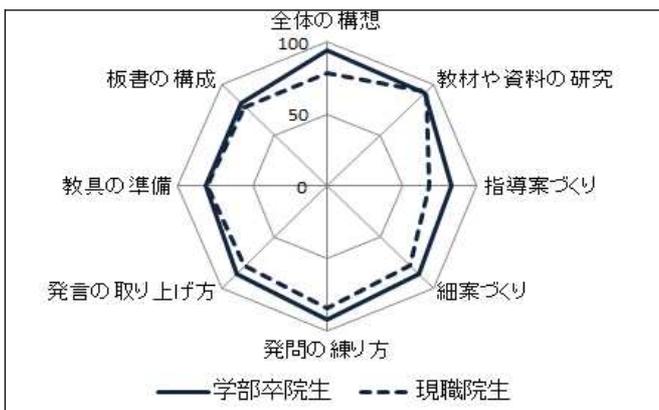


図3 異世代共同研究で向上したと思うこと（単位：%）

どちらの図からも、学部卒院生（若手層）だけではなく現職院生（中堅・ベテラン層）も、異世代チームによる共同授業研究の成果を実感していることが見て取れる。

また図3で一番ポイントが高い項目は、学部卒院生が「全体の構想」、現職院生が「教材や資料の研究」である。自由記述には、

- ・（学部卒院生）今まで指導案に助言してもらったということは何度もあったが、一緒に一からつくるといのは初めてだったので、どういう考えでどのような活動をさせるのか、現職院生の考えに触れて勉強になった。
- ・（現職院生）様々な資料の中からどの資料が効果的であるかや、生徒はどのように読み取りどのように理解するか、などについて共同で研究できたので、教材観がいつもより深まった。

という記述があった。

また私自身、6チームの授業を終えて印象深かったことは、他教科の事後研究で積極的

に自分の意見を話せるようになっていたことだった。この変化は秋田の探求型授業という視点を共有し協議したことによると感じる。

一方、この共同授業研究で大変だったことについては、「ある程度の教科の指導力や専門的知識がないと意見を述べるのが難しいと感じた」という経験の差に対する若手の不安や、「集まる時間の確保が大変だった。これは学校現場でも言えると思う」という時間確保の難しさを指摘する声があった。これらは異世代・異教科チームによる共同授業研究を進める上で課題となると考える。

#### 4. 共同研究体制のために大切なこと～先進校の取材を通じた考察～

##### （1）県内の先進校の取材を通じた考察

県内の共同研究体制の先進中学校をいくつか取材した。校長先生、教頭先生、研究主任のお話や授業参観、時には研修会の参観もさせていただき、それを基に共同研究体制の構築に向けて大切なことをまとめた（図4）。

##### 1) ビジョンを共有するための工夫

どの学校でも、校長による経営ビジョンや授業の共通実践事項等を全員で共有するための工夫が見られた。

ある学校では、共通の視点づくりのために前年度から協議を重ね、全員で「来年度はこれで行く」という方針を共有し、新任者にはその内容を春休みのうちに説明している。この共通の視点が、共通の実践、共通の課題、共通の改善策へとつながっている。

またある学校では、校長のビジョンを具体化した「授業で目指す生徒の姿」や「学び合いのイメージ」について共通理解するために、4月の早い段階に研修会を設定している。この研修会は研究主任によるトップダウン式のものではなく、付箋紙を用いたグループ協議を取り入れることで、一人一人の参画意識を高めるようにしていた。

そしてどの学校でも、全教科で共通の授業

スタイル（秋田の探求型授業や○中スタイルなど）を設定し、その徹底を心がけていることにも注目した。教科の壁を越えて全員が同じ視点をもつために大切なことである。

このように、経験年数や教科にとらわれず全員が「同じ土俵」で協議するためには、研究の方向性や授業づくりの視点、授業の基本スタイル等を共有する「場の設定」と「実践の徹底」が不可欠と考える。

## 2) 異世代・異教科チームによる検討会が定着～異質性から多様な意見を引き出す～

どの学校でも授業研究会の指導案の原案作成は授業者や教科部が中心だった。しかしS中学校と大きく違うのは、異世代・異教科チームによる事前検討に重点を置いている点だ。いくつかの学校では、授業研究会の際は実施する教科の数だけチームをつくり全員がどこかのチームに所属、事前検討を数回行っていた。チーム編制は年齢や学年、教科、時には校種（小学校との連携）も混合し、異質性の中で多様な意見が出るようにしている。

専門教科ではないからこそ生徒の気持ちになって考えることができる、事前に十分な協議があるからこそ授業者の意図を理解して参観し、事後検討会で忌憚のない意見を述べることができる、若手教員は色々な先輩教員の話聞くことで多くのことを吸収できる、というわけだ。

## 3) 体制づくりの際の工夫

このような共同研究のシステム化が完成している学校では、新任者がその学校の研究体制にすぐなじむことができる、職員の顔ぶれが替わってもシステム化により研究は継続される、という声があった。

新しい体制づくりが定着し始めている学校でも授業研究を発展させる工夫が見られた。

1) で述べたように、校内研修会の早期開設と協議場面の設定によりビジョンの共有化と職員の参画意識の向上を果たした学校や、事前検討会の際に事情がある場合は途中退席し

てもよいことにして負担感の軽減を図っている学校もあった。

また、「本校で身に付けさせたい資質・能力」を基に生徒の姿を話し合うよう視点の転換を図った学校では、その徹底のために、協議の際には付箋紙を貼るシートの当該項目の枠を大きくするなどの工夫をしていた。生徒の表現力・思考力の向上に手応えを感じているとのことであった。

共同研究体制の構築のためには、学校の研究の経緯や状況に合わせた「しかけ」をし、児童生徒の姿で成果を確認しながら、無理のない持続可能な研修にしなければいけない。

## 4) 同僚性の高さや研修意欲、管理職から職員への厚い信頼

この先進校の取材では、

- ・先生方個々の研修意識が高いし同僚性も高いと思う。
- ・1対1よりチームの中で伸びている。
- ・若手教員は授業の基本スタイルを身に付けている。

という声が多く聞かれた。総じて、職員間の同僚性の高さや研修意欲、そして管理職から「うちの先生方」への信頼は相関性があるように感じられた。

また、校長先生や教頭先生の熱い思いも感じ取ることができた。「研究授業は授業者だけのものではない。チームの共同作品」、「教師の力量差によって子どもに学力差が生じてはならない」という言葉は、後日S中学校で紹介したところ、多くの共感を得ていた。

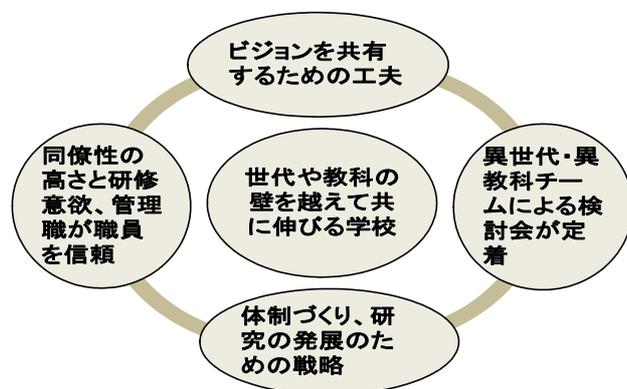


図4 共同研究体制の構築にとって大切なこと～取材より

## (2) 横浜市の校内人材育成からの考察

横浜市で推進している「メンターチーム」による若手育成研修の取材も行った。

これは、若手教員を各学校で育てる際、数人のチームと一緒に研修しながら互いに伸びていこうというもので、各校の創意工夫により様々な研修方法、研修内容が実践されている。横浜市教育委員会によるとメンターチームによる研修が盛んな学校では、①経験の浅い教職員が本音で話せる、②先輩の経験談が語られている、③参加者が自律的に企画・運営している、④形式にとらわれず若手のニーズに合わせてアメーバのように柔軟な意識で行っているなどの共通点があるという。

先進校として横浜市立T中学校を訪問した。ここでは世代や教科、学年を解体した4つのメンターチームをつくっている。校長先生からは次のようなお話があった。

・ミドルリーダーの一手手前、本校が2校目になる中堅を伸ばしたいという意図でチーム編制をしている。若手の状況に合わせてつつ皆で向上していくような研修でありたい。

この日の各チームの研修内容は「合唱コンクールを通してのクラスづくりと生徒の成長」、「道德の授業で議論する話題について」、「保護者面談をロールプレイする」、「ICTを活用した授業の紹介」だった。実際の研修を見学させていただいたところ、どのチームも気兼ねなく話し合う様子に同僚性の高さを感じた。特に若手教員が積極的に話している様子が印象的であった。

チーム研修後の若手教員へのインタビューでは「見て学ぶだけでは得られないものもあるので、メンターチームで自分の疑問ややってみたいことを話題にしてもらえて有意義である」、「自分の得意分野を生かせる場合もあるので役に立てて嬉しい」、「メンターチームのおかげで職員同士の仲がよいと思う」などの意見があった。

## 5. S中学校の授業研究会を、世代や教科の壁を越えた共同研究体制に

### (1) これまでの授業研究会の進め方

阿部(2017)によれば、「事前研究の質が授業研究会の成否の6～7割を決める。」(p.96)、「事前研究の弱い授業研究では限られた成果しか得られない。」(p.96)とある。

私はS中学校で研究主任を3年間務めてきたが、授業研究会の進め方を振り返ると、事前準備は「研究授業をする人が一人で指導案をつくり、教科部または研修部員と指導案検討会を1～2回行い形を整える」、いわゆる【授業提供者中心型】だった。これは教員の多忙感や部活動指導を考慮し、「事前準備は極力コンパクトにすませよう、その代わり事後の検討会が盛り上がるような工夫をしよう」と考えた故なのだが、絶好の研修機会を逸していたわけである。

来年度はこの事前準備を【世代や教科の壁を越えた共同研究チーム型】での「事前研究」にブラッシュアップし、皆で授業づくりのノウハウを学び共に伸びる校内研修にしたい。

### (2) 来年度への提案

S中学校でこれまで行ってきた、共通実践事項を含む基本的な授業の流れ＝「S中スタンダード」や、今年度の重点を視点の中心として互いの授業を参観・助言し合う「校内ミニ研修会」等は、これまで通り継続していく。

その上で、授業研究会の体制について次の変革案を提案した(1月：研修会)。

#### 1) チームによる授業づくりの流れ

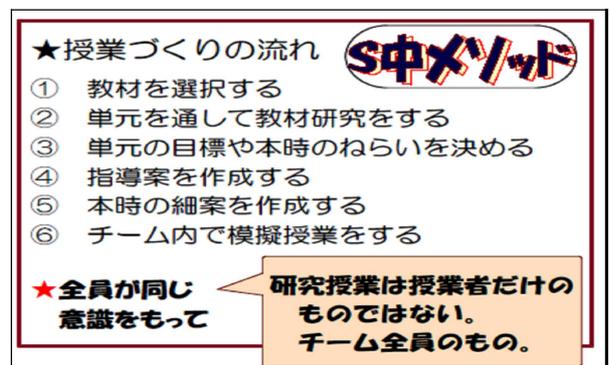


図5 「S中メソッド」

3(1)で述べたように、本大学院の講義における授業づくり研修の成果が大きかったことから、S中学校の授業づくりにも同じ流れを取り入れたい(図5)。

これを「S中メソッド」と名付ける。

## 2) 目指したい教師集団像

S中学校では大学院での授業づくり研修の成果や先進校の実践を紹介するとともに、共同研究体制の構築による同僚性の高



まりや授業力の向上、若手だけではなく中堅・ベテランも共に伸びるような教師集団の形成の可能性を説明した。

## 3) 2学期の授業研究会にS中メソッドを導入～夏休みから事前研究を開始～

経験不足に対する若手教員の不安解消や、研修に関わる時間確保のために、1年間の授業づくり研修の流れにも、2学期の授業研究会を中心に変革を図りたい(図6)。

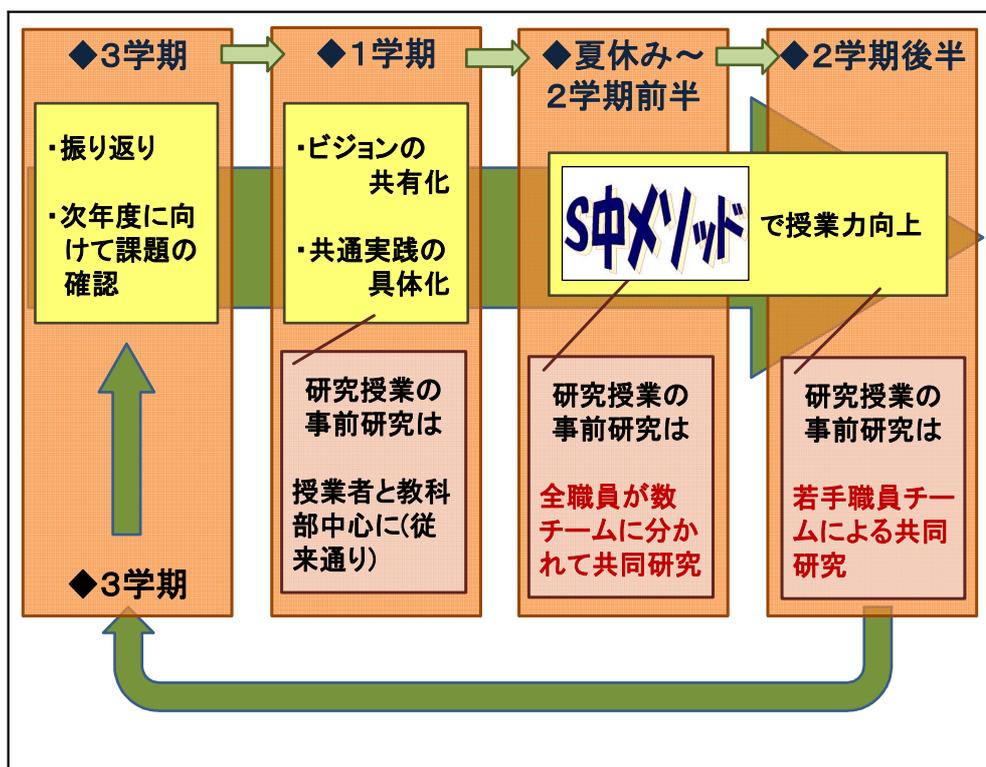


図6 1年間の授業づくり研修の流れ

例年、1学期の授業研究会は、共有されたビジョンの確認と、共通実践の具体化について話し合うための提案授業を基に行われる。この時の事前研究は、授業者と教科部を中心とした従来のものにとどめる。1学期は夏季総合体育大会があるので、放課後も生徒と過ごす時間を確保したいからだ。

大きな転換は2学期の授業研究会からである。

まず2学期前半の授業研究会に向けて、1学期のうちに当該教科の数だけ共同研究チームを編制する。このチーム編制は、世代や教科、所属学年が偏らないようにする。研究授業がない教員も必ずどこかのチームに入ることになる。

共同研究は夏休みから始める。授業自体は一人で行うが、図5のS中メソッドはチームで協議しながら進める。夏休み中に図5の③までは進めておきたい。2学期に入ってから、研究会の期日に合わせて④以降を進める。

そして2学期後半の授業研究会は、若手だけでチームを編制する。これはS中学校の30代教員へのインタビューの際、授業力が伸び

たと感じた時期について、「2校目で同じ教科の初任者に助言する立場になり、話し合いながら一緒に考えるようになった。自分ももう一度学ぶ機会を得たことで勉強になった」、「地区内の若手同士で共同研究の機会があった。新しいアイディアを出し合って、教科指導の自信が深まった」という話を基に考えた。

### (3) S 中学校での協議より

S 中学校で、これらの提案について妥当性や課題等について話し合った。

#### 1) 成果を期待された点

異世代・異教科チームによる事前研究については「教科を越えて協働できる」、「たくさんの教科の先輩から学べる」、「得たものを自分の教科にも導入できる」、「授業も研究会も充実する」などの意見があった。「授業づくりは『一人』というイメージだったが、チームでやれるなら心強い、たくさん助言がほしい」という技能教科教員の声のように、チームに対する期待も挙げられた。

夏休みから S 中メソッドに取り組むことについては、「時間に余裕があってよい」という意見が出された。

2 学期後半の授業研究を若手だけのチームで行う点に関しては、「2 学期前半での成果を発揮することで力が伸びそう」、「同世代同士で意見を伝え合うことで同じ意識をもつことができる」などの意見が出された。

#### 2) 研修会後のアンケートより

研修会後のアンケートでは概ね肯定的な回答が多かった(図7)。CとDについて「とてもそう思う」と答えた教員が多いことから、同僚性の向上への期待が大きいと考える。

Eに関しては、生徒のための共同研究であるにもかかわらず、他の項目より期待が小さい状況だった。共同研究を進める中で生徒の変容を語り合うようにし、教員にとって魅力ある体制にしていくことが必要である。

質問：来年度、S 中メソッドで共同授業研究を行うとしたら、次の項目について向上しそうですか。

- 項目 A - 自分の授業力
- B - 他の教員から学ぼうとする意欲
- C - 授業改善に関して積極的に話し合おうとする職場の雰囲気
- D - 職員同士のチームワーク
- E - 生徒の学習定着度

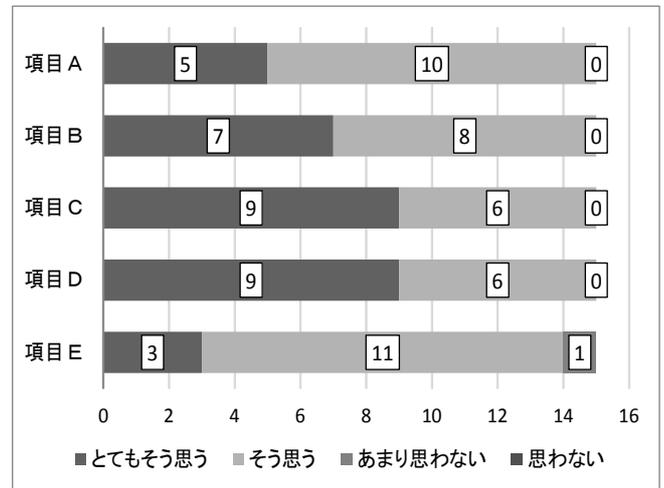


図7 向上に対する期待(単位:人)

また自由記述では次の意見に注目した。

- ・(若手教員) 若手教員は先輩との力量の差があることを不安に感じています。このような研修スタイルは、たくさんの先輩教員から学ぶ機会を増やし力量の差を埋めることにもつながるのではないかと思います。
- ・(中堅教員) チームでの共同研究、人が替わっても継続できるシステムづくりはこれからの時代において重視すべきことと感じた。
- ・(ベテラン教員) 私たち教師は、子どもたちに力を付けるために常に研究をしていかなければいけない存在だと思います。ですから、教師の意識の高まりがとても必要だということを今日の研修会から学びました。

#### 3) 課題とされた点

- 課題として出されたことは主に次の4点である。①～③は協議やアンケートの記述より、④は図7よりまとめた。この4点は、S 中学校に限らず共同研究をシステム化しようとする学校が出会うであろう課題になりそうだ。
- ①教科の専門性を考えると、他の教科の授業づくりに意見を述べることは不安である。
  - ②事前研究で話し合う時間が増えることになるが、2 学期に入ってから時間の確保は難しいのではないかと。
  - ③世代や教科の壁を越えることで、若手・中堅・ベテランの各層がどのような姿を目指すのか、明確な提案がほしい。
  - ④学習定着度の向上に対する期待が小さい。

#### 4) 課題に対する改善案の考察

①について チームによる共同研究の中心は、自校で掲げている授業の基本スタイルや研究の重点、生徒の変容など、全員が共通の視点をもって協議できるものであることや、事前研究に深く関わることで事後の検討会もより充実し自分の授業に生かされる、ということの説明し、十分な理解を得るようにしなければならない。

また授業者は教科の特性に関することも話題にしたいはずなので、教科を越えた共同研究こそ指導主事訪問のような外部から指導的立場の方が来校する研究会で行うのが適していると考えられる。

②について タイムマネジメントは部活動のある中学校にとって大きな課題である。S中学校では、練習場所等の関係で平日の部活動休止日の曜日設定は各部で異なる。この平日の部活動休止日を一月に一度程度、一斉にとり共同研究に時間を充ててはどうか。

③について 横浜市教育委員会での取材では、校長は教員と面談する際、キャリアステージと実際の経験値を照らし合わせたり、校内の人材育成にどのように寄与すべきか確認したりする時にも市策定の「教員のキャリアステージにおける人材育成指標」を用いるそうである。

本県でも2017年12月に「秋田県教員育成指標(案)」が発表され、「教科等指導力」として「教科等指導の基本的な指導力、秋田の探求型授業の実践力、授業研究・授業改善を推進する実行力」に関して、教員のキャリアステージ毎に求められる資質・能力が示されている。最終版は3月下旬に発表されるが、これを基に「共同授業研究によって若手・中堅・ベテランの各層が目指す姿」を示すとともに、自己評価等でも活用したい。

④について 提案段階では実感が伴わないが、実際に共同研究を進め授業改善に関して積極的に話し合っているうちに、自ずと生徒

の変容についても確認し合うようになるのではないだろうか。また、生徒の姿やその変容を協議の視点にすることも有効と考える。それによって生徒の表現力、思考力の伸長を実感している先進校もあった。

#### 6. まとめ

世代や教科の壁を越えて共に伸びる校内研修のために最も大切なこととして「全員で共有すること」を挙げたい。何を共有するのか—これまでの研究の経緯や成果と課題、校長の経営方針、目指す生徒の姿、授業の基本スタイル、共通実践項目や重点事項、研修によってたどり着きたい教師の姿、生徒の変容の様子—このような多岐にわたるたくさんのことを全員で共有することが、充実した校内研修には不可欠と考える。

そして多忙な学校業務の中で、これらをどのような方法とタイミングで共有するのか、組織マネジメントとタイムマネジメントが重要な鍵となる。

変革することは困難を伴うこともあるが、教職員が皆でよりよい研修を目指す「チーム」となり、共に伸びることができるような学校づくりに努めたい。

#### 【引用・参考文献】

秋田県教育委員会(2017)「秋田県教員育成指標(案)」

阿部昇(2017)「『探求型授業』を創り出す秋田型『共同研究システム』」、千々布敏弥編集『若手教師がぐんぐん育つ 学力上位県のひみつ』、教育開発研究所

浦野弘(2009)「公立中学校における校内授業研究会の持ち方に関する意識の調査」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第31号

横浜市教育委員会編著(2011)『「教師力」向上の鍵 「メンターチーム」が教師を育てる、学校を変える!』時事通信社

# 世代や教科の壁を越えて共に伸びる校内研修の在り方 —中学校の授業づくりにおける共同研究体制の構築に向けて—

学校マネジメントコース 2517306

近藤明子

## 1. 研究テーマ設定の理由

教員の大量退職・大量採用による年齢や経験年数の不均衡から、色々な弊害が生じると予想されている。学習指導においても、ベテラン教員の指導力を若手教員に継承する、すなわち「知の伝達」をどう実践していくかが大きなテーマとなっている。特に50代の教員が多い本県にとっては喫緊の課題であり、各校の創意工夫が必要である。

そこで「若手教員の育成」に関して地域の小中学校教員や教職大学院生の意識を調査したところ、若手教員の育成に特化した取組ではなく、異世代で共同研究する、共に伸びる、という関係性を大切にして共同研究体制を構築することが「知の伝達」につながると思い至った。

また従来型の教科等学校訪問や要請訪問時の研修会について、浦野（2009）では「他教科の内容には口出しし難い雰囲気などについての当該教科以外の者からの指摘は、教科担任制を採る中学校においては否めない面もある」とある。確かに私自身、他教科の授業研究会では慎重に言葉を選び話すことが多い。異世代による共同研究体制を構築することにより、この「教科の壁」も越えることができるのではないかと考えた。

以上により、この研究テーマを設定した。

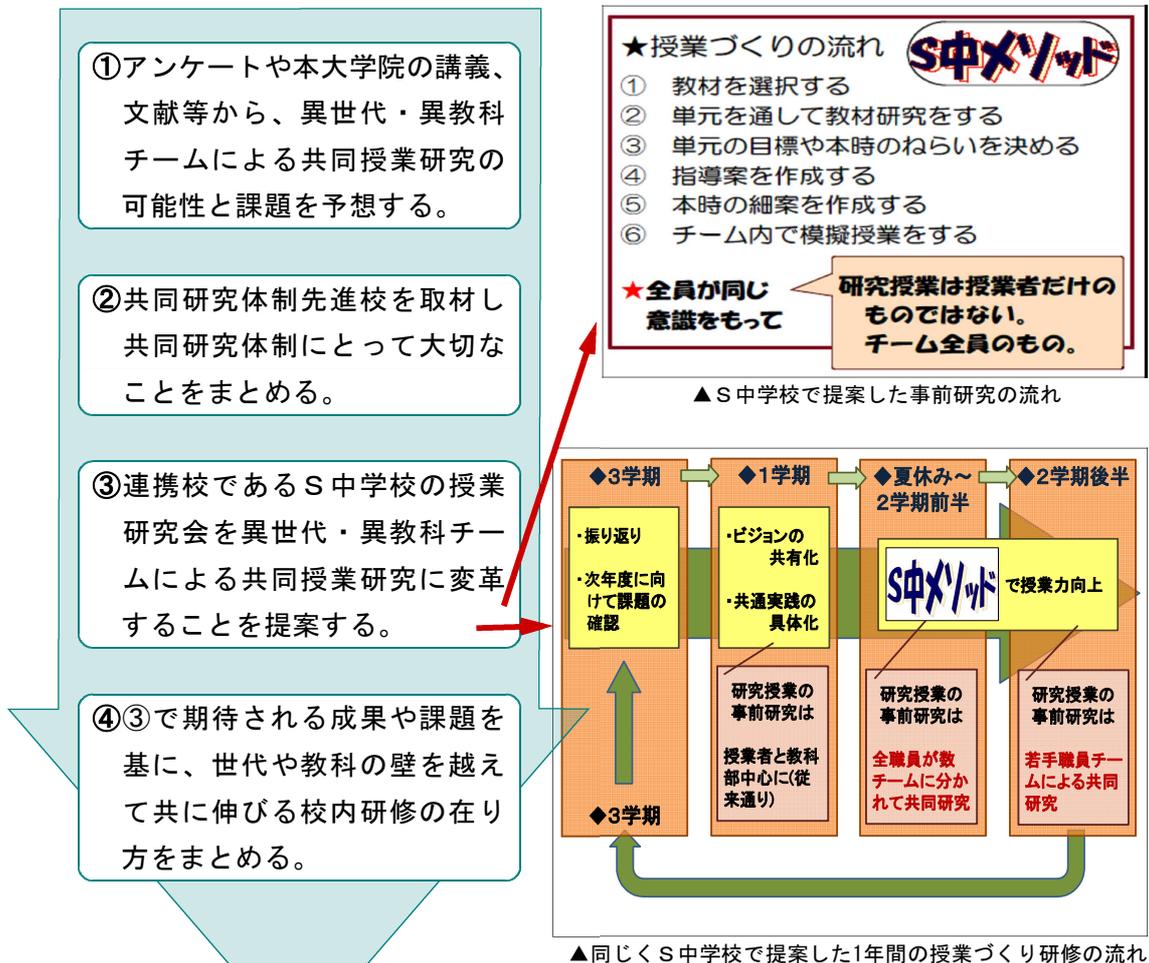
## 2. 研究の概要

はじめに、連携校の中学校区の校長及び市内小中学校の教務主任・研究主任、計40名からのアンケートや、本大学院の講義と院生によるアンケート、文献等から、異世代・異教科チームによる共同授業研究の可能性と課題を予想した。

次に、共同研究体制の先進校として6つの中学校を訪問・取材した。先進校に共通していることとして、経験年数や教科にとらわれず全員が「同じ土俵」で協議するためには、研究の方向性や授業づくりの視点、授業の基本スタイル等を共有する「場の設定」と「実践の徹底」が不可欠であること、教科の専門性にとらわれずに多様な意見を出し合うために異質性を大切にしていること、体制づくりや研究の発展のために有効な仕掛けを工夫していること、等を学んだ。

そして、連携校のS中学校の授業づくり研修の中心を、異世代・異教科チームによる共同授業研究に変革することを考え、そのシステムを提案し、S中学校の先生方と話し合った。この話し合いから、世代や教科の壁を越えて共に伸びる校内研修の在り方をまとめたところ、「共通の視点をもつこと」、「研究のための時間を捻出するためのタイムマネジメント」、「若手・中堅・ベテランの各層が目指す姿を明確に示すこと」、「生徒の姿で共同授業研究の成果を確かめ合うこと」等に留意して進めるべきであるという結論に達した。

### 3. 研究全体図



#### ○成果を期待された点

- \* 異世代・異教科チーム～研修が深まる、広がる。同僚性が高まる。
- \* 夏休みからの研究開始～時間がとれてよい。
- \* 後半の若手だけのチーム編制～前半の研修成果を確認する場にもなる。

#### ●課題とされた点と改善案

- \* 他教科の専門性、特性に対して自信がない。  
→ 共同研究の中心は、授業の基本スタイルや研究の重点、生徒の変容など、全員が共通の視点をもって臨むものが中心であることの理解を図る。
- \* 2学期に入ってからの時間確保が難しい。  
→ 平日の部活動休止日を、月に一度程度一斉にとり時間の確保を図る。
- \* 若手、中堅、ベテランの各世代が目指す姿を明確に示すべき。  
→ 「秋田県教育委員会育成指標」の「教科等指導力」で示されている、各キャリアステージで求められる資質・能力を活用する。
- \* 生徒の学習定着度の向上に対する期待が小さい。  
→ 共同研究では生徒の姿や変容について語り合うので、自ずと生徒の向上についても確認できるようになるのではないか。

## 1. はじめに

変化の激しい予測困難な未来を生きる子どもたちには、主体的に生きる力を育むことが益々重要視され、学校の在り方が問われている。

このことを正面からとらえた次期学習指導要領の理念を具現化するために、教育課程を軸に学校教育の改善・充実の好循環を生み出すカリキュラム・マネジメントの実現が求められている。各学校は学級や教科等を越えた視点でこれまでの取組を捉え直し、組織的・計画的に教育活動を展開し、その質を向上させていくことが重要である。

## 2. 問題の所在と研究の目的

子どもたちに未来を生きる力を育むために、各学校は学校教育目標を設定し、それぞれの特色を生かしながら教育活動を展開している。子どもたちを取り巻く社会（学校や地域を含む）の実態は変化するものであることから、例えば学校評価のようなシステムを機能させ、教育活動は日々見直されている。しかし、学校評価というシステムは、PDCAサイクルを進めたとしても必ず成果が上がるとは限らない。なぜならそれは、学校文化という目には見えない重要な存在があるからである。学校文化は、学校改善の重要な要因の一つとされているにも関わらず、把握することが難しい。特に、学校文化の中でも教員の組織文化については、多くの研究者によってその重要性が述べられている。

しかし、ここで問題なのは、私たちはその重要性を感じてはいるものの、その実態を把握し、改善を試みることは困難だということである。ましてそれを組織的、計画的に行う

となるとさらに難しい。だからこそ、この問題の改善策を検討することには大きな意義があると考えられる。

現任校は国立大学の附属学校であり、研究推進を最も重要なテーマのひとつとしている。したがって、本研究では、研究推進を促進させるための学校文化の醸成（同僚性の向上）を行うことを目的とする。教員集団にスポットを当て、目に見えない組織文化を改革することによって学校改善を目指すものである。この研究において改善策の有効性が確認できれば、カリキュラム・マネジメントを機能させる具体的な手立てが見出せるものと期待できる。

## 3. 先行研究

組織文化については、アメリカの心理学者 E. H. Schein がその概念を構築し、組織において文化が支配的な力をもつことに言及しており、日本でも組織文化についての研究がされてきた。久富(1996)は「学校には何か独特なものがある」と述べており、それを「学校文化」としている。久富は学校文化を子どもたちに人格形成の作用力を働かせているという点から、制度文化、教員文化、生徒文化、校風文化といった四つの構成要素に構造化した(図1)。本研究で扱う学校文化はここで言う教員文化を指し、それは日本全国の教員に共通する文化という位置づけではなく、各学校がもつ個別の教員文化ということで論を進める。

日本教育社会学会によると、学校文化は「学校集団の全成員あるいはその一部によって学習され、共有され、伝達される文化の複合体」と定義されている。そして志水(2002)は「学

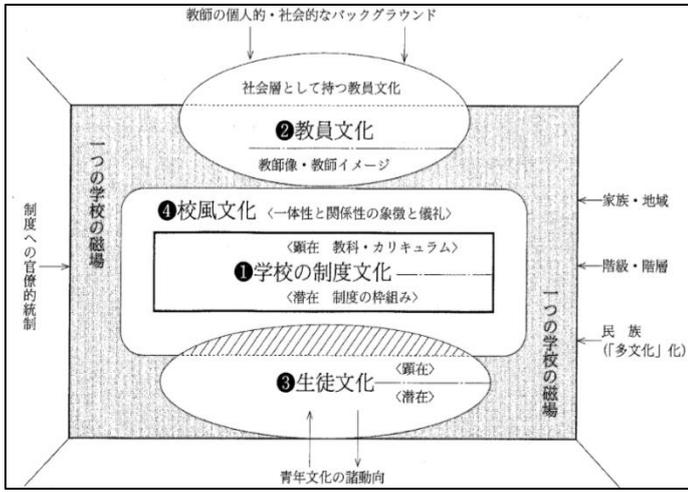


図1 学校文化を構成する諸要素とその学校内・外の関係 (久富, 1996)

校文化は、何よりもその担い手たちの実践によって不断に作り直されていくものと把握されなければならない」と述べており、それは動的なもので、変革可能であることを示唆している。後に志水ほか(2008)は「力のある学校」に共通する8つの要素をスクールバス・モデルとして提唱し、「気持ちのそろった教師集団」「前向きで活動的な学校文化」という、教員の同僚性や学校文化に関する要素も学校改善を左右する大きな要因になっていることを明らかにした。

一方、田村(2014)は、各学校は教育目標・内容・方法をカリキュラムとして組織化し、計画に基づいて組織的に教育活動に取り組むことの重要性を述べるとともに、学校文化を包括する概念を構造化している。また、学校文化を把握することができる「カリキュラムマネジメントチェックリスト」を開発し、自校のカリキュラムマネジメントの実践は、どこが優れていてどこが手薄なのかを自己診断できる「カリキュラムマネジメントの分析シート」を作成し、それらを活用した実践例を報告している。

#### 4. 研究計画

昨年度筆者は、田村の「カリキュラムマネジメントチェックリスト」をより扱いやすいように改編した「カリキュラムマネジメント

アンケート」(以下 CMA)を作成して、学校評価との関係性を検討した。その結果、CMA が学校の課題把握、カリキュラム・マネジメント機能の向上に有効である可能性を見出した。また、CMA は目に見えない学校文化を把握することを可能とし、聞き取り調査と合わせて実施することで組織の課題解決のための具体的な改善策を見出せることも分かった。一方、CMA の回答者を特定して聞き取り調査を実施しなければ、教員一人一人の気持ちに寄り添った改善策は見出せないことが課題となった。

そこで2年次は、現任校が研究開発校であるという特徴を踏まえて次の三つの柱を軸に研究を進めた。CMA と聞き取り調査によって取組の効果を検証し、考察を行った。

- (1) 現任校の実態の変容を把握するために、CMA と聞き取り調査を計画的に実施する。
- (2) 生徒指導主事の立場で目指すものや取組、意識すべきものの見える化を行い、学校文化を醸成する。
- (3) 研究副主任の立場で研究テーマ設定に関するプロセスを共有化する取組等を行い、新研究を「おらだの研究」にする。

#### 5. 研究内容

##### (1) 現任校の実態調査

###### 1) 調査対象者

現任校の管理職を除いた教員。(n=20)

###### 2) 調査時期

平成29年3月中旬に実施した。CMA を配布し、回答を求めた。

###### 3) CMA の構成

質問項目は①教育目標の具現化、リーダーに関する項目(5項目)②カリキュラムのPDCAに関する項目(25項目)③学校文化に関する項目(15項目)があり、各項目について「非常にあてはまる(4点)」、「だいたいあてはまる(3点)」、「あまりあてはまらない(2点)」、「全くあてはまらない(1点)」の4段階で回答を求めた。

表 1 現任校の特徴 (○は強み, ▲は弱み)

組織・システム	<ul style="list-style-type: none"> <li>○大学の教育資源を活用できる</li> <li>○附属学校園と連携した教育活動が可能</li> <li>○人材資源が豊富 (OB, OG, 地域の人材, 留学生, 大学教員, PTA 会員等)</li> <li>○研究の P D C A サイクルが確立されている</li> <li>○研究体制の充実 (研究企画会, 領域部会等が時間割に位置付けられている)</li> <li>○教科指導力の高い教員が多い (系統性を考慮した授業, 協働的な学習の実施等)</li> </ul>
学校文化	<ul style="list-style-type: none"> <li>○研究意欲の高い教員が多い</li> <li>○生徒の成長を皆で喜び合っている</li> <li>○学校全体のことを考えて行動している教員が多い</li> <li>○自らの役割を担って自主的に行動している教員が多い</li> <li>▲個性や仕事を認め合う信頼関係が弱い</li> <li>▲目標の意識やビジョンの共有が弱い</li> <li>▲参画意識に差がある</li> <li>▲相互批判もいとわない議論ができていない</li> <li>▲多忙感や負担感を感じている教員が多い</li> </ul>

表 2 見える化の取組内容

ねらい	取組内容	前期	後期
ビジョンの共有化	1 学校教育目標との関連を示した「今月の生徒指導」の作成 (毎月 1 回発行)	○	○
	2 目指す生徒の姿, 組織的取組を促す姿のイメージ化, キーワード化	◎	○
	3 月と週の重点目標と具体的施策を示した「共通理解事項確認用紙」の作成 (毎週月曜日発行)	○	○
情報の共有化	1 生徒の様子, 活動を写真で紹介	◎	◎
	2 学級担任, 委員会担当, 部活動担当等の指導や取組を写真で紹介		◎
行動の意識化	1 重要事項をキーワード化して提示 (共通理解事項確認用紙)	◎	○
	2 取組を評価できるチェック項目の掲載 (共通理解事項確認用紙)	○	○
	3 個々に課題の意識化を促す資料の工夫 (今月の生徒指導)		○
	4 自己の支援を点検できる「一日の教師の支援のあり方」の実施 (7月, 11月) とフィードバック	○	◎
	5 C M A の実施	○	○
	6 生徒指導の 3 機能を生かした授業に関する資料の提示	○	○

※○は実施した取組, ◎は重点化した取組

#### 4) 調査の結果

それぞれの項目で平均値を求めて分析した。その結果, 研究推進に関する項目では, 「系統性を意識した指導 (3.4)」「主体的・協働的な学習の導入 (3.2)」「実生活や社会へ関連付けた指導 (3.2)」といった前研究テーマの具現化に関連の深い指導が多く教員によって行われていることが分かった。一方で, 「教育目標や重点目標を意識した取組 (2.7)」の評価は低かった。学校文化に関する項目では, 「教員の個性や仕事を認め合う信頼関係 (2.3)」「相互批判もいとわない議論 (2.5)」「負担感よりも充実感を感じる (2.6)」の評価が低いことが特徴として見られた。

表 1 は 3 月に実施した CMA の結果を踏まえて現任校の特徴を整理したものである。現任校のもつ強みを生かしながら, CMA で明らか

になった学校文化の弱みを克服して研究推進の促進につなげたいと考えた。

#### (2) 学校文化を醸成するための取組

実態調査の結果を踏まえ, 表 2 のような取組を前期 (4 月~7 月) と後期 (8 月~12 月) に行った。その際, 前年度まで行われていた生徒指導部の取組を生かしながら「見える化」を重点化した。【ビジョンの共有】と【情報の共有】を促進し, 【行動の意識化】を図った。

図 2 は, その一例として, 組織全体の傾向を見える化した職員会議用の資料である。組織的に取り組む意識を醸成することをねらいとした。これは「一日の教師の支援のあり方」という生徒に対して教師が当たり前に行うべき支援について, 個人が振り返った結果を集計して可視化した資料である。

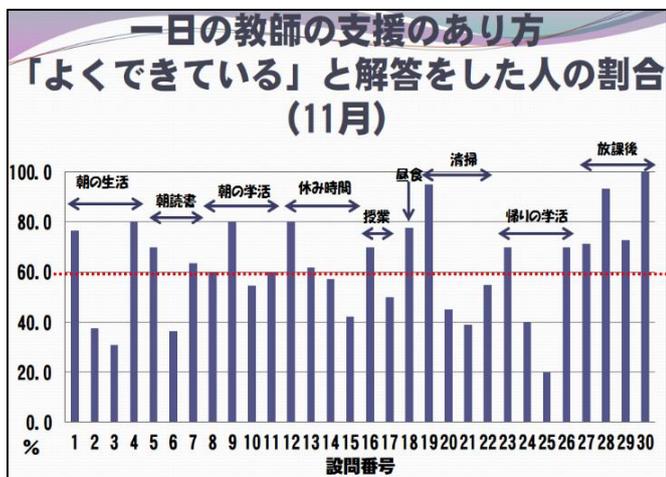


図 2 「一日の教師の支援のあり方」のフィードバック資料

### (3) 「おらだの研究」にするための取組

3月の実態調査の結果から、これまで以上に目標等を意識して日々の教育活動が展開されるよう、研究の立ち上げからそのプロセスを皆で共有することを重視した。

今年度は新研究立ち上げの年であることから、研究テーマの設定と研究プランの作成が大きな課題である。現任校では6月の公開研究協議会後に新研究の計画、立案を研究主任の主導で行うのが通例である。しかし、その労力の大きさと困難さは非常に大きい。そこで筆者は新研究の立ち上げにあたり、研究主任に「決めかねていることは皆に投げかけてはどうか」とアンケートの実施を提案した。

その結果、アンケートが実施され、生徒に身に付けさせたい資質や能力、エビデンスの採り方、実生活や社会と各教科の関連などについて全教員の意見を吸い上げることができた。研究主任と協力してそれらを研究企画会や研究推進会議でフィードバックし、諸会議や職員室内で議論がなされるよう努めた。また、研究の立ち上げには理論や概念の理解、

実践例の把握等を踏まえて研究基盤を固めることも重要である。そこで、教職大学院生の立場を生かして必要に応じて理論や情報を提供した。さらに教職大学院で得られた知見を基に議論する場を設けるなどした(表3)。

### (4) 取組の結果

管理職を除いた教員を対象として7月と12月にCMAを実施して効果を検証した(n=18)。

#### 1) 学校文化に関する項目についての結果

図3は学校文化に関する項目の平均値を示したものである。3月は構成メンバーが異なるため7月、12月と単純比較はできないことに注意が必要である。

7月は【信頼関係】が構築されつつも【学校全体のことを考えた行動】【自主的な行動】【相互批判もいとわない議論】等の項目が低いことが分かった。

この結果を受け、後期はさらなる信頼関係の構築や学校全体の動きが把握できるように改善計画を立て、取組を継続した。

その結果、7月と12月を比較すると次の5項目において平均値の高まりが見られた。

- 【学校全体の事を考えた行動(3.2)】(+0.4)
  - 【役割を担った自主的な行動(3.0)】(+0.2)
  - 【相互批判もいとわない議論(2.4)】(+0.1)
  - 【個性等を認め合う信頼関係(3.2)】(+0.1)
  - 【組織的に生徒を育てる意識(3.0)】(+0.1)
- しかし、その一方で【相互批判もいとわない議論】のように平均値の高まりは見られるが、依然数値は低いままの項目や、【充実感】を感じる数が少ない教員が多いことも明らかになった。

表 3 「おらだの研究」にするために実施した取組

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・ テーマ設定に関するアンケートの実施(2回)</li> <li>・ アンケート集計, フィードバック</li> <li>・ 研究主任と協議する場の設定</li> <li>・ 研究主任とのリフレクション</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 職員研修日の設定(11月から)</li> <li>・ 臨時研究企画会等の実施</li> <li>・ 教職大学院で学んだ理論や情報の提供</li> <li>・ 校外実習で得られた情報の提供</li> </ul> |
|---|---|

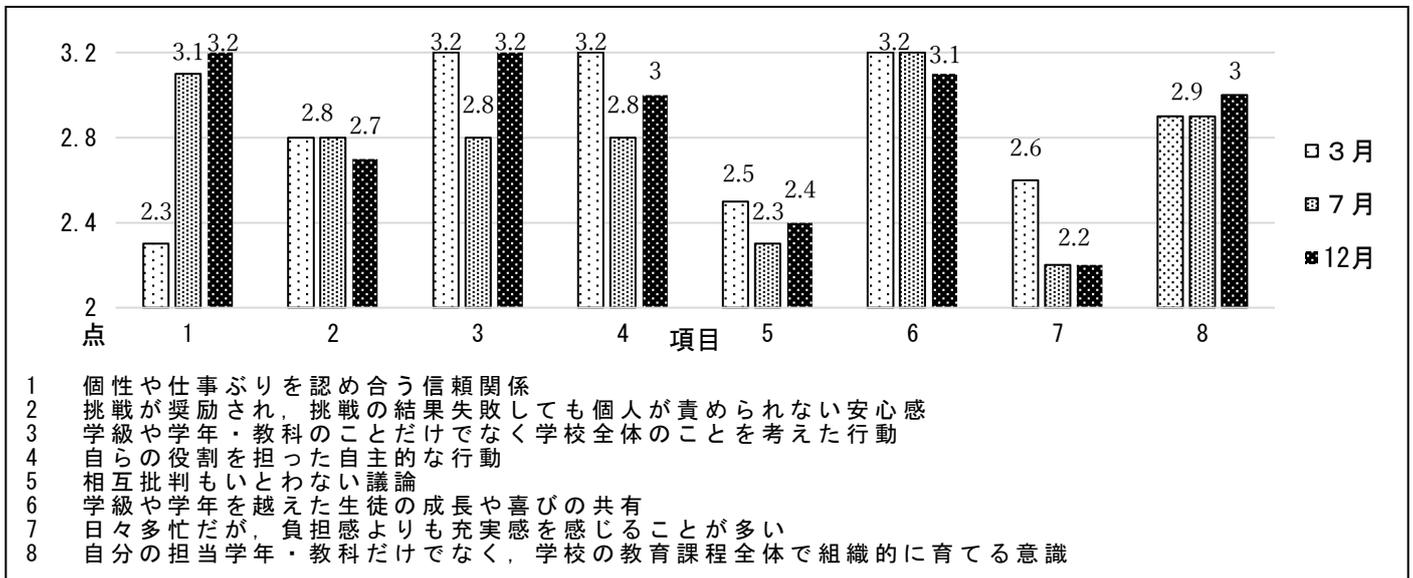


図 3 学校文化に関する項目の平均値

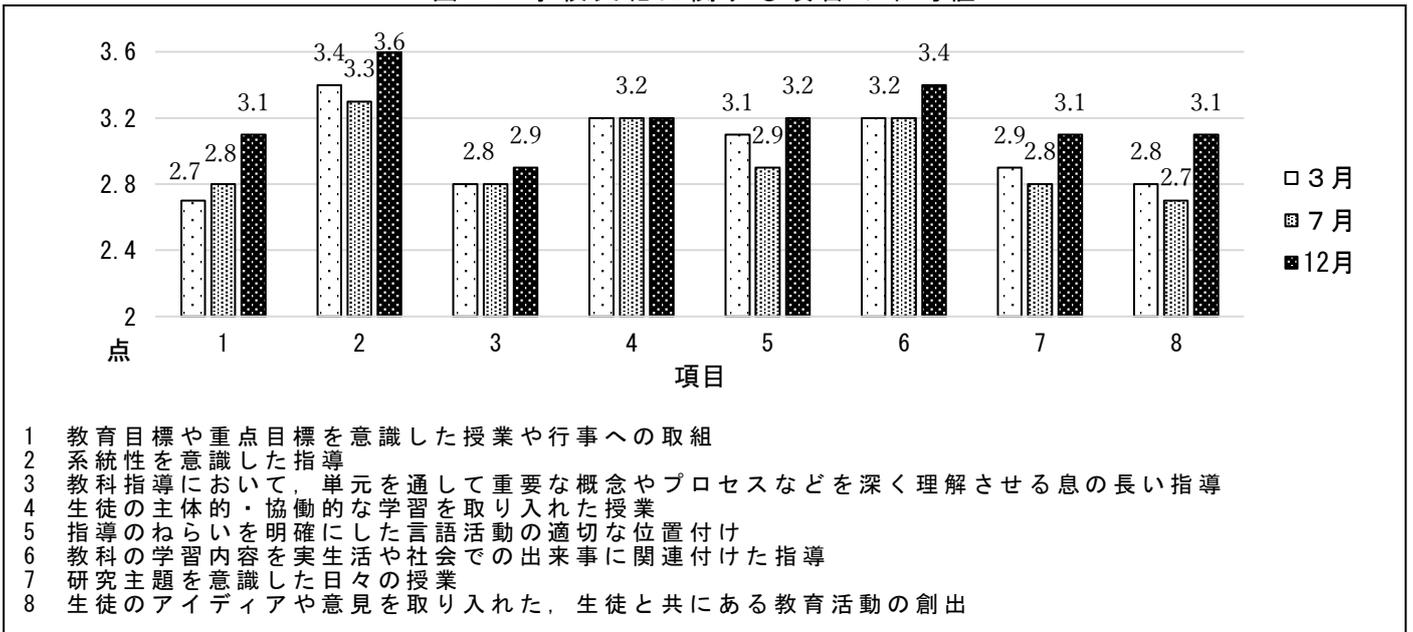


図 4 研究推進に関する項目の平均値

## 2) 研究推進に関する項目についての結果

図 4 は研究推進に関する項目の平均値を示したものである。

7月と12月を比較した結果、8項目中7項目において平均値の高まりが見られた。その中でも前年度から課題となっていた【目標を意識した授業や行事への取組】【研究主題を意識した授業】に関する項目は+0.3 と大きな高まりを示している。また、7月に「2」あるいは「1」の非肯定的な回答があった7項目は、全ての項目においてその人数が減少した。

## (5) 聞き取り調査から見えた教員の隠れた意識

CMA で非肯定的な回答をしていた教員と研

究企画会のメンバーを対象として、1月に個別に半構造化面接形式で聞き取り調査を行った。聞き取りの際はCMAの回答からいくつかの点を焦点化し、何を感じたり考えたりしていたのか、どのような変化があったのかなどを自由に語ってもらい、その内容に応じて掘り下げる質問をした。

### 1) 研究推進に関する聞き取り調査の結果

研究企画会のメンバー（研究主任と筆者を除く）である6人の教員に組織的関与について聞き取り調査を行った。その内容を表4に示す。また、昨年度の組織的関与の実感を0.0とした場合、今年度は-1.0～+1.0の範囲でどの程度だったかを尋ねた。その結果、平均値は0.37だった。

表 4 研究企画会のメンバーの発言

- A 教諭 「1回目の時(初めて研究に関わった時)は一方的に(研究テーマが)出てきた印象で、それが当たり前だと思っていたけど・・・(中略)。サブテーマはなんか、そんな重要じゃないっていうか、大きいテーマを各教科ごとに自分の教科レベルに落として、1年次2年次3年次って自分の教科のサブテーマの方を重視してるから、変な話学校のサブテーマよく分からなくてもあんま関係なかったのよ・・・(中略)。でも今思えば、みんなでもやる研究って考えたら、みんなできつくり出す部分があった方がいいと思う(中略)。今年は相違変わったと思ってるんですよ。自分の中では、なんか路線が違うっていうか、なんかよく分からない路線でずときてたのに、(中略)その変わり方にすごくインパクトがあって、その中にしかも我々の意見を入れる機会があったから、めっちゃ印象強い。よその事のように思ってたの。その、テーマが決まるってことを。」
- B 教諭 「今までよりもこうしなきゃという意見や意見を言えたと思います。道徳や特活についてもいろいろ提案してくれたことが助かったし、よかったと思っています。」
- C 教諭 「私なんか何も言えてないと思いますけど、みんなが関わってたっていうのはよかったと思います。今年はアンケートをとって丁寧だったと思います。」
- D 教諭 「ちゃんと言ってくれるからね。説明してくれるからね。積み重ねが分かるので自分も分かる。自分の教科が何に向かっていかなきゃいけないってのは分かるけど、学校全体の研究主題みたいなどころにはあまり乗っかれないの。でも議論する、協働で一つのところにいこうっていうのはまずやってきたつもりだから、そういう意見を言い合うのって批判的も入っているし、いろんな面からじゃん。そういうことは言ったかもしれない。自分の教科はこういう風にやっていた方がいいんじゃないかっていうのは全然やってもいいんですよ。でも間違った方向にはいきたくない。」
- E 教諭 「企画会の中ではもちろん話し合われているけど、例えば企画会終わった後なんか職員室で会話になってるもんな。あとは、2回3回って提案しているいろんな考えを取り入れていこうっていうかたちがすごくいいと思うな。」
- F 教諭 「(組織的関与の度合いは)同じくらい。研究のもとになる理論についてはやや薄い感じがする。」



図 5 CMAと聞き取り調査から見た教員の隠れた意識 (n=18)  
※○は肯定的発言の要約, ▲は課題が見られる発言の要約

## 2) 学校文化に関する聞き取り調査の結果

学校文化の醸成をさら進めるためには、たとえ少数でも困り感や不安を抱えている教員に寄り添うことが重要と考え、CMAを図5のように分析し、聞き取り内容をまとめた。平均値からは把握できなかった隠れた意識を明らかにすることができ、課題解決の手掛かりを得られた。

## 6. 考察

これまで見てきたように、CMAを活用した学校文化（同僚性）を醸成する取組は、研究推進を促進させることに有効であることが分かった。その要因として挙げられるのは次の3点である。

一つ目は、目指すものや個々の取組、意識すべきものの見える化を継続的に行ったことである。学校全体の目指す姿を踏まえて自らの取組を振り返ったり、情報を共有したりする機会を増やした結果、「学校全体のことを考えた行動(3.2)」と「組織的に育てる意識(3.0)」におけるCMAの平均値は7月に比べてそれぞれ0.4点、0.1点高まった。また、聞き取り調査で「他学年の動きが分かると自分の学級の生徒に実感をもって話せる」などという発言があったことから、学級や学年を越えた活動の見える化は、組織的な意識の醸成につながったと言えよう。

二つ目は、新研究立ち上げの際にアンケートを実施したことである。アンケートの実施によって、一人一人の問題意識が顕在化し、研究がこれまで以上に自分事として意識されるようになった。その後、研究主任のコーディネートによって一人一人の参画意識が高まり、研究テーマのより深い理解につながっていった。理論に裏打ちされた提案も相まって研究推進会議や教科部会、研究企画会などが活性化し議論に発展していった。このことは「今まではよそ事のように思っていた（今回は我々の意見を入れる機会があった）」「今ま

でよりも意見が言えた」「職員室で会話になっている」という発言から裏付けられ、全員でビジョンとプロセスを共有したことが組織的な取組につながったと言える。研究テーマの設定に関して、後に研究主任が「先生方の声を拾えたのは大きかった」と発言していることからアンケートの意義は大きかった。

三つ目は、CMAを実施したことである。聞き取り調査でCMAを行うことについて尋ねたところ、「研究主題を意識するようになった」「足りないものをよくしていけるようになった」「学校評価は他人事になるが、CMAは参画している感じがする」という発言があった。このことから、CMAの計画的な実施は意識や行動の変容につながったと判断できる。

一方で、学校文化が醸成されてきているにもかかわらず、「充実感(2.2)」「批判もいとわない議論(2.4)」「責められない安心感(2.7)」の3項目は低い評価が続いていることをどう捉えるかは重要な課題である。

現任校には附属学校特有の使命がある。そのため、教員には何か独特の見えないプレッシャーがあることも想定される。しかし、時に厳しい状況や適度なプレッシャー・緊張感 は 自 己 の 成 長 に つ な が る こ と を 考 え れ ば 、 必 ず し も 「 責 め ら れ ない 安 心 感 が 低 い こ と は マ イ ナ ス 要 因 で は ない 」 と い う 解 釈 も で き る 。 し た が っ て 、 課 題 の 解 決 方 法 を 検 討 す る 際 に は 、 さ ら に 丁 寧 な 分 析 を す る 必 要 が あ る 。

また、CMAで「学校全体のことを考えた行動(3.2)」が良好な結果を示している一方で、聞き取り調査からは「他学年の動きが見えない」「自分の力の生かし方が分からない」と言う教員がいることも把握できた。学校文化の醸成をさらに行うためには、一人一人の困り感に寄り添って取組を強化したり、教員の持ち味を生かせる協働体制を構築したりする必要がある点、要因分析には勤務年数や分掌経験等の影響も想定する必要があることも分かった。

## 7. おわりに

本研究では、次の3つの成果が得られた。一つ目は、CMAの計画的な実施が教育活動の意識化を促し、組織の変容を見取る上で有効であること。二つ目は、CMAと聞き取り調査を合わせて行うことで具体的な改善策の立案が可能であること。三つ目は、CMAを介したコミュニケーションに価値があること。これらが明らかになったことである。

一方、課題として次の2点が挙げられる。一つ目は、カリキュラムに組み込む上で、いつ、誰が、何の目的で実施するか、各校の実態に合わせた具体的計画の検討が必要であること（PDCAサイクルを機能させ、組織的、計画的に実施する）。二つ目は、各校の実態や目的に合った質問項目の精選、質問内容の見直しが必要なことである。以上が、今後、各学校でCMAを活用して学校改善を行う際に抑えておきたい点である。

今、現任校では教員一人一人の意思が反映された研究テーマが決定し、各教科・領域でその具現化への道のりを歩み出したところである。今後、新研究の立ち上げからプロセスを共有してきたメンバーとビジョンを共有し、心をつなげて実践を積み重ねていくことがとても楽しみである。

さて、ここで押さえておきたいことがある。それは、常に改善や向上を続けていこうとする組織には、共に学び高め合う姿勢が重要なことだ。それは単に仲がよく、居心地がいい同調思考の組織とは異なる。現任校の教員は、子どもたちの質の高い学びを、授業と研究を中心に支えている教員集団である。したがって、多くの教員は日頃ある種の緊張感やプレッシャーのようなものを感じているだろう。それは筆者も例外ではない。先にも触れたが、その目に見えない重圧を自己を磨くための存在として力に変え、真に高め合える集団になれるとしたら、きっと今よりも充実感ややりがいを感じられると考える。そしてそこには

安心感とは違う何かを土台とし、今よりももっと強い信頼感で結ばれた同僚性の高い組織文化が育まれ根付いていこう。

私たちのあらゆる営みは、すべて子どもたちのためにある。そして、今、目の前にいる子どもたちの姿は、間違いなくその学校にいる教員が彼らを支えてきた結果である。今後も学び続ける姿勢と、自分たちの手で学校文化を創っていくという気概をもち続けることが学校文化を醸成し、質の高い教育活動につながるという視点に立ち、ミドルリーダーの立場でその方策を探っていきたい。

## 【引用・参考文献】

- 志水宏吉(2002):『学校文化の比較社会学 日本とイギリスの中等教育』東京大学出版会
- 志水宏吉他(2008)「効果のある学校」から「力のある学校」へ一階層間格差を越える学校改善モデルの構築一」
- 千家弘行(2010)「授業研究会の活性化と同僚性に関する研究一高等学校における取組から一」『兵庫県立教育研修所研究紀要』第121集, pp. 65-74.
- 田村知子(2014)『カリキュラムマネジメントー学力向上へのアクションプランー』日本標準
- 千々布敏弥(2014)「授業研究とプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ構築の関連ー国立教育政策研究所「教員の質の向上に関する調査研究」の結果分析よりー」『国立教育政策所紀要』第143集, pp. 251-261.
- 中田正弘(2015)「授業研究を推進するための学校組織文化と授業研究の位置に関する一考察」『帝京大学大学院教職研究科年報』6, pp. 23-31
- 中留武昭, 田村知子(2004)『カリキュラムマネジメントが学校を変える』学事出版
- 久富善之他(1996)『講座学校 第6巻)学校文化という磁場』柏書房
- 別所崇・松嶋秀明(2015)「国内における「学校文化」研究の展望: スクールカウンセラー研究への展開可能性を探る立場から」『紀要論文(人間文化: 滋賀県立大学人間文化学部研究報告)』39号, pp11-21
- E. H. Schein [著] 梅津祐良・横山哲夫 [訳] (2012)『組織文化とリーダーシップ』白桃書房

# 「カリキュラムマネジメントチェックリスト」を活用した 学校改善に関する研究

カリキュラム・授業開発コース 2516404

佐々木勝利

## 1. 研究の目的

学校文化は、学校改善の重要な要因の一つとされているにも関わらず把握することが難しい。また、私たちはその重要性を感じてはいるものの、その実態を把握し、改善を試みることは困難であり、ましてそれを組織的、計画的に行うとなるとさらに難しい課題となる。だからこそ、この課題の改善策を検討することには大きな意義があると考えます。

現任校は研究推進を最も重要なテーマのひとつとしている。したがって、本研究では、研究推進を促進させるための学校文化の醸成（同僚性の向上）を行うことを目的とする。

## 2. 研究の内容

筆者は研究副主任として、現任校の研究を一人一人が参画する「おらだの研究」にして研究推進を促進させるために、アンケートの実施を提案した。その後、研究主任と協力して全教員の意見を吸い上げてフィードバックし、諸会議や職員室内での議論に発展させた。また、教職大学院生である立場を生かし、研究の立ち上げに必要な理論や情報を研究主任に提供し、議論する場を設けるなどした。これらの取組が理論に基づいた研究主任のコーディネートと相まって教員同士の有機的なつながりを生み、教員の参画意識の向上や目標等の意識化につながったことが CMA(田村の「カリキュラムマネジメントチェックリスト」を筆者が改編したもの)と聞き取り調査から分かった。

また、生徒指導主事としてこれまでの取組を生かしながら「見える化」を重点化した。主なねらいはビジョンの共有化、取組や情報の共有化、行動の意識化である。7月と12月に実施したCMAの結果から「学校全体のことを考えた行動」「目標等の意識」「信頼関係」「自ら役割を担った自主的な行動」「組織的に生徒を育てる意識」の5項目において平均値の高まりが見られた。一方で「相互批判もいとわない議論」「負担感」に不安や課題を感じている教員が多いことも明らかになった。さらに聞き取り調査からは、CMAの平均値からは把握できなかった隠れた意識を明らかにすることができ、課題解決の手掛かりを得られた。

## 3. 研究の成果と課題

CMAを活用した学校文化(同僚性)を醸成する取組は、研究推進を促進させることに有効であることが確認できた。CMAの計画的な実施は、教育活動の意識化を促し、組織の変容を見取る上で有効であること、CMAと聞き取り調査を合わせて行うことで具体的な改善策の立案が可能なことなどが成果として挙げられる。課題としては、カリキュラムに組み込む上で、いつ、誰が、何の目的で実施するかといった各校の実態に合わせた具体的計画の検討が必要なことなどが見出された。

研究会会のメンバーの発言

- ・1回目の時(初めて研究に関わった時)は一方向的(研究テーマが)出てきた印象で、それが当たり前だと思っていた。今年は変わり方にインパクトがあって、しかもその中に**意見を入れる機会があった**。これまでは**よそ事のように思っていた**。
- ・ちゃんと説明してくれる、積み重ねが分かる、**議論する、協働**で一つのところに向かっていくのはやってきたつもり。
- ・今年**はアンケートをとって丁寧だった**。
- ・今までよりもこうしなきゃというような**意見を言えた**。道徳や特活についても提案してくれたことがよかった。
- ・**企画会の後など職員室で会話になっている**。2回3回と提案して取り入れていこうという**かたがとでもいい**と思う。

聞き取り調査から見た教員の隠れた意識

関連項目 (1)内は12月の平均値	肯定的な発言の要約	課題が見られる発言の要約
学校全体を考えた行動(3.2) 組織的に育てる意識(3.0)	○国語科のやりとりや縦割りで周りが見えてきた ○研究のペースが生徒指導	▲全体が分からない ▲他学年の動きが見えない
認め合う信頼関係(3.3)	○学年が協力的 ○学年部で仕事を任せてもらえる	▲力の生かし方が分からない ▲やってきたことが通用しない
批判をいとわない議論(2.4)	○多面的な見方に気付ける ○返ってくるのが嬉しい	▲自分が議論できるレベルに達していない気がする
負担感より充実感(2.2)	○授業や研究に関する力がついた	▲すぐ次がある ▲仕事の先が見えない

# 研究の目的

## 研究推進を促進させるための学校文化(同僚性)の醸成

### CMAの実施 聞き取り調査

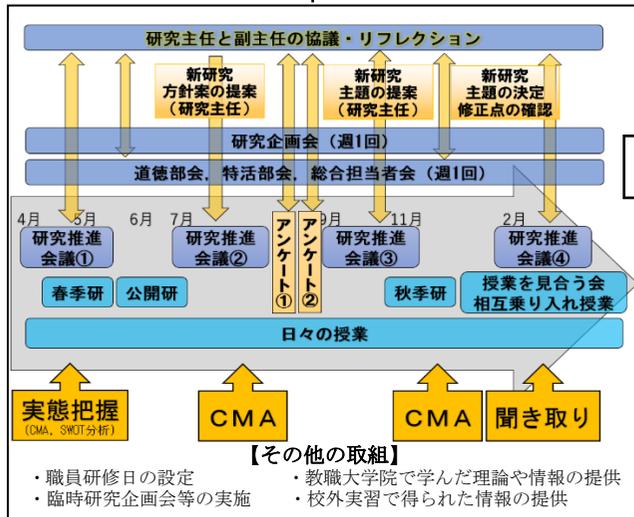
実態の変容を把握、  
行動の意識化

### 「おらだの研究」 (研究副主任として)

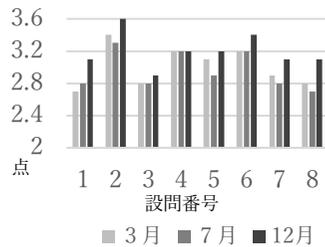
プロセスの共有, 参画

### 「見える化」 (生徒指導主事として)

ビジョン・情報の共有

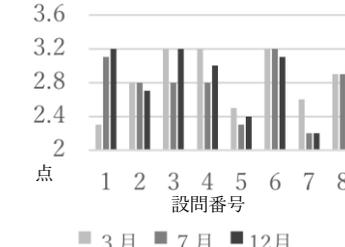


CMAの研究推進に関する項目の平均値



- 1 教育目標等を意識した授業・行事
- 2 系統性を意識した指導
- 3 単元を通して重要な概念やプロセスなどを深く理解させる、息の長い指導
- 4 生徒の主体的・協働的な学習
- 5 指導のねらいを明確にした上での言語活動の位置付け
- 6 実生活や社会に関連付けた指導
- 7 研究主題を意識した日々の授業
- 8 生徒と共に創る教育活動

CMAの学校文化に関する項目の平均値



- 1 個性や仕事を認め合う信頼関係
- 2 挑戦が奨励され、挑戦の結果失敗しても個人が責められない安心感
- 3 学校全体のことを考えた行動
- 4 自らの役割を担った自主的な行動
- 5 相互批判もいとわない議論
- 6 生徒の成長や喜びの共有
- 7 日々多忙だが、負担感よりも充実感を感じる人が多い
- 8 教育課程全体で組織的に育てる意識

	前期	後期
<b>I ビジョンの共有化</b>		
1 学校教育目標との関連を示した職員会議資料の作成	◎	○
2 今年度の目指す生徒の姿、職員の組織的取組を促す姿をキーワード化し、シンボル化して提示	◎	○
3 月と週の重点目標と具体的な施策を示した資料の作成	○	○
<b>II 取組や情報の共有化</b>		
1 生徒の様子、活動を写真で紹介	◎	◎
2 各分掌の指導や取組を写真で紹介	◎	◎
<b>III 行動の意識化</b>		
1 重要事項をキーワード化して提示	◎	○
2 取組を評価できるチェック項目の掲載	○	○
3 個々に課題の意識化を促す資料の工夫	○	○
4 「一日の教師の支援のあり方」の実施(7月, 11月)とフィードバック	○	◎
5 CMAの実施	○	○
6 生徒指導の3機能を生かした授業の在り方に関する資料の提示	○	○

**結果是負**

- ・各校の実態に合わせた具体的計画の検討が必要(今あるカリキュラムに組み込むうえで、いつ、誰が、何の目的で実施するか) ※PDCAサイクルを機能させ、組織的、計画的に実施する
- ・各校の実態や目的に合った質問項目の精選、質問内容の見直しが必要

**成果**

- ・CMAの計画的な実施は、教育活動の意識化を促し、組織の変容を見取るうえで有効
- ・CMAを聞き取り調査と合わせて実施することで、具体的な改善策を立てることが可能
- ・CMAを介したコミュニケーションそのものに価値がある

CMAを活用した学校文化を醸成する取組は、  
研究推進を促進させることに有効である。

# 主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善 －実感を伴った理解を図る理科の授業作りを通して－

カリキュラム・授業開発コース 2516409

富 樫 朋 哉

## 1. 主題設定の理由

昨年12月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」において学習指導要領改訂の視点が公表された。とりわけ「育成すべき資質・能力を踏まえた教科・科目等の新設や目標・内容の見直し」における「主体的・対話的で深い学び」については「アクティブ・ラーニングの視点での授業改善」と表現された時から注目していた。「どのように学ぶのか」を具現化する手立てであり、今後の教育活動の羅針盤となるキーワードと捉えていたからである。

28年度全国学力・学習状況調査の質問紙調査の結果に注目すべき記載があった。アクティブ・ラーニングの視点を学習に取り入れた学校の正答率はそうでない学校よりも高い傾向という報告である。今年度も同様の質問項目（記述表現は主体的・対話的で深い学び）があったが、やはり主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善に取り組んだ学校の正答率が高いと報告されていた。

ここで本県の理科に目を向ける。これまで参観した授業を振り返ると、問題意識の醸成から始まる探究型の授業が多々実践されており、主体的・対話的で深い学びの視点での授業作りと捉えることができた。また小学校学習指導要領理科編に挙げられている実感を伴った理解（具体的な体験を通して形づくられる理解、主体的な問題解決を通して得られる理解、実際の自然や生活との関係への認識を含む理解）がなされていることが多く、主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善は実感を伴った理解にもつながることがうかがわれ

た。

小学校は、来年度から新学習指導要領への移行期間となる。これまでも探究型授業が進められてきた理科において、今後一層推進される主体的・対話的で深い学びの視点から、更なる授業改善ができると考えた。また主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善を積み重ねることで、実感を伴った理解（具体的な体験を通して形づくられる理解、主体的な問題解決を通して得られる理解、実際の自然や生活との関係への認識を含む理解）を図る授業、特に、実際の自然や生活との関係への認識を含む理解に関わり、身近な事象や経験や体験と生かした授業作りができると考え、本主題を設定した。

## 2. 研究の目的

主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善を通し、実感を伴った活動を切り口にして児童の変容を探る。そのために研究の目的を次のように設定した。

主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善を積み重ね、児童の実感を伴った理解を促進する。

## 3. 研究内容

### （1）研究仮説

研究の目的を踏まえ、研究仮説を次のように設定した。

主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善を積み重ねることで、実感を伴った理解が図られ、児童の振り返りに質的な変化が見られるだろう。

児童の変容は、授業後の振り返りや単元終了後の振り返りの記述で探る。また、考察の時間を中心に学び合いの場面における児童の対話にも注目していく。

(2) 研究の構想

昨年度研究を進めるにあたり『アクティブ・ラーニングの授業展開 小学校理科』森田(2016)を主体的・対話的で深い学びの視点のよりどころとした。今年度も森田の捉えを参考にして研究を進めることにした。研究の構想は図1のようになる。授業作りの土台を①主体的・対話的で深い学びを実現させる支援の明確化、②支援を具現化する手立て、③発問・教材教具の準備とした。これまでは具体的な手立てをもとに発問や教材教具を準備する形で授業を構想してきた。この構想に「アクティブ・ラーニングの3つの視点からの支援例」(表1)を用い、主体的・対話的で深い学びを実現させる支援の明確化を図っていくことで、活動場面や支援の在り方が明確となり、3つの視点を意識した授業構想ができると考えた。

考察や結論の導出	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習の過程を振り返り、変容を自覚する学習場面を設定する。(深い学び)</li> <li>・考察したことを出し合い、科学的に考える中で結論を出す場を意図的に設定する。(対話的な学び)</li> <li>・改善の視点で問題解決における、よりよい方法を考えたり次の課題を発見したりする場面を設定する。(主体的な学び)</li> </ul>
----------	--

授業改善の成果は児童の姿と考える。事象と向き合って獲得する気付きや発見、日常生活と関わらせて思考すること、友だちと意見交流したことで生まれる新たな考えなど、これまでも授業を通して目指してきた児童の姿を振り返りシートの記述で見取ることにした。併せて、振り返りシートで授業改善の進捗を確認し、実感を伴った理解についても記述表現に着目して見取っていくことにした。

1) 振り返りシート (図2)

これまでの実践と昨年度の実習校での実践を省察し、記述する項目を自己評価の観点から「今日のゲット」、相互評価の観点から「友だちのナイス」とし記述を促す。この2つの観点から児童の変容を分析し授業改善の判断材料として蓄積していく。

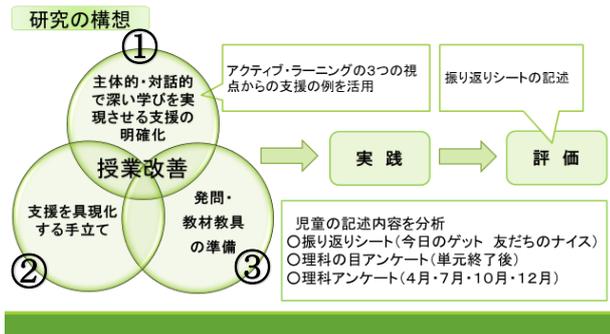


図1 研究の構想

図2 ふり返りシート

表1 アクティブ・ラーニングの3つの視点からの支援例

問題の見だし	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 既存の知識とのズレ等から問題をつくる場を設定する。(深い学び)</li> <li>・ 比較などの方法を通して、自然事象の差異点などに気づき問題を見いだせるようにする。(深い学び)</li> <li>・ 友達との考えのズレ等から問題をつくる場を設定する(対話的な学び)</li> </ul>
実験・観察	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 実験・観察が安全にかつ正確にできる基本的な技能を育てる。(深い学び)</li> <li>・ 教師と子供、子供同士の対話の場を意図的に設定する。(対話的な学び)</li> <li>・ 何を明らかにする活動なのか、意識させながら取り組ませる(主体的な学び)</li> </ul>
結果の整理	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 個人で考えた上で意見交換に臨む過程を設定する。(対話的な学び)</li> <li>・ 他者と結果を比較する場を設定し有効な結果を選べるようにする。(対話的な学び)</li> <li>・ 結果を分析・解釈して仮説の妥当性を検討する力を育成する(主体的な学び)</li> </ul>

2) 理科の「め」アンケート

単元終了後にアンケート調査を行う。(図3) 設問の一つ目は、印象に残っている学習について記述させる。C T連絡協議会での講話(主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善 次世代型教育推進センター研修協力員 稲岡寛 2017)で提示された自己の変容を手ごたえとするための3つのポイント(自らの変容に気づく、変容の場を自覚する、変容の要因を明らかにする)を参考にして設問を作成した。設問の二つ目は、日常との関わりや経験したこと・体験したことについて記述させる。学習と日常生活のつながりから実感を伴った理解が図られているかを分析する。ま

た授業作りの材料として検討する。

図3 理科の「め」アンケート

3) 理科の勉強についてのアンケート調査

4月・7月・10月・12月に同じ項目でアンケート調査(図4)を行い、児童の実態把握を行う。

図4 理科の勉強についてのアンケート

(4) 4月当初の児童の実態

理科専科として第6学年の5つの学級での理科の授業を担当した。学級間の学力差はあまり感じられないが、実態はそれぞれであり、学級の実態に応じながら授業を進める必要があった。

表2と表3は、4月に実施した理科の勉強についてのアンケート調査をまとめたものである。設問1(表2)については「観察・実験をすることが楽しい」と答えた児童が圧倒的に多かった。「友だちと話し合う」の数値は対話的な学びの視点からの変化に着目していくことにした。設問2(表3)については、どの質問項目もおおむね肯定的な回答が多く、理科に対する意欲の高さが表れている。否定的な回答の数値に着目するとともに「思わな

い」と回答した児童には適宜声かけをすることを心がける。学校教育の指針で重点となっている『互いの考えを検討して考察を深める工夫』と関わらせグループでの学び合いや考察の場面を充実させることも意識して授業の構想を図る。平行して個の学びを丁寧に見取る必要があると分析した。

表2 理科の勉強についてのアンケート調査設問1

4月(人数)	1位	2位	3位
観察や実験の方法を考えることが楽しい	5	28	26
思ったことや考えたことを友だちと話し合うことが楽しい	5	28	26
予想や実験の結果、分かったこと(考察)をノートやプリントに書くことが楽しい	5	25	24
予想や考えたことを発表することが楽しい	8	14	15
観察や実験をすることが楽しい	112	13	6
実験の結果を見て分かったこと(考察)を考えるのが楽しい	4	22	24

表3 理科の勉強についてのアンケート調査設問2

4月(人数)	そう思う	ややそう思う	あまり思わない	思わない
観察や実験の方法を考えている時	56	71	12	0
思ったことや考えたことを友だちと話し合っている時	58	64	16	1
予想や実験の結果、分かったこと(考察)をノートやプリントに書いている時	61	63	14	1
友だちの発表を聞いている時	61	66	9	3
観察や実験をしている時	106	32	0	1
実験の結果を見て分かったこと(考察)を考えている時	70	56	13	0

4. 実践と分析

表4は授業改善の構想をした主な取組である。この中からホウセンカとセロリの水の通り道を比較(植物のからだのはたらき)と身近な道具(くぎ抜き)の活用(てこのはたらき)の実践をまとめる。

表4 実践した主な取組

授業改善の視点	教材・活動
単元名 物の燃え方と空気	
導入時の問題醸成の工夫	野外炊飯の写真・薪のミニチュア
実験の基本的な技能の定着	ビデオカメラの活用。実験の手順や留意点をモニターに映しながら説明
身近な事象との関わり	スチールウールの燃焼演示(花火)(酸素)
単元名 動物のからだとはたらき	
学習の見通し	食べ物編・呼吸編・心臓・血液編の設定
個の実験を設定	卵ケースと脱脂綿を活用した唾液の実験
情報の選択と興味・関心の共有	図鑑資料の活用
イメージ化・可視化	バルーンアート風船用いた自作演示モデル(腸)の提示
事象にふさわしい言葉(表現)の考察・分析	グループでキャッチコピーを作る(ふん・血液)
単元名 植物のからだとはたらき	

導入時の問題醸成の工夫	身近な植物の提示(鑑賞用ひまわり・中庭の木蓮)
6年生のキーワード「推論」の定着	水の通り道について推論を立てる時間の設定
考察の充実	ハウセンカとセロリの水の通り道を比較
中学校単元との関わり	道管を観察(アスパラガス, 蔕)
単元名 太陽と月の形	
比較・検討を図る資料・場作り	記録カードの並べ替えや観察出来なかった日の形の予想
6年生のキーワード「推論」の定着	懐中電灯, ピンポン玉, カラーボール, を操作し月の満ち欠けについての推論を立てる。
イメージ化・可視化	体育館ステージを宇宙に見立て実験。スポットライト・バレーボールを操作する。
単元名 大地のつくり・変わり続ける大地	
イメージ化・可視化	地層模型(粘土で製作) 岩石標本 ガラス瓶に地層を製作
比較・検討を図る資料・場作り	ボーリング試料の観察(本校の建築施工前の試料)
獲得した知識を活用する場面の設定	適用問題の作成と実施
情報の分析と興味・関心の共有	写真の活用(大地の変化 地震・火山・防災の取組)
単元名 てこのはたらき	
導入時の問題醸成の工夫	身近な道具(くぎ抜き)の活用
グループ活動の充実	グループで計画(予想-実験-結果)を立て活動する。 *てこのきまりを見つける。
事象にふさわしい言葉(表現)の考察・分析	第3種のもてこのはたらきについての理解。ラジオペンチとピンセットで豆腐を操作する。

### (1) 植物のからだとはたらきの実践

六年桜組 29名 7月4日実施  
全9時間 本時 3/9

表5 授業改善の構想

☆植物の水の通り道についてハウセンカとセロリを比較し、共通点を根拠に説明する。
①考察したことを出し合い、科学的に考える中で結論を出す場を意図的に設定する。(対話的な学び)
②実験(観察)の視点(予想通りであれば結果は～)について適宜声かけをし、ハウセンカの結果と比較しながら共通点に目を向けられるようにする。 児童の発言をもとに板書の構成を工夫し、ハウセンカとセロリの共通点を考えられるようにする。
③教具:セロリ 加除修正ができる学習シート 発問:意図的指名と問い返しで児童の発言をつなげる発問

授業改善の構想は表5の通りである。本時は植物の水の通り道について共通点を考え、前時に立てた推論をもとにハウセンカとセロリの結果を比較しながら考察することをねらいとした。セロリの観察を設定したことが、

研究テーマと関わる部分である。児童は「予想通りだったら結果は〇〇になる」を視点にしてスムーズに観察を行っていた。また観察中にグループ内で対話(自然な情報交換)も見られた。結果の整理は意図的指名で進め、ハウセンカとセロリの水の通り道は似ていることを押さえた上で考察に入った。表6は考察の場面の授業記録である。

表6 考察における児童の発言と教師の発問

児1:ハウセンカは(茎)の両端に2本の通り道(が見えた)。セロリも同じ。ハウセンカとセロリは同じ。
児2:(茎)は水の通り道が外側に何本か通っていた。
児全:同じです。
児3:葉は中心から一本一本の管が広がっている。
児4:最初に見たとき(切らなくても)葉の外側に赤い色がついているから(水が通っている)【意図的指名】
T:葉について付け足すな。
児5:ハウセンカと同じように細かい管のようにになっている。
児6:細かい管で複雑な通り道になっている。
T:迷路のようにになっているの?
児7:中心から外側に一本の管からもう一本と広がっている。
T:ハウセンカと似ているでいいの?葉も?
児全:うなずきなど反応
T:みなさんの推論(茎と葉にたくさんの通り道がある)はどうだった?
児全:当たっていた。
T:じゃあこの(茎から分かれて決まった通り道で運ばれる)推論は?
T:周りの友だちと話し合ってみてください。(2分)
児7:ハウセンカより太くて360度ずじががあって決まった通り道は確認できなかった。
児3:茎のどこを切っても外側に点々があつたので決まった通り道といえる。
児1:細い茎は通り道が中にぎゅっと集まっていた。
T:セロリも決まった通り道がある?
児全:ある!
児8:茎には360度点々があつてどこを切っても点々があつた。セロリと同じ。(決まった通り道がある)【意図的指名】
T:友だちの考察(意見)シートの下に付け足しましょう。自分が書いていないものだけでいいです。

普段は、児童3の発言で考えが集約されることが多い。本時は、児童3の発表を受けた児童1の発言「細い茎は通り道が中にぎゅっと集まっていた。」が考えを共有する発言となった。振り返りの「友だちのナイス」の記述でもこの発言が複数挙げられていた。児童1の振り返りには「児童7の「確認できなかった」から再度結果を見直すことができた」という記述があった。理想としていた対話的な学びの形を見ることができたとともに、学校教育の指針で重点となっている『互いの考えを検討して考察を深める工夫』の具体的な姿と捉えることができた。考察の場面に関わる振り返りの記述内容(友だちのナイス)をまとめる。(表7)

表7 振り返りの記述内容（友だちのナイス）

- 児童1の記述内容  
児童7の「確認できませんでした」という発言で「確かに難しい」と思ったが、「中にぎゅっと集まる」という考えが出てきた。
- 児童3の記述内容  
児童7の発表を聞いて、逆に考えると確認できないくらい複雑な方が水が全体に広がりやすいのではないかと思った。
- その他の児童の記述内容
  - ・児童1の発表を聞いて通り道が集まっていることが分かった。
  - ・児童1の通り道は集まっているを聞いてなるほどだと納得できた。→同じ内容2名
  - ・児童1の発表で考えが変わった。推論があっていることが分かった。
  - ・考察で悩んでいた所を児童3が分かりやすく言っていて納得した。→同じ内容3名
  - ・児童3と児童8の発表で考えが変わった。説得力があった。

(2) てこのはたらきの実践

六年竹組 27名 11月14日実施  
全10時間 本時3/10

表8 授業改善の構想

- ☆てこ実験器と釘抜き体験を結びつける時間を設定する。
- ①学習の過程を振り返り、変容を自覚する学習場面を設定する。(深い学びの視点)
- ②再度釘抜き体験をする時間を設定する。  
→獲得した知識の確かめ・実感の伴った理解
- ③教具：釘抜き  
発問：「まとめに書いた支点・力点・作用点の位置でもう一度釘抜きをしてみましよう。小さな力で抜けるかな。」

授業改善の構想は表8の通りである。本時は授業の山場を2つ作ることにした。一つは自分の予想やグループの考えをもとに作用点の位置や力点の位置を変えて調べることである。本時の評価(技能)にあたる部分である。もう一つはてこのはたらき(物を楽に持ち上げる)を理解した上で、単元の導入で体験した釘抜きを再度行うことである。研究テーマの実感を伴った理解に関わる部分と考え、終末に設定した。導入では、釘抜き体験とてこ実験器を結びつけるため、写真を提示して体験を想起したり、マグネットを用いて、予想をモデル図(模式図)で示したりした。また条件制御と実験の視点(手ごたえの違い)を確実に押さえた上で実験を行うことも留意した。時間を捻出するため、結果の整理は予想と違う結果になったグループの意図的指名とした。またすべてのグループが同じ結果になったことから考察は数名の発表にとどめ、時

間の確保に努めた。(本時の評価(技能)を達成したと捉えた)まとめを書いた後、釘抜きをした。「簡単!」「するっと抜ける!」など単元の導入時とは違う反応をたくさん聞くことができた。また男子児童からは釘抜きと一緒に使った金づちのてこのはたらきに関するつぶやきを聞くことができた。振り返りの記述内容(今日のゲット)をまとめる。(表9)

表9 振り返りの記述内容(今日のゲット)

- ・力一杯やっても抜けなかったけど勉強したことをしたら簡単に抜けました。→同様の内容11名
- ・他にてこのはたらきがある道具は? →2名
- ・くぎぬきの形について記述 →3名
- ・生活の中で・・大人になって・・ →3名
- ・支点・力点・作用点がよくわかった。 →2名
- ・抜き方の解説。(力点と支点の距離) →2名
- ・くぎをぎりぎりまでさしてから抜いてみたい。 →1名

5. 研究の成果

(1) 理科の「め」アンケート調査の分析

1) 設問1:印象に残っている学習の記述

男児児童Aの記述(表10)を取り上げ、その内容と授業の様子を省察する。

表10 男子児童Aの単元ごとの記述

物の燃え方と空気
学習する前は火で物が燃えると考えていました。ですが、酸素が物を燃やすはたらきがあると分かって、酸素が必要だと思いました。
動物のからだとはたらき
学習する前はでんぶんのまま体に吸収されると考えていました。ご飯粒にだ液を入れる実験をして別の物が変わって吸収されると考えが変わりました。
植物のからだとはたらき
学習する前は水の通り道は真ん中と思っていました。でも実験して外側を通っているんだと分かりました。〇〇さんが「点々がいっぱいあるよ」と言ってくれたのでくわしく調べることができました。実験で自分の考えを確かめることができました。*点々は水の通り道の着色を表している。
太陽と月の形
学習する前は月は自分で光っていて、地球が動いていると思っていました。授業で友だちと話し合ったこととステージでボールを月にしてやった実験で月は太陽の光を反射して光っていて、太陽との位置関係で形が変わると分かりました。考えが変わりました。
大地のつくり・変わり続ける大地
学習する前は水のはたらきで地層ができるのではなくて山がくずれてそうなると考えていました。でも友だちが「軽い物が上にいって、重い物が下にくるんじゃない」と言ってくれたのでどうなれば地層ができるのかを考える時に自分の考えが大きく変わりました。
てこのはたらき
釘抜きなどは単純に手が痛くなるから使っていると思っていました。グループみんなで話し合っている時に「小さい力でも抜けるんじゃないの」と言った友だちがいて、それで釘抜きには、釘を抜きやすくするてこのはたらきがあるんだなと考えが大きく変わりました。

「植物のからだとはたらき」の単元から何によって自分の考えが変わったのかを記述できるようになってきている。授業の様子にも変化が見られ、この頃からグループの話し合いに耳を傾け、自分の考えを伝えようとする姿が見られるようになってきた。また四月当初は鉛筆が進まなかった考察も単元が進むにつれて、自分の考えを意欲的に書くことができるようになってきた。

他の児童の記述に目を通してこの男子児童と同じような傾向が見られた。「植物のからだとはたらき」の単元から友だちの発言や実験中の様子、考察の言葉など具体的な記述をする児童が増えてきた。学年全体の傾向をまとめる。(表 11) 自己の変容を手ごたえとするための3つのポイントをそろえて記述できた割合である。

表 11 学年全体の記述の変化

単元名	人数と割合
物の燃え方と空気	60/139(名) 43.1%
動物のからだとはたらき	65/139(名) 46.7%
植物のからだとはたらき	96/139(名) 69.0%
太陽と月の形	86/138(名) 62.3%
大地のつくり 変わり続ける大地	110/138(名) 79.7%
てこのはたらき	109/137(名) 79.5%

## 2) 設問2：身近な事象や経験・体験したこと の記述

最初の単元「物の燃え方と空気」は、各クラス半分程度の人数の記述にとどまった。そのほとんどは山火事の話題であった。二つ目の単元「動物のからだとはたらき」からは設問の問いを具体的にして取り組ませた。各単元で次のような記述が見られた。(表 12)

表 12 身近な事象や経験・体験したこと  
の記述

動物のからだとはたらき
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 苦しい時は呼吸をがんばっている時。</li> <li>・ 火の近くで呼吸をすると苦しい意味。</li> <li>・ 便秘の仕組みを知りたい。</li> <li>・ 小さい頃の心臓の手術をした。その時のことを家の人に聞いてみたい。今なら分かるかも。</li> <li>・ 胃が痛い時の胃の様子を見てみたい。</li> <li>・ 尿はどうしてできるのかが分かった。今まで不思議だったから。</li> <li>・ 心臓が止まると死ぬのは血液が流れなくなるから。(祖父が亡くなった時)</li> <li>・ バスケ(スポ少)で「はあはあ」している時は酸素を取り入れている時だと分かった。</li> </ul>

植物のからだとはたらき
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ これまで育てたアサガオや枝豆などの育て方に納得した。(水のやり方など)</li> <li>・ 買い物袋に入れていたキャベツに水滴は蒸散だと思う。</li> <li>・ 雨の日は水やりをしない・・・祖母の言葉の意味</li> <li>・ 育てているミニトマトの育て方について。</li> <li>・ メロンやスイカの水の通り道は？</li> <li>・ 食虫植物のからだのつくりは？</li> <li>・ ひまわりが太陽を向く理由。</li> <li>・ 日が当たらないところで育つ植物もあるのは？</li> <li>・ 南国の植物は大きい。日光との関係？</li> <li>・ 根がない人参や大根はどうやって水を取り入れているのか。</li> </ul>
太陽と月の形
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 日食や月食を見てみたい。</li> <li>・ GPSの誤作動(フレア爆発について)</li> <li>・ 太陽はどのようにして誕生したのか。</li> <li>・ なぜ月には砂や石があるのか。</li> <li>・ ブルームーンについて知りたい。</li> <li>・ スーパームーンについて知りたい。</li> <li>・ 太陽はなぜ高温を保っていられるのか。</li> <li>・ 時々見る大きくてオレンジ色の月について。</li> </ul>
大地のつくり・変わり続ける大地
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 西之島について。</li> <li>・ 石になぜ穴があいているのか。(溶岩)</li> <li>・ 公園にある大きな石について。</li> <li>・ 東日本大震災について。</li> <li>・ 地震はなぜ起きるのか。</li> <li>・ 自分の家の下の地層を調べたい。</li> <li>・ 火山灰の飛び方について知りたい。</li> <li>・ チバニアンについて。</li> <li>・ マグニチュードや震度はどうやって決めるのか。</li> <li>・ 外国で起きた地震や火山噴火を調べてみたい。</li> <li>・ プレートについて・縦揺れ・横揺れについて。</li> <li>・ 昔の大曲の地形や川の流れを知りたい。</li> <li>・ 火山灰で育つ野菜について。</li> </ul>
てこのはたらき
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業で取り上げなかった道具(ホチキス、枝切ばさみ、人力車、メトロノーム、家庭にあるおもちゃ、穴あけパンチ、のこぎり、スノーダンプ)</li> <li>・ ジャッキを使ってタイヤ交換を手伝った経験について。</li> <li>・ はしの支点を考えながらご飯を食べた。</li> <li>・ 学習したことをシーソーで確かめてみたい。</li> <li>・ ドライバーの輪軸について。</li> <li>・ てこのはたらきがある道具は調理器具にたくさんあるように感じた。</li> <li>・ ドアノブにもてこのはたらきがあるか。</li> </ul>

表 12 のように身近な事象や経験したことや体験したことを記述した児童の割合をまとめると表 13 の結果となった。

表 13 学年全体の記述(身近な事象・経験)

単元名	人数と割合
物の燃え方と空気	66/139(名) 47.4%
動物のからだとはたらき	107/139(名) 76.9%
植物のからだとはたらき	99/139(名) 71.2%
太陽と月の形	100/138(名) 72.4%
大地のつくり 変わり続ける大地	113/138(名) 81.8%
てこのはたらき	103/137(名) 75.1%

理科の「め」アンケート調査について省察をまとめる。設問1は普段のふり返り(今日のゲット・友だちのナイス)の積み重ねと考

えている。単元により得意不得意はあるとしても自己の変容を手ごたえとするための3つのポイントをそろえて記述した児童が増えたことは成果として挙げられる。授業改善の構想をした主な取組（表5）の授業についての記述が多かったことも成果として捉えている。

設問2は変容が大きかった。記述できない児童が少しずつ鉛筆を動かすことや授業の感想から少しずつ身近な事象や経験・体験に考えがおよぶことを目指していたが、「植物のからだとはたらき」の単元からはほぼ全員が時間内に記述できるようになった。不思議に思ったことの記述にとどまる児童も見られたが、記述内容の質的な変容を見ることができた。

## （2）理科の勉強についての

アンケート調査の分析

楽しいと思う活動（設問1）については、4回の調査を通してあまり変化は見られなかった。4回の調査とも「観察・実験をすること」を選択した児童数が圧倒的に多かった。「考察を考えること」を2位に挙げた児童が、7月と12月に10名前後増えたが特筆する変化ではなかった。

変容が見られたのは、思考が働く活動についての設問2（表14）である。

表14 思考が働く活動・場面（設問2）  
（数値は回答した人数 左：4月 右：12月）

活動	そう思う	ややそう思う	あまり思わない	思わない
方法を考える	56→78	71→54	12→5	0→0
友だちと話し合う	58→92	64→41	16→4	1→0
結果や考察を書く	61→77	63→55	14→4	1→1
発表を聞く	61→96	66→40	9→1	3→0
観察・実験をする	106→121	32→16	0→0	1→0
考察を考える	70→93	56→42	13→2	0→0

どの項目においても「あまり思わない」「思わない」を選んだ児童に改善が見られた。10月の調査でどの項目も一桁の数値に改善されていた。またどの項目も「そう思う」を選んだ児童が増えており、肯定的な回答が多くなった。授業改善の積み重ねにより、主体的に

学習に向かうことができるようになってきたと捉えることができる。対話的な学びの視点として着目していた「友だちと話し合うこと」「発表を聞くこと」について「そう思う」と回答した児童の割合は特筆できる。「友だちと話し合う」の項目は、4月41.7%、7月56.8%、10月61.5%、12月67.1%と変容した。「発表を聞く」の項目も4月43.8%、7月55.3%、10月63.0%、12月70.0%と変容していた。考察の時間を中心に、話し合いの場面を意図的に設定してきた成果が表れていると捉えている。

## （3）成果のまとめ

研究の成果を3点挙げる。

- ① 自己の変容を振り返りの記述で表現できる児童が増えてきた。
- ② 学習を通して身近な事象や自分の経験や体験に目を向ける児童が増えてきた。
- ③ 友だちと話し合ったり友だちの発表を聞いたりする活動が定着し、思考が働く場面として自覚している児童が増えてきた。

以上のことから研究仮説に挙げた授業改善の積み重ねによる振り返りの質的変化が認められたと言える。また授業改善の積み重ねにより、児童の実感を伴った理解が促進されたと考えられる。

## 5. 研究を通して見えてきたこと

（1）主体的・対話的で深い学びと学級経営  
本研究では、友だちの目を見て話したり聴いたりすることに始まり、声の大きさや語尾まで話すなど学習規律の面にも目を向けて実習を進めてきた。このことについては、6年部の職員と連携して取り組んだ。学習規律が身に付き始めるとグループ活動が活発になった。5学級とも同様の傾向が見られた。つまり学びの空間に「何を話しても大丈夫」「グループで学び合える」「私の発言に友だちが付け足しをする」「私のすることにみんなが反応してくれる」といった子ども同士の安心感が確立されることで、主体的・対話的で深い学びが促進される。言い換えると学級経営が主体

的・対話的で深い学びの基盤であり、普段の関わり合いが「主体的・対話的で深い学び」と結びついていると言える。主体的・対話的で深い学びと学級経営との関係についても考える機会となった。

#### (2) 主体的・対話的で深い学びの捉え

本研究は森田(2016) アクティブ・ラーニングの3つの視点からの支援例を授業改善の構想に取り入れ、授業作りの第一歩として活用することができた。しかし授業改善を進める過程で主体的な学び、対話的な学び、深い学びのいずれかを選択して授業を構想しても、実際の展開では、選択した学びに縛られないことが多くなってきた。構想した45分が納得できる授業に近いほど意欲的な活動や活発な話し合いが行われ、その結果考えが深まった記述をたくさん見ることができた。

本研究の授業の構想の在り方は授業作りの一例として提示するが、指導者が「主体的・対話的で深い学び」をどのように捉えるかによって部分的な改善や細部に渡った手直しは多々必要である。

#### (3) 振り返り記述の変容についての考察

記述の場面で心がけた手立ては、視点の確認と発表した児童への賞賛の2点である。記述の変容につながる特別な手立ては講じなかった。変容の要因を、あらためて考えると教職大学院の2年目実習として授業とじっくりと向き合ったことが挙げられる。板書計画や発問の精選、使用する教材の吟味等にこれまでにかけてことのない時間をかけ取り組んできた。さらに、理科室の環境整備に力を入れたことも付け加えられる。記述の変容を導いたのは、やはり授業作りと授業改善の積み重ねであると思われる。

#### (4) 実感を伴った理解についての考察

本研究では、実感を伴った理解を児童の記述表現で見取った。その変容を数値化することで成果として挙げるすることができた。今回の取組を通して児童に実感を伴った理解が蓄積

されたと捉えた時、その蓄積はやはり生活の中で科学的な感性に変換してほしいと思う。そうでなければ本当の意味での蓄積とは言えないとも考える。この視点に立つと実感を伴った理解は記述内容や数値化したデータには表せない部分が多いことをあらためて認識することができた。

しかし、だからこそ授業を通して児童の思考を刺激し耕す必要があり、授業を通して実感を伴った理解を促進する必要がある。その道しるべになるのが、主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善ではないだろうか。

新学習指導要領の目標から「実感を伴った理解」の文言がなくなった。しかし、新しく入る文言「理科の見方・考え方を働かせ」を始め、新学習指導要領にも実感を伴った理解の要素は多々含まれると解釈している。理科の見方・考え方を働かせる土台には経験や体験も入るであろう。来年度以降も実感を伴った理解は大切に扱われるものではないだろうか。今後も実感を伴った理解を図る授業作りを追究し、主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善を積み重ねていきたいと考えている。

#### 〈参考文献〉

- 文部科学省・中央教育審議会(2016)『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)』
- 文部科学省・国立教育政策研究所(2016)『平成28年度全国学力・学習状況調査の結果(概要)』
- 文部科学省・国立教育政策研究所(2017)『平成29年度全国学力・学習状況調査の結果(概要)』
- 森田和良(2016)『アクティブ・ラーニングの授業展開 小学校理科』東洋館出版社
- 次世代型教育推進センター研修協力員 稲岡寛『C T連絡協議会での講話資料 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善』
- 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説 理科編』大日本図書
- 文部科学省(平成29年6月)『小学校学習指導要領解説 理科編』

# 主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善 —実感を伴った理解を図る理科の授業作りを通して—

カリキュラム・授業開発コース 2516409

富 樫 朋 哉

## 1. 研究の目的

本研究を進めるにあたり、研究の目的を『主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善を積み重ね、児童の実感を伴った理解を促進する。』と設定し、児童の変容を探ることにした。これまでも探究型授業が進められてきた理科において、今後一層推進される主体的・対話的で深い学びの視点から、更なる授業改善ができると考えた。また主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善を積み重ねることで、実感を伴った理解を図る授業、身近な事象や経験や体験を生かした授業作りができると考え、本主題を設定した。

## 2. 研究の内容

研究の目的を踏まえ、研究仮説を『主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善を積み重ねることで、実感を伴った理解が図られ、児童の振り返りに質的な変化が見られるだろう。』と設定した。授業作りは、①主体的・対話的で深い学びを実現させる支援の明確化、②支援を具現化する手立て、③発問・教材教具の準備を土台にして構想を立て授業改善を重ねた。①に関しては「アクティブ・ラーニングの3つの視点からの支援例」(森田 2016)を参考にした。児童の変容は授業後の振り返りシートと単元終了後の理科の「め」アンケート調査で分析した。また理科の勉強についてのアンケート調査を4回行い、児童の実態把握をした。授業後の振り返りシートは、6月の単元「植物のからだとはたらき」から、変容の要因を記述できる児童が増加し、変容が見られるようになった。振り返りシートの積み重ねの成果と捉えていた理科の「め」アンケート調査は、自己の変容を手ごたえとするための3つのポイントをそろえて記述できる児童が10月～12月の単元で約8割に到達した。身近な事象や経験・体験の記述においても10月～12月の単元で7割～8割の児童が記述できるようになった。理科に関するアンケート(意識調査)の結果を分析すると、4月当初は、否定的な回答をしていた児童数が12月には、どの項目においても一桁の数値に改善された。またすべての質問項目で「そう思う」を選択した児童数が「ややそう思う」を選択した児童数を上回った。対話的な学びの視点として着目していた「友だちと話し合うこと」「発表を聞くこと」の項目では、「そう思う」と回答した割合が4月は4割程度だったが、12月には、約7割となった。

## 3. 研究の成果

研究の成果を3点挙げる。1点目は、振り返りの記述で自己の変容を表現できる児童が増えてきたこと。2点目は、学習を通して身近な事象や自分の経験や体験に目を向ける児童が増えてきたこと。3点目は、友だちと話し合ったり友だちの発表を聞いたりする活動が定着し、思考が働く場面として自覚している児童が増えてきたこと。以上のことから研究仮説に挙げた授業改善の積み重ねによる振り返りの質的な変化が認められたと言える。また授業改善の積み重ねにより、児童の実感を伴った理解が促進されたと考えられる。



# 高等学校「生物基礎」における対話的な学びの実践研究

カリキュラム・授業開発コース 2516412

三浦益子

## 1. はじめに

平成28年12月の中央教育審議会答申では、「学びの成果として、生きて働く『知識・技能』，未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力』，学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性』を身に付けていくためには，学びの過程において子供たちが，主体的に学ぶことの意味と自分の人生や社会の在り方を結び付けたり，多様な人との対話を通じて考えを広げたりしていることが重要である」（p.47）と述べられている。また，理科においては，「探究の過程を通じた学習活動を行い，それぞれの過程において，資質・能力が育成されるよう指導の改善を図ることが必要である」（p.147）と示されている（中央教育審議会，2016）。

ところで，高等学校「生物基礎」の教科書を分析したところ，観察・実験や探究活動の割合は少なく，知識・理解に関する内容が大半を占めていた。探究の過程を通じた学習活動が行いにくく，中学校理科と比較して専門的な用語が多い「生物基礎」において，どのように授業を展開して，生徒の資質・能力を高めていくかが課題である。

昨年度の研究では，1年目連携校の高等学校において対話的な学びに重点を置いた「生物基礎」の授業を行い，観察や実験ができない単元で調査データをもとに植生の遷移のしくみを考えさせる教材を開発したり，話し合いの場面を工夫して設定したりすることで，思考力・判断力・表現力を発揮させることができた。しかし，課題として，話し合いによって考えを深めさせるには，話し合いの必然性があり適切なレベルの学習課題の設定が必

要であること，表現力向上のためには，根拠をもとに説明する際にデータを適切に取り上げさせること等が挙げられた。

今年度は，昨年度の課題を踏まえるとともに，2年目連携校の生徒の実態調査を行い，生徒の資質・能力の向上を目指して，「生物基礎」において対話的な学びを取り入れた授業の実践研究を行った。

## 2. 研究仮説

「生物基礎」の授業において，対話的な学びを促す方略を適切に導入することで，「知識・理解」「思考・判断・表現」に関する資質・能力を育成することができるだろう。

本研究においては，生徒の実態調査結果をもとに，対話的な学びを促す方略を以下のとおり設定した。

- ①話し合いをすることで解決できる難易度の学習課題を設定する。
- ②考察等の場面で，グループでの話し合いを通じてより良い考えや表現に改善させる。
- ③相互評価をさせて，活動に責任をもたせる。

## 3. 実態調査

### （1）目的及び調査内容

秋田県立X高等学校第1学年4クラス（140人）を対象として，4月に2種類のアンケート調査（ア）（イ）と，思考力調査を行った。

調査（ア）では，中学校理科生物領域の興味，学習に対する認識，態度，探究についての学力観などについて質問した。調査（イ）では，名古屋大学教育学部附属中・高等学校（2013）の調査項目を使用し，知識・理解，思

考力・判断力・表現力，学びに向かう力としての協働性について質問した。また，思考力調査では，PISA2000年及び2006年調査問題の一部（経済協力開発機構，2010）を使用し，生徒の思考力の実態を明らかにした。

## （2）調査結果及び分析

### 1）アンケート調査（ア）

この調査では，次に示した設問を含め，計20問について4件法で回答を求めた。図1，図2に結果を示す。

〔アンケート調査（ア）の設問〕

- Q1 理科の生物分野の学習は好きである。
- Q2 理科の生物分野の学習は得意である。
- Q3 理科の生物分野の授業で，自分の考えを人に伝える力がつく。
- Q4 理科の生物分野の授業で，グループで話し合いをすると自分の考えが深まる。
- Q5 理科の生物分野の授業で，クラスで話し合いをすると自分の考えが深まる。
- Q6 理科の授業で，グループで話し合いをすることは好きである。
- Q7 探究の過程のなかで一番得意なもの。
- Q8 探究の過程のなかで一番苦手なもの。

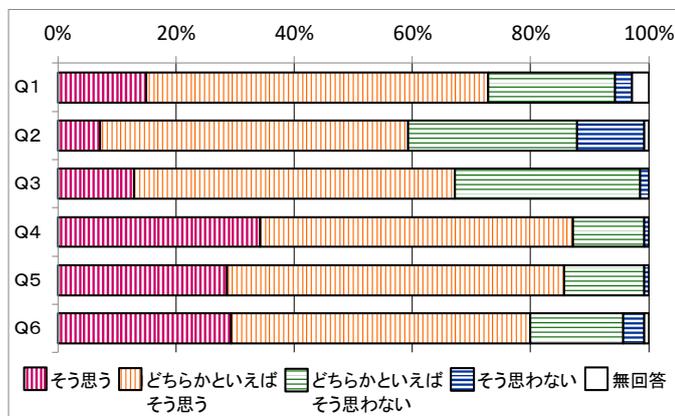


図1 アンケート調査（ア）での回答状況

図1より，Q1で肯定的な回答をした生徒の割合は72.9%（102人）で，理科の生物領域に関して，概ね好意的な認識を持っている。しかし，Q2で肯定的な回答をした生徒は59.3%（83人）にとどまっている。学習としては好きだが，学力面では自信がない生徒がいると考えられる。Q3で肯定的な回答をした生徒は67.1%（94人）であり，7割弱の生徒は表現力が身に付くと考えている。Q4で肯定的な回答をした生徒は87.1%（122人），

Q5では85.7%（120人）であった。9割弱の生徒が，グループやクラスでの話し合いによって考えが深まると認識している。また，Q6で否定的な回答をした生徒は20.0%（28人）であったことから，話し合いが好きではないと思っている生徒が2割程度存在する。

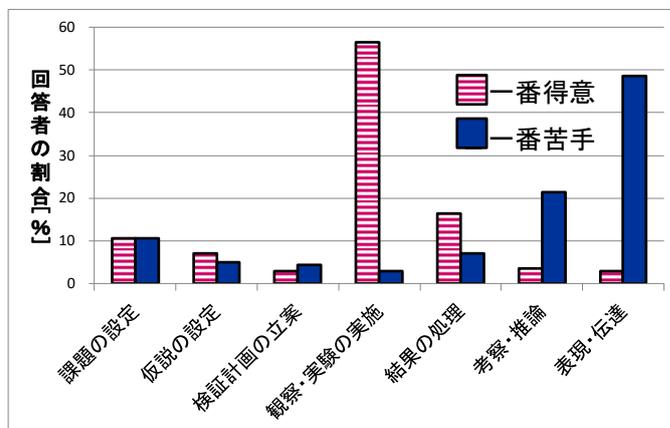


図2 アンケート調査（ア）のQ7，Q8の回答状況

図2より，探究の過程の中で一番得意なものは観察・実験の実施で56.4%（79人），一番苦手なものは表現・伝達で48.6%（68人）であった。ほぼ半数の生徒が自分の考えを書いたり発表したりすることに苦手意識があるといえる。

### 2）アンケート調査（イ）

この調査では，「理解領域」「思考領域」「表現領域」「協働領域」の4領域各11問ずつの設問に，4件法で回答を求めた。回答の統計処理のために，「そう思う」を4点，「どちらかというところ思う」を3点などとし，4点満点で集計した。ただし，反転項目の質問については，「そう思う」を1点，「どちらかというところ思う」を2点などとして，配点を逆順とした。

生徒ごとに点数化し，平均値を出したところ，「理解領域」30.7点（44点満点，以下同じ），「思考領域」29.9点，「表現領域」29.9点，「協働領域」33.4点であった。「協働領域」は他の3領域よりも平均値が高いことから，協働学習に対する態度は，調査した資質・能力の中でも好ましい反応を示している。

### 3) 思考力調査

思考力調査では、PISA2000年調査の科学的プロセスの結論の導出と評価に分類される問題を出題したところ、完全正答した生徒の割合は49.3%（69人）、部分正答は20.0%（28人）、計69.3%（97人）であったことから、結論の導出と評価については、おおむね問題ないといえる（OECD平均：完全正答した生徒の割合は22%、部分正答は28%）。また、PISA2006年調査の科学的な証拠を用いる能力を評価する問題を2問出題したところ、1問目では正答した生徒の割合は92.1%（129人）、2問目は完全正答が77.9%（109人）、部分正答が16.4%（23人）、計94.3%（132人）であったことから、科学的な証拠を用いる能力については、ほぼ問題がないといえる（OECD平均：正答した生徒の割合は1問目54%、2問目35%）。

### 4) 検証授業に向けて

1年目連携校での実態調査では、探究の過程の中で一番苦手な項目を表現・伝達と回答した生徒は17.1%（35人中6人）であったが、2年目連携校では48.6%であった。したがって、対話的な学びを取り入れた授業を行う際に、昨年度の成果や課題を踏まえつつ、2年目連携校の実態に見合った方略を考えた。

## 4. 検証授業

### (1) 対象

検証授業は、実態調査を行った4クラスから1クラス（第1学年Y組 在籍者数35人）を抽出して実施した。なお、抽出クラスと他のクラスは実態調査結果（肯定的反応の割合や平均点）に有意差は見られなかった。

### (2) 内容及び検証方法

検証授業を表1のとおり実施した。

授業Ⅰのアルコール発酵は、「細胞とエネルギー」の単元の探究活動として行った。授業Ⅱ、Ⅲは、教師の説明だけでは学びが深ま

らない内容を扱った。検証にあたり、授業後に、アンケート調査やワークシートなどの学習記録の収集を行った。

なお、検証授業はいずれも、大学院の授業である教職実践プロジェクトの実習計画に合わせて実施した。

表1 授業の題材及び授業形態

	題材	授業形態	時期
授業Ⅰ	アルコール発酵	観察・実験	6月
授業Ⅱ	タンパク質合成	講義・実習	9月
授業Ⅲ	血糖濃度の調節	講義・実習	11月

### (3) 検証授業の結果と考察

#### 1) 授業Ⅰ アルコール発酵

##### A 方略

表2に示す本時の目標を達成するため、話し合いをすることで解決できる難易度の高い学習課題を設定して、話し合いを活性化させる。また、実験結果や結論の記述の場面では、グループでの話し合いを取り入れて、より良い表現に改善させる。

##### B 学習指導記録

表2に学習過程の概要を示す。なお、出席者数は32人であった。観察・実験は4人グループで行った。

高校に入学してから初めて行う探究活動であり、様々な中学校での学習経験の違いと生徒の能力差を考慮するため、学習活動5、6の結果と結論を記入する場面では、個で記入した後に、グループで記入の仕方や内容について比較検討させるとともに、記入内容の確認を促した。

机間指導をしたところ、結果の記述が不足していたり反証を踏まえた結論を書くことができていない生徒が多かった。そのため、生徒の記述を取り上げて、科学的に証明するために不可欠な内容は何かをクラス全体に問いかけて発言を引き出し、確認してから再度記述させた。その後グループで話し合わせて、結果と結論の記述を個々に手直しさせた。

表2 授業Ⅰの学習指導記録

○目標

- 酵母菌のアルコール発酵の実験操作を適切に行い、溶液における反応のようすを観察して違いを見出すとともに、実験結果をまとめることができる。
- 酵母菌のアルコール発酵の実験結果をもとに、結論を適切に述べるができる。

○学習過程

学習活動	教師の支援
1 前時の復習をする。	・図や写真を使いながら問いかけ、パンの成分やアルコール発酵について想起させる。
疑問：パンの材料の中で、酵母菌のエネルギー源は何だろう？ 学習課題：酵母菌はデンプンやスクロースをアルコール発酵に利用しているのか、実験結果をもとに結論を述べよう。	
2 実験方法の説明を聞く。 3 実験をする前に、考えられる実験結果を整理する。〔個・グループ〕 4 酵母菌のアルコール発酵について実験する。 乾燥酵母をデンプン水溶液、スクロース水溶液、蒸留水にそれぞれ溶かして試験管に入れ、気体発生の様子を観察する。 気体が二酸化炭素であることを確かめる。〔個・グループ〕 5 実験結果を整理する。 6 実験結果にもとづいて、結論を記述する。 7 結果と結論の修正、手直しをする。〔個・グループ〕 8 疑問に対する答えを書く。 9 振り返りをする。	・個で考えた後に、グループで考えさせて、実験の見通しを持たせる。 ・グループ内で役割分担させて、協働的に取り組ませる。 ・石灰水が白濁するまでの時間を利用して、気体の発生結果を整理させる。 ・机間指導をして、結果や結論の書き方で不足している点を確認し、全体に助言する。 ・個で修正させた後に、グループで話し合わせて、より良い表現にさせる。

○評価規準

- 実験操作を適切に行い、反応の様子を観察して、実験結果をまとめることができる。〔観察・実験の技能〕（行動観察、ワークシート）
- 実験結果をもとに、結論を適切に述べるができる。〔思考・判断・表現〕（ワークシート）

C 結果

a ワークシート

実験結果、結論、結論の理由、疑問の答えの記述内容の評価を表3に示す。また、表4には、結論と結論の理由について、合格した生徒による正答例を示す。

表3 ワークシートの記述内容の評価

	合格者	不合格者
結果の記述 (3点満点)	2点以上 78.1% (25人)	1点以下 21.9% (7人)
結論の記述 (1点満点)	1点 87.5% (28人)	0点 12.5% (4人)
結論の理由 (2点満点)	1点以上 15.6% (5人)	0点 84.4% (27人)
疑問の答え (1点満点)	1点 93.8% (30人)	0点 6.3% (2人)

表4 ワークシートの結論及び結論の理由の正答例

スクロースからは気体が発生し、蒸留水とデンプンからは反応がなかったことにより、酵母菌のアルコール発酵には、スクロースが利用されていることが分かる。

b アンケート調査

授業後のアンケート調査はすべて4件法で回答を求めた(授業Ⅱ,Ⅲも同様)。「結論を

自分で考えることは難しかったですか」という項目に対して、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」(以下、肯定的反応)と答えた生徒が84.4%(27人)、「グループやクラスで話し合いをすることで、自分の考えが深まりましたか」という項目に対して、肯定的な反応をした生徒は81.3%(26人)であった。

D 考察

方略の一つ目については、ほとんどの生徒が、結論を自分で考えることは難しかったが、グループやクラスで話し合いをすることで自分の考えが深まったと感じていることから、課題の難易度設定は適切であったといえる。

方略の二つ目については、実験結果や結論の記述の仕方について、机間指導後に全体に指導し、グループで話し合いをさせて改善を促したところ、多くの生徒は合格規準に達することができた。しかし、理由を挙げて、より適切な結論を述べることができた生徒は一部にとどまった。結論の理由を書いていない生徒が62.5%(20人)いたことから、記述時間が足りなかった生徒がいると考えられる。

それぞれの学習活動の時間が想定以上に長

表5 授業Ⅱの学習指導記録

○目標	
・タンパク質合成の転写と翻訳のしくみを理解し、説明することができる。	
○学習過程	
学習活動	教師の支援
1 前時に学習したRNAについて復習する。	・タンパク質合成において、RNAが重要な役割を担っていることに触れ、前時と本時の学習を関連づける。
疑問 : DNAの塩基配列から、どのようにしてアミノ酸配列が決まるの？ 学習課題 : タンパク質合成の転写と翻訳のしくみを、説明できるようになる。	
2 転写のしくみを理解する。	・DNAとRNAの塩基の違いに注意して、mRNAの塩基配列をワークシートに記入させる。
3 翻訳のしくみを理解する。	・RNAの連続した3つの塩基の配列によって、1個のアミノ酸が指定されることを強調する。
4 転写と翻訳のしくみの説明ができるように練習する。〔個〕	・個別の活動の前に、全員で教科書を音読させる。
5 転写と翻訳のしくみを説明し合い、相互評価をする。〔ペア〕	・相互評価票でキーワードを確認させる。
6 自己評価をする。	・説明の良かったところを伝えさせることで、説明者の自己肯定感を高めさせる。
7 確認問題を解く。	・相手に分かりやすく説明するために工夫した点を書かせることで、今後の学習につなげる。
8 振り返りをする。	・確認問題において、転写と翻訳のしくみを記述させることで、理解度を確認するとともに、知識の定着率を高めさせる。
○評価規準	
・ペアで説明し合い、相互評価している。〔興味・関心・態度〕(行動観察, 相互評価票)	
・転写と翻訳について理解している。〔知識・理解〕(相互評価票, 確認問題)	

くかかってしまったため、結論をまとめさせる場面で時間不足になってしまった。指導計画の段階でもちろんだが、授業中においても、生徒の状況を見ながら活動内容に軽重を付け、主たる活動に時間を費やすことができるようにする必要がある。

## 2) 授業Ⅱ タンパク質合成

### A 方略

表5に示す本時の目標を達成するため、講義だけでは知識を身に付けさせることが難しい内容の学習場面で、ペア活動を取り入れる。ペア活動での説明し合いにより、相手が理解できるような表現に工夫させる。また、相互評価を導入することで、ペア活動を確実に取り組ませ、学習効果を高める。

### B 学習指導記録

表5に学習過程の概要を示す。なお、出席者数は32人であった。

学習活動4では、相互評価票を用いて転写と翻訳のしくみのキーワードをそれぞれ4つ提示し、それらを含めた説明ができるように練習するよう指示するとともに、個人の活動後にペアで評価し合うことを伝えた。個人活動の時間は3分間に制限した。また、相手の説明の良かったところを記入することをあら

かじめ伝えておくことで、相手の説明を誠意をもって真剣に聞く態度を促した。これらによって、集中力を持続させて、知識の定着率を高めるようにした。学習活動5は、ペアのどちらかが転写または翻訳の説明をすることとし、相互評価票に記載されたキーワードをチェックすることで採点させた。学習活動6では、説明するために工夫した点を書かせることで、取り組みの成果を実感させた。

### C 結果

#### a 評価票と確認問題

表6には、相手の説明の良かったところについての記述例を示す。表7には、相手に分かりやすく説明するために工夫した点について、主な記述内容と人数を示す。また、表8に相互評価をもとにした評価と確認問題(記述式)の評価を示す。

表6 評価票の相互評価の主な記述例

「相手の説明の良かったところ」 ・4つの言葉以外にも自分の言葉で詳しく説明していてよかった。 ・教科書を見ずに、ハキハキと話してくれたのでとても理解しやすかった。キーワードも全部言っていたので、言いたいことがちゃんと伝わりました。 ・少し悩む所もあったが、何度も言い直してくれたのでしっかりと伝わった。
--

**表7 評価票の自己評価の主な記述**

「相手に分かりやすく説明するために工夫した点」	
○自分で理解したり，覚えたりするとき	
・キーワードに着目（13人）	
・声に出すなどして読んだ（6人）	
○相手に説明するとき	
・表現上の工夫（簡潔に，平易に，その他；9人）	
・キーワードに留意（8人）	

**表8 相互評価及び確認問題の評価**

		合格者	不合格者
相互評価	4点満点	4点	3点以下
	転写	87.5%（14人）	12.5%（2人）
	翻訳	93.8%（15人）	6.3%（1人）
確認問題	4点満点	3点以上	2点以下
	転写	96.9%（31人）	3.1%（1人）
	翻訳	87.5%（28人）	12.5%（4人）

b アンケート調査

「説明することで理解が深まりましたか」「説明を聞くことで理解が深まりましたか」という項目で，肯定的な反応をした生徒はともに96.9%（31人）であった。また，これからの学習の見通しについて「生物の用語を理解する学習で今後取り組みたいやり方を記入してください。」（自由記述）という設問に対して，37.5%（12人）の生徒がペア活動などによる説明を肯定的に捉えた記述をしていた。

D 考察

表6，7によると，生徒は相手に説明する前に自分が理解できるように工夫し，説明するときには表現上の工夫をしている。こうして行った説明は，相手に評価されていた。そして，表8に見られるように，ほとんどの生徒が学習目標を達成することができた。また，アンケート調査の結果から，ほぼ全員の生徒が，ペア活動が理解深化につながったと考えていることがわかった。

相互評価を行わせるために，チェック項目であるキーワードを記載した相互評価票を準備したことで，生徒は見通しをもって活動し，全員が評価及び相手の説明の良かった所を記述した。相互評価を適切に導入することにより，生徒はペア活動に確実に取り組むことが

できたといえる。以上より，難易度が高い学習内容において相互評価を導入したペア活動は有効であったといえる。

**3) 授業Ⅲ 血糖濃度の調節**

A 方略

表9に示す本時の目標を達成するため，個人の力では正しい解答を導き出すのが困難な学習課題（グラフの分析結果に既習事項の知識を結び付ける）を設定する。また，現象を説明させるときに，グループでの教え合いを通じて，より良い考えに改善させる。

B 学習指導記録

表9に学習過程の概要を示す。なお，出席者数は30人であった。

学習活動3では，個の活動に入る前に，血糖濃度を低下させるしくみのポイントを生徒の発言をもとにクラス全体で確認し，キーワードを黒板に掲示した。これにより，スムーズに活動に入れるようにした。生徒は個々にキーワードと前時の学習内容を参考にしながら，食後に上昇した血糖濃度がもとの値に戻るしくみをワークシートに記述した。その後のグループ活動では，各自の記述内容を述べ合った後，メンバーの説明の良い部分を取り入れながら最適な説明に改善するよう指示した。そして，最終的に考えた説明を再度ワークシートに記述させた。

C 結果

a ワークシートと確認問題

学習課題①について，血糖濃度調節のしくみについての説明に変容がみられた例を図3に示す。また，表10に血糖濃度を下げるしくみの記述内容の評価を示す。なお，グループ活動前とは，前時に学習したワークシートを参考にするなどしながら，個人で取り組んだ記述の評価のことである。

学習課題②について，食後の血糖濃度変化のグラフ（Ⅱ型糖尿病）を見て，糖尿病患者であることを指摘し，その判断理由を書くことができた生徒は80.0%（24人）であった。

表9 授業Ⅲの学習指導記録

○目標

- 資料にもとづいてホルモンと血糖の濃度変化の関係を見だし、血糖濃度調節のしくみの知識をもとに適切に解釈できる。
- 糖尿病は血糖濃度が高い状態が続く病気であることを理解するとともに、資料から高血糖状態を見だして糖尿病の可能性を指摘することができる。

○学習過程

学習活動	教師の支援
1 前時の復習をする。	・血糖濃度の調節に関わる自律神経系とホルモンの種類を思い出させる。
疑問：健康なヒトの血糖濃度は、一日の生活の中でどのように変化しているの？ 学習課題①：グラフから血糖濃度の変化を読み取り、なぜそのように変化するのか説明できるようになる。	
2 グラフの変化の共通点を考える。	・健康なヒトの血糖濃度とインスリン濃度の24時間での変化を示したグラフを提示する。
3 食事の後に上昇した血糖濃度が元の値に戻る理由を、血糖濃度の調節のしくみに基づいて説明する。 〔個・グループ〕	・理解の状況に応じて、グループで話し合わせる。 ・血糖濃度調節のしくみのキーワードを、クラス全体で確認しながら提示する。 ・机間指導をする。その際、前時の学習の図を活用させて、キーワード間の関係を整理させる。 ・個人で記述させた後に、グループで話し合わせ、最適な説明を考えさせる。 ・いくつかのグループに発表させて、クラス全体で共有する。
疑問：血糖濃度が上手く調節できなくなるのはなぜ？ 学習課題②：グラフの分析を通じて、糖尿病とはどのような病気か理解を深めよう。	
4 健康なヒトのグラフを選び、その理由を述べる。	・I型糖尿病患者と健康なヒトの血糖濃度とインスリン濃度のグラフを提示する。
5 糖尿病の定義を理解する。	・糖尿病患者のグラフの特徴を読み取らせて、定義の理解につなげる。
6 グラフを見て、糖尿病患者かを判断し根拠を述べる。	・II型糖尿病患者のグラフを提示する。 ・グラフは、健康なヒトのものか、糖尿病患者のものかを挙手で確認する。 ・指名して根拠を発表させ、全体で確認する。
7 本時の振り返りをする。	

○評価規準

- キーワードを使って、血糖濃度調節のしくみを適切に述べるができる。〔思考・判断・表現〕（ワークシート、行動観察）
- 糖尿病についての知識をもとに、グラフから高血糖の状態が続いていることを見だし、それを根拠に糖尿病であることを指摘できる。〔知識・理解、思考・判断・表現〕（ワークシート）

b アンケート調査

「自分で考えることは難しかったですか」  
 「自分の考えを述べることはできましたか」  
 という項目に対し、肯定的な反応をした生徒はそれぞれ83.3%（25人）、76.7%（23人）であった。「グループでの話し合いをすることで、理解が深まりましたか」「クラスでの発表を聞くことで、理解が深まりましたか」という項目に対して、肯定的な反応をした生徒はともに96.7%（29人）であった。

表10 ワークシート及び確認問題の記述内容の評価

	合格者	不合格者
7点満点	5人以上	4点以下
グループ活動前	56.7%（17人）	43.3%（13人）
グループ活動後	96.7%（29人）	3.3%（1人）

D 考察

表10に示すように、グループ活動後には、合格者数の割合が有意に高くなった。これは、キーワードを使って適切に説明できる生徒が増えたことを意味する。

アンケート調査の結果から、学習内容はほとんどの生徒にとって難しかったが、自分の考えを述べることはできていた。また、グループでの話し合いやクラスでの発表を通じてほぼ全員の生徒が理解の深まりを感じている。

これらから、グラフの変化を既習事項を使って説明する場面で、グループ活動を行うことは有効であったといえる。

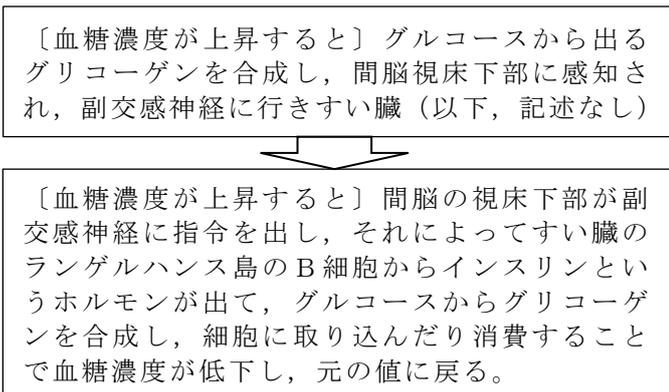


図3 ワークシートの記述に変容がみられた例

## 5. まとめ

高等学校の「生物基礎」で、対話的な学びを促す方略を取り入れ、ペア活動の授業を1回、グループ活動の授業を2回行った。

ペア活動を取り入れたタンパク質合成の授業では、転写と翻訳のしくみを相手に分かりやすく説明するために工夫させたり、相互評価票を用いて確実に取り組ませたりして知識の定着を図った。その結果、ほとんどの生徒が相互評価及び確認テストで合格し、「知識・理解」に関する目標を達成することができた。

グループ活動を取り入れた授業では、いずれも個人では解決できないが、グループで解決できる難易度の学習課題を設定した。

アルコール発酵の授業では、細胞とエネルギーの単元の探究活動として実験を行った。結果と結論をまとめる場面で、グループで話し合わせてより良い考えや表現に改善させたところ、多くの生徒が合格したことから、グループ活動は「思考・判断・表現」の力の育成に一定の効果があったといえる。しかし、授業の時間配分に課題が見られた。

血糖濃度の調節の授業では、グラフと既習事項の知識とを結び付けて考える場面で教え合いを行った。筋道立ったより良い考えに改善することができたことから、「知識・理解」及び「思考・判断・表現」の資質・能力の育成にグループ活動は有効であったと考える。

2回のグループ活動の授業で挙げられた課題は、話し合いなどが活発に行われていないグループがみられたことである。

今後の改善点として、時間の確保やグループの機能向上があげられる。生徒の活動時間を確保するためには、生徒の実態に応じて学習課題の難易度を見極めること、単元内や一単位時間内の学習内容を精選したり軽重をつけたりすること、その際、家庭学習の課題を適切に与えて授業時間外の学習を活用すること、さらに、効率的な教材提示のためのICTの活用などが考えられる。グループの機能を

向上させるためには、協調の技能（ジェイコブズ他，2005）を身に付けさせること、役割を分担させること（ジョンソン他，2010）、授業の終末で話し合いの態度について振り返らせて自己認識を促すことなどがある。また、生徒が興味をもって取り組める学習課題を設定することも重要である。

## 6. おわりに

今回検証した授業は、細胞とエネルギーの単元での「探究」、遺伝情報とタンパク質合成の単元での「習得」、体内環境の維持のしくみの単元での「活用」の場面であった。観察・実験による探究活動の授業以外においても、対話的な学びを取り入れることで生徒の資質・能力の育成を図ることができた。

今後も教科の目標を達成するための手段として、対話的な学びの意図を明確にししながら、効果的な場面で計画・実施し、授業を評価・改善していくことで、「生物基礎」の学びを充実させていきたい。

### 【引用・参考文献】

- 経済協力開発機構（OECD）編（2010）『PISAの問題できるかな？OECD 生徒の学習到達度調査』（国立教育政策研究所監訳）明石書店
- ジェイコブズ，J.・パワー，M.・イン，L. W.（2005）『先生のためのアイデアブックー協働学習の基本原則とテクニクー』（関田一彦監訳）日本協同教育学会
- ジョンソン，D. W.・ジョンソン，R. T.・ホルベック，E. J.（2010）『【改訂新版】学習の輪ー学び合いの協同教育入門ー』（石田裕久，梅田巳代子訳）二瓶社
- 中央教育審議会（2016）「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の改善及び必要な方策等について（答申）」文部科学省
- 名古屋大学教育学部附属中・高等学校編（2013）『協同と探究で「学び」が変わるー個別的・ドリルの学習だけでは育たない力ー』学事出版
- 三浦益子・川村教一（2018）「生徒アンケート調査に見る中学校理科の学習観：特に「話し合い活動」と資質・能力の関係について」秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門，73，pp. 55-64.
- 文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領解説 理科編理数編』実教出版

# 高等学校「生物基礎」における対話的な学びの実践研究

カリキュラム・授業開発コース 2516412

三浦益子

## 1. 研究の目的

平成 28 年 12 月の中央教育審議会答申では、対話的な学びの重要性が述べられている。また、理科においては、探究の過程を通じた学習活動を行い、資質・能力が育成されるよう指導の改善を図ることが必要であると示されている。しかし、「生物基礎」は、観察・実験を通じた探究活動が行いにくく、中学校と比較して専門用語も多いため、どのように対話的で深い学びを支援すればよいか課題である。そこで、「生物基礎」の授業において対話的な学びを促す方略を導入し、連携校生徒の「知識・理解」「思考・判断・表現」の資質・能力の育成を目指すことを目的として本研究を行った。

## 2. 研究の内容

生徒の生物の学習についての実態調査をもとに、対話的な学びを促す方略を設定し、ペア活動を取り入れた授業を 1 回、グループ活動を取り入れた授業を 2 回行った。

ペア活動を取り入れたタンパク質合成の授業では、相手に転写や翻訳のしくみを分かりやすく説明するために工夫させたり、相互評価票を用いて規準を知らせたりして知識定着を図った。その結果、ほとんどの生徒が相互評価及び確認テストで合格した。

グループ活動では、個人では解決できないが、グループ活動でなら多くの生徒が解決できる難易度の学習課題を設定した。探究活動として行ったアルコール発酵の授業では、実験結果と結論をまとめる場面で話し合いを取り入れた。血糖濃度調節の授業では、グラフと既習事項の知識を結び付けて考える場面で教え合いをさせた。どちらも、話し合いなどを通して多くの生徒がより良い考えや表現に改善することができた。

## 3. 研究の成果と課題

「生物基礎」の授業において、適切な学習課題の設定、教材の工夫、相互評価の導入等に配慮した上で対話的な学びを取り入れたことにより、生徒の「知識・理解」「思考・判断・表現」に関する資質・能力を育成することができた。

今後の改善点としては、生徒の活動時間の確保やグループの機能向上が挙げられる。活動時間を確保するためには、学習課題の難易度の見極め、単元内や一単位時間内で学ぶ学習内容の軽重・精選、効率的な教材提示のための ICT の活用、家庭学習の実施などの取組が考えられる。グループの機能を向上させるためには、協調の技能の習得、役割分担、話し合いの態度の振り返りなどの手立てを講ずる。また、生徒が興味をもって取り組める学習課題を設定することも重要である。

本研究では、各単元の「習得」「活用」「探究」の場面で対話的な学びを実践した。今後も教科の目標を達成するための手段として、対話的な学びの意図を明確にしながら、効果的な場面で計画・実施し、授業を評価・改善することで「生物基礎」の学びを充実させていきたい。

# 高等学校「生物基礎」における対話的な学びの実践研究

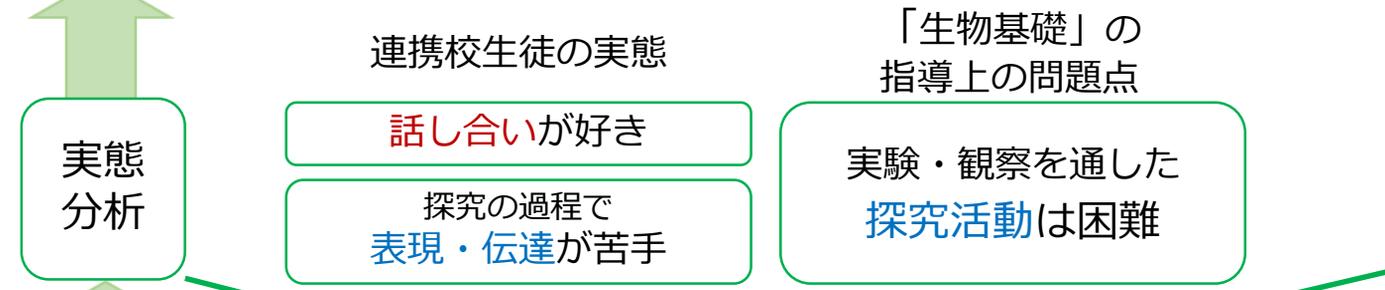
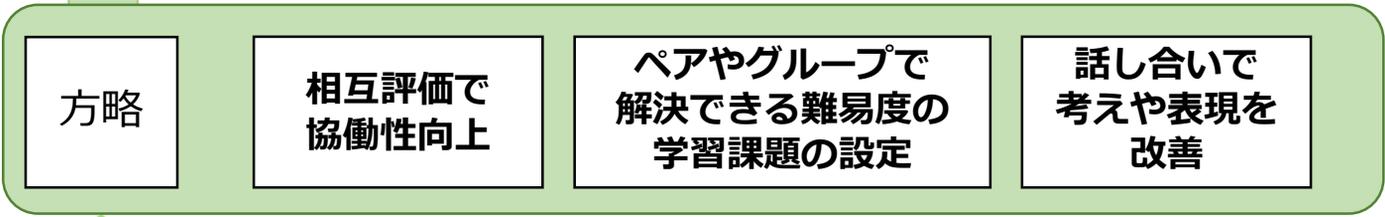
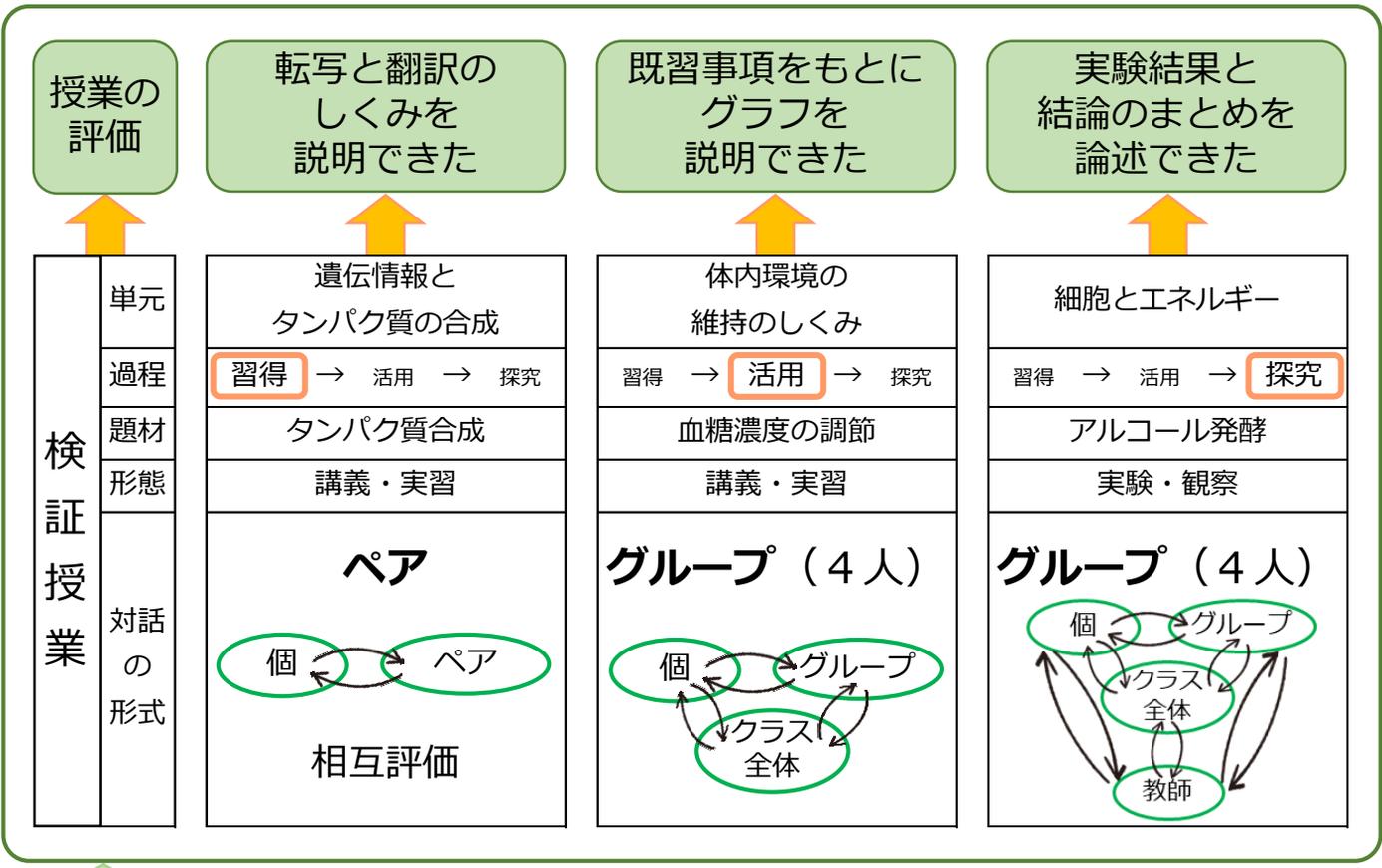
カリキュラム・授業開発コース 三浦 益子

成果

「知識・理解」や  
「思考・判断・表現」の  
資質・能力の育成

課題

グループの機能向上  
活動時間の確保



# 病弱教育の充実に向け、特別支援学校が果たす役割

## —小中学校への相談支援の実践と事例分析を通して—

発達教育・特別支援教育コース 2516501

門 脇 恵

### 1 はじめに

#### (1) 通常学級における病弱教育の状況

『病気の子どもの理解のために』(全国特別支援学校病弱教育校長会及び独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 2008)では, 病気の子どもの教育の意義は長期の入院児だけでなく, 通常学級に在籍する病気の子どもにも通ずるものとし, 病弱教育全体を捉え直す必要があることを提言している。また, 谷口(2011)は, 近年の病弱教育に関する新しい研究課題として, 通常学級に在籍する病弱児の支援を挙げている。

通常学級在籍の病気療養児の学校生活上の問題点には, 退院後においても通学できない期間の学習空白や, 治療や健康に留意しながらの学校生活に対する理解と配慮の不足があげられている(猪狩, 2015)。入院の教育では, 小・中学校における学習指導回数は週1日以下のケースが過半数を占めている状況や, 約4割の児童生徒には学習指導そのものが行われていない状況(文部科学省, 2013), 入院中に学校の教師たちがなかなか見舞いにこない現状(副島, 2016)等が報告されている。

#### (2) A県における病弱教育の推進状況

平成28年度, A県の病弱・身体虚弱特別支援学級数及び在籍者数は, 小学校が11学級13名, 中学校が11学級14名であった(県学校統計, 2016)。一方, 病気を理由とした長期欠席児童生徒は338名であった(県学校保健調査, 2016)。これらの結果から, 病気の児童生徒のほとんどは通常学級に在籍していることと併せ, 欠席期間中の学習保障の在り方が

危惧される現状が伺える。

A県における病弱教育は, 肢体不自由及び病弱者を対象とするB特別支援学校(以下, B校)と, 重度・重複障害者を対象とするC特別支援学校分教室の2校により, 全県の支援が求められている状況にある。平成28～29年度においては, 病弱教育推進に向け, 2ヵ年計画により「インクルーシブ教育システム構築推進事業 病弱・肢体不自由教育支援事業」を実施している。病弱教育アドバイザー(以下, 病弱AD)の配置や, 関係機関連絡協議会等を通し, 県内小・中学校, 高等学校の通常学級に在籍する児童生徒や入院児童生徒への相談活動, 関係機関との情報交換等が実施されている。

#### (3) B校における病弱教育の推進状況

B校は平成28年度の学校経営の方針において「センター的機能の拡充と外部連携の進展」を掲げている。具体的内容には, 肢体不自由及び病弱者教育に関する実践と情報の整理, 効果的な情報発信と研修機会の提供をあげている。校内組織においては, 地域支援部, 研究部, 自立活動部の3分掌部が, 病弱教育推進に向けた取組を重点事項に掲げている。また, 平成29年度には, 新たに肢体不自由教育及び病弱教育のコーディネーターを配置し, センター的機能の更なる充実に努めている。なお, 平成29年度の病弱教育コーディネーターは筆者が担い, 自校の児童生徒及び教員に対する支援(校内)と, 特別支援学校のセンター的機能に関する業務(校外)を行った(表1)。校外の相談活動は病弱ADとの連携によ

表 1 平成 29 年度 B 校病弱教育  
コーディネーター業務内容

対象	内容
校内	○病弱教育対象児童生徒への支援 ・担任支援 ・医療機関との連絡調整 ○校内版通信作成による職員への情報提供 ○ <u>病院内訪問教育対象児への相談支援</u>
校外	○病院内での幼児教室の開催 ○担当教員を対象とした研修会の開催 ○ <u>県内特別支援学級設置校への学校訪問</u> ○ <u>病弱教育アドバイザーとの連携業務</u> ・教育委員会等関係機関との情報交換 ・入院通常学級児童生徒への相談支援

※アンダーラインは本研究に関わる部分

り実施した。幼児教室の開催や相談支援においては、秋田大学教育文化学部及び教職大学院から学生ボランティアの協力を得て実施した。

## 2 研究内容

### (1) 研究の目的

文部科学省（2013）は、病気療養児に対する教育について、退院後も通学が困難な場合は教育の継続が図られるよう特別支援学校等との十分な連携体制を確保することや、特別支援学校は各校の要請に応じて病気療養児の児童に係る助言又は援助に努めるよう求めている。病弱教育の充実に向けては、特別支援学校がこれまで培った専門性を生かし、小・中学校に支援する役割を担いながら各校の支援体制を整えていくことで、指導の充実や円滑な復学の導きを図ることができると考えた。

本研究では、病弱・身体虚弱特別支援学級設置校訪問の実践から、病弱教育の充実に必要とされる支援内容を整理した。さらに、B校での病院内訪問教育に関する調査並びに通常学級在籍の入院中学生への相談支援の実践から、学校間連携や支援体制の在り方について考察した。これらの実践研究から支援上の課題を整理し、特別支援学校が果たす役割を検討することで、通常学級における病弱教育推進の一助となることを目的とした。

### (2) 研究の計画

研究は2ヵ年計画とした。平成28年度は、B校の校内組織及び対象生徒の指導状況に関して担当教員からインタビュー聞き取り調査を行った。また、A県内病弱・身体虚弱特別支援学級設置校訪問記録の分析を行った。平成29年度は、訪問記録分析のほか、B校及び小・中学校の児童生徒を対象とした相談支援の実践と分析、B校の病院内訪問教育担当教員へのインタビュー聞き取り調査を行った。

### (3) 研究の実際

#### 1) 実践研究1：小・中学校病弱・身体虚弱特別支援学級の状況調査

##### ①対象・調査期間

A県において平成28年度に設置された病弱・身体虚弱特別支援学級22学級と、平成29年度に設置された病弱・身体虚弱特別支援学級のうちB校及びC特別支援学校分教室のセンター的機能の一環で学校訪問を実施した11学級（小学校6学級，中学校5学級）を対象とした。学校訪問は2017年5月～8月に実施した。

##### ②調査方法・内容

平成28年度の学校訪問記録に基づき、担任の職名及び病弱教育の経験年数を整理した。また、平成29年度の学校訪問記録に基づき、情報交換及び協議として話題に挙げられた内容をKJ法に準じてカテゴリー化し、検討した。

##### ③結果

#### ア 特別支援学級担任の状況

平成28年度における病弱・身体虚弱特別支援学級担任は、22学級中14名が教諭，8名が臨時講師であった。病弱教育の経験年数については、病弱教育に初めて携わる教員が9名で全体の41%を占めていた。続いて1年が3名14%，2年が3名14%，3年以上は4名

18%であった。訪問時に経験年数の聞き取りが実施できなかった場合ないし訪問を実施できなかったケースは不明として表した(図1)。

### イ 特別支援学級訪問時の協議内容

平成29年度の学校訪問において情報交換及び協議として話題に挙げられた内容を整理したところ、総ラベル数は105枚となり、大きく、【個の支援に関すること】【連携に関すること】【専門性に関すること】に分類された(表2)。なお、( )の数字はラベル数を示す。

【個の支援に関すること】として、「学習面」では、体験的または具体的な場面の設定、主体性の育み、学習内容や授業展開の仕方等があげられていた。「心理面」では、現状の受け止めや体調への配慮に関する悩みが多かった。また、人との良好な関係を築くことや進路先選択の困難さも悩みとしてあげられていた。

【連携に関すること】として、校内支援体制に関しては、経験者の配置により周囲の職員が安心感をもっている場合から、新担任としての不安感を感じている場合まで様々な状況であった。「配慮の周知」では、個別に十分配慮しているケースも多かったが、小学校低学年～中学年においては児童の病気理解に関する指導の悩みが多かった。「関係機関との連携」においては医療機関や特別支援学校から専門的な情報を得ることの必要性に関する話題があげられていた。特に、診察時の担任同行や医療情報の入手等、主治医の指示に基づいた指導の進め方に関する内容が多かった。「家庭との連携」においては母親へのフォローに関する内容が多かった。

【専門性に関すること】としては、自立活動の内容や自己理解に関する指導の内容、進め方についての悩みがあげられていた。これらは、学習面や心理面の課題等と併せて話題となっており自立活動の時間の指導のみならず教育活動全体を通じて指導することの必要性について確認するケースが多かった。

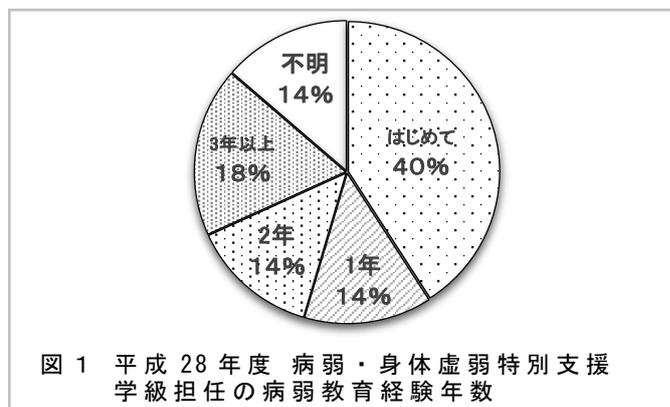
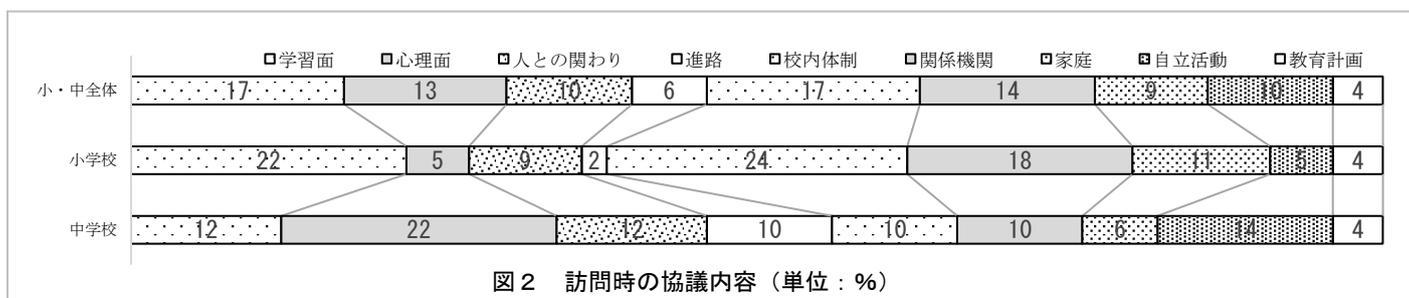


図1 平成28年度 病弱・身体虚弱特別支援学級担任の病弱教育経験年数

表2 平成29年度 病弱・身体虚弱特別支援学級訪問時における協議内容

(n=105)		
I 個の支援に関すること (49)	1 学習面 (18)	1) 学習指導の工夫 (14) 2) 学習状況 (4)
	2 心理面 (14)	1) 交友状況 (5) 2) 指導上の配慮 (5) 3) 寄り添いの工夫 (4)
	3 人との関わり (11)	1) 友人とのトラブル (9) 2) 良好な関係性 (1) 3) 支援方法 (1)
	4 進路 (6)	1) 進学への不安 (2) 2) 進路指導 (2) 3) 適切な進路先選択 (1) 4) 情報収集 (1)
II 連携に関すること (42)	1 校内支援体制 (18)	1) 教員配置、引継ぎ (7) 2) 配慮の周知 (6) 3) 交流学級との連携 (3) 4) 他教員との連携 (2)
	2 関係機関との連携 (15)	1) 医療との連携 (8) 2) 前籍校との連携 (3) 3) 地域の特別支援学校との連携 (2) 4) 福祉等との連携 (2)
	3 家庭との連携 (9)	1) 保護者への寄り添い方 (3) 2) 保護者の考えとの相違 (3) 3) 家庭状況 (3)
III 専門性に関すること (14)	1 自立活動 (10)	1) 自己選択・自己決定の場 (5) 2) 自立活動の内容 (3) 3) 自己理解に向けての指導 (1) 4) 自己肯定感の向上 (1)
	2 教育計画 (4)	1) 個別の支援計画 (2) 2) 個別の指導計画 (2)

また、協議内容のカテゴリーを学校種別に整理したところ(図2)、小学校では「校内支援体制」に関する話題が24%と最も高く、次いで「学習面」が22%、「関係機関との連携」が18%であった。対して中学校では「心理面」に関する話題が22%と最も高く、次いで「自立活動」が14%、「学習面」及び「人との関わり」が12%であった。全体を通しては、小学校では【連携に関すること】、中学校では【個の支援に関すること】の割合が高かった。な



お、「心理面」「進路」「自立活動」の内容は小学校よりも中学校で高い割合を示していた。

#### ④考察

病弱・身体虚弱特別支援学級の学級担任は4割弱が臨時講師であり、経験3年未満が7割に上っていた。日々の指導場面においては、経験の拡大に向けた場面設定や、病気への配慮を含む心理面の支援についての話題が多かったことから、交流学級との連携を第一に、関係教員の理解や学校全体としての配慮・協力が請われている状況であると推察された。指導経験の少ない教員が多い現状と学校全体での配慮が必要な状況において特別支援学校は、『病気の子どもの教育支援ガイド』（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 2017）等を活用し、病弱教育の意義や教育的ニーズ等について知らせるための資料提示や実践に基づいた情報提供を行うことが求められよう。

また、図2に示した結果のとおり、学校種により協議内容が異なっていた。発達段階により支援上の課題が異なる状況を踏まえ、子どもとの日々の関わり方や学習内容は事例をもとに提案することで、ニーズに応じた相談支援の実現を目指したい。特に、病気の子どもは病気理解をベースとした上での自己理解の深化、自己選択、自己決定の力の向上が求められると考える。自立活動の指導の充実を一層図りながら、各指導に関する課題の解決を目指していくことが望まれる。

そして協議では、交流学級、家庭、医療機関をはじめ、前籍校や地域の特別支援学校、福祉機関等、連携に関する内容が多岐にわたりにあげられていた。例えば小学生の指導では、

運動制限や休養の程度について周囲の配慮が必要となる中、担任がその判断に迷うケースもあった。学校生活管理指導表（公益財団法人日本学校保健会）の確認や同行診察の提案等、医療機関や主治医との連携の仕方についても情報提供の必要性が高いと推察された。児童生徒が安全な環境下、安定した体調で過ごすために、日常的、定期的な連携の仕方に関する情報提供が求められよう。なお、各関係機関との連携充実に当たっては、学校と家庭との安定した連携が基盤となると考える。保護者への寄り添い方についても確認すべき重要な内容であろう。

## 2) 実践研究2：入院中の教育における学校間連携に関する調査

### ①対象・調査期間

B校で、病院内訪問教育を5年間継続して担当している教員1名を対象とした。入院児の主な疾患は、悪性新生物等の小児慢性特定疾病であった。調査は2017年4月に実施した。

### ②調査方法・内容

半構造化面接法によるインタビュー調査を実施した。調査内容は、B校の病院内訪問教育を利用していた児童の前籍校（小学校D～H校）5校とB校の連携状況とし、①入院時、②入院中、③退院時、④退院後に分けて聞き取りを行った。インタビュー内容については、対象者の許可を得てICレコーダーで音声記録を取るとともに、筆者がその場でメモをとった。調査後、音声記録をもとに逐語録を作成した。

### ③結果

#### ア 入院時における前籍校との連携状況

前籍校での様子や学習状況は、教育相談の機会を活用し確認していた。教育相談時に前籍校と確認した内容を表3に示した。入院開始が年度末と重なった場合は転学時期の調整を行うケースもあった。B校担当教員(以下、B校担当)は、児童については「特段問題のない子」として申し送られていたことや、「入院している期間は『貴校にまずお任せします』といったスタンス」の学校が多かったと語っていた。

#### イ 入院中における前籍校との連携状況

入院中の前籍校との連携は保護者を介して行われている状況がほとんどであった。入院中の連携状況に関するB校担当の評価と実際の状況を表4に示した。入院中の連携では、前籍校の担任が継続的に関わるケースから交流学級が不明になるケース等、学校及び学級により様々な状況であった。D校では月2回程度担任が来院し、B校担当にも通信を配付していた。B校担当は「前籍校の学習の進捗を目安に病院での学習を進められ、すごくありがたかった」と語っていた。H校とは、入院時に転学日の調整を図ったが、半年程度経った時期に児童の交流学級が定められていない状況が明らかとなった。状況改善に向けては、B校の管理職や病弱ADの協力により、前籍校との連絡調整を行った。B校担当は「早めに連絡を取らなければならなかった」と状況を省みていた。入院中における各前籍校との具体的な連携内容としては、手紙による交流が最も多かった。しかしその状況としては、毎月のように頻繁にやりとりすることはなく、保護者を通して届けてもらうことも多かった。

#### ウ 退院時における前籍校との連携状況

退院時は、病院主催による退院カンファレンスの機会が学校間連携の場としても活用さ

表3 入院時における前籍校との確認内容

前籍校	確認内容
D	・学習状況や生活面に関して、問題がないことを確認した。
E	・教育相談前に前籍校担任と電話にて学習状況等を確認した。
F	・3月末に入院。保護者希望により学級確定後に転入した。
G	・学習状況や生活面に関して、問題がないことを確認した。
H	・2月末に入院。年度末のため転入は4月1日とした。

表4 入院中の連携に関する評価と状況

前籍校	評価	状況(担当教員の語りから)
D	◎	・学校が面会や学級通信の配付を継続的に行ってくれたため、児童の心理的安定や訪問教育の円滑な実施に寄与した。
E	○	・遠方、冬期のため連携は難しかったが、保護者の協力により調べ学習等の実施ができた。担任は数回面会に来ていたようだが、会うことはなかった。
F	○	・手紙による交流が中心だった。保護者が友達の様子を伝えてくれた。
G	◎	・前籍校の学級がしっかりしていたため、交流が途切れなかった。一時退院中に転学手続きを行い、前籍校の修学旅行にも参加できた。
H	△	・転入後に半年程度、交流学級が不明になった。学級決定後は行事や集会等へ参加できた。

※連携状況に関するB校担当教員の評価

◎：十分できた ○：できた △：課題があった

表5 退院カンファレンスの有無及び状況

前籍校	有無	状況(担当教員の語りから)
D	有	・D校から担任、養護教諭が参加した。入院期間中のB校からの支援により、円滑な復学が期待された。
E	有	・E校担任が異動のため学年主任のみ参加。引継ぎも含め、入院期間中に担任と直接会う機会はなかった。
F	有	・F校から担任、養護教諭のほか、退院後に強い治療を行うことから栄養士や薬剤師も参加した。
G	無	・一時退院時にカンファレンスを実施したため退院時は行わなかった。病弱ADに相談し、B校がG校を訪問し引継ぎをした。担任、養護教諭、校長が参加した。
H	無	・H校の意向により主治医の地方診察時にH校でカンファレンスを実施した。B校は参加せず、引継ぎは資料のみで行った。

れていた。退院カンファレンスの有無及び状況を表5に示した。カンファレンスが実施されなかったG校については、B校側で退院後の体調を予見し、引継ぎの必要性が高いと感

じたことから、病弱ADの協力を得て前籍校への訪問を行っていた。H校とは、学校間で連絡のやりとりがなされたものの、病院への教員派遣が困難であったことなどのH校の事情により、B校との直接的な引継ぎはできなかった。

## エ 退院後の状況確認とフォロー

退院後の状況について表6に示した。退院後の情報はほとんど保護者から得ており、在籍校と連携してフォローしたケースはなかった。B校担当は退院後の支援について、「追指導のようなものは特になかった」と述べていた。これまでの指導実践においても「学校間で連絡をとって確認するということはなかった」とフォローの状況を語っていた。よって、学級替えや進学があったG校やH校の児童についても保護者から情報を得たのみであった。

F校との連携では、登校困難な状況であるという情報が得られなかったことから「定期的な確認があればよかった」と述べていた。また、「学校に行っているものだと思っていた」ため、状況を知った時は「困ったなと思った」と語っていた。D校については、病児への支援経験を有しており、養護教諭の継続的な関わりもあったことから「ノウハウがあつてす

ごくよかった」と語っていた。H校では、新任に病弱教育経験者を配置するなど、児童への配慮がなされていた。

## ④考察

入院時から退院後までの全期間を通じて学校間連携が図られたケースはD校のみであった。D校には同じ病気の児童を支援した経験があったことから、前籍校側の支援経験の有無や教員の理解度が連携の密度に関わっていたと考えた。一方、F校では長期間登校できない状況が続いた。F校からの相談や報告がなかったことで、担当教員が「学校に行っているもの」と思っていたことも、状況の把握が遅れた一因であったと考えられた。また、入院中は保護者を介した連携が中心であったため、学校間による組織的な支援にまで至らなかったと推察された。そして、入院時や入院中に概ね連携がなされていても、退院後にフォローを必要とするケースもあった。特別支援学校の役割には、復学後の状況についても予見した上で、学校間で支援内容を検討する場の設定や、状況確認のための定期的な連絡が必要であると考えた。

また、H校では入院時点で交流学級が定められておらず、退院時の引継ぎも縮小傾向にあった。しかし、新年度には病弱教育経験者を新たに担任として配置した。これは、入院中のB校との関わりにより、病弱教育に関する理解が進んだことが理由とも考えられた。入院中の指導においては特別支援学校に一任するといった姿勢の学校もあり、連携に学校間格差が生じている状況が示唆された。これらから、特別支援学校には、入院児支援に対する前籍校の意識醸成が求められていると考えた。たとえ遠隔地であっても、情報通信ネットワークの活用により学習の補完や集団参加が可能である（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所，2017）など、入院中の連携において、教育を充実させるための方法を提

表6 退院後の状況

前籍校	状況（担当教員の語りから）
D	・学校は同じ病気の児童の支援経験があり支援体制が整っていた。退院後に担任は替わったが、養護教諭は一緒だった。保護者から退院後の情報を得るだけで十分だった。
E	・3月初めに退院したが、感染症予防等により年度内の登校はできなかった。そのため学習に関する資料をE校へ渡した。
F	・F校と定期的な連絡は取っていなかった。後に保護者から、治療により退院後の1年はほとんど学校に通えなかったと聞いた。困ったなと思った。病弱ADに相談し、支援方法を検討した。
G	・F校の件を踏まえ、保護者とは時々連絡をとった。問題なく中学校へ進学した。中学校にB校担当から連絡はしていない。
H	・新年度、管理職や児童の在籍学級の新担任に病弱教育経験者が配置されたと保護者から聞いた。配慮してくれたと感じた。

表 7 通常学級在籍の入院児（中学生）に対する相談支援の状況

ケース	本人の状況	中学校の状況	筆者及び病弱ADの対応
I	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自学や通信指導による学習をしているが、登校や学習の遅れ、進学への不安があった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本人の不安に対する配慮をしたいと考えていたが、具体的な支援の仕方には悩む部分もあった。</li> <li>・担当が面会や電話連絡を実施。</li> <li>・課題の配付を実施。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・病院での面会及び活動支援を実施した。退院後も本人の希望により、B校にて月に1回程度活動支援を実施した。</li> <li>・本人や保護者の思いを聞き取り、それらを中学校へ伝えながら復学の手立てを検討した。</li> </ul>
J	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自学しているが、学習の遅れや入試への不安が強かった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・中学校と教育委員会との間で入院の概要を共有していたが、体調回復までは見守りの姿勢であった。</li> <li>・課題の配付を実施。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・病院での面会及び活動支援を実施した。本人の思いを保護者に伝えることで、互いの心理的フォローにつながった。</li> <li>・病弱ADが関係機関と連絡を取ることで、入院中の様子や退院後の希望を共有できた。</li> </ul>
K	<ul style="list-style-type: none"> <li>・中学校卒業時は入院中。</li> <li>・入院中の学習空白による学習意欲の落ち込みや入試への不安があった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・状況は保護者から得ていた。入試に向けた進路指導の必要性を感じていた。</li> <li>・卒業担当が家庭訪問等を実施。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ボランティアによる学習支援を計画・実施した。家庭、病棟保育士、中学校、秋田大学教職大学院が連携し、学習機会を提供した。</li> <li>・継続的な支援が学習意欲につながった。</li> </ul>

案しながら、前籍校の病弱教育の理解促進を目指したいと考えた。

### 3) 実践研究3：通常学級在籍の入院児に関する事例検討

#### ①相談支援の状況

平成29年度に通常学級在籍の入院中の中学生(過年度生を含む)に対する相談支援は、主治医より依頼を受けて実施したケースが5件、担当教員の依頼によるケースが1件、保護者の依頼によるケースが1件であった。そのうち、筆者が中学校または教育委員会に訪問し、かつ、継続的に支援を実施した3ケースの状況を表7に示した。生徒は学習への不安が大きかった。また、自学や配付された課題に取り組む場合、「分からない部分をすぐに聞けない」といった悩みもあげられていた。なお、保護者は子どもの体調管理や通院等に大半の時間を費やす状況であった。中学校では課題配付等を行っていたが、学習指導や支援に関しては「どうにかしたいが、どのように支援すべきか分からない」といった悩みが多く、入院中に学校が直接学習指導を行っていたケースはなかった。生徒の病状や希望の把握も十分とは言えず、相談時の聞き取り内容は関係機関へ情報提供した。対応の結果、支援の方向性の整理や、退院後の学習の充実が図られたケースもあった。

#### ②考察

中学校側は支援の仕方に迷う状況であり、

病院や地域の特別支援学校等、関係機関との連携に関する理解促進が必要であると考えた。また、生徒は学習に関する不安を抱えており、入院中も復学を見据えた積極的な支援が必要な状況であると推察された。なお、保護者は養育への負担が大きく、進んで学校と連絡を取り合うまでには至らない状況が伺えた。これら生徒や保護者の状況は、中学校からの働き掛けを待っているとも捉えられた。このような状況において、特別支援学校の役割には、入院状況の情報共有に向けた連絡調整を行うことと、在籍校が実現可能な支援方法や支援計画の提案を行うことが求められよう。また、相談の場があることを保護者や中学校に周知するための方法も検討すべき事項であろうと考えた。

### 3 総合考察

研究の結果から、小・中学校の病弱教育の充実に向けて特別支援学校が果たす役割は、①情報提供機能の強化による小・中学校の意識醸成と、②支援ネットワークの構築による小・中学校の積極的支援の推進であると考えた。

#### 1) 情報提供機能の強化

現状、経験の少ない担任が指導に不安を感じているケースや、担任裁量で指導が進められているケースが多かった。学校で支援経験を有していたケースも少なく、小・中学校では病気の子どもの対応や連携の不足が推察される状況であった。猪狩(2015)は、通常

学級における病児の教育保障の弱さは、病弱教育に関する情報発信の不十分さと、通常学級における位置付けの弱さの両側面から生じていると指摘している。また、滝川(2013)は、特別支援学校がセンター的機能として適切な教育情報を発信し共有することにより、地域における病弱教育の中核としての役割を果たすことが望まれると提起している。これらのことから、病弱教育の理解啓発を含んだ情報提供は最優先課題であると考えた。特別支援学校は、予後や将来を見据えた一連の支援計画の立案、担当教員等との情報交換や研修の機会を設定する等、意識醸成に向けた更なる方策を検討する必要がある。

## 2) 支援ネットワークの構築

通常学級在籍の病気の子どもは特別支援教育の対象として認識されているケースが少なく、病気の状態に応じた支援が受けられず、心身の負担が大きくなっていることがある(平賀, 2016)。現状、病弱教育の場である特別支援学級においても、担任は他教員との連携の仕方に課題を感じていた。通常学級においては支援そのものに迷う状況であった。これらのことから、まずは、支援に当たる関係職員間での業務分担を整理し、校内支援体制の明確化を図ることが必要だと考えた。特別支援学校は、学習指導、体調管理、関係者との連絡が組織的に機能する校内支援体制の構築を目指し、管理職や養護教諭等を交えた支援会議の提案等の働き掛けが求められよう。

また、学級種や学校種、入院の有無にかかわらず、主治医や関係機関との連携の仕方について、特別支援学校が助言を行うケースが多かった。入院中の教育では、居住地外の病院への入院や転学を伴うケース、復学支援において、病弱ADや市町村教育委員会との連携が求められていた。特別支援学校は、小・中学校や市町村教育委員会の積極的関与に向け、相談窓口の周知や関係機関との定期的な

情報交換の場を設定することが求められよう。たとえば青森県では、医療機関、県教育庁、市町村教育委員会等との連絡会議等の実施により、どの機関からでも円滑な引き継ぎと教育的支援を行えるようにするための体制整備が進められている(船水, 2017)。病弱教育の課題解決に向けては、学校はもとより教育委員会を含む支援ネットワークの構築が求められよう。

## 【引用・参考文献】

- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2017):『病気の子どもの教育支援ガイド』ジヤース教育新社
- 平賀健太郎 (2016): 病弱教育とは 入院中および地域で暮らす病気の子どもを支える教育システム. 小児看護, 39 (11), 1356-1360
- 猪狩恵美子 (2015):「通常学級における病気療養児の教育保障に関する研究動向」特殊教育学研究, 53 (2), 107-115
- 文部科学省 (2013):「病気療養児に対する教育の充実について(通知)」
- 船水直樹 (2017):「平成29年度入院児童生徒等への教育保障体制整備事業連絡協議会資料」文部科学省
- 文部省 (1994):「病気療養児の教育について」
- 副島賢和 (2016):「病気をかかえた子どもになぜ教育が必要なのか」小児看護, 39 (11), 1353-1355
- 滝川国芳 (2013): 日本の病弱・身体虚弱教育における教育情報の共有と活用に関する研究動向. 特殊教育学研究, 51 (4), 391-399
- 谷口明子 (2011):「特別支援教育に関する教育心理学研究の動向と展望-病弱教育に関する研究を中心に-」, 教育心理学年報, 50, 145-154
- 全国特別支援学校病弱教育校長会及び独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2008) 『病気の子どもの理解のために』

# 病弱教育の充実に向け、特別支援学校が果たす役割 —小中学校への相談支援の実践と事例分析を通して—

発達教育・特別支援教育コース 2516501

門 脇 恵

## 1. 研究の目的

病弱教育においては、病児の学習空白や学校生活上の配慮の不足が課題とされており（猪狩, 2015）、病児の在籍校では特別支援学校との十分な連携体制の確保が求められている（文部科学省, 2013）。本研究では、特別支援学校による病弱・身体虚弱特別支援学級への訪問の実践から必要とされる支援内容を分析した。また、入院中の教育の状況調査と相談支援の実践から連携の在り方について検討した。その結果から特別支援学校が果たす役割を考察し、通常学級における病弱教育推進の一助となることを目的とした。

## 2. 研究の内容

2ヵ年計画により実践研究1～3を行った。

実践研究1では、病弱・身体虚弱特別支援学級に訪問し、その記録を分析した。結果、担任は3年未満の経験者が約7割であることが分かった。また、協議内容は「個の支援」「連携」「専門性」に関する内容に分類され、学習指導の工夫や校内支援体制、関係機関との連携、自立活動の指導についての内容が多くあげられていた。担任の状況と協議内容から、指導充実に向けた関係教員の理解や、学校全体の配慮・協力が請われている状況が推察され、教員間や医療機関等との連携の仕方に関する情報提供の必要性が高いと考えた。

実践研究2では、特別支援学校病院内訪問教育の担当教員1名へのインタビュー調査により、特別支援学校と前籍校の連携状況を分析した。結果、入院中や復学後の連携においては学校による格差が生じていた。そのため、復学後の状況を予見した上での支援内容の検討や、学校間での定期連絡の必要があると考えた。

実践研究3では、通常学級に在籍する入院児の相談支援の状況を検討した。結果、生徒は入院中も学習に関する不安を抱えている状況であったが、学校は支援の仕方に悩み、入院中の学習指導の実施等までは至らない状況であった。これらの状況から、関係者をつなぐための連絡調整や、在籍校が行うべき支援方法を提案する必要があると考えた。

## 3. 研究の成果

研究の結果、特別支援学校が果たす役割は、情報提供機能の強化による小・中学校の意識醸成と、支援ネットワーク構築による小・中学校の積極的な病児支援の推進であると考えた。病弱教育に経験の少ない学校や教員に対しては、病児の予後や将来を見据えた支援計画の立案、担当教員との情報交換や研修機会の提供が必要であろう。併せて、校内支援体制の明確化や支援会議の実現に向けた働き掛け、相談窓口の周知、市町村教育委員会を含んだネットワークづくりが求められよう。本研究で得られた知見を筆者が担っている病弱教育コーディネーターの役割とし、今後の病弱教育の推進を目指したい。

病弱教育の充実に向け、特別支援学校が果たす役割 – 小中学校への相談支援の実践と事例分析を通して –

背景

病児の在籍校と特別支援学校との連携体制確保の必要性  
(文部科学省, 2013)

目的

特別支援学校の実践から必要とされる支援内容の分析と連携の在り方を検討

特別支援学校が果たす役割を考察

通常学級における病弱教育推進の一助へ

内容

2カ年計画により、実践研究1～3を実施した。

実践研究1

病弱・身体虚弱特別支援学級への学校訪問の実践と記録の分析

内容

特別支援学級への訪問とその記録に基づき、担任の状況と協議内容について分析した。

結果

- ・担任は3年未満の経験者が約7割だった。
- ・協議では「個の支援」「連携」「専門性」の内容が話題としてあげられていた。
- ・関係教員の理解や学校全体の配慮・協力が請われている状況だった。

考察

教員間や医療機関等との連携の仕方に関する情報提供の必要性が高いと考えた。

実践研究2

特別支援学校の病院内訪問教育担当教員へのインタビュー調査

内容

病院内訪問教育担当教員へのインタビュー調査から、特別支援学校と前籍校(小学校5校)の連携状況について分析した。

結果

入院中や復学後の連携では、学校による格差が生じていた。

考察

復学後の状況を予見した上での支援内容の検討や、学校間での定期連絡の必要があると考えた。

実践研究3

通常学級に在籍する入院児への相談支援の実践と事例分析

内容

入院中の中学生への相談支援(3ケース)から生徒と中学校の状況、特別支援学校の対応について分析した。

結果

- ・生徒は入院中も学習への不安があった。
- ・学校は支援の方向性に悩む状況だった。
- ・特別支援学校が各関係者へ情報提供したことで、学習の充実等が図られた。

考察

関係者をつなぐための連絡調整や、在籍校が行うべき支援方法を提案する必要があると考えた。

考察

情報提供機能の強化



- ・病児の予後や将来を見据えた支援計画の立案
- ・担当教員との情報交換や研修機会の提供

小・中学校の意識醸成

積極的な病児支援の推進

支援ネットワークの構築

- ・校内支援体制の明確化や支援会議の実現
- ・相談窓口の周知
- ・市町村教育委員会を含んだネットワークづくり



# 教科教育と特別支援教育の融合による通常学級における授業改善を目指して

## －「秋田の探究型授業」とユニバーサルデザインの視点を生かした授業をもとに－

発達教育・特別支援教育コース 2516502

児玉 信子

### I はじめに

これまで、通常学級と特別支援学級の両方を担当し、教科教育と特別支援教育の両方の必要性を実感してきた。

そのような中、授業のユニバーサルデザインといった考え方が広がってきた。大阪市教育センター(2013)は、大阪市立の小学校299校の管理職を対象に、授業のユニバーサルデザインに関する取組状況を調査し、全校的に又は一部の学級や学年で取り組んでいる学校が8割を超えていたことを報告している。一方、授業のユニバーサルデザインについては、その定義も必要とされる要件も研究者や学校現場により、様々であることが指摘されている。

このような中、筆者は「秋田の探求型授業」

と授業のユニバーサルデザインの観点に共通点があることに着目し、様々な文献や実践報告をもとに分析した。その結果、視覚化、焦点化、共有化、構造化といった共通した観点が抽出された。それに加えて、ユニバーサルデザインの視点を生かした授業は、支援を必要とする児童に対する発達支援という視点が必要であることを提起した(表1)。このことにより、発達が気かりな児童への支援はもとより、学習に躓きやすい児童に対しても有効でないかと考えた。

このような仮説をもとに、教職大学院2年目の実践では、教科教育と特別支援教育の融合による授業実践を行い、その効果を検証することとした。

表1 「秋田の探究型授業」とユニバーサルデザインの視点による「指導の工夫」

「秋田の探究型授業」	構造的工夫	ユニバーサルデザインの視点を生かした授業
<ul style="list-style-type: none"> <li>めあて、課題設定</li> <li>↓</li> <li>自分の考えをもつ</li> <li>↓</li> <li>ペアや集団で話し合う</li> <li>↓</li> <li>学習内容や学習方法を振り返る</li> </ul>	① 構造化	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業毎に活動の全体的な流れを示すことで見通しをもたせ、全体の中のどの位置にいるかを理解できるようにする。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>授業のゴールを明確にしたねらい</li> </ul>	② 焦点化	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業のねらいや活動を絞り、学習内容と活動をシンプルにすることで、取り組みやすく理解しやすくする。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>思考の足跡が分かる板書</li> </ul>	③ 視覚化	<ul style="list-style-type: none"> <li>聴覚情報に視覚情報を加えて補完的に提示することで、授業内の情報を入りやすくする。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>相互に啓発する授業(話し合い、学び合い)</li> </ul>	④ 共有化	<ul style="list-style-type: none"> <li>ペア学習、グループ学習などを導入し、他の子の意見を聞いて理解を進めたり、他の子へ自分の意見を説明したりすることで深い理解につなげる。</li> <li>話し合い活動を組織化することで、クラス全体の理解を図る。</li> </ul>

この子どもの学習の過程で考えられる子どもの学習の過程で考えられる子どもの学習の過程で考えられる

## Ⅱ 研究対象及び実践

### 1 対象

連携校であるA小学校，1年B組（男子14名，女子14名，計28名）とした。

### 2 算数科の学習における学級の実態

#### 1) 入学当初の実態

入学当初の5月における児童の実態として、「指示が伝わりにくい」「着席していることが難しい」「黒板を注視できない」といった傾向を強く示す児童らの姿が見られた（表2）。

#### 2) 観察による児童一人一人の特徴

児童一人一人について，学習や生活場面における様子を生活支援員と協議し，まとめた。協議した時期は2017年8月であった。観察した観点を表3に示すとともに，それらを2段階で評価した結果を図1に示した。

協議していく中で，児童らは，日常生活においては言われたことは聞き取ったり，自分のことは分かりやすく伝えたりできているものの，話し合いの流れを理解して参加することが難しい児童が多かった。また，物事の因果関係を理解することが難しい児童が多いことも確認できた。

#### 3) 個別の指導が必要な児童の傾向

授業終了後に，筆者とTT担当教員が個別の指導を行っていた児童について情報交換を行い，その手立てを整理したところ，①順序立てて説明すると分かる，②言葉を補うと分かる，③繰り返していくことで分かる，といった傾向が見られた。

### 3 検証授業

検証授業は，算数科1年の「3つのかずのけいさん」，「たしざん」，「ひきざん」の3つの単元とした（表4）。

指導に関しては，全体指導を筆者が行い，

表2 学習におけるクラスの実態

<p>教示・全体への指示</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「ブロックを出す」という指示に対し，ブロックでの一人遊びが始まり，個別に声かけが必要である。</li> <li>・教師の指示に合わせてたり，提示するブロック操作を見て算数ブロックを操作したりすることが難しい。</li> </ul>
<p>活動に向かう態度</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・活動ごとに集中が途切れ，次の活動への切り替えが難しい。</li> <li>・着席していることが難しい児童が数名おり離席も見られる。</li> </ul>
<p>視覚情報の活用</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・黒板の情報を注視できにくい児童が数名いる。</li> </ul>

表3 観察した項目

- ①言われたことを聞き取る。
- ②話し合いの流れを理解し，話し合いができる。
- ③内容をわかりやすく伝えることができる。
- ④多くの時間をかけずに計算をすることができる。
- ⑤学年相当の文章問題を解くことができる。
- ⑥物事の因果関係を理解することができる。

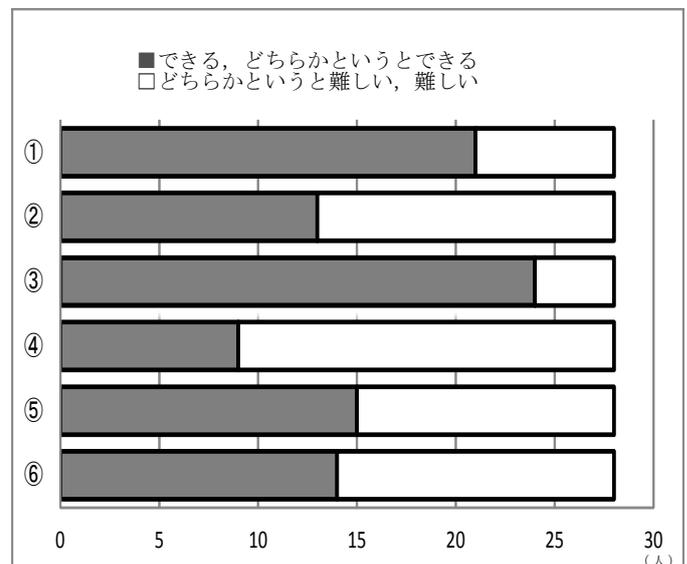


図1 観察による児童らの特徴

表4 授業の構想

単元名	指導内容	実施期間 (2017年)
「3つのかずのけいさん」	簡単な3口の数の計算	9月下旬～10月上旬
「たしざん」	繰り上がりのある1位数どうしの加法計算	10月下旬～11月上旬
「ひきざん」	繰り下がりのある11～18-1位数どうしの減法計算	11月下旬～12月上旬

TT担当教員は個別に配慮が必要な児童らへの活動を支援した。

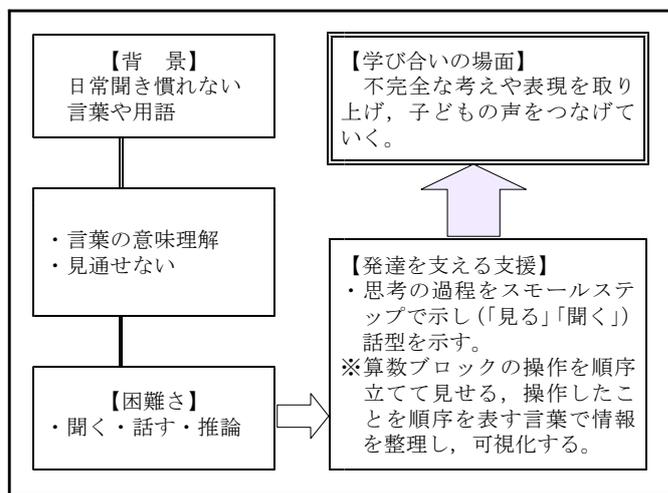


図2 学びのプラン

#### 4 授業の構想

学び合いへの参加が難しい実態の背景として、算数の学習では日常聞き慣れない言葉や用語があり、言葉の理解の難しさが見通しを立てて進めることの困難さに影響しているのではないかと推測した。これらをもとに困難さを支えるために、学びのプランを立て（図2）、個別の指導で行った順序立てて説明する手立てを一斉指導の学び合いの場面にも取り入れることとした。学び合いの場面では、児童らの不完全な考えや表現を取り上げ、児童らの声をつなげながらよりよい考えをつくりあげていき、児童らの声を話型に結び付けていくようにした。

児童らの声をつなげながらよりよい考えをつくりあげていき、児童らの声を話型に結び付けていくようにした。

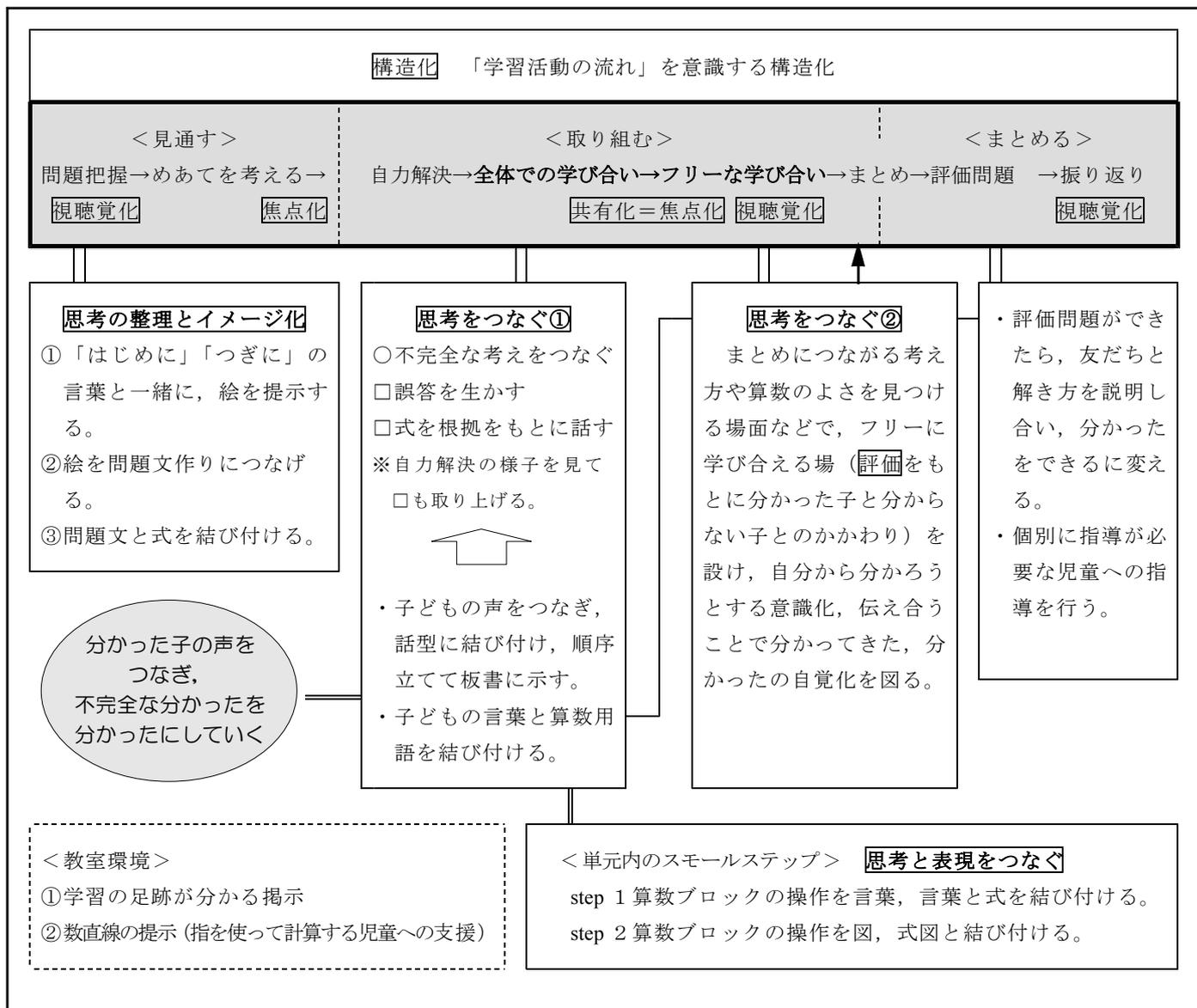


図3 授業の構想

また、学びのプランをもとに児童らの学びを支えるといった視点から、授業の展開を構想した（図3）。

授業を構想するにあたっては、＜見通す＞段階では、順序立てて絵や文を見ることができるよう、「はじめ」「つぎに」などの言葉を使いながら絵を提示し、児童らの声を生かして問題文作りを行うこととした。

また、＜取り組む＞段階での学び合いの場面では、思考過程を順序立てて聞いたり、見たりできるように、不完全な考えをもとに児童らの声をつなげていくこととした。全員で学び合う中で、自力解決で考えていた曖昧な考え方が確かになっていく途中やまとめにつながる考え方や算数のよさを見つける段階で、だれとでもフリーに学び合える時間を設定することとした。

＜まとめる＞段階では、評価問題を解く場面で、記述だけでなく、計算の仕方を友達と説明し合えるようにすることとした。

## 5 調査方法

調査方法については以下の4つとし、3つの単元終了後に行った（2017年12月）。

- ①各単元終了後に実施する算数科単元評価問題<sup>注)</sup>による本学級の通過率と秋田県の平均通過率との比較
- ②5月に観察した学習や生活の項目についての再評価
- ③TT担当教員との情報交換における分析
- ④児童の授業に関するアンケート結果の分析

## Ⅲ 結果

### 1) 算数科単元評価問題の結果

#### ①「3つのかずのけいさん」について

本単元評価問題を実施した73校の平均通過率が88%に対し、本学級は93%であった。特に、小問7「問題場面から3口の加減混合の式について考える（考え方）」、小問9「3口の減法の計算を考えることができる（考え

方）」は、全県平均を10ポイント以上上回った（図4）。

この要因として、絵カードを順序立てて示し、それをもとに児童らが問題文を作り、そして立式するといった手順を繰り返したことが、問題文を順序立てて読み取り考えていくという力に結び付いたと考えた。

#### ②「たしざん」について

本単元評価問題を実施した69校の平均通過率が90%に対し、本学級は98%であった。特に、小問1「1位数どうしの繰り上がりのある加法について、計算の仕方を理解している（知識・理解）」、小問10「1位数どうしの繰り上がりのある加法について、計算の仕方を考えることができる（考え方）」が全県平均を10ポイント以上上回った（図5）。

この要因として児童らの不完全な考えをつないでいく際に、算数ブロックの操作と言葉を結び付け、式図もその言葉と同じであることに気付かせ、話型を使い筋道を立て友達に説明させたことが結果に寄与したと考えた。

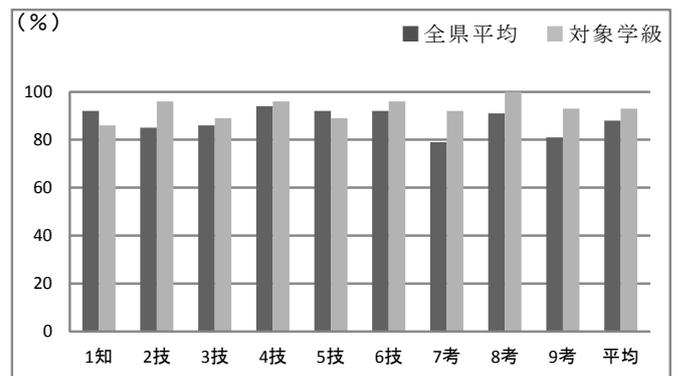


図4 「3つのかず」の通過率の比較

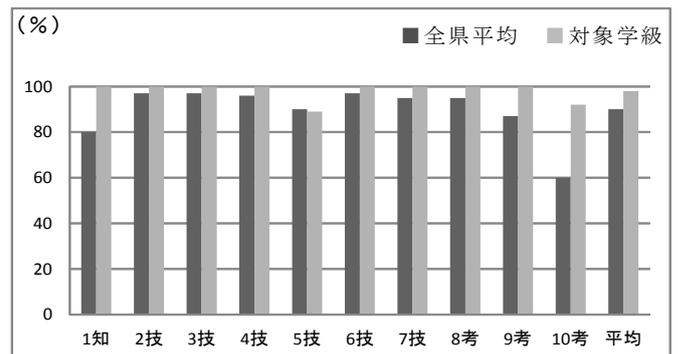


図5 「たしざん」の通過率の比較

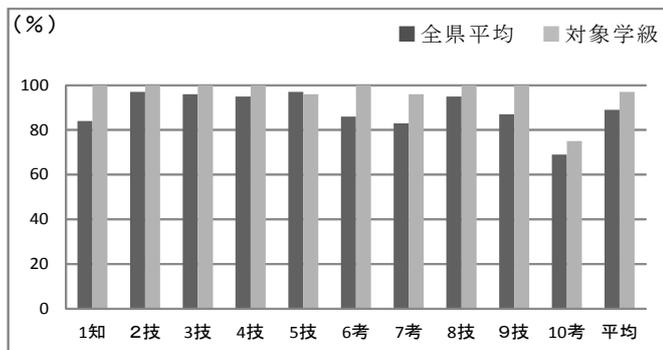


図6 「ひきざん」の通過率の比較

注) 秋田県学力向上支援Webより配信されている単元評価問題である。本文中に記した全県の実施校は、2017年12月26日現在のものである。なお、図中の横軸となる数字は小問の番号であり、(知)は知識・理解、(技)は技能、(考)は考え方を示している。

### ③ 「ひきざん」について

本単元評価問題を実施した55校の平均通過率が89%に対し、本学級は97%であった。特に小問1「11～18から1位数をひく繰り下がりのある減法について、計算の仕方を理解している(知識・理解)」、小問6「減法について、答えと被減数から減数を考えている(考え方)」、小問7「減法について、答えと被減数から減数を考えている(考え方)」、小問9「文で示された減法の場面(求差)を式にし、答えを求めることができる(技能)」が全県平均を10%以上上回った(図6)。

この要因として、「たしざん」と同様、筋道を立てて考えられるようになったことが、知識・理解、技能に結び付いたと考えた。

### 2) 観察による再評価

3つの単元の終了後(2017年12月)、生活支援員と観察による再評価を行い、その結果を図7に示した。「④多くの時間をかけずに計算をすることができる」に関して「できる、どちらかというところできる」が9人から19人に増え、指を使って計算していた児童が16人から3人に減少した。「⑤学年相応の文章問題を解くことができる」が15人から23人に、「⑥事物の因果関係を理解することができる」に関しては、14人から23人に増加していた。

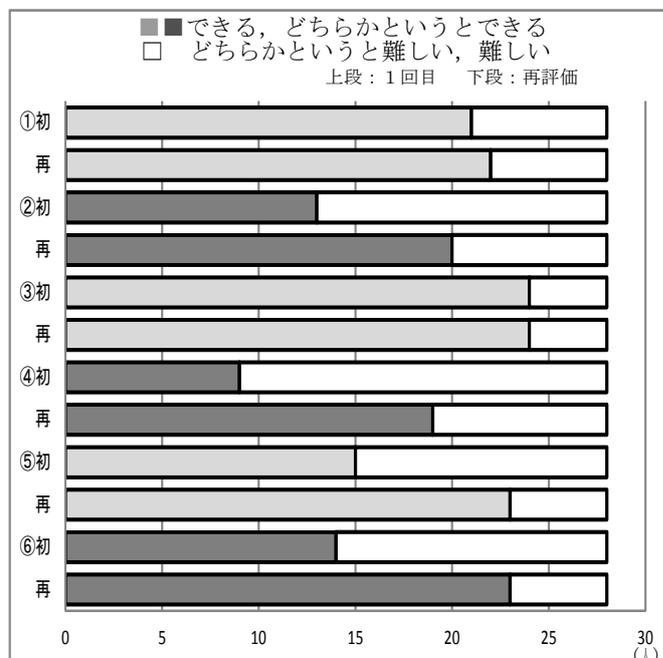


図7 観察から見られた変容

### 3) TT担当教員との情報交換

TT担当教員とは、毎時間、児童の到達度を確認した。また、3つの単元の終了後には、児童らの変容について情報交換を行った(2017年12月)。「活動の流れに見通しをもち参加できるようになった」、「集中し参加する姿が見られた」、「個別の指導が必要な児童らも自力で問題を解く力が付いてきた」などの児童らの変容が挙げられた。また、「特別に配慮が必要な児童らが友達のを借りて参加できている」様子も確認された(表5)。

### 4) 児童の授業に関するアンケート

3つの単元終了後(2017年12月)、算数の学習について「あてはまる」「どちらかというところあてはまる」「あてはまらない」「どちらかというところあてはまらない」という5つの選択肢により尋ねるとともに理由を自由記述で尋ねた。学習情報を提示する重要なツールである板書については、自由記述で尋ねた(表6)。

#### ①算数の時間について

「算数の勉強はすきだ」という問いに対し、「あてはまる」21名、「どちらかというところあてはまる」7名と回答があった。

表5 児童の変容に関する情報交換の結果

- ①活動の流れに見通しをもち参加できるようになった。新しいことに弱い児童も流れに合わせて参加し、じっとしていることや聞くことが苦手なする子も学び合いで動きが保障され、45分間学習に向かえるようになった。
- ②児童らがめあてを考え、めあての言葉を使いながら自分たちでまとめられるようになり、評価問題までがんばろうとする姿が見られた。
- ③「はじめ」「つぎに」の言葉を使ってカードを提示することで、どの子もくいつく姿が見られた。順序を表す言葉や話型の提示により、その言葉を使って発表やノートテイクできるようになった。
- ④自力解決が不十分な考えをつなぎながら解決していくことにより、集中し参加する姿が見られた。
- ⑤自分の考えを使ってくれる、自分の考えを友達が見つないでくれる、そういった手立てが、児童らの話したい意欲につながった。一生懸命伝えたいという思いが育ってきている。また、説明できる子がモデルとなり、説明できなかつた子も話せるようになってきた。
- ⑥不完全だったり、曖昧だったりした考えを話し合うことで、個別の指導が必要な児童らも自力で問題を解く力が付いてきた。
- ⑦ブロック操作と言葉をつなげ、徐々に図式や図に結び付け表現方法を広げたことで「自分もその技を使ってみたい」という児童の声が聞かれた。学習の跡が分かる掲示物が上位の子たちのヒントとなり表現(書く、話す)していく力となった。
- ⑧児童らが導いた計算方法を、目で見て動作を交えながら声に出し確認し合う方法は、見るのが得意な子や聞くことが得意な子たちのそれぞれの分かりやすさを支えた。
- ⑨子どもどうしのかかわりを通して、「話すこと」「聞くこと」が保障され、声を掛けて話し合ったり、耳元でささやきながら教え合ったり、黒板の前に集まって話し合ったりと、自然にふれ合い、話を伝えたり聞いたりする姿が育ってきた。
- ⑩特別に配慮が必要な児童らも、友達の力を借りてかかわり、どの子も参加できている様子が見られるようになった。

表6 実施後に行った児童の感想

- ①算数の勉強はすきだ (28)
  - ・あてはまる (21)
  - ・どちらかというにあてはまる (7)
- ②みんなと話し合うことはすきだ (28)
  - ・あてはまる (26)
  - ・どちらかというにあてはまる (1)
  - ・どちらかというにあてはまらない (1)

<肯定的な回答の理由(自由記述)>

  - ・みんなと考えると分かる (18)
  - ・いろんなことがおもいつく (6)
  - ・その他 (6)
- ③友達と話し合ったり教え合ったりするのはすきだ (28)
  - ・あてはまる (27)
  - ・どちらかというにあてはまらない (1)

<肯定的回答の理由(自由記述)>

  - ・教えたり教えてもらったりしたら分かる (10)
  - ・みんなで分かるといい、楽しい (10)
  - ・その他 (8)
- ④板書について (28)
  - ・見る (24)
  - ・見ない (4)

<見る理由(自由記述)>

  - ・大事なことを教えてくれる、先生が話すのと同じだ (17)
  - ・黒板を見ないと困るから見るようになった (7)
  - ・見ると勉強が分かる (6)

## ②みんなと話し合うことについて

「みんなと話し合うことはすきだ」に関しては、「あてはまる」が26名、「どちらかというにあてはまる」「どちらかというにあてはまらない」が1名ずつであった。「あてはまる」理由には、「みんなと考えると分かる」「いろんなことがおもいつく」という記述があった。「どちらかというにあてはまらない」という児童については、「自分がほとんど間違っていたから」という理由が記された。

## ③話合いと教え合いについて

「友達と話し合ったり教え合ったりするのはすきだ」については、「あてはまる」が27名、「どちらかというにあてはまらない」が1名であった。「あてはまる」の理由として「教えたり教えてもらったりしたら分かる」「みんなで分かるといい、楽しい」が多かった。「どちらかというにあてはまらない」といった児童については、「友達が話をするので、自分が話せない時もある」ことを理由に挙げていた。

#### ④板書について

「授業中、黒板を見ますか」の問いに対して24名が「見る」、4名が「見ない」と答えた。見る理由として、「大事なことを教えてくれる」ことや「先生が話すのと同じだ」という回答が多かった。「黒板を見ないと困るから見るようになった」が7名、「見ると勉強が分かる」が6名と、板書の重要性を示す記述が多かった。

#### IV 考察

検証授業を行った単元評価問題の結果は、全県の平均通過率を上回っていた。また、全県の平均通過率を10ポイント以上上回った小問も多く見られた。これらの要因を「秋田の探究型授業」と特別支援教育の視点である発達支援の視点から考察する。

##### 1) 学びを支える視点

「問題を把握する」、「めあてを考える」、「自分で考える」、「みんなで考える」、「友だちと話し合う」、「まとめる」、「問題を解く」、「振り返る」といった授業の一連の流れを構造化し、児童に示した。TT担当教員との情報交換にもあるように「(児童らは)見通しをもち、活動の流れに合わせて参加できるようになった」ことや「新しいことに弱い児童も流れに合わせて参加できた」といった語りから、授業の流れを構造化したことで、児童は授業の流れに見通しをもち、学習に集中して取り組むことができたと考えた。

また、学びを共有化する場面では、みんなで学び合い、途中でフリーに話し合う時間を設けた。「みんなと考えると分かる」「教えたり教えられたりしたら分かる」という感想から、学び合うことで児童らの学びを深めていると考えた。共有化の場面については、TT担当教員との情報交換の内容に「じっとしていることや聞くことが苦手だった子も学び合いで動くことが保障され、45分間学習に向かえるようになった」ことも挙げられた。長

時間座っていることが困難な児童にとっては、気持ちの切り替えや姿勢を立て直し、活動に向かうきっかけとなったと考えた。フリーな話し合い場面では、インプットだけでなくアウトプットすることもできたため、活動にメリハリが生まれ、学習に対する興味や児童の主体的な学びに結び付いたと考えた。

さらに、めあてとまとめ、そして、評価問題を一本化することで、授業のねらいと活動内容が焦点化され、児童らの「できた」「分かった」という実感につながったものと考えた。

このように、「秋田の探究型授業」に見られる「構造化」「共有化」「焦点化」といった学びを支える視点が、児童らの学びに寄与したと考えた。

##### 2) 学びを支える情報伝達

児童の学習上の状況について観察の評価から、年度当初は「聞く」「話す」「推論」等学習上の難しさがある児童が多く、また、言葉を補いながら順序立て説明すると分かりやすい児童がいることが分かった。それら視覚優位や聴覚優位といった多様な情報処理の特性のある児童らに対し、目と耳の両方で処理できる学習環境を整備した。また、児童の不完全な考えをつなぐとともに、順序立てて考えるための基本となる話型を板書で示すことにより児童らの表現する力につなげた。

TT担当教員との情報交換の中では、「児童たちで導いた計算方法を、目で見えながら声に出し確認し合う方法は、見ることが得意な子や聞くことが得意な子たちのそれぞれの分かりやすさを支えていた」ということが挙げられ、児童の感想からも(黒板が)大事なことを教えてくれるツールとなっていることを示唆する記述が多く見られた。また、TT担当教員からは、「自分の考えを使ってくれる、自分の考えを友達がつないでくれる、そういった手立てが児童たちの話したい意欲

につながった」とも述べられていた。

このように、児童らの多様な情報処理の力に応じた多様な学習環境を整備することにより、児童らは自分の得意な方法で情報を使い、また、不完全だったり曖昧だったりしてもそれを認め合える学び合いが、児童らを安心して授業に向かわせ、自力で課題を解決していく力へとつなげていったと考えた。

### 3) 学びを支えるかかわり

曖昧だった学びをさらに確かな学びにするために、全体でフリーに学び合い、話し合う時間を設定した。「みんなと話し合うことは好きである」に関しては、27名が肯定的な回答を述べていた。また、学び合いの途中で行われる話合いや教え合いについても27名が「あてはまる」と回答していた。さらに、学習後に行われた単元テストの通過率が高かったことや観察者による再評価においても「④計算」「⑤文章問題」「⑥因果関係」の項目で、「どちらかというとなかなか難しい、難しい」から「できる、どちらかというとなかなかできる」へと変化が見られた児童が多かった。

これらの要因として、「子どもどうしのかかわりを通して、『話すこと』『聞くこと』が保障され、声を掛けて話し合ったり、耳元でささやきながら教え合ったり、自然にふれ合い、話を伝えたり聞いたりする姿が育ってきた」というTT担当教員の語りや「教えたり教えてもらったりしたら分かる」といった児童の感想にもあるように、友達と一緒に考え分かっていくことで、児童らの学びに向かう力が高まってきたと推測された。

### 4) 学びを支えるインクルーシブな学級

これまでの先行研究では、ユニバーサルデザインの授業を支える基盤は、学級経営であることが多く述べられている。かかわり合いを経験し、その経験が繰り返される中で「みんなに分かる」ことの心地よさを感じてきた

児童らの感想や、「特別に配慮が必要な児童たちも、友達の力を借りてかかわり、どの子も参加できている様子が見られるようになった」というTT担当教員の語りなどからも、かかわり合うといった環境がインクルーシブな学級づくりに大きく寄与し、学級全体で分かち合おうとする空気が醸成されていったと考えた。

以上のことから、「秋田の探究型授業」は、特別な教育的支援を必要とする児童を含めたどの子にも有効な指導法であると考えられる。本実践は、「秋田の探究型授業」をベースに、学級全体そして個別に指導が必要な児童らのアセスメントを行い、目の前の児童らの発達支援を支える視点を加えて授業を構想し実践したことにより、児童らの学びに寄与したと考えた。

## V おわりに

「秋田の探究型授業」には、ユニバーサルデザインの視点があり、多様な児童らの学びを支えられると、今回の実践を通して実感した。また、発達を支援する手立てを行うことで、特別な支援を必要とする児童のみならず、学習に躓きやすい児童らの学びにも寄与していると考えた。

一斉指導において、一人一人に十分な個別の指導を行うことは難しい。ユニバーサルデザインの視点がある「秋田の探究型授業」をベースとした教科教育と児童の一人一人の発達に目を向けた特別支援教育の融合による授業改善といった視点が、今後、多様な児童が在籍する通常学級の学びを支えると考えられる。今後も、目の前の子どもたちの姿＝発達に目を向け、様々な場面での実践を積み重ねていきたい。

### 【参考文献】

井上賞子・杉本陽子(2008):『特別支援教育ははじめのはじめのいっぽ!』Gak-ken

# 教科教育と特別支援教育の融合による通常学級における授業改善を目指して －「秋田の探究型授業」とユニバーサルデザインの視点を生かした授業をもとに－

発達教育・特別支援教育コース 2516502

児玉 信子

## 1. 研究の目的

昨年度、「秋田の探求型授業」と授業のユニバーサルデザインの観点に共通点があることに着目し分析した結果、視覚化、焦点化、共有化、構造化といった共通した観点が抽出された。それに加えて、ユニバーサルデザインの視点を生かした授業には、支援を必要とする児童に対する発達支援という観点が必要であることを提起した。このことにより、発達に気がかりな児童への支援はもとより、学習に躓きやすい児童に対しても有効でないかと考え、今年度、「秋田の探究型授業」に発達支援という視点を取り入れた教科教育と特別支援教育の融合による授業実践を行い、その効果を検証することとした。

## 2. 研究内容

対象は、連携校であるA小学校1年B組（男子14名、女子14名、計28名）とし、1年の算数科における授業実践を行うこととした。

実践にあたっては、観察による児童らの実態把握（生活支援員との連携による観察、TT担当教員との情報交換：5月～8月）により、児童らの躓きとなる背景や要因を整理した。児童らの発達を支えるという特別支援教育の視点から、その躓きを支える手立てを「秋田の探究型授業」をベースとした授業づくりに取り入れ、実践を行った（9月下旬～12月上旬）。単元名は、「3つのかずのけいさん」「たしざん」「ひきざん」であった。授業の効果については、①秋田県学力向上支援 Web より配信されている単元評価問題による対象学級の通過率と県の平均通過率の比較、②生活支援員との観察による学習や生活の再評価、③授業終了後のTT担当との情報交換、④児童へのアンケートにより検討した。

単元評価問題においては、いずれの単元も通過率が県平均を上回った。観察による学習や生活の再評価やTT担当教員との情報交換からは、個別の指導や特別に配慮が必要な児童らも含めた児童らの変容が確認された。また、児童のアンケートにおいては、28名が「算数が好きだ、どちらかというが好きだ」との回答があった。

## 3. 研究の成果

「秋田の探究型授業」には、ユニバーサルデザインの視点があり、多様な児童らの学びを支えられると、今回の実践を通して実感した。また、発達を支援する手立てを行うことで、特別な支援を必要とする児童のみならず、学習に躓きやすい児童らの学びにも寄与していると考えた。

一斉指導において、一人一人に十分な個別の指導を行うことは難しい。ユニバーサルデザインの視点がある「秋田の探究型授業」をベースとした教科教育と児童一人一人の発達に目を向けた特別支援教育の融合による授業改善といった視点が、今後、多様な児童が在籍する通常学級の学びを支えると考えられる。

## 教科教育と特別支援教育の融合による通常学級における授業改善を目指して －「秋田の探究型授業」とユニバーサルデザインの視点を生かした授業をもとに－

### 【実践の流れ】

2016

「秋田の探究型授業」とユニバーサルデザインの視点による授業について  
共通観点：「構造化」「焦点化」「視覚化」「共有化」を抽出

発達支援という視点を生かすことにより、発達に気がかりな児童への支援はもとより、学習に躓きやすい児童に対しても有効でないか。

2017

「秋田の探究型授業」に発達支援という視点を取り入れた教科教育と特別支援教育の融合による授業実践を行い、その効果を検証。

対象：連携校 A小学校1年B組（男子14名，女子14名，計28名）  
（1年算数科 単元名：「3つのかずのけいさん」「たしざん」「ひきざん」）

#### アセスメント（5月～8月）

～発達を支援する視点から～

- ・観察による児童らの実態把握
- ・個別の指導が必要な児童の実態把握

#### 学びのプラン作成（9月）

- ・児童らの躓き（「聞く」「話す」「推論」）となる背景や要因を整理
- ・困難さを助ける手立ての整理

#### 授業実践（9月下旬～12月上旬）

「秋田の探究型授業」をベースとし、一斉指導の中に困難さを助ける手立てを取り入れる

- ①思考の整理とイメージ化を図る手立て
- ②思考をつなぐ手立て
  - ・不完全な学びを取り上げ，分かった子の声をつなぐ話し合い
  - ・順序立てて見ること・聞くことを助ける話型の提示
  - ・フリーに教え合い・学び合える場の設定

- 結果**・単元評価問題における県平均通過率を上回る本学級の通過率  
・生活支援員との観察による再評価（「計算」「文章題」「推論」），TT担当教員との情報交換（個別の指導が必要な児童の参加・理解）における児童の変容

#### **考察** 児童の学びを支えた要因

- ①「秋田の探究型授業」に見られる学びを支える視点（「構造化」「焦点化」「共有化」）
- ②困難さを支える手立てと発達を支える多様な情報伝達（「視聴覚化」）
- ③学びを支えるかかわりとインクルーシブな学級

#### 今後に向けて

多様な児童らの学びを支える「秋田の探究型授業」をベースにし，教科教育と児童の一人一人の発達に目を向けた特別支援教育の融合による授業改善が，今後，多様な児童が在籍する通常学級の学びを支えると考えます。今後も，目の前の子どもたちの姿＝発達に合わせ，様々な場面での実践を積み重ねていきたい。

# 特別支援学校における地域資源を活用した授業実践に関する検討 ～教師と生徒へのインタビュー調査から～

発達教育・特別支援教育コース 2516505  
本多 由香

## 1 はじめに

平成24年7月に文部科学省初等中等教育分科会に設置された特別支援教育の在り方に関する特別委員会は、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」を発表した。この中で特別支援教育の推進のための重要な柱の一つとして、「地域社会の中で積極的に活動し、その一員として豊かに生きることができるよう、地域の同世代の子供や人々の交流等を通して、地域での生活基盤を形成する」ために、可能な限り共に学ぶことができるよう配慮することが挙げられている。

一方で、学校と保護者や地域住民が共に知恵を出し合い、学校運営に意見を反映させることで、一緒に協働しながら子供たちの豊かな成長を支える「地域とともにある学校づくり」を進める法律(地教行法第47条の6)に基づいた仕組みであるコミュニティ・スクール(学校運営協議会制度)の指定校は年々増加している。また、それに類似する取組は指定校以上に増えている(文部科学省2017)。

「地域住民や保護者等が学校運営や教育活動について協議し、意見を述べる場が増えている」(文部科学省2017)現状からも、学校や保護者が地域と共に歩む意義が社会全体に広がりつつあることが分かる。コミュニティ・スクールは広く保護者や地域住民が参画できる仕組みであり、「当事者として、子供の教育に対する課題や目標を共有することで、学校を支援する取組が充実するとともに、関わる全ての人に様々な魅力が広がる」(文部科学省2016a)とされている。地域のコミュニティの中で子供を育てることの意義以外にも、関わる全ての人にとって魅力ある取組として期待されている。

こうした中、秋田県内の多くの特別支援学校でも地域資源の活用に取り組んできている。そこで本研究では、特別支援学校において一層の充実と発展が求められている地域との関わりを学校運営の中にどのように位置づけているかを明らかにした上で、地域資源を実際の授業に活用することの有効性と課題について検討することとした。

## 2 研究1 学校運営からみた地域との関わり

### (1) 目的

秋田県内特別支援学校の学校運営計画として示されている「学校教育プラン」内の「具体的な目標・取組・推進指標」に掲げられている内容を分析し、地域資源活用の動向について明らかにする。

### (2) 対象と方法

県内の特別支援学校全15校(内、分校2校)で作成された、平成25年度(学校教育プランの作成初年度)と平成29年度の「具体的な目標・取組・推進指標」に掲げられた項目についてカテゴリー化し、比較検討した。

### (3) 結果

#### 1) 平成25年度県内特別支援学校の学校運営の動向

平成25年度の県内特別支援学校における「具体的な目標・取組・推進指標」の記述内容を分析したところ、総ラベル数は142枚となり、「地域との関わり」を含め、大きく4つのカテゴリーに分類された(表1)。なお、( )の数字はラベル数を示す。

#### 地域との関わり

地域をキーワードとしたラベルは全部で40枚で、71枚と最も多かった「教育課程の見直しや授業改善」に次いでいた。中でも【交流及び共同学習】【学校間交流】【同世代交流】【居住地校交流】に関わるラベルが14枚と最

表1 平成25年度「具体的な目標・取組・推進指標」 n=142

1 教育課程の見直しと授業改善 (71)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導の充実 (30)</li> <li>・キャリア教育, 進路指導の充実 (16)</li> <li>・少人数や多様化に応じた教育活動の充実 (4)</li> <li>・個別の指導計画, 個別の教育支援計画の活用推進 (4)</li> <li>・教育課程の見直し(5)</li> <li>・外部専門家の活用(4)</li> <li>・小中高一貫性のある教育活動(3)</li> <li>・作業製品の質の向上 (2)</li> <li>・教育目標の明確化 (1)</li> <li>・教育の基本を広く公表 (1)</li> <li>・ロールモデルとの出会いを設定 (1)</li> </ul>
2 地域との関わり (40)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・交流及び共同学習, 学校間交流, 同世代交流, 居住地校交流の実施 (14)</li> <li>・地域資源活用(8)</li> <li>・地域貢献活動の充実(7)</li> <li>・学校の理解推進 (7)</li> <li>・ボランティアの活用(3)</li> <li>・本物の体験(1)</li> </ul>
3 センターの機能(10)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・センター的機能・地域支援の充実(10)</li> </ul>
4 その他(21)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自立と社会参加に向けた取組 (7)</li> <li>・充実した寄宿舎生活 (4)</li> <li>・安全な学校生活 (5)</li> <li>・早期教育の充実 (3)</li> <li>・余暇活動の充実 (1)</li> <li>・健康と体力の増進 (1)</li> </ul>

も多かった。【地域資源活用】が8枚と次いで多く、「地域との共催行事」や「地域行事への参加」といった地域に元々ある資源を活用していることが分かった。【地域貢献活動の充実】【学校の理解推進】については共に7枚と半数近くの学校が重点としていた。他に【ボランティアの活用】が3枚, 【本物の体験】が1枚であった。

## 2) 平成29年度県内特別支援学校の学校運営の動向

平成29年度の県内特別支援学校における「具体的な目標・取組・推進指標」の記述内容を分析したところ, 総ラベル数は118枚となり, 25年度と同様に大きく4つのカテゴリーに分類された(表2)。

### 地域との関わり

「地域との関わり」に関する内容が53枚と最も多く, 平成25年度にはなかった「地域と共に」「地域が教室」「地域に感謝される学校」「地域を元気に」「住民との日常的な交流」「地域と目標を共有」といったキーワードを掲げる学校が増えた。

## 3) 25年度と29年度の学校運営の比較(図1)

「教育課程の見直しと授業改善」の総ラベ

表2 平成29年度「具体的な目標・取組・推進指標」 n=118

1 地域との関わり (53)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域と共に, 地域が教室(地域資源活用) (21)</li> <li>・交流及び共同学習, 学校間交流, 同世代交流, 居住地校交流の実施(21)</li> <li>・地域貢献活動の充実(7)</li> <li>・学校の理解推進(4)</li> </ul>
2 教育課程の見直しや授業改善 (41)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導の充実(23)</li> <li>・キャリア教育, 進路指導の充実 (14)</li> <li>・少人数, 多様化に応じた教育活動の充実(3)</li> <li>・個別の指導計画の活用推進(1)</li> </ul>
3 センターの機能 (11)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・センター的機能・地域支援の充実 (11)</li> </ul>
4 その他(13)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・積極的な社会参加(6)</li> <li>・充実した寄宿舎生活(1)</li> <li>・安全な学校生活(4)</li> <li>・早期教育の充実(2)</li> </ul>

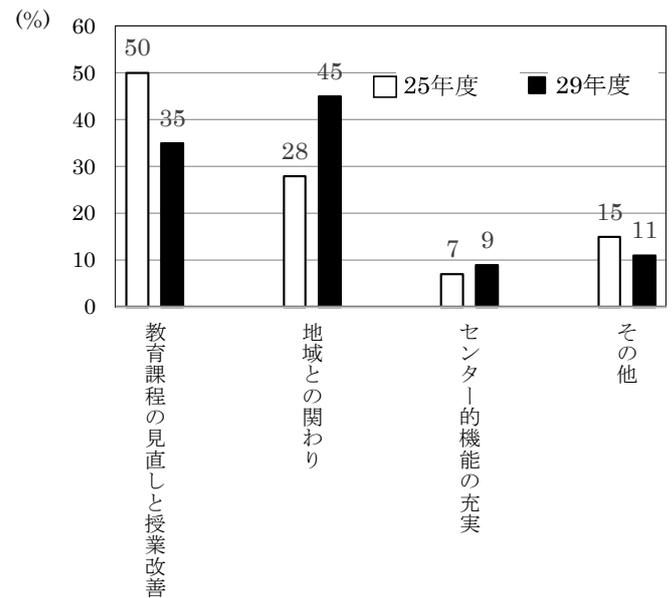


図1 「具体的な目標・取組・推進指標」 25年度と29年度の比較

ル数の割合は, 平成25年度が50%であったの対し, 平成29年度は35%と減少していた。一方, 「地域との関わり」は平成25年度が28%であったが, 平成29年度が45%と, 大きく増加していた。各学校が「地域との関わり」を学校運営の重点として掲げるようになってきたことが明らかとなった。

## 3 研究2 地域資源を活用した授業実践の検討

### (1) A 支援学校高等部の地域資源を活用した授業実践の概要

A 支援学校では, 開校当初から地域の多くの支援団体, 事業所等に支えられ, 校内外での交流活動を教育活動の中心に据えてきた。近年は, クリーンアップや清掃活動, 除雪等,

地域での貢献活動を継続して行っている。今年度は「地域が教室」をキーワードに地域に根ざした特色ある教育活動を実践している。中でも高等部では今年度は特に、「地域行事に参加」から「地域の一員として参画へ」として各学年がそれぞれの特色を生かし、地域資源を活用した生活単元学習を展開している。太鼓演奏やよさこい演舞、地域の専門家からの演技指導等、地域と関わりながら年間を通して発表会や交流会を行っている。

筆者が担任している高等部1年では、生徒の希望を取り入れ、中学部や中学校時代に経験のあった「よさこい踊り」を活動の中心に据えて生活単元学習を行っている。踊り練習を重ねる中で、他学部に参加する機会を設けてアドバイスをもらったり、技術の向上を目指して地域のよさこいチームに演舞指導（9月、2月に実施）をいただいたりした。土日の地域行事（花火大会に関連した祭り：8月）やグループホームでの発表（9月）、地区の祭り（10月）、ショッピングセンターでの発表（11月）等への参加の際は希望を募り、保護者の送迎が可能な生徒が参加して披露した。12月には同じ県南地区の特別支援学校へ訪問し、ゲームやよさこい披露、踊りのワンポイントアドバイス等、自分たちで企画準備して交流会を行った。次年度もよさこいをテーマにして生活単元学習を行う予定となっている。

研究2では、以上のようなA支援学校高等部の地域資源を活用した授業を担当している教師と授業に参加した高等部1年生へのアンケートとインタビューをもとに、地域資源を活用した授業の有効性と課題について検討した。

## （2）対象と方法

平成29年5月に、A支援学校高等部で地域資源を活用した授業を担当している教師24名を対象に地域資源用の利点や課題に感じていることについて自由記述によるアンケート調査を実施した。また、平成29年12月に同一の

教師24名を対象に、今年度の様子を振り返り、地域資源を活用した授業と活用しない授業の違いについて自由記述によるアンケート調査を実施した。

また、平成29年12月、地域資源を活用した授業に参加した高等部1年の生徒10名を対象に、地域に出て学習することについて感じていることを5人ずつのグループに分け、自由発話によるインタビュー調査を行った。

内容はすべてKJ法に準じてラベル化し、カテゴリ分析した。

## （3）結果

### 1) 高等部教師へのアンケート調査（5月）

アンケートは24名中19名から回収した。ラベルカードは全部で51枚となり、表3に示したように大きく「メリット」と「課題」に分類された。「メリット」は【自己有用感】【本物の体験】【地域住民への理解啓発】の3つに分かれた。課題については、【授業への活用】と【地域との連携・調整】に分かれた。

#### 1) -a) メリット

##### 自己有用感

地域資源を活用するメリットとして最も多かったのが「自己有用感」の高まりであった。中でも、「学校関係以外の方に褒められる」ことで「意欲や自信が向上」することが多く挙げられた。また、「感謝される体験」が「自己有用感」に結び付くと実感する教師が多かった。この他、授業を通して「応用したり、他の場面で般化したりする力が付く」ことが挙げられた。

##### 本物の体験

次に多かったのが「本物の体験ができる」ことであった。A支援学校高等部では地域の方に太鼓指導をお願いしていることから、「専門家からの的確な助言」「その道のプロの指導」が得られることが挙げられた。「本物の活動」や「本物の迫力を体験」できるだけでなく、「教師自身の指導力向上」により「学習の広がり」が見られることも挙げられ

表3 地域資源活用のメリットと課題

対象者19名 n=51

1	メリット	
a)	自己有用感 (17枚)	・意欲, 自信の向上 (11枚) ・感謝される体験 (4)
b)	本物の体験 (13)	・応用・般化力 (2) ・専門家からの学び (6) ・本物との触れ合い (4) ・学習の広がり (3)
c)	地域住民への理解啓発 (9)	・地域住民の障害理解促進 (6) ・学校の理解啓発 (3)
2	課題	
a)	授業への活用 (7)	・教師の資源開拓力 (4) ・学習計画の調整, 変更 (3)
b)	地域との連携・調整 (5)	・打ち合わせ時間の確保 (3) ・継続した関わり (2)

た。

### 地域住民への理解啓発

地域資源の活用が「地域住民への理解啓発」になることが挙げられた。中でも、地域に出向いたり住民と交流したりすることが「地域住民の障害理解になる」と捉えている教師が多かった。また、学校の理解啓発として「学校やそこに通う児童生徒を知ってもらう機会となっている」ことが挙げられた。

#### 1) -b) 課題

##### 授業への活用

課題として最も多かったのが、「授業への活用」であった。メリットは感じているが、「資源開拓の仕方が分からない」ことや「資源の吟味が難しい」ことが挙げられた。また、授業計画の調整や変更が難しいとの意見があった。「学校周辺の地域に関する教師の知識」や「資源発掘に関する教師のアプローチ力」が重要と回答した職員もいた。

##### 地域との連携・調整

地域資源の活用にあたっては、相手方との連携が必要だが、「十分な打ち合わせの時間の確保」や「スケジュール調整」が難しいといった課題が挙げられた。また、卒業後を含めた、生徒と地域との「継続したつながりに発展しにくい」ことが挙げられた。

#### 2) 高等部教師へのアンケート調査 (12月)

地域資源を活用した授業を担当している高等部の教師を対象として「地域資源を授業に活用した場合」と「活用しない場合」の違い

表4 地域資源を授業へ活用した場合としない場合の違い

対象者21名 n=70

1	違いがある	
a)	生徒の気持ちの変化 (38枚)	・学習意欲 (8枚) ・コミュニケーション力 (7) ・自己有用感, 自己肯定感 (5) ・自信 (4) ・緊張感 (4) ・主体的 (3) ・達成感 (2) ・課題意識 (2) ・期待感 (1) ・いきいき (1) ・卒業後の生き方 (1)
b)	活動の深まりと深い学び (14)	・本物の体験 (7) ・繰り返しによる思考 (4) ・故郷への思い・誇り (2) ・視野の広がり (1) ・生徒へ伝わる印象に残る授業 (3) ・個の伸長 (3) ・教師の緊張感 (2) ・指導力の向上 (1) ・多角的な評価 (1) ・視野の広がり (1) ・学校の理解啓発 (1)
c)	授業改善 (11)	
d)	学校への理解 (1)	
2	違いはない (0)	
3	課題 (6)	・地域からのアプローチもあれば (1) ・準備に手間がかかる (1) ・やりっぱなしでなく振り返りを学校内の学習で (1) ・互いのスケジュール調整 (1) ・十分な計画 (1) ・たくさんやればよいものではない (1)

や「地域資源を活用した授業について思うこと」等について平成29年12月に自由記述によるアンケート調査を行った。

アンケートは21名から回収した。ラベルカードは全部で70枚となり、表4に示したように100%が「違いがある」と回答している。「違い」は大きく「生徒の気持ちの変化」「活動の深まりと深い学び」「授業改善」「学校への理解」に分類された。「生徒の気持ちの変化」は【学習意欲】【コミュニケーション力】【自己有用感, 自己肯定感】【自信】【緊張感】【主体的】【達成感】【課題意識】【期待感】【いきいき】【卒業後の生き方】に分かれた。「活動の深まりと深い学び」は、【本物の体験】【繰り返しによる思考】【故郷への思い・誇り】【広い視野】に分かれた。「授業改善」については、【生徒へ伝わり印象に残る授業】【個の伸長】【教師の緊張感】【指導力の向上】【多角的な評価】【視野の広がり】に分かれた。また、地域資源を授業に活用するにあたっての課題が6枚あった。

## 2) -a) 違いがある

### 生徒の気持ちの変化

「生徒の気持ちの変化」に関わるラベルが最も多く、38枚であった。中でも多かったラベルが【学習意欲】で、「学習への食いつきが違う」「モチベーションがとても高い」「授業に引き込まれる」等、地域資源を活用することで生徒の学習に対する意欲が増すことが挙げられた。次に多いのが【コミュニケーション力】で、地域に出かけ「いろいろな人と出会うことでコミュニケーションの力がアップする」「生徒と地域住民が互いに理解し合える機会となる」「授業への地域活用を継続することで、深い関わりが生まれている」「教師よりも、地域の方の評価を素直に受け止める」などといった意見が挙げられた。他にも「自己有用感が高まる」「喜んでもらう体験が自信につながっている」「校内の人相手とは違い、緊張感があり、良いものを見せよう、作ろうという思いが高まってきた」といった気持ちの変化が挙げられた。

### 活動の深まりと深い学び

「本物に触れることができる」「実際に体験できる」「プロの演技や気迫を間近に感じる」等、外部講師の活用で本物の体験が可能になったことが挙げられた。また、「学びが多く、繰り返すことで自分たちで考えるようになる」「よりよくするために話し合い、意見を話す力や聞く力が高まる」といった繰り返しの中で培われる思考力の高まりが挙げられた。地域資源を活用した授業を行うことで「自分の故郷を思う気持ちがより高まる」「自分も地域のことを知っていると感じて、誇りに思う」といった意見もあった。

### 授業改善

学習意欲に関わることも言えるが、「学びが多く、生徒の印象に残る授業になる」「地域の方の指導を取り入れると生徒への伝わり方が違う」等、授業改善に関する意見が挙げられた。また、「本物の体験を授業に取

り入れることで技術面での成長が見られる」「学校内のみで展開できない取組をすることで生徒のいろいろな面が引き出せる」等、生徒一人一人の伸長に関することが挙げられた。「教師の緊張感が高まる」ことや「視野が広がる」ことも挙げられた。

### 学校への理解

地域の方々との触れ合いが、学校の理解啓発になっていることが挙げられた。

## 2) -b) 違いがない

回答数は0枚であった。回答した教師全員が、地域資源を授業に活用することは、活用しない授業と比べて違いがあると感じていることが明らかとなった。

## 2) -c) 課題

授業に地域資源を活用するなかで、地域に出かけた際は、「やりっぱなしでなく、振り返りを学校内の学習で行うなどバランスを考えなくてはいけない」といった授業改善に結び付く課題が挙げられた。

「地域とつながるパイプが多い方がいいので、地域からのアプローチもあればよい」といった、地域の資源開拓に関することも今後の改善策の一つとして挙げられた。

「準備に手間がかかる」「相手がある活動は、互いのスケジュール調整も必要」、「十分な計画が大切」であることが指摘された。また、「有効なものを精選して深めることも大切で、たくさんやればよいものではない」との課題も挙げられた。

## 3) 高等部1年生へのインタビュー調査(表5)

4月から地域資源を活用した生活単元学習を行っているA支援学校高等部1年10名に自由発話によるインタビュー調査を行った。ラベルカードは全部で48枚となり、大きく「プラスの感情」と「不安な感情」、「その他」に分類された。「プラスの感情」は【意欲】【楽しい・うれしい】【経験の拡大】の3つに分かれた。「不安な感情」については、【緊張や不安】と【やる気の低下】に分かれた。

### 3) -a) プラスの感情

#### 意欲

地域に出かけて学習することについての生徒の感想で最も多かったのは「意欲」であった。地域に出かけて発表したり、イベントに参加したりすることで「やる気が出る」「緊張するけど出かけたかった」といった発言があった。また、販売活動や演舞披露の際にはたくさんの人に来てほしいと考えており「お客さんが少ないので、大きな声で呼びかけるといいと思う」「販売の時はただ売るだけでなく、使い方を紹介すればいいのではないか」と考えている生徒がいた。

#### 楽しい、うれしい

次に多かったのが「楽しい、うれしい」であった。対象生徒全員が地域に出て活動することを「楽しい」と感じており、「自分たちの発表を見ている地域の方が盛り上がっているのを見ると楽しくなる」「楽しんでくれるとうれしい」と話す生徒もいた。

#### 経験の拡大

「経験が広がる」と捉えている生徒も多かった。「いろいろな経験をした方がいい」と考えていたり、「いろいろな経験をしたい」との思いをもったりしていることが明らかとなった。

### 3) -b) 不安な感情

#### 緊張や不安

一方、地域に出かけて学習することに不安な感情を抱いている生徒も少なくないことが明らかとなった。中でも最も多かったのが「緊張する」であった。特に「初めてのところは行きたくない」と話す生徒もいた。恥ずかしかったり、目立つことを嫌ったりする生徒がいることも分かった。

#### やる気の低下

不安な感情の中で次に多かったのが「やる気の低下」であった。「自分のやることやることがないとやる気が出ない」と話す生徒がいた。「面倒くさい」「恥ずかしい」との話

表5 地域に出て学習することについて

対象者 10名 n=47

1	プラスの感情	
	a) 意欲 (11 枚)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・やる気が出る(5)</li> <li>・緊張するけど出かけたかった(2)</li> <li>・頑張って販売活動をしたかった(2)</li> <li>・お客さんを呼び込む方法を考えたかった(1)</li> <li>・ただ販売するだけでなく、使い方も教えたい(1)</li> </ul>
	b) 楽しい・うれしい (10)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・楽しい(5)</li> <li>・相手が盛り上がると楽しくなる(3)</li> <li>・相手が楽しんでくれると嬉しい(1)</li> <li>・知っている人がいるともっと楽しい(1)</li> </ul>
	c) 経験の拡大 (4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いろいろな経験をした方がいい(3)</li> <li>・いろいろな経験をしたかった(1)</li> </ul>
2	不安な感情	
	a) 緊張や不安 (7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・緊張する(5)</li> <li>・初めてのところは嫌だ (2)</li> </ul>
	b) やる気の低下 (6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分のやることやることがないとやる気がでない(2)</li> <li>・面倒くさい(1)</li> <li>・恥ずかしい(1)</li> <li>・目立ちたくない(1)</li> <li>・行きたくない(1)</li> </ul>
3	その他 (9)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達と一緒にだからできる(5)</li> <li>・中学校や中学部でも地域に出かけていたので慣れている(3)</li> <li>・土日の発表会は参加が少ないけど本当はみんなで行きたい(1)</li> </ul>

も出された。

#### その他

半数の生徒が「友達と一緒にだからできる」と話していた。また、これまでの経験から地域で活動することに「慣れている」と話す生徒もいた。

### 4 総合考察

#### (1) 地域との関わりを重視する学校の増加

県内の特別支援学校は、これまでも地域とのつながりを大切にし、地域の方々を学校の応援団とする関係づくりに力を注いできた。図1に示した25年度と29年度データの比較からも、各校が一層「地域との関わり」に主眼を置くようになってきたことが分かった。また、地域資源の活用は「地域との共催行事」や「地域行事への参加」、「ボランティアの活用」といった地域に元々ある資源を活用することから、積極的に地域行事に参画して地域と共に作り上げる取組に変容してきていることが明らかとなった。物的資源の活用から、地域住民との日常的な交流といったような人

的資源の活用へと年々活動に深まりが見られるようになってきていることが考えられる。

## (2) 授業に地域資源を活用することで期待できること

### 1) 生徒の気持ちや学び方の変化

表2のとおり、県内特別支援学校では、地域貢献活動の充実を目指す学校が多いことが分かる。継続的に地域貢献に取り組む特別支援学校の生徒たちは地域から感謝される存在となっている。生徒へのインタビュー調査にあった「相手が楽しんでくれるとうれしい」といった感想からも、喜ばれたり感謝されたりする経験が生徒のプラスの感情に作用していると推察される。また、大部分の生徒が地域に出かけて活動することに対して「やる気スイッチが入る」「緊張するけど出かけた」と話している。教師のアンケート調査からも、学年問わず「期待感」や「達成感」の高まりから「主体的な姿」が生まれ、「生徒がいきいきとしている」ことが明らかとなった。他から認められる経験の積み重ねや緊張感からの成功体験こそが、「他者との接触が新しい自分を引き出し、それが自分の可能性を感じさせ、自分への挑戦／「やる気」を生み出す」(金子、2008)のである。

生徒へのインタビューの際、同席した教師らは、生徒が「お客さんをもっと呼び込む方法を考えたい」などと、よりよくする方法を考えていることを知り、活動を積み重ねることで生徒が一層思考するようになったと実感していた。また、教師へのアンケート調査からも「相手の立場を考えるようになった」等の「コミュニケーション力の高まり」を評価している教師も少なくないことが分かった。

### 2) 教師の意識変化

今回の調査から、多くの教師が授業に地域資源を活用することにメリットを感じ、活用しない授業との明確な違いを実感していることが明らかとなった。教師は、地域にいる「専門家からの学び」の機会を積極的に設けたり、

「本物の体験」を授業に取り入れたりすることは、教育効果を上げるために重要であると考え、日々工夫して授業づくりを行っていた。教師は生徒の「気持ちの変化」を実感し、地域に出かけて行くことの意義を強く感じながら授業の単元計画を立てていると考えられる。生徒の技術向上に加え、意欲や自信の高まりを積極的に評価しながら授業を行っていることが推察された。

また、地域住民と触れ合うことで、生徒の「自己有用感」が一層高まる上、「(これまで引込み思案だった生徒が)自分から関わろうとしたり、感謝されてうれしいといった感想をもったりするようになってきた」と話す教師がいた。5月と12月の教師へのアンケートを比較してみても、地域との関わりをもった授業を積み重ねたことで、「達成感が高まっている」「期待感をもって授業を受けている」「授業への食いつきが違う」「感謝されたり喜ばれたりすることで自信になっている」「よいものを作り上げようとする意欲が高まってきた」といった生徒の具体的な変容を教師が捉えるようになったことが分かる。

一方、地域に出かけることは「教師にとっても緊張感がある」だけでなく、地域の目による「多角的な評価」をされていると感じていることが分かった。地域は、生徒だけでなく教師にとっても学びや気づきをもたらし、視野を広げてくれる存在と考えられる。

## (3) 授業改善のポイント

### 1) 教師のベクトルを同一方向に

今回研究対象としたA支援学校高等部教師のほぼ全員が地域資源を活用した授業実践にメリットを感じながら、より良い授業づくりの方策を考えていることが分かった。連絡調整等の困難さを感じながらも、「生徒のいろいろな面を引き出せる」「生徒の成長の伸びを感じる」「指導力が向上する」といったメリットを実感することが、授業のビジョンや目指す姿を共有する一助になっていると考える。

## 2) 生徒の感想を教師にフィードバック

今回の生徒へのインタビュー調査により、教師の意識にも変容が見られた。生徒の地域資源を活用した授業の感想等を聞いたことで、「こんな風に思っていたのか」と改めて生徒の心の育ちを実感した教師が少なくなかった。活動の節目節目でフィードバックすることが、授業改善につながると考える。教師へのアンケート調査でも「やりっぱなしではなく振り返りを校内でしっかりと行う」ことが課題とされた。生徒と教師が協働で改善を図ることで、より意義のある学習活動に発展すると思われる。

地域に出かけることは意義が多い一方、今回の生徒へのインタビュー調査から、地域に出かけることに対してマイナスの感情を抱いている生徒がいることも明らかとなった。不安な思いのまま参加し、自信を喪失することがないようにするためにも、配慮することを忘れてはいけない。辻(2017)は、大学生に実施した地域住民との交流会におけるストレス状況調査において、「事前学習において交流内容の概要を十分に説明することで、交流開始前に生じると考えられる『不安』の改善、すなわちストレスの軽減につながる」他、「地域交流に対する学生の目的意識の醸成に関する教育が、ストレスの改善につながる一つの方法としてあげられる」と述べている。このことから、地域に出て学習することへの生徒の不安軽減には、十分な事前学習を通して見通しがもてる手立てを個々に応じて講ずる必要がある。

## 3) 生徒自身も成長を実感

地域に出ることは生徒の意欲を高め、その成功体験が一層の達成感となっていると言っ  
てよいのではないだろうか。金子(2008, p.209)は「仲間と共に問題の意味を深めつつ、課題を一緒に解決する過程をたくさん経験することによって、結果的に一人でもできるようになる」としている。「達成できる」といった自信が他場面での円滑なコミュニケ

ーションにつながり、前向きな姿が見られるようになったと言えよう。

## (4) 今後の展望

高橋(1991)は「地域に根ざした学校づくりに必要なのは、地域の人々が正しい理解のもとに子供たちの発達に力をかしてくれる状況をつくり出すこと」としている。今回のアンケート調査でも、日常的な関わりが「地域への理解啓発になっている」ことをメリットとして挙げる教師がいた。地域の理解は「学校の教育活動をも広く支えていく」(高橋1991)のである。一方、学校が地域と関わっていくことには副次的な効果も期待できる。A支援学校ではボランティアとして地域の高齢者に美術部の指導を依頼している。高齢者にとっては、自分の経験や特技を生かして地域の学校へ貢献することは、人生を豊かにする活動の一つとなる。

「互いのスケジュール調整」や「準備の手間」を惜しむことなく「十分な計画」のもと、地域資源を活用した単元を組み立てることは、授業の一層の充実が期待できるうえ、学校や生徒のみならず、地域住民双方にとって意義ある取組となるであろう。

## 【引用・参考文献】

- 秋田県教育委員会(2011):交流及び共同学習にかかるガイド～共に育ち 共に学ぶ～
- 藤原和博他(2010):『16歳の教科書 なぜ学び、なにを学ぶのか』 講談社
- 服部晃(2011):子どもが育ち、教員が育つ「浪漫学園」づくりー小・中・高・特別支援学校の連携・交流を通してー 日本教育情報学会第27回年会
- 久隆治(2017):地域における交流の場の意義と効果に関する研究ー北千里地域交流会を事例としてー 日本地理学会春季学術大会
- 金子奨(2008):『学びをつむぐ〈協働〉育む教室の絆』 大月書店
- 文部科学省(2016) a: コミュニティ・スクールって何?!～魅力から作り方まで、教えます～

- 文部科学省 (2016) b : コミュニティー・スクール2016  
地域とともにある学校づくりのために
- 文部科学省 (2017) : コミュニティー・スクールの指定
- 霜川正幸・静屋智 (2014) : コミュニティー・スクールの実効性を高める運営のあり方 山口大学教育学部附属教育実践教育センター研究紀要第38号
- 高橋圭史 (1991) : たくましく生きぬく力を育てるために－鷹栖養護学校の実践に学んで－ 情緒障害教育研究紀要第10号
- 辻多聞 (2017) : 地域交流における大学生のストレス分析－山口県阿武郡阿武町宇生賀での草引き交流会において－ 大学教育

# 特別支援学校における地域資源を活用した授業実践に関する検討

～教師と生徒へのインタビュー調査から～

発達教育・特別支援教育コース 2516505

本多 由香

## 1 研究の目的

今、共生社会の実現に向け、地域のコミュニティの中で児童生徒を育てることが強く求められている。そこで本研究では、一層の充実・発展が求められている地域との関わりについて、秋田県内の特別支援学校において、学校運営にどのように位置づけられているかを明らかにした上で(研究1)、地域資源を実際の授業の中に活用することの有効性と課題について検討した(研究2)。

## 2 研究の内容

**研究1**：秋田県内の特別支援学校全15校(内、分校2校)の平成25年度と平成29年度の「学校教育プラン」に記載された「具体的な目標・取組・推進指標」の内容をカテゴリー化し、地域資源活用の動向について比較検討した。その結果、「地域との関わり」は25年が全体の28%であったのに対し29年は45%に増加しており、県内の特別支援学校で「地域との関わり」を学校運営の重点として掲げるようになってきていることが明らかになった。

**研究2**：地域資源を活用した授業に取り組んだA支援学校高等部の教師24名へのアンケートと授業に参加した高等部1年生10名へのインタビュー調査をもとに、地域資源を活用した授業の有効性と課題について検討した。内容はすべてKJ法に準じてラベル化し、カテゴリー分析した。教師への調査(29年5月)：地域資源を活用することについて自由記述によりアンケート調査を実施(19名から回収、ラベル全51枚)。大きく「メリット」と「課題」に分類された。「メリット」では、自己有用感、本物の体験、地域住民への理解啓発が、「課題」では、授業への活用、地域との連携・調整が挙げられた。教師への調査(29年12月)：地域資源を活用した授業と活用しない授業の違いについてアンケート調査を実施(21名から回収、ラベル全70枚)。全員が「違いがある」と回答した。違いは大きく「生徒の気持ちの変化」「活動の深まりと深い学び」「授業改善」「学校への理解」に分類された。「生徒の気持ちの変化」では、学習意欲、コミュニケーション力等、「活動の深まりと深い学び」では、本物の体験、繰り返しによる思考等、「授業改善」では、生徒に伝わり印象に残る授業、個の伸長等が挙げられた。「課題」としては、準備に手間がかかる、互いのスケジュールの調整の難しさ等が挙げられた。生徒への調査(29年12月)：授業に参加した生徒に、地域に出て学習することについてインタビュー調査を実施(ラベル全47枚)。内容は「プラスの感情」「不安な感情」「その他」に分類された。「プラスの感情」では、意欲、楽しい・うれしい、経験の拡大が、「不安な感情」では、緊張や不安、やる気の低下、「その他」では、友達と一緒にだからできる等が挙げられた。

## 3 研究の成果

県内特別支援学校でも、地域との関わりを重視し、地域資源を活用する学校が増加してきている。授業に地域資源を活用することで、生徒の意欲や学び方の変化に加え、教師の意識変化を産み出していた。課題として、互いのスケジュール調整や準備の手間などが挙げられたが、事前の十分な計画のもと単元を組むことで、授業の一層の充実につながることを期待できる。

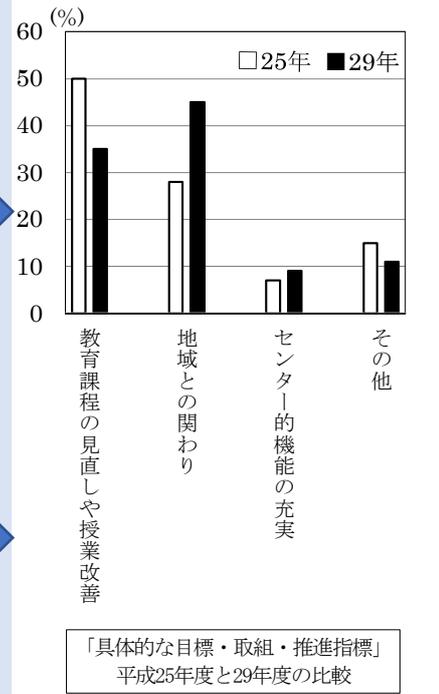
# 特別支援学校における地域資源を活用した授業実践に関する検討 ～教師と生徒へのインタビュー調査から～

## 《研究1》平成25年度と平成29年度の学校運営の比較

H25年「具体的な目標・取組・推進指標」		n=142
1 教育課程の見直しと授業改善(71)	指導の充実(30), キャリア教育, 進路指導の充実(16), 教育課程の見直し(5) 等	
2 地域との関わり(40)	交流及び共同学習, 学校間交流, 同世代交流, 居住地校交流の実施(14), 地域資源活用(8), 地域貢献活動の充実(7), 学校の理解推進(7), ボランティアの活用(3), 本物の体験(1)	
3 センター的機能(10)	センター的機能・地域支援の充実(10)	
4 その他(21)	自立と社会参加に向けた取組(7), 充実した寄宿舎生活(4) 等	

H29年「具体的な目標・取組・推進指標」		n=118
1 地域との関わり(53)	地域と共に, 地域が教室(地域資源活用)(21), 交流及び共同学習, 学校間交流, 同世代交流, 居住地校交流の実施(21), 地域貢献活動の充実(7), 学校の理解推進(4)	
2 教育課程の見直しや授業改善(41)	指導の充実(23), キャリア教育, 進路指導の充実(14) 等	
3 センター的機能(11)	センター的機能・地域支援の充実(11)	
4 その他(13)	積極的な社会参加(6), 充実した寄宿舎生活(1), 安全な学校生活(4) 等	



「地域との関わり」が、学校運営の重点に位置付けられてきたことが明らかに

## 《研究2》 A 支援学校高等部での地域資源を活用した授業実践の検討

地域資源活用のメリットと課題		5月実施 回答教師 19名 n=51
1 メリット		
a) 自己有用感(17枚)	意欲, 自信の向上(11枚), 感謝される体験(4), 応用・般化力(2)	
b) 本物の体験(13)	専門家からの学び(6), 本物との触れ合い(4), 学習の広がり(3)	
c) 地域住民への理解啓発(9)	地域住民の障害理解促進(6), 学校の理解啓発(3)	
2 課題		
a) 授業への活用(7)	教師の資源開拓力(4), 学習計画の調整, 変更(3)	
b) 地域との連携・調整(5)	打ち合わせ時間の確保(3), 継続した関わり(2)	

地域資源を授業へ活用した場合としない場合の違い		12月実施 回答教師 21名 n=70
1 違いがある		
a) 生徒の気持ちの変化(38枚)	学習意欲(8枚), コミュニケーション力(7), 自己有用感, 自己肯定(5), 自信(4), 緊張感(4) 等	
b) 活動の深まりと深い学びに(14)	本物の体験(7), 繰り返しによる思考(4) 等	
c) 授業改善(11)	生徒へ伝わる印象に残る授業(3), 個の伸長(3) 等	
d) 住民への理解啓発(1)	学校の理解啓発(1)	
2 違いはない(0)		
3 課題(6)	準備に手間(1), ケジュール調整(1) やりっぱなしでなく振り返りも(1), 地域からのアプローチもあれば(1), 十分な計画(1) 等	

地域に出て学習することについて		12月実施 生徒 10名 n=47
1 プラスの感情		
a) 意欲(11枚)	やる気が出る(5), 緊張するけど出かきたい(2), 頑張って販売活動をしたい(2), お客様を呼び込む方法を考えたい(1), たた販売するだけでなく使い方も教えたい(1)	
b) 楽しい・うれしい(10)	楽しい(5), 相手が盛り上がると楽しくなる(3), 相手が楽しんでくれると嬉しい(1), 知っている人がいるともっと楽しい(1)	
c) 経験の拡大(4)	いろいろな経験をした方がいい(3), いろいろな経験をした(1)	
2 不安な感情		
a) 緊張や不安(7)	緊張する(5), 初めてのところは嫌だ(2)	
b) やる気の低下(6)	自分のやることやることがないとやる気がでない(2), 面倒くさい(1), 恥ずかしい(1), 目立ちたくない(1), 行きたくない(1)	
3 その他(9)	友達と一緒にだからできる(5), 中学校や中学部でも地域に出かけていたので慣れている(3), 土日の発表会は参加が少ないけど本当はみんなで行きたい(1)	

- 地域資源を活用した授業実践は、子どもたちにとって動機づけとなり、学びへのモチベーションが高まるだけでなく、教師の授業作りに対する意識変化をも生み出す
- 事前学習を十分に行いながら、地域資源を活用した授業を充実させていくことで、子どもたちの一層の育ちが期待できる

# 戦前戦後の道德教育をめぐる議論の実践的検証

—これからの道德教育のあり方についての一考察—

学校教育専修 2514001

蔭山 佐智子

## 1. 本研究の目的と構成

本研究の目的は、「道德教科化」の決定を受けて、より実践的な立場から「これからの道德教育のあり方」について考察することであった。そこで、序章「問題の所在と本論文の目的」、第1章「日本の学校教育の黎明とその確立期における道德教育」、第2章「戦後の道德教育」、第3章「これからの道德教育のあり方」の4章構成で考察することにした。

序章では、「特別の教科である道德」の実施が決定された経緯について触れ、「道德教育の充実に関する懇談会」が1958(昭和33)年の「特設道德」実施以降行われてきた戦後の道德教育のあり方を反省して、量的質的課題を指摘したことを確認した。

また、この量的質的課題の根本的な原因を「特設道德論争」に遡って検討し、藤田昌士(1980)の研究に依拠して整理した「特設道德論争の論争点および論争が残した課題」の全てが、何らかの問題を抱えたまま今日に引き継がれていることを把握した。そこで、「これからの道德教育のあり方」を考察するためには、「特設道德論争の論争点および論争が残した課題」を引き継いだ道德教育の「現在」の課題を整理し、解決する方法を検討することが必要であろうと考えた。そのための前提として、日本の戦前戦後の道德教育の歴史を検証し、「現在」の道德教育が抱える問題の解決につながるような手がかりを見つけることにした。

本稿の特徴は、第1章と第2章において戦前戦後の道德教育の歴史を整理する際に、①戦前戦後の道德教育をめぐる議論に関する様々な資料を実際に読み込んで整理する実践的な作業を行うとともに、②筆者が小学校に勤務し道德教育の実践に携わってきた経験から、戦前戦後の道德教育をめぐる議論を実践家としての視点で検証したことである。また、第3章で「これからの道德教育」を考察する際に、③筆者の実践家としての経験も参考にして、より実践的な立場の視点から「これからの道德教育」を論考したことである。

## 2. 日本の学校教育の黎明とその確立期における道德教育

第1章では、戦前の修身教育について概観した。まず、明治初期の政治的混乱の中、藩閥政府が自由民権運動を抑えながら全国的な官僚体制を作り上げるために各種法令等を制定し、修身教育に関しても西洋に倣った開明的な方針から儒教主義的な流れに変化し、『教育勅語』渙発へ向かったことを整理した。次に、『教育勅語』渙発を見据えた『小学校令』改正に準じて各種法令等も制定され、修身教育重視の方向性が顕著になり、修身教科書の検定基準は『教育勅語』に合わせたものとされ、やがて国定教科書制度が確立されたこともあって国家的統制が強まったこと、さらに修身教科書の内容が極端な国家主義・神道主義・軍国主義的色彩を帯びていったことを把握した。最後に、終戦を迎えて、GHQにより修身授業の停止を命じられ、その後修身科が二度と再開されなかったことを確認した。

さらに、整理した歴史的事実を根拠にして「修身科」の実践にあたっての課題を考察し、「授業を行う教師」と「授業を受ける子ども」の視点から戦前の「修身科」に対する認識を整理した。その認識から「修身科」の果たしてきた歴史的な役割と機能について考察し、「修身科」の4つの役割と2つの問題点を明らかにした。

明らかにされた「修身科の役割」は、「学校教育を通して『教育勅語』の徳目を国民に浸透させ、国民精神をまとめるのに寄与したこと」「国の教育理念が反映された重要な教科であること」「天皇を中心に国をまとめること」「戦争を正当化させること」であった。

また、「修身科の問題点」は、「時代の流れを反映させすぎたが故に、極端な国家主義の一翼を担ったこと」「天皇への忠誠を誓えば国難を乗り切ることができるだろうと臣民に思い込ませる仕組みが存在していたこと」であった。

### 3. 戦後の道徳教育

第2章では、戦後の道徳教育の歴史を概観した。第二次世界大戦後、日本はGHQの占領の下に置かれ、そこから出される具体的な方針や指令に従いつつ復興を目指すこととなった。まず、『大日本帝国憲法』を改正して『日本国憲法』を公布・施行し、『教育勅語』は失効とされた。そして、『教育基本法』や『学校教育法』を成立させ、『学制の六三三四制』への変更、『学習指導要領（試案）』の発行などに着手してきた過程を明らかにした。道徳教育については、「修身科」は停止され二度と復活することはなかったが、文部省による「公民科」確立の取り組みに端を発し、「社会科」の中における道徳教育指導、学校教育全体における道徳教育指導と段階を踏んで実施され、1958(昭和 33)年に特設道徳が設置された経緯までを概観した。また、特設道徳論争の内容を整理して「特設道徳をめぐる論争点と課題」を明らかにした。

次に、高度経済成長期において、日本は経済政策と教育政策を連動させ、「経済成長に有益な人物を育てるための教育投資」を行ってきたことを整理した。また、経済界の声や社会の動向を踏まえながら中央教育審議会が次の教育政策について答申を出し、それに従って教育課程審議会が『学習指導要領』の改訂について審議するという過程が繰り返される中で、道徳教育が重視されていったことが明らかになった。さらに、教育政策について政府直轄の審議会も設置されるようになると、教育基本法改正へ向かった流れが確かなものとなり、ついに『教育基本法』が改正された経緯を追った。

その後、平成二十年の『学習指導要領』が『改正教育基本法』の教育の理念を踏まえて改訂され、『第1期教育振興基本計画』も策定されたことを確認した。また、2011(平成 23)年のいじめ自殺事件を受けて『いじめ、学校安全等に関する総合的な取組方針』が出され、新しく設置された「教育再生実行会議」によって「道徳教科化」が提言されたことを整理した。さらに、「道徳教育の充実に関する懇談会」が設置されて「道徳教科化」の具体的なあり方が検討され、同時に『第2期教育振興基本計画』においても「道徳教科化」の検討が示されたことを述べた。最終的に中央教育審議会答申の中で「道徳教科化」が提案され、2015(平成 27)年に「特別の教科である道徳」が法的に位置付けられたことをまとめた。

最後に、戦前と戦後の道徳教育の関係を明らかにするために、第1章で明らかにした「修身科の役割と問題点」と「戦後の道徳教育」との関係性について検証した結果、戦後に新

設された「社会科」が戦前戦後の道德教育をつなぐ教科として存在していたことを把握し、「社会科」の基盤は戦後すぐの時期に構想された「公民科」によって用意された事実も確かめた。よって、戦後すぐの時期の「公民科」の考え方を検討すれば、戦前の修身科の改善策や戦後の道德教育の原点を見出すことにつながり、「特設道德」実施以降「現在」にまで続く道德教育の課題の芽とその課題を解決する手がかりを見つけることができるであろうと結論づけた。

#### 4. これからの道德教育のあり方

第3章では、第2章の見通しをふまえ、道德教育の「現在」の課題を整理した上で、戦後すぐの時期の「公民科」の考え方を参考に「これからの道德教育のあり方」についてより実践的な立場の視点から次のように考察した。

一番目に、「行政が個人の内奥の価値観、思想・良心の自由に踏み込んでいいのか」という課題に対しては、今後、「道德科」で「検定教科書」が使用されるが、実践者は「検定教科書」の内容に頼る傾向が強くなるように、道德教材を選ぶ自らの見識と判断を怠ることのないようにすることが必要であろう。また、「道德科」においては、戦前期における「修身科」の授業のように特定の価値観を上から強制的に押し付ける傾向にはならないように十分に注意が払われていくであろうが、「いじめ」のように、時には子どもの生命に関わる重要な事柄については、教師が毅然とした態度で道德的価値を説明する場合も出てくるであろうと考察した。

二番目に、「道德教育のねらいと内容は適切であるか」という課題に対しては、第1章と第2章の結果から「徳育の標準をどこに求めるか」という問題は未解決の状態なので、「道德科」のねらいを『学習指導要領』に依拠することが適切であるかどうかについては判断ができかねる。よって、実践者は、国の教育理念が示されている『学習指導要領』の内容項目に十分注意を払って実践することが重要であると考察した。また、戦後すぐの時期における「公民科」の内容を参考にして、これからの道德教育のあり方は、学校生活全体の中で道德教育を行うことを基本として、第一に「子ども達の学校生活の様子をよく観察すること」、第二に「共同生活の精神と態度を育てる基本になる『学級活動』のあり方を工夫すること」、第三に「『道德科』の授業において知識としての道德性を養うこと」、第四に「各教科、外国語活動、総合的な学習の時間における学習において道德的な情操を養っていくこと」になるだろうと考察した。

三番目に、「特設道德は、生活指導や社会認識とかけ離れた形式主義に陥ってしまうのではないか」という課題に対しては、「普段の学校生活の中で教師自身が子ども達のよい手本となるように進んで行動すること」、「子ども達のよい行いを認めて、これからも継続できるように励ますこと」、「教師自らがよい行いを実践して、子ども達が真似したくなるように仕向けること」も重要だろう。また、教師は「よい教材」を選んで「道德科」の授業案を検討することが大切であり、その教材は、子ども達の「要求と関心とに注意して生きた問題を手掛かりにして」選んだ教材であることが必要であろう。さらに、その教材がどのような内容で、「道德科」の授業で実践した結果がどうであったかについて実績を積み重ね、今後の道德教育に生かしていく取組みが大切であろうと考察した。その結果、これからの

道徳教育に対して新しい学習の方向性が検討される可能性もあるだろうが、「道徳科」は「国の教育理念が反映された重要な教科であること」という「修身科の役割」を引き継いでいることから、議論は容易には進まないであろうと考察した。

四番目に、「教師の道徳教育実践が、対等な人間関係の中での『きまり』を求めるものになること」という課題に対しては、「教師が自分なりの取組や努力を行う」前提として、学級における「対等な人間関係」を構築する努力が実践者に求められるであろう。そのための心がけを実践するためには、普段から実践者同士の連携を図り、担任自身が余裕を持って学級経営を行えるような環境作りが必要であろうと考察した。また、これからの道徳教育では「話し合い」の工夫が必要になってくるが、戦後すぐの時期の「公民科」を参考にして、「話し合い」のために有効であると考えられる一例を挙げ、「国語科」において、読んだり、書いたり、話したりする能力を高めておくことも大切であろうとまとめた。

五番目に、「道徳教育のねらいと内容が大衆の生活に根ざし、よりよい生活へ導くものであること」という課題に対しては、「子供たちの変容を踏まえたリアリティある内容」を含む「よい教材」を検討する際に、実践者には様々な立場からの見方を検討する慎重さが求められるであろう。また、リアリティある内容を取り込むことによって子ども達に強い印象が残ることは、実践者と子どもに望ましい結果にはならない可能性があるだろうと考察した。さらに、「よりよい人間関係構築に繋がるような道徳教育」を行うのであれば、「特別活動」の指導を充実させて子ども達の自主的な活動を増やした上で、「道徳科」の授業で自分の生活を見つめ直す時間を設定すればよいであろう。また、「情報モラルに関する問題や現実・未来問題にも対応できるような道徳教育」にするならば、「道徳科」の授業だけではなく、探求的な学習を行う「総合的な学習の時間」と関連させて展開すればよいであろうと考察した。だが、探求的な学習を進めていく際には、無意識のうちに教師側の価値観を押し付けることにならないように対策を講じる必要があるだろうとまとめた。

六番目に、「大衆の自主的判断力の育成を基本とするような道徳教育を行うこと」という課題に関しては、具体的な社会的行為の裏づけとして働くように道徳的実践力の心情的な部分の育成を行うことが必要であろう。そのためには、「説話」の内容を子どもの実際の生活に近いものにして、道徳的な判断力を養うことを目指して指導することが大切であろうと考察した。また、「矛盾した中でよりよいものを選び取る能力を発掘させる指導」や「常識で判断がつかないことに遭遇したときのために、現在ある道徳を吟味する視点を身に付ける指導」について検討したかったが、これまで行われてきた「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」の実績だけでは対応できず、今後の道徳教育実践の積み上げが必要とされる新しい試みであろうとまとめた。

## 5. 今後の課題

本稿では、「これからの道徳教育のあり方」についてより実践的な立場から考察するという目的は一応達成したが、戦前戦後の道徳教育をめぐる議論の実践的検証のために集めた資料に限りと偏りがあることは大きな課題である。今後の研究では、本稿で得られた「修身科」についての認識の妥当性について、さらに資料を集めて検討し直す必要があるだろう。また、今後「道徳科」で展開される授業実践のあり方にも注目していきたい。