

2021年度
秋田大学教職大学院
教育実践研究報告集

第6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
2022年3月

目次

学校マネジメントコース

江幡 隆弘	高等学校における「ふるさと教育」を核とした学校経営戦略	1
	抄録・全体図	9
吉川 寿朗	学校とまちづくり団体との持続可能な連携・協働体制の再構築	
	ー「みさぽーと」との活動を通じた地域とともに歩む学校づくりー	10
	抄録・全体図	18
工藤 智史	知的障害特別支援学校に在籍する発達障害のある児童生徒の自己有用感を育む方策の検討ー地域資源を活用した生活単元学習の実践を通してー	20
	抄録・全体図	28
近野 祥子	協働性を育み組織を活性化させる OJL の推進方策	30
	抄録・全体図	38
近野 勇雄	小学校における教育の情報化に向けたミドルリーダーを中心とする組織的取組に関する研究	40
	抄録・全体図	48
佐藤 茂樹	特別支援学校における交流及び共同学習推進の効果的方策	
	ーチェックシートの活用を通してー	50
	抄録・全体図	58
櫻庭 泰則	地域の教育資源を活用した「総合的な学習の時間」の効果的推進に関する一考察	60
	抄録・全体図	68
正木 節	秋田県教職キャリア指標を活用した校内研修の在り方	70
	抄録・全体図	78

カリキュラム・授業開発コース

小熊 大樹	生徒の主体的な学習を促す、中学校社会科における指導方法の工夫	80
	抄録・全体図	88

高等学校における「ふるさと教育」を核とした学校経営戦略

学校マネジメントコース 2521301

江幡 隆弘

1. はじめに

令和3年3月に公表された中央教育審議会「『令和の日本型教育』の構築を目指して（答申）」では、新時代に対応した高等学校教育等の在り方について、「特色・魅力ある教育活動のため、地域社会や高等教育機関等の関係機関との連携・協働」の必要性が示された。

秋田県においては令和2年度より「第3期あきたの教育振興に関する基本計画」がスタートした。平成5年度より学校教育共通実践課題となっている「ふるさと教育」を基盤として、「ふるさとを愛し、社会を支える自覚と高い志にあふれる人づくり」を第1期の基本計画から継続して本県教育が目指す姿として掲げている。「ふるさとを支えようとする意識の育成」が一層求められている中、「ふるさとへの理解を深める体験的な活動」としてインターンシップや地域課題の発見、解決に向けた探究活動の充実等が挙げられている。

高等学校においては、令和2年12月に「第七次秋田県高等学校総合整備計画【後期計画】」が発表され、「3 地域と学校が共に地域の将来を考え、連携・協働して取り組む教育活動の推進」において、「(1) 地域の将来を担う人材を育成する教育の推進」、「(2) 地域の様々な教育資源の積極的な活用」を図ることが述べられた。

このように、高等学校においても地域と連携・協働した教育や地域課題の発見・解決に取り組む教育、さらには地域の一員としての意識を醸成し、ふるさとを愛する心を育てる教育の推進が重視されている。また、学校が核となって地域とのつながりや学び合いの場を創出し、地域活性化への貢献を目指すこ

とも求められている状況である。

2. 研究の目的

Y高等学校は大正9年に実科高等女学校として創立され、平成19年に共学化された伝統校である。普通科、理数科、国際科の三学科を有し、多様な進路希望に対応すべく全校をあげてキャリア教育に取り組んでいる。部活動も盛んで運動部、文化部で複数の部が全国大会で活躍している。卒業後は地元に残る生徒も多く、地域を支える人材を輩出してきた。このように充実した教育活動を実践してきたが、各科の持ち味を発展させることや長年実施してきたキャリア教育を深化させること等、特色を活かすべき点も見られる。県内の少子化が進行し、高等学校の統廃合が進む状況において、Y高等学校が地域に愛される学校として存続するためには、学校経営を戦略的にとらえてさらなる魅力を創出する必要があると考える。

天笠（2006）よれば、学校経営において戦略的に思考するとは「学校のウチとソトの環境の変化を視野に収め、学校としての活動について、時間的にみて長期的な把握を図り、大局的な立場に立って、全体を鳥瞰し総合的かつ基本的な構想図をもつこと」である。ここでは、その見方を参考にして、Y高等学校の基本的な構想図＝グランドデザインを描いてみたい。

その核として考えたいのが、「ふるさと教育」である。そこで、本研究では、「ふるさと教育」を核としたY高等学校の学校経営戦略を考え、グランドデザインを構築することを目的とする。Y高等学校の教育目標の中に、

「郷土を愛し、敬愛の念あふれる情操豊かで気品のある生徒」がある。Y高等学校は、伝統的に、近隣の幼稚園や小学校との交流、ボランティア、地域と合同の避難訓練等、地域に根ざした教育活動を実践してきた学校である。「ふるさと教育」を核としてこれまでの教育実践を捉え直すことによって、Y高等学校の強みを活かし、魅力を一層高めるとともに、豊かな人間性を持ち、ふるさとを支えようとする人材を育てることができると思う。

3. 研究の方法と内容

(1) 研究方法

本県の「ふるさと教育」推進の経緯や他県の動向、先行研究について文献によって調査し、学校経営戦略の構築に活かした。

「ふるさと教育」を核とした学校経営戦略を描くためには、教員間で学校のビジョンを共有することが必要である。そこで、Y高等学校の教員に対し、考えを把握するために、これまでの教育活動や地域連携、「ふるさと教育」等について、アンケート調査を行った。

(2) 調査結果の分析

図1は、教員が考えるY高等学校と地域との関係について調査したものである。

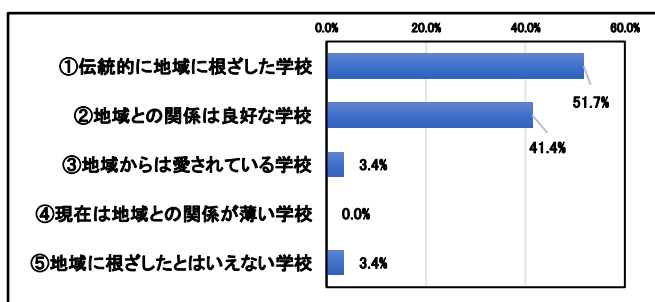


図1 Y高等学校は地域に根ざした学校か

「①」、「②」、「③」の地域との良好な関係を選んだ教員が圧倒的に多い。百周年記念誌には、最近10年の校長が祝辞を寄稿しており、「この由利・本荘地区が生き残るために、Y高校が手助けできることはないのか」、「石脇の現在地に移り地域に根差し愛され続けている」等の言葉が見られた。歴代の校長が

地域に根ざした教育を重視しており、学校経営目標の一つとしてきたことがわかる。

図2は、地域連携を充実させるために重視すべき取組について調査したものである。

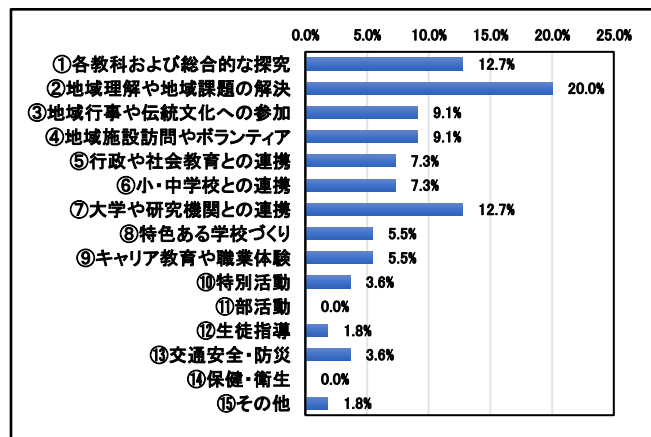


図2 地域連携を充実させるために重視すべき取組

「②地域理解や地域課題の解決」、「①各教科および総合的な探究」、「⑦大学や研究機関との連携」が上位となった。課題解決的な学習を重視すべきと考える教員が多いことがわかる。自由記述にも地元企業、活動家等との連携、フィールドワーク等が挙げられた。

「ふるさと教育」推進の中心となるのが「総合的な探究の時間」である。新学習指導要領が本格的に実施される前に先行導入されているが、重視すべき活動を調べた。図3を見ると「②地域や社会との関わり」、「③他者との協働、課題解決」、「①自己の在り方生き方」を選択した教員が多い。自由記述には地元の大学等との連携を強化し、課題解決に取り組むべきだという意見が多かった。

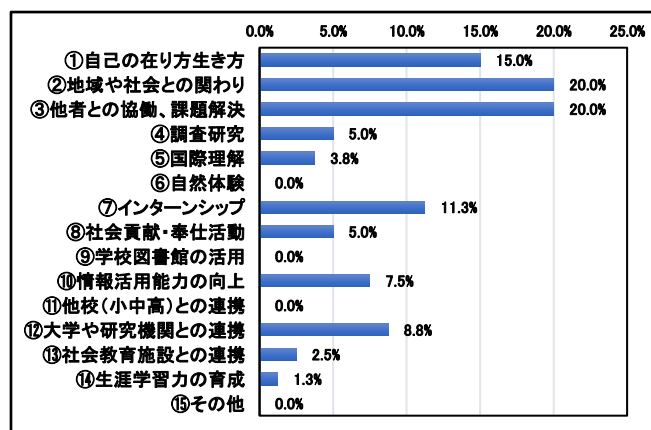


図3 「総合的な探究の時間」に重視すべき活動

図4は、教員が描くY高等学校の未来像を把握するために調査したものである。

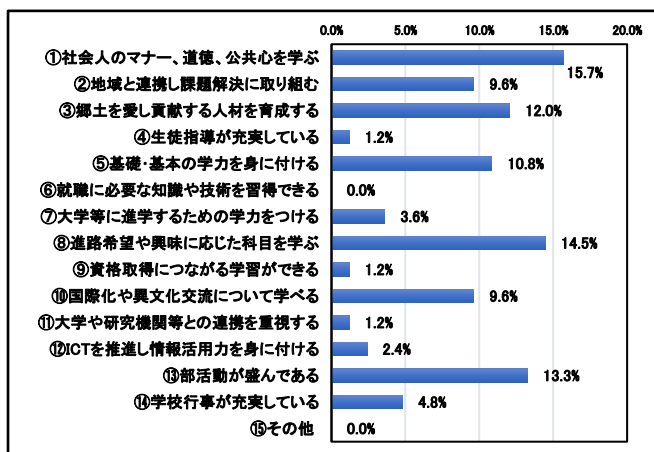


図4 Y高等学校はどういう学校であるべきか

突出した項目が見られず、教員それぞれが多様な未来像を抱いているといえる。その中では、「①社会人のマナー、道徳、公共心を学ぶ」が最も高く、つぎに、「⑧進路希望や興味に応じた科目を学ぶ」、「⑬部活動が盛んである」の順となった。部活動を通じた人間教育や三つの学科を持ち、進路希望や学問への興味関心に応じて科目を選択できるという強みを発展させたいということだと思われる。地域との関係については、「③郷土を愛し貢献する人材を育成する」、「②地域と連携し課題解決に取り組む」を合わせると21.6%となり最も多い。地域連携を深め、生徒の資質・能力の育成を重視する教員が多いといえる。

図5は、教員の「ふるさと教育」についての意識を調査したものである。

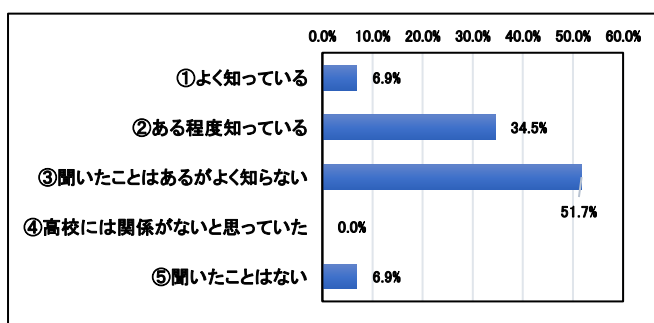


図5 秋田県の「ふるさと教育」を知っているか

「③」と「⑤」の否定的評価を合わせると、58.6%となった。「①よく知っている」はわず

か6.9%であり、やはり高校における意識は低いと言わざるを得ない。これまでに勤務した学校において「ふるさと教育」に取り組んだかどうかで差が生じるのではないかと「④」の回答者がいなかったことから、高等学校にも関係があると認識してはいるが、どのように実施すべきかわからないという教員も多いのではないかと。なお、知っているとは回答した教員は「ふるさと教育」に対して肯定的な評価であった。自由記述には、「普段あまり意識してはいなかったが、本来は様々な場面において意識しながら生徒への指導にあたる必要があるであろう」等の意見が見られた。

(3) 調査結果から見る今後の方向性

調査結果から、Y高等学校の教員の意識について、つぎのようなことがいえる。

第一に、Y高等学校は地域に根ざした学校であるという意識を持ち、これまでの教育活動を強みとして発展させることを考えている。第二に、社会人としてのマナーや道徳、公共心、他者との協働、地域への思いやりを育む教育や地域に貢献できる人材を育成する教育を重視している。第三に、「総合的な探究の時間」を中心に地域理解、地域課題解決型の学習を推進する必要性を感じている。

以上のことから、Y高等学校の教育活動の一層の充実を図るためには、「ふるさと教育」を核とした学校経営戦略を描くことが効果的であると考えてよいのではないだろうか。ふるさとの教育資源を活かし、体験的、探究的な学びを展開することにより、教員が目指す生徒像や学校像の実現に近づくと考える。

その一方で、教員の「ふるさと教育」についての意識の低さが明らかになった。したがって、推進するにあたっては、これまでの教育実践を「ふるさと教育」の視点から振り返るとともに、「ふるさと教育」についての理解を深め、学校の教育目標や育てたい生徒像、教育活動についてのビジョンを共有し、実践するためのマネジメントが必要である。

4. 「ふるさと教育」を核とした学校経営戦略

(1) 他県の動き

各都道府県において、地域との連携・協働による高等学校の魅力化やコミュニティ・スクールの導入等、新しい高等学校づくりが進められている。ここでは、高等学校のふるさと教育について他県の動きを紹介したい。

1), 福井県のふるさと教育

平成27年10月に「教育に関する大綱」を策定し、教育施策の基本方針の第1に「ふるさと福井に誇りと愛着を持ち将来の福井を考える人を育てる『ふくい創生教育』の推進」を挙げている。各校種でふるさと教育が実施されており、高等学校では主にインターンシップがある実業高等学校においてキャリア学習の一環として行われてきた。一方で、普通科系高等学校の意識は低かった。そこで、「ふるさと福井の先人100人」を作成し、ホームルームや歴史、公民、総合的な学習の時間に活用する取組や課題解決型学習を行っている。今後は小学校から高等学校までの継続的なふるさと教育を目指し、「全体計画モデル」を作成するとしている。

2), 長崎県のふるさと教育

「第三期長崎県教育振興基本計画（2019～2023年度）」においてふるさと教育の推進を掲げている。高等学校では、各学校が地元市町や専門家の協力を得ながらふるさと教育に取り組み、ふるさとに対するより一層強い誇りと愛着、ふるさとに貢献したいという意識を生徒に醸成することでふるさとへの定着へとつなげていくという目的で「ふるさとの未来を担う高校生育成事業」を実施している。また、令和3年度までに、すべての県立学校にふるさと教育についての体系図と実施計画の作成を義務づけている。

3), 岐阜県のふるさと教育

県立高等学校のふるさと教育を「生徒がグローバルな視野をもちつつ地域の魅力を知り、地域の方々と協働しながら地域課題の解

決を目指す『探究的な学び』を推進することで、生徒の進路実現を図ろうとするもの」としている。すべての高等学校をその特性に応じて、「グローバルな視点で課題を探究する高校」、「地域に密着した課題を探究する高校」、「地域とともに活性化する魅力ある高校」、「地元の企業等と連携した専門高校」の四つのグループに分け、それぞれのテーマのもとに各高等学校が独自に展開している。

このように、高等学校まで視野に入れて、ふるさと教育を推進する動きが見られる。本県の「ふるさと教育」はその先駆けといえるものと考えが、その現代的意義をうかがい知ることができるのではないだろうか。全国でふるさとを舞台とした様々な教育活動が行われている中、高等学校の「ふるさと教育」についていくつかの視点から考えてみたい。

(2) 高等学校の「ふるさと教育」捉え直し

「ふるさと教育指導の手引」には、「ふるさと教育」のねらい等について、図6のように記され、小・中学校における各教科の実践例が紹介されている。現在も「ふるさと教育」を柱とした学校経営がなされ、地域の人材や素材を活用した教育が行われている。

【ふるさと教育のねらい】	【ふるさと教育の目指す子供像】
<ul style="list-style-type: none">① ふるさとのよさの発見② ふるさとへの愛着心の醸成③ ふるさとに生きる意欲の喚起	<ul style="list-style-type: none">① 郷土の自然や風土を愛する人間② 郷土の歴史や伝統、文化を正しく受け継ぐ人間③ うるおいと活力に満ちた郷土を築く創造性あふれる人間④ 郷土の発展に尽くそうとする実践的な人間⑤ 国際社会をたくましく生き抜く人間
【ふるさと教育の考え方】	
<ul style="list-style-type: none">① 地域の自然や文化、先人の苦勞や偉業等に触れさせ、また親しませる中で郷土への愛情や誇りを持たせる教育。② 地域の人々や文物との触れ合いを通して、地域社会の一員として連帯感をはぐくみ郷土の未来を考えさせるとともに、これからの生き方を自覚させる教育。③ 郷土が自然・資源・人材等に恵まれていることに気付かせるとともに、それらを工夫して活用することや郷土の未来に働きかける意欲を持たせる教育。	

【ふるさと教育指導の手引】より

図6 「ふるさと教育」のねらい等

それに対して、高等学校では各校の特色や校種に応じた地域連携が実施されているが、「ふるさと教育」を謳っている学校はわずかである。これには、学校の教育内容や独自性、義務教育ではなく多様な地域の生徒から構成される高等学校における「ふるさと」の捉

えにくさ、保護者や地域の実態等、様々な理由が考えられる。だが、地域との連携、さらには学校を核とした地域づくりや地域活性化への貢献が期待される中において、ふるさとに愛情を持ち、支えるために行動しようとする人材を育成することは喫緊の課題である。そのような状況にあることを認識した上で、高等学校における「ふるさと教育」を捉え直し、生徒の資質・能力を育成するという点からも、自校の教育活動に活かすことが必要なのではないだろうか。

また、高等学校に入学するのは、小・中学校で「ふるさと教育」によって育てられた生徒である。その延長線上に立ち、各高等学校の学習内容を活かした「ふるさと教育」を実践し、生徒の生きる力とふるさとを支える気持ちを育むことが大切であると考えている。

(3) 「ふるさと教育」における地域とは

前述のとおり、高等学校においては、「ふるさと教育」の地域をどのように捉えて教育活動を展開するかが難しい。だが、『ふるさと秋田の学び』には、『ふるさと』は児童生徒の発達段階によって地域・市町村・県と拡がり、また質的に高まっていくものであり、ふるさと教育の在り方や内容もこれに応じて変わっていかねばなりません」とある。

また、井上(2016)は、学校と地域の連携・協働を推進するという点から、「高等学校の段階では、生徒は学校に隣接する地域だけでなく、広域から集まってくることから、地域の捉え方を小・中学校とは別な捉え方をする必要があり。連携の目的も『学んだ成果を地域で活かす』という視点を柱として捉え、『地域課題の解決』や『キャリア教育』など自ら解決すべき課題を設定し、その解決のための活動を地域の方々と協働して行っていく」と述べている。

両者の指摘をふまえると、高等学校の「ふるさと教育」においては、学校が立地する場所を基本として、学習内容や生徒が設定した

課題(テーマ)に応じて地域を柔軟に捉えてよいのではないかと考える。その際、地域や行政、企業、大学等との連携を強めることによって学びを充実させることが必要である。

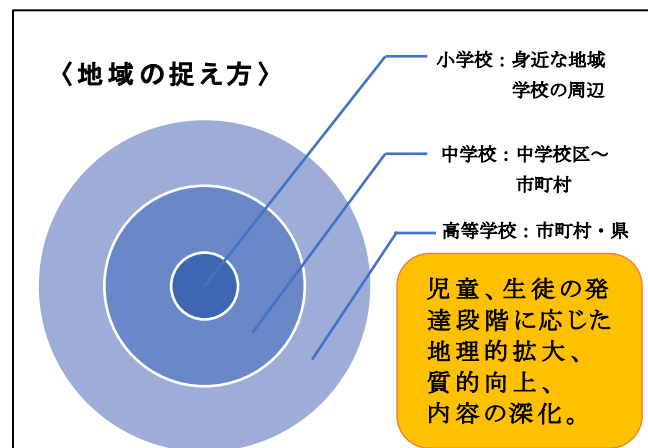


図7 地域の捉え方のイメージ

小・中学校の「ふるさと教育」の成果をもとに、高校生の発達段階や学びに応じた質の高い「ふるさと教育」を展開することが重要である。体験的に学び、自ら課題を設定し他者と協働して取り組んだ経験は、ふるさとへの愛着心や貢献意欲を育み、将来、ふるさとの内外で働く生きる力となる。それは生徒が生活するグローバルな場においても必要とされる力である。さらに、学校を核とした地域の活性化に寄与することも可能になる。

(4) 「ふるさと教育」で育成する資質・能力

ここで、「ふるさと教育」を学校経営の核とするにあたり、特に高校生に身に付けさせたい資質・能力について考えておきたい。

近江谷(1997)は、青年期にふさわしい「ふるさと教育」という視点から、「体験活動を通してふるさととのかかわりを持ち、知的レベルでふるさとを考えた生徒」が高校生の発達課題といえる進路選択に関わる「人間としての在り方生き方」を見いだす力を獲得することの重要性を指摘している。20年以上前の研究であるが、現在も当てはまるものである。

高等学校を社会への出口、高大接続という観点から捉えた場合、溝上(2015)の「学校と社会とつなぐ調査」の結果を分析した「伸び

る高校生のタイプ」が参考になる。溝上は、大学入学後に成長する生徒の非認知能力の高さを指摘し、高等学校卒業までに育成されるべき力として「主体的に学ぶ力（教室外学習、主体的な学習態度）」、「豊かな人間関係と活動性」、「将来への意識（キャリア意識）」を挙げている。加えて、選挙権年齢、成人年齢引き下げを考えた場合、主権者教育やシチズンシップ教育も必要であるといえよう。

近江谷と溝上の指摘をふまえると、高等学校卒業段階においては、生徒が他者とのつながりの中で自己の在り方生き方を確立しながら進路を見だし、社会的・職業的自立を果たすための資質・能力を育成することが重要であるといえる。それは、「ふるさと教育」によって育むことができる力である。

Y高等学校の生徒の進路は、四年制大学、短期大学、専門学校等への進学、県内外への就職と多岐にわたる。多様な進路希望を持つという実態をふまえると、「ふるさと教育」推進の中心となる「総合的な探究の時間」において、「探究力」を育成することが重要だと考える。「探究力」とは、自己や自己を取り巻く世界に対する課題を発見し、解決を目指そうとする根源的な力であり、新しい時代を生き抜くために必要とされる力である。そして、この力を身に付けようと学習活動に励むことによって、グランドデザインの「目指す生徒像」に近づいていくと考える。

「探究力」を備え、県内外においてふるさとを支え、貢献できるアクティブな生徒を育てることが高等学校に求められている。地域に根ざしたキャリア教育との連携を図り、生徒の自己理解と社会的自立を支援し、主体的に未来を切り拓いていく力を育みたい。

（5）Y高等学校における有効性

「ふるさと教育」はその教育内容から専門高等学校との親和性が高いといえる。実習等が多いことに加え、地元就職を希望する生徒も多く、地域に根ざしたキャリア教育との関

係も深いからである。普通科系高等学校では「ふるさと教育」が積極的に実施されてきたとは言い難いが、Y高等学校では、これまで近隣の幼稚園や小学校との交流、課題研究、施設慰問、ボランティア、地域合同避難訓練等、学校を中心とした地域において、まさにふるさとに根ざした教育が実践されてきた。

『令和の日本型教育』の構築を目指して（答申）」では、各高等学校のスクール・ミッションの再定義や生徒の卒業後の姿を見据え、自校の教育活動を通して身に付けさせたい資質・能力を定めたスクールポリシーの策定、さらに普通科改革として自校の特色を打ち出し、魅力化に取り組むことが示された。

このような動きに対して、Y高等学校においては、これまでの教育実践を基盤として、「ふるさと教育」の趣旨を活かすことによって教育活動の一層の特色化、魅力化を図り、持続的に発展させることができると考える。

都市部の普通科系高等学校だからこそ、「ふるさと教育」による学びや育成する資質・能力を自校の魅力とし、教育の核として戦略的に学校経営に位置づけることを考えてよいのではないだろうか。実現を目指してマネジメントすることで、「社会に開かれた教育課程の実現」も可能になると考える。

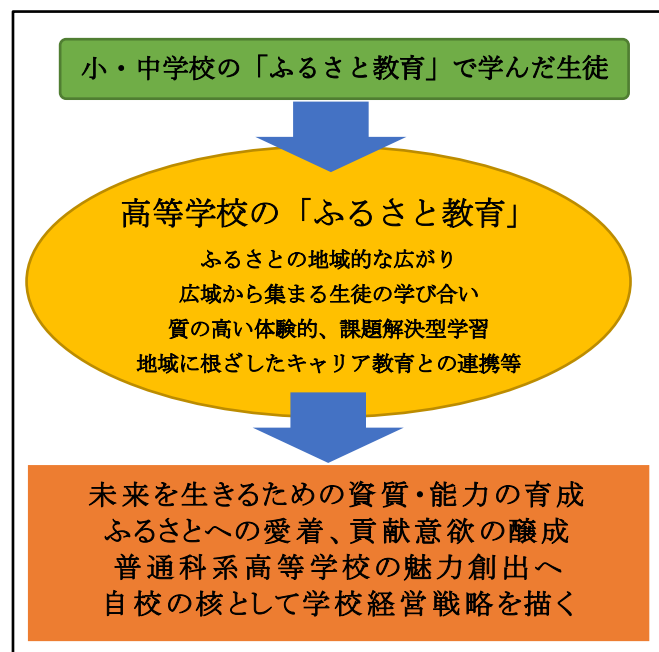


図8 高等学校における「ふるさと教育」の有効性

5. Y 高等学校のグランドデザイン

(1) グランドデザイン作成について

作成に当たり、第一に、校訓、学校教育目標、5 年ビジョンをふまえた。第二に、職員への調査結果をもとに「ふるさと教育」の視点から捉えられるこれまでの Y 高等学校の強みを活かした。第三に、今後の Y 高等学校のあるべき姿として、職員が思い描いている未来像を反映させるようにした。

校訓、学校教育目標、目指す生徒像を上位に位置づけ、「ふるさと教育」を学校経営の柱として教育活動の中心に置く。必要となるの

は家庭、地域、同窓会との連携、指導体制の充実である。三学科の学びで身に付けた基礎学力、言葉の力、ICT 活用能力等を基盤として、「総合的な探究の時間」、キャリア教育を展開し、両者を連携させて一層充実させる。学校行事や全国レベルで活躍する部活動は地域に活力を与え、地域との合同避難訓練はふるさとを支える自覚や社会奉仕の精神、災害から生き抜く力を養う。「ふるさと教育」を柱に据えて教育活動を推進していくというグランドデザインを全教員で共有し、生徒の資質・能力を高め、教育目標の達成を目指す。

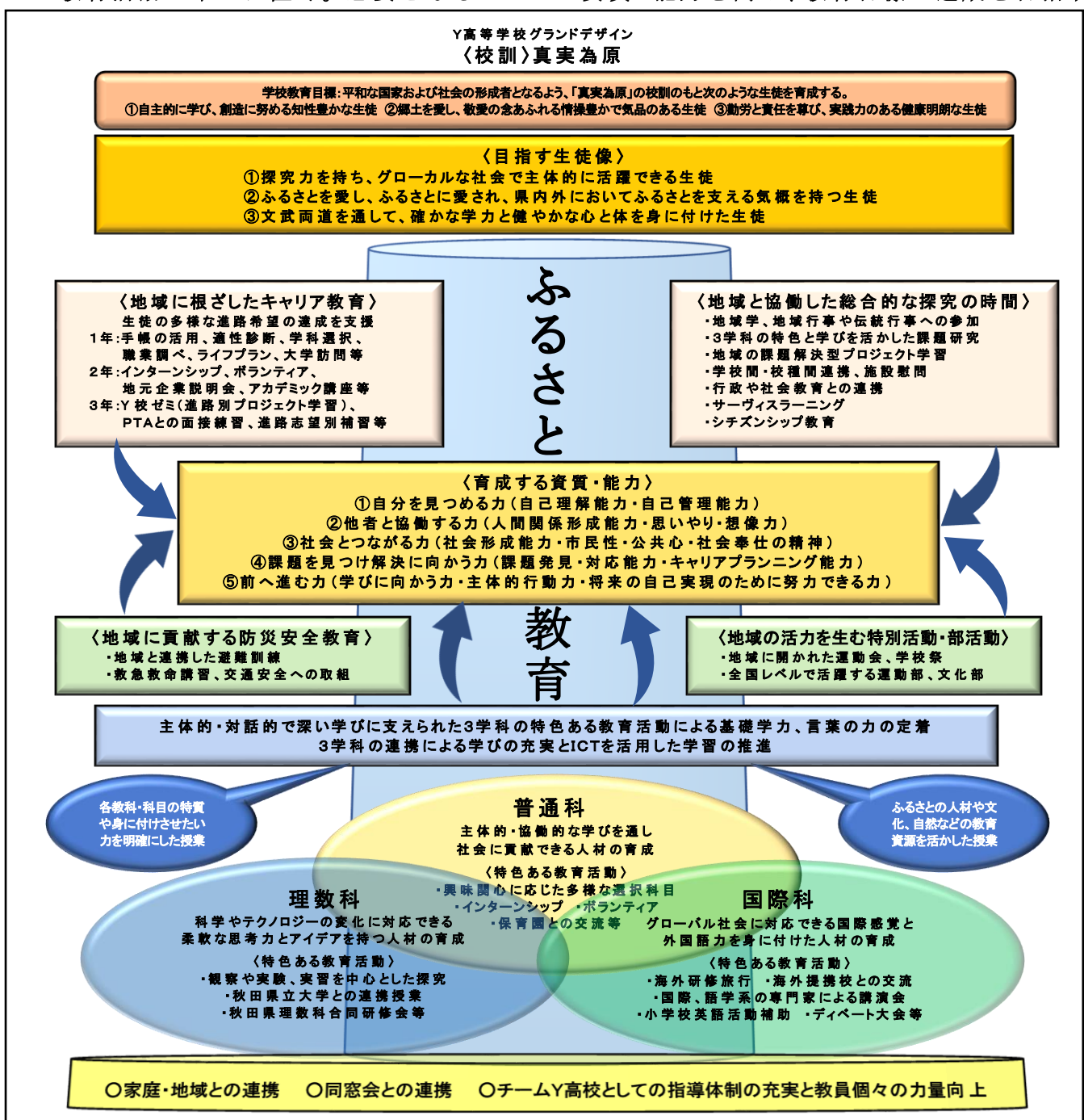


図9 Y 高等学校のグランドデザイン

(2) 「総合的な探究の時間」の構造

「ふるさと教育」推進の中心が「総合的な探究の時間」である。下図は今年度のY高等学校の計画をもとに、「ふるさと教育」の趣旨を目標等に反映させて作成したものである。

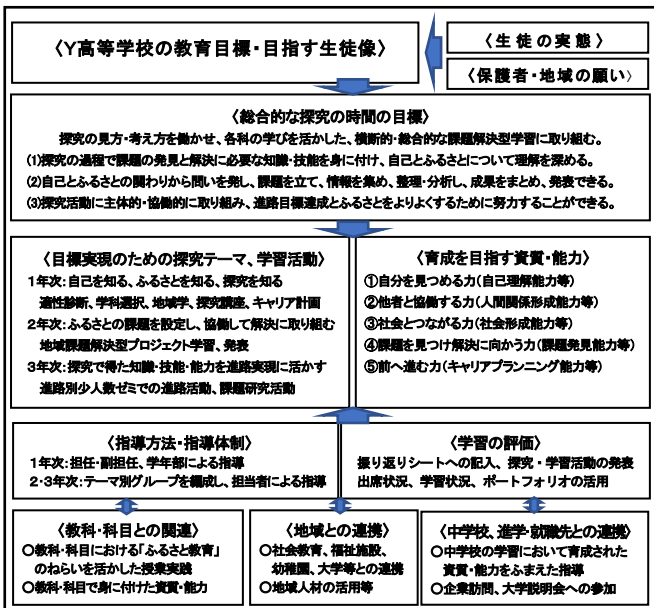


図 10 Y 高等学校の「総合的な探究の時間」の構造

全教員の共通理解と協力体制を土台に、教科・科目、地域や関係機関との連携を図りながら展開する。1年次に「地域学」を導入、探究の進め方等についても学ぶ。2年次は全生徒が各科の学習を活かして地域の課題解決型プロジェクト学習に取り組む。3年次は身に付けた探究の見方・考え方を働かせ、自己とふるさとの関係を考える。そして、進路目標達成と社会的な自立を目指すのである。

このように、学校経営戦略として「ふるさと教育」を核とした教育活動を推進することにより、生徒の生きる力を育むと同時に、地域とともにある学校としてY高等学校のさらなる魅力創出と発展につながると考える。

6. 成果と課題

「ふるさと教育」を核としたY高等学校のグランドデザインを作成し、「総合的な探究の時間」を中心に推進することで、高等学校においても「ふるさと教育」が生徒の資質・能力の育成、学校の魅力化につながることが

明らかにできた。Y高等学校の教育活動を「ふるさと教育」から捉え直してみると該当するものが多く、これまでの強みを土台として、発展させることが生徒の育成、特色ある学校づくりを図るために効果的だと考える。

「ふるさと教育」は単なる地域連携ではなく、ふるさとの教育資源を活用した教育を実践することにより、ふるさとのよさの発見、愛着心の醸成、生きる力を育むものである。推進するにあたっては、教員がふるさとの魅力を生徒に伝えられることが必要となる。今後はそのためのマネジメントや校内研修、さらに評価システムの作成等が課題である。

7. 参考文献

- 秋田県教育委員会 (2021) 「学校教育の指針」
- 秋田県教育委員会 (2019) 「第七次秋田県高等学校総合整備計画【後期計画】」
- 秋田県教育委員会 (1996) 『ふるさと秋田の学び—出会い・発見・感動—』
- 秋田県教育委員会 (1996) 「ふるさと教育指導の手引」 p. 5-6
- 秋田県立由利高等学校 (2021) 「創立百周年記念誌」 p. 19-20
- 天笠茂 (2006) 『学校経営の戦略と手法』ぎょうせい p. 20
- 井上昌幸 (2016) 「学校と地域の連携・協働を目指した施策の視点—地域連携担当教職員の制度化と社会教育—」日本生涯教育学会年報 37号 p. 55
- 近江谷正幸 (1996) 「高等学校においてふるさと教育を充実させるための方策」研究紀要第28集 5分冊の5 秋田県総合教育センター p. 13
- 岐阜県教育委員会 (2019) 「高校におけるふるさと教育ガイド」
- 上越市立教育センター (2013) 「上越カリキュラムハンドブック」
- 長崎県「第三期長崎県教育振興基本計画 (2019～2023年度)」
- 中央教育審議会 (2021) 『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (答申)』
- 福井県教育総合研究所 (2018) 「ふるさと教育の『全体計画モデル』作成に向けて—小学校から高等学校までの継続的なふるさと教育を目指して—」研究紀要 123
- 溝上慎一 (2015) 『どんな高校生が大学、社会で成長するのか「学校と社会をつなぐ調査」からわかった伸びる高校生のタイプ』学事出版
- 文部科学省 (2019) 「高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 総合的な探究の時間編」

高等学校における「ふるさと教育」を核とした学校経営戦略

学校マネジメントコース 2521301

江幡 隆弘

1. 研究の目的

高等学校においても、地域と連携・協働した教育の推進や地域課題の発見・解決に取り組む学習、ふるさとへの愛着や貢献意欲の育成が一層重視されるようになっている。

Y高等学校は、普通科、理数科、国際科の三学科を有し、課題研究やキャリア学習、全国レベルの部活動等、充実した教育活動を行い、地域を支える人材を輩出してきた。だが、県内の少子化が進行し高等学校の統廃合が進む現状において、地域に愛される学校として存続していくためには、学校経営戦略としてさらなる魅力を創出する必要があると考える。

そのための核として考えたいのが、本県の学校教育共通実践課題の「ふるさと教育」である。そこで、本研究では、「ふるさと教育」を核としたY高等学校の学校経営戦略について考え、グランドデザインを構築することを目的とした。

2. 研究の方法と内容

本県の「ふるさと教育」推進の経緯や他県の動向、先行研究について文献調査を行うとともに、Y高等学校の教員に対して、自校の教育活動や地域連携、今後の学校の姿、「ふるさと教育」等について、アンケート調査を行った。

調査結果から、Y高等学校の教員は、自校が地域に根ざした学校であり、これまでの教育活動を強みとして発展させること、社会人として必要となる資質・能力を生徒に育むこと、「総合的な探究の時間」に地域課題解決型の学習を推進する必要性を感じていることがわかった。これらのことから、「ふるさと教育」を核とした学校経営戦略が効果的であると考えた。その一方で、「ふるさと教育」について教員の意識の低さが明らかになった。

他県の動向を見ると、福井県、長崎県、岐阜県において高等学校まで視野に入れたふるさと教育の推進を目指しており、「ふるさと教育」の現代的意義と本県の先見性を確認することができた。さらに、高等学校の「ふるさと教育」について、現在の状況をふまえて捉え直す必要性、対象とする地域の捉え方、身に付けさせたい資質・能力、普通科系高等学校における有効性を整理した。以上のことをふまえ、「ふるさと教育」を核としたY高等学校のグランドデザインを作成し、推進の中心となる「総合的な探究の時間」の構造を示した。

3. 成果と課題

「ふるさと教育」を核としたY高等学校のグランドデザインを作成し、「総合的な探究の時間」を中心に推進することで、高等学校においても「ふるさと教育」が生徒の資質・能力の育成、学校の魅力化につながることを明らかにできた。Y高等学校の教育活動を「ふるさと教育」から捉え直してみると該当するものが多く、これまでの強みを土台として、発展させることが生徒の育成、特色ある学校づくりを図るために効果的だと考える。

「ふるさと教育」推進のためには、教員がふるさとの魅力を生徒に伝えられることが必要となる。今後はそのためのマネジメントや校内研修、評価システムの作成等が課題である。

学校とまちづくり団体との持続可能な連携・協働体制の再構築

—「みさぼーと」との活動を通じた地域とともに歩む学校づくり—

学校マネジメントコース 2521302

吉川 寿朗

1. はじめに

(1) 研究の背景

2015（平成 27）年 12 月 21 日に中央教育審議会より出された、「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（答申）」においては、地域社会の教育力の低下や学校が抱える課題の複雑化・困難化を背景に、学校と地域の連携・協働の必要性が示されている。また、これからの学校と地域の目指すべき連携・協働の姿として、「地域とともにある学校への転換」、「子供も大人も学び合い育ち合う教育体制の構築」、「学校を核とした地域づくり」の 3 つの視点が挙げられている。そして、学校や地域が抱える様々な課題に対応するために、「学校と地域は、お互いの役割を認識しつつ、対等な協働関係を築くことが重要であり、パートナーとして相互に連携・協働していくことを通じて、社会総掛かりでの教育の実現を図っていく」ことが必要であると提言された。

文部科学省発行の「地域学校協働活動ハンドブック」（2018）では、学校と地域が連携することによって期待される効果について、「子供たちのコミュニケーション能力が向上すること」、「教員が授業や生徒指導により力を注ぐことができるようになること」、そして、「地域の教育力が向上し地域が活性化すること」などが挙げられている。

(2) 研究の目的

現任校のある M 町は、仙北郡の 3 町村が合併し、2004（平成 16）年 11 月 1 日に発足した。秋田県内の平成の大合併の第 1 号であ

る。また、現任校の S 小学校は、2013（平成 25）年、2 つの小学校が統合し、開校した。

M 町では、「NPO 法人みさぼーと」（以下「みさぼーと」）が、町の施設である「住民活動センター」の管理運営を行っており、ボランティア活動や自主的な市民活動を支援するなど、協働参画のまちづくり事業を推進している。その主な事業の一つに、地域学校協働本部（旧学校支援地域本部）の役割があり、町内の各学校・園が様々な場面で「みさぼーと」との連携を図っている。

「みさぼーと」の設立当時は町内 3 地区に学校支援地域本部が置かれ、それぞれの地区で積極的に「みさぼーと」が活用されていた。その後、小中学校の統廃合が進み、3 つの本部は「住民活動センター みさぼーと」に集約され、「みさぼーと」が地域学校協働本部の役割を担い、町内の 3 小学校 1 中学校を中心に支援にあたってきた。しかし、現在では、学校間で「みさぼーと」との活動に差が出たり、加えてコロナ禍で活動が停滞したりする状況となっている。

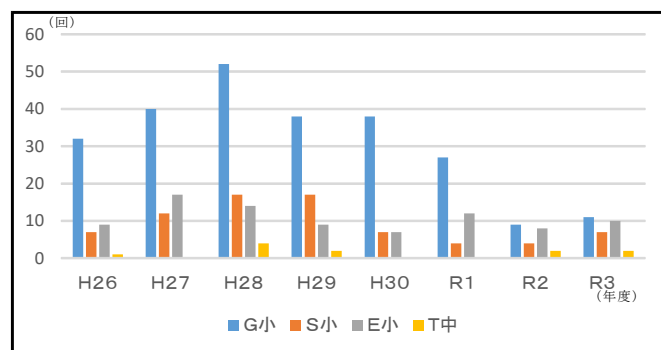


図 1 年度別の小中学校ごとの支援回数

図 1 は、「みさぼーと」が学校支援を行った回数の学校別の推移を表したものである。令和 3 年度（11 月時点）の支援回数は若干

回復し、前年度よりも少し増加しているが、令和2、3年度にかけて激減している理由は、新型コロナウイルスの影響が明らかである。現任校においても、平成28年度をピークに支援回数は減少傾向にある。コロナの終息が見通せない現在の状況では、今後もこの傾向が続く可能性があり、このままでは学校と地域の連携・協働の停滞が懸念される。

そこで、本研究では現任校とまちづくり団体「みさぼーと」との持続可能な連携・協働体制の再構築を図るために有効な視点と方策を明らかにすることを目的とする。これにより、現任校の地域とともに歩む学校づくりの推進が期待できると考える。

（3）研究の方法

本研究では、「みさぼーと」設立の経緯、「みさぼーと」が学校支援に関して抱えている課題、そして、現任校教職員の「みさぼーと」に関する意識や地域連携に取り組む際の課題等を明らかにするために、2つの調査を行った。

<調査1>

①調査対象：「みさぼーと」の職員

②調査内容

- ・設立から現在までの経緯
- ・町内3小学校1中学校との活動実績
- ・課題

③調査方法：聞き取り

④調査時期：2021年6月3日、8月24日

<調査2>

①調査対象：現任校の教職員20名

②調査内容

- ・「みさぼーと」に関すること
- ・地域資源（人や企業、施設、もの等）を活用した取組について

③調査方法：質問紙による配布回収

④調査時期：2021年7月29日～8月11日

この他、現任校において地域連携の意義や効果について理解を図る研修、地域連携・協働推進計画についての協議、推進計画作成等

の活動を行った。

町から指定管理者として指定を受けたNPO法人が、地域学校協働本部の役割を担っている例は全国的にも珍しい。連携・協働体制の構築を考えていく際には、ガイドブック等を作成している他県の取組や文部科学省が公開している資料を参考にした。

2. 調査結果

（1）調査1の結果

①「みさぼーと」の開設

2009（平成21）年、協働参画のまちづくり事業と学校支援地域本部事業、両方の業務を行う場として、コーディネーターを常駐させた「住民活動センター みさぼーと」が、役場庁舎内（当時はR地区内）に開設された。「みさぼーと」は、町名＋サポート（支援する）＋ポート（拠点、港）＝みさぼーと、という造語で、住民が気軽に集まることができる場所（拠点）にしたいという願いが込められている。また、「みさぼーと」に登録しているボランティアを「みさぼーたー」と呼んでいる。

平成21年度の秋田県学校支援地域本部の地域コーディネーター配置一覧（美の国あきたネットより）によると、県内では83人のコーディネーターが小中学校に配置されているが、そのほとんどが学校や公民館内への配置であり、「みさぼーと」のように、役場の一角に設けられた場所への配置という事例はなかった。また、連絡先についても、学校や教育委員会、市町村の生涯学習課がそのほとんどを占めており、「みさぼーと」のような施設が連絡先になっている事例はない。そのような意味では、設立当初から他市町村とは異なる形態で学校支援地域本部事業がスタートしたといえることができる。

「みさぼーと」には、3人のコーディネーターがおり、一人一つの中学校区を担当して支援活動をサポートしていた（図2参照）。

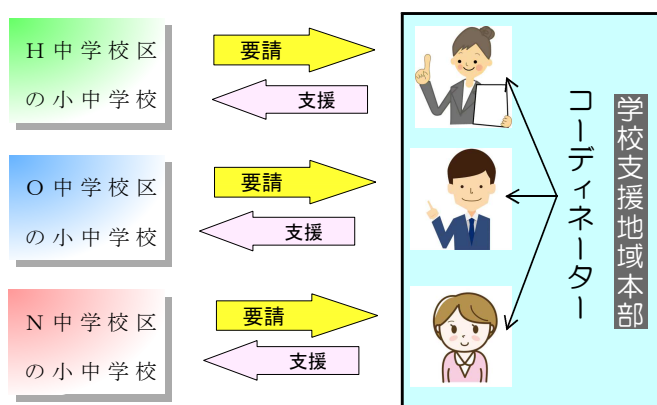


図2 連携のイメージ

主な支援内容は、学校図書館の図書の整理作業、登下校の見守り、書写（毛筆）の指導、スキー教室での指導、賞状の名入れ作業、家庭科のエプロン作りの補助などであり、環境整備等や学習支援活動が大勢を占めていた。

②「みさぼーと」の法人化

2014（平成 26）年 2 月に、「住民活動センター みさぼーと」は法人化され、「NPO 法人みさぼーと」が開設された。公式ブログには、設立の趣旨について次のような記載がある。「これまで、個人・団体のボランティア活動や自主的な市民活動を支援するなど、協働参画のまちづくり事業を推進してきましたが、行政の機関であるがための制約もあり、十分に機能を生かし切れていない状況になっていました。こうした状況を踏まえ、より迅速で実践的な市民活動の支援を行うことができる中間支援 NPO 法人の設立に向けて検討をスタートさせました。そして、『生きるのが楽しい町、進化する町』にしようというビジョンを定め、このビジョンの実現を目指すために特定非営利活動法人みさぼーとを設立することを決意しました。」

同年 4 月には、町から指定管理者として指定を受け、住民活動センター（S 地区内にある町の施設に移動）の管理運営を始め、現在に至っている。「みさぼーと」の主な事業内容は次の 4 つである。

- ・ボランティアコーディネート

町民ボランティア「みさぼーたー」と、ボ

ランティアをお願いしたい人との橋渡しをしたり、活動の相談、情報の収集・発信などを行ったりする。

- ・施設管理
住民活動センター、屋内スポーツ館、歴史民俗資料館の管理運営を行う。
- ・学校支援地域本部
学校の教育活動を支援するため、地域住民の学校支援ボランティアなどへの参加をコーディネートする。
- ・企業支援
地域貢献活動の相談や情報発信を行う。

③小・中学校との活動実績

図 1 から分かるように、G 小学校への支援回数が毎年突出して多い。支援内容は、クラブ活動での指導・支援、定期的な読み聞かせの開催、家庭科授業での補助、田植え・稲刈り作業の指導・補助などで、他校と大きな違いはない。同校に令和 2 年度まで 7 年在籍し、教務主任を務めていた B 教諭に話を伺うと、支援回数が他校より多い要因は二つあるということだった。第一の要因は、支援を要請する活動は毎年ほぼ変わらないので、安定的・継続的に連携を図ることができていること、第二は、管理職のリーダーシップが大きいということであった。特に平成 28 年度は、校長が地域に開かれた学校を目指すという理念を掲げ、地域連携を強力に推し進めた結果、「みさぼーと」と連携する機会が多くなったということだった。E 小学校では地域連携部（教頭と地元在住の教諭が担当）が校務分掌に位置付けられており、担当の Y 教諭が「みさぼーと」や「みさぼーたー」に精通していて、力を発揮しているということだった。コロナ禍であっても前年より支援回数が増えているのは、そのためではないかという話を校長先生から伺った。T 中学校は、「みさぼーと」と関わりがほとんどない。教頭先生に話を伺うと、地域と連携した活動は、学年や部活動ごとに毎年決まっているのでノウハウが

蓄積されており、支援をいただかなくても校内で自己解決できている、ということだった。

④「みさぼ一と」の現状と課題

主任コーディネーターの方（以下、主任さん）から「みさぼ一と」の現状と課題について話を伺った。

「みさぼ一と」のスタッフは、本部の住民活動センターに6名、道路を挟んだ向かい側にある「歴史民俗資料館」に4名配置され、計10名で「みさぼ一と」を運営しているということだった。ボランティアである「みさぼ一た一」の登録状況は、2021（令和3）年4月現在で、37団体、個人78人である。ちなみに、2012（平成24）年は46団体、個人165人の登録があった。これについては、平成26年「NPO法人みさぼ一と」に業務委託になった際、これまで登録していただいた方々に登録継続の意思確認をしたところ、返答がなかった方が多数おり、その時を境に、登録数が減少したとのことだった。それ以降は大きな増減はない。また、「みさぼ一た一」は一度登録すると自動継続で、「みさぼ一た一」を辞めたい場合は、その旨を自己申告してもらうことになっている。年に1回は「みさぼ一た一」とコンタクトを取っており、「子供と触れ合いたい。一緒に活動したい。」という気持ちをもった「みさぼ一た一」が多い、という話も伺った。

主任さんと会談する中で明らかになった「みさぼ一と」が抱える学校支援に関する課題は次の三つである。

第一は、コロナ禍で、各学校からの支援要請が減っており、学校別の支援回数に差があるということである。支援要請が減っていることについては、「1. はじめに」でも触れたが、現任校だけではなく全体的にみても平成28年度をピークに支援回数は減少傾向にある。また、学校間で支援回数に差が出ている理由については③で述べたが、「みさぼ一と」では、このように差が出ていることに、

これでいいのだろうか、と、少し疑問を感じているということだった。

第二は、「みさぼ一と」から学校に支援活動の提案をしたいと考えているが、そのような行動に出てもよいのか、「迷い」を抱えているということである。学校支援については常に「待ち」の姿勢であるので、「みさぼ一と」から学校にアクションを起こすことが、負担や迷惑をかけることにならないかということだった。このことから、「みさぼ一と」と学校の関係が、学校から支援の要請があれば支援を行うという一方通行の関係性であるということが分かり、双方向のやりとりや情報交換、意思の疎通という面で好ましい状況にはないということが明らかになった。支援要請が減っているのはコロナの影響によるところであるが、このように、学校と「みさぼ一と」との一方通行的な関係性もその原因になっているのではないかと考えられる。

第三は、「みさぼ一た一」の高齢化の問題である。ボランティア登録はしているものの、いざ活動要請の連絡を入れても、「気持ちはあるが、高齢のため参加できない。」という返事をする方が少なくないということだった。平日の日中、ボランティア活動に参加できる方は限られるが、子育てが終わった方や夜勤明けの少しの時間なら参加できるという方もおられるようで、そのような方を核としてつながりが広がってくれば、少しは高齢化問題も解消されていくのでは、という話も伺った。

（2）調査2の結果

次に、教職員を対象とした調査2の結果と考察を記す。

表1 「みさぼ一と」の存在 (人)

知っている	20
知らない	0

「みさぼ一と」の認知度は100%であった。4月に赴任した6名の先生方も全員知っており、「みさぼ一と」が学校支援を行う団体で

あることを認識していた。

表2 「みさぼーと」との連携 (人)

経験がある	3
経験がない	17

「みさぼーと」と連携した取組を行った経験のある教員は、3名と少なかった。活動内容は、スキー授業の補助、水泳の補助、体験活動の引率、クラブ指導（縄なし）で、全て教頭先生が「みさぼーと」に連絡をし、学年主任やクラブ担当が打ち合わせを進めたということだった。3人の教員に活動時の様子について聞き取りを行うと、「本当に助かった、有り難かった。」「別の活動でも支援をお願いしたいと思った。」など、「みさぼーと」に効果的な支援をしていただいたという話を聞くことができた。これらのことから、「みさぼーと」自体は認知されているが、連携することのよさや価値を、教員間で共有しているわけではないということが明らかとなった。また、現任校では地域との連携を図るときに、教員個人の力量で物事を進めてきた傾向が強い。学年の保護者の協力を得たり、企業やJAなどと直接連絡を取り、協力をお願いしたりすることが多く、「みさぼーと」の距離があったことは否めない。確かに、自分でルートを開拓し連携を図っていく方がスピーディーに物事が進む場合もある。しかし、そのような力量のある教員が異動してしまうと、連携の継続性・持続性という面ではかなり厳しい状況になり、連携・協働活動が単年度で途絶えるということにつながる可能性が大きくなる。その意味でも、地域連携が継続していくような体制づくりが求められていると言える。

表3 「みさぼーと」に協力を依頼したいとき (人)

学年部で相談して、直接連絡する	4
校長先生に相談して、連絡をお願いする	1
教頭先生に相談して、連絡をお願いする	12
教務主任に相談して、連絡をお願いする	1
よく分からない	0

その他	1
-----	---

「みさぼーと」に協力を依頼したい場合は、圧倒的に「教頭先生に相談し、連絡をお願いする」という教員が多かった。現任校では、外部機関との窓口は教頭が担当することが多かったため、このような結果になったと考えられるが、4月に他校から赴任された教員もこのように回答されているということは、地域連携の窓口役は教頭が担当することが多いと言えるのではないだろうか。また、表3からは、校内で連絡方法が統一されていないという現状も明らかになった。この点についての改善にも取り組んでいかなければならない。「その他」の内容は、「教頭先生に正しい連絡方法を確認する。」というものだった。

表4 「みさぼーと」に関して知りたいこと (人)

どんな支援をしていただけるのか (どんな支援でも可能なのか)	17
どのような団体、個人が登録しているか	5
いつまでお願いすればよいのか(活動日の何日前まで依頼すればよいのか)	12
その他	0

(複数回答)

支援内容については、アンケート実施後、職員に一覧表が配布され、周知された。また、依頼の件については、活動日の2週間前までにお知らせいただければという主任さんのお話を、現任校に伝えた。

表5 ゲストティーチャーやボランティアを招いて

学習を行うとき、難しさを感じること (人)

連絡・日程調整	11
打ち合わせの時間の確保	14
こちらの意図や依頼内容の共通理解	13
当日の対応	6
活動後のお礼(手紙)や連絡	1
その他	0

(複数回答)

半数以上の教員が、日程調整や打ち合わせの時間の確保、依頼内容の共通理解について難しさを感じていることが明らかになった。

創生プラン（2016）によると、各学校の地域連携を担当する教職員を「地域連携担当教職員」として位置づけるよう学校教育法施行規則を改正することとしている。また、井上（2016）によると、平成28年度時点で地域連携を担当する教職員を明確化する制度を実施している自治体は、青森県や滋賀県、和歌山県や鳥取県、仙台市など11を数えるという。全校で設置している自治体（岩手県、栃木県、新潟県、岡山県、山口県）や、加配教員を充てている自治体（北海道）、社会教育主事有資格教員を充てている自治体（栃木県）など、その態様は各自治体の状況によって様々である。

これら、先進的な自治体の取組を参考に、現任校での地域連携担当教職員の任務等について、次のように提案する。

○地域連携担当①＝教頭（校外向け業務）

- ・窓口
- ・地域との目的共有
- ・校内外への発信
- ・会議等への参加

○地域連携担当②＝上，下学年から1人ずつ＋教務主任（校内向け業務）

- ・校内ニーズの把握と資料の保管
- ・推進計画作成と見直し
- ・年間計画の作成と見直し
- ・校内研修の企画と運営
- ・会議等への参加

地域連携担当から教頭等の管理職を外す自治体も散見されるが、現任校においては、これまで教頭が担ってきた校外向け業務をそのまま教頭が引き継ぐ形にし、地域連携担当①とした。これにより、地域連携担当②の教職員は、校内向け業務に専念できるようになる。また、担当②は教務主任を入れるなど複数配置にし、担当者の負担感が分散・軽減されるようにする。

（3）地域連携・協働推進計画と、「みさぽーと」との連携・協働年間計画の作成

先生方と協議しながら、「地域連携・協働推進計画」の作成に取り組んだ。地域との連携・協働を通してどのような子供の姿を目指すのかということに特化して、先生方と協議を行った。キーワードとなった「地域のよさ」、「地域の一員として」、「触れ合う、関わる」などを盛り込み、次のような子供の姿を目指すことにした。

＜目指す子供の姿＞

- ①地域の人，自然や歴史，伝統・文化，産業に進んで目を向け，積極的に関わる子供
- ②地域のよさに興味をもち，意欲的に地域の自然や文化を学ぶ子供
- ③地域の一員としての自覚をもち，地域のためにできることを考え，実践する子供
- ④地域のよさを知り，愛着と誇りをもって語ることができる子供

「みさぽーと」との連携・協働年間計画は、教職員へのアンケート結果（表6参照）を基に、どの活動で連携できるかなどを主任さんと協議しながら作成した。この年間計画の存在により、「みさぽーと」から学校への働きかけも容易になるのではないだろうか。

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
1年	給食準備支援 下校指導	給食準備支援		生活科 ラベンダー園へ行こう						体育 スキー (グラウン ド)	体育 スキー (グラウン ド)	
2年		生活科 町探検						生活科 町探検		体育 スキー (グラウン ド)	体育 スキー (グラウン ド)	
3年	社会 学校の歴史 を探検しよう						総合 お仕事体験			体育 スキー-教室 社会 民俗資料館		
4年				宿泊体験 学習						体育 スキー-教室		
5年			家庭科 園芸-あごこ 調理	家庭科 手紙いこ ト ライ		ビオトープ 清掃		家庭科 食事と調理	家庭科 ミニバトラ イ	体育 スキー-教室		
6年		家庭科 朝食調理	園工 菜のこ			家庭科 ぬい方を考 えて作ろう		家庭科 駅立と調理		体育 スキー-教室		
学年 別 指導 計画	陸上部 クラブ							(茶道)				
全校	清掃指導 (通年)			身体み プール監視	身体み プール監視							音楽式 ピアノ伴奏 音楽式 ピアノ伴奏

図5 「みさぽーと」との連携・協働年間計画

（4）PDCAサイクルの活用による持続可能な連携・協働体制

効果的で持続可能な連携・協働体制を築くには、これまで行われてこなかった学校と「みさぽーと」が協議する場を設ける必要がある。そこで、次のようなPDCAサイクルを機能させていかなければならないと考える。

P：「地域連携・協働推進計画」を基に、目

標や目指す子供の姿を共有する。

「連携・協働年間計画」を基に、一年間の活動の見直しをもつ。

D：連携・協働活動に取り組む。

C：それぞれの立場で学校評価，実践評価を行い，結果を共有する。

A：次年度に向けて，目的や目標の微修正，新たな課題への対応を協議する。

Pは年度初めの4月，**A**は年度末の3月に担当者同士で協議する場を設けて行う。また，**D**の場面では，活動ごとのPDCAサイクルも機能させ，次の活動や次年度の活動に生かすことができるよう，双方が記録を蓄積していく。その際には，図4の打合わせ用紙（振り返りの欄）を活用することで，スムーズに情報交換ができるよう努める。

4. おわりに

志々田ら（2021）は，学校と地域の連携活動の成熟度を4段階（networking → coordinating → cooperating → collaborating）に整理している。これに，現任校をあてはめると，第2段階の「coordinating = 信頼・協力の関係づくり」（地域と連携が必要な活動を教員が地域・家庭に依頼し，地域住民は可能な範囲でその実施に協力する）に該当すると考えられるが，本研究で提案した校内体制づくりを進め，「みさぼーと」との連携が持続可能なものになり，継続的に連携・協働活動に取り組むことで，第3段階「cooperating = 学校づくりと地域づくりの組織化」（連携活動の充実に向けた方針や取組を，教職員・地域住民・保護者が参加する校内組織で協議し，活動に取り組む）や第4段階「collaborating = 学校づくりと地域づくりの好循環」（学校を含む連携活動に関わる組織やグループが，互いの充実・改善に向けて協議し，活動に取り組む）に近づくことができる。そして，将来的には，地域の活性化や地域課題の解決に貢献できるような連携・協働活動に取り組めるようになることが

期待される。

研究テーマの副題の文言を，「地域とともにある学校」ではなく，「地域とともに歩む学校」としたのは，単に学校が地域に存在しているのではなく，学校と地域の連携・協働が継続し発展していくことで，ともに成長していく関係，そして，ともに歩いていく関係をつくりたいと考えたからである。

次年度は，この提案を実践していく年になる。はじめの一步を大事に踏み出し，確実に歩みが進んでいくよう尽力したい。

【引用・参考文献】

- 井上昌幸（2016）「学校と地域の連携・協働を目指した施策の視点 —地域連携担当教職員の制度化と社会教育—」日本生涯教育学会年報 第37号
- 熊谷楨之輔・志々田まなみ・佐々木保孝・天野かおり（2021）『地域学校協働のデザインとマネジメント』学文社
- 香川県教育委員会（2020）
「つなG o！学校・家庭・地域」
- 千葉県教育庁教育振興部生涯学習課（2021）
「地域連携のススメ」
- 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（答申）」
- 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」[平成28年度版]
- 福島県教育委員会（2019）
「地域と学校の連携・協働の手引き」
- 文部科学省（2018）
「地域学校協働活動ハンドブック」
- 文部科学省大臣決定「次世代の学校・地域」創生プラン（2016）

学校とまちづくり団体との持続可能な連携・協働体制の再構築 —「みさぼーと」との活動を通じた地域とともに歩む学校づくり—

【研究の背景】

中教審答申（2015）
学校と地域がパートナーとして連携・協働し、社会総掛かりによる教育を実現することが重要である。

現任校の状況

地域学校協働本部の役割を担う「NPO法人みさぼーと」（以下、「みさぼーと」）と連携・協働する機会が年々減少している。このままでは、学校と地域との連携・協働が停滞していくことが懸念される。

【研究の目的】

現任校とまちづくり団体「みさぼーと」との持続可能な連携・協働体制の再構築を図るために有効な視点と方策を明らかにする

【研究の方法】

<調査1> 「みさぼーと」職員に聞き取り調査
<調査2> 現任校の教職員を対象に質問紙調査

○現任校での研修の実施（地域連携について）
○地域連携に関する他県の取組の調査

<調査1より>

- 学校支援に関して「みさぼーと」が課題と捉えていること
- ・学校からの支援要請が減っていることと、学校間で支援回数に差が生じていること
- ・学校との一方通行の関係性
- ・「みさぼーと」(ボランティア)の高齢化

【調査結果】

<調査2より>

- 「みさぼーと」や地域連携についての教職員の意識
- ・「みさぼーと」の認知度は高いが、連携・協働することのよさを共有していない。
- ・地域と連携する際の打合せ時間の確保や目的・ねらい等についての共通理解に難しさを感じている。

【現任校への提案】 = 持続可能な連携・協働体制

<提案1>

地域連携担当教職員の配置（校務分掌への位置づけ）

- 地域連携担当教職員①＝教頭（校外向け業務）
 - ・学校の窓口
 - ・地域との目的共有
 - ・校内外への情報発信
 - ・会議等への参加
- 地域連携担当教職員②＝教諭等（校内向け業務）
 - ・校内ニーズの把握と資料の保管
 - ・地域連携・協働推進計画作成
 - ・「みさぼーと」との連携・協働年間計画の作成
 - ・校内研修会の企画と運営
 - ・会議等への参加

<提案3>

「みさぼーと」との協議の場を位置づけたPDACサイクルの活用

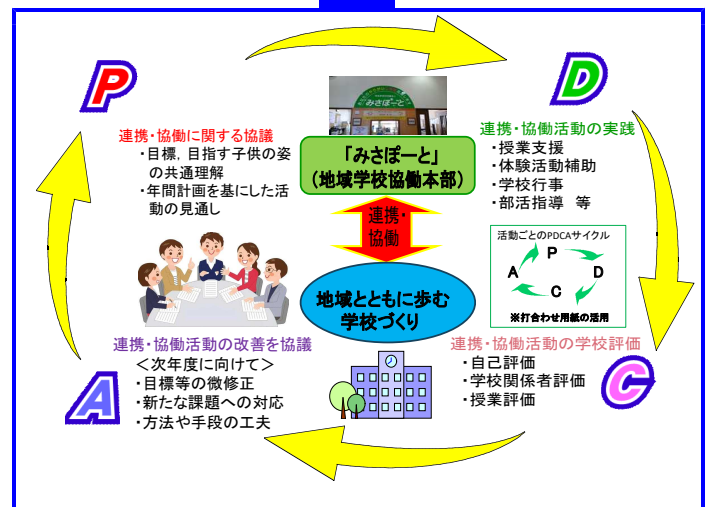
- P**：「地域連携・協働推進計画」を基に、目標や目指す子供の姿を共有する。
「連携・協働年間計画」を基に、一年間の活動の見直しをもつ。
- D**：連携・協働活動に取り組む。
- C**：学校評価、学校関係者評価を行い、結果を共有する。
- A**：次年度に向けて、目的や目標の微修正、新たな課題への対応を協議する。

<提案2>

地域連携・協働推進計画と「みさぼーと」との連携・協働年間計画の作成

「みさぼーと」との連携・協働年間計画												
	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
1年	給食準備支援 下校指導	給食準備支援		生活科 ラベンダー園へ行く						体育 スキー（グラウンド）	体育 スキー（グラウンド）	
2年		生活科 町探検						生活科 町探検		体育 スキー（グラウンド）	体育 スキー（グラウンド）	
3年	社会の調べを採集しよう							総合 お仕事体験		体育 スキー教室 社会 環境理科展		
4年				宿泊体験学習						体育 スキー教室		
5年			家庭科 調理実習 系のコ	家庭科 調理実習 系のコ				家庭科 調理実習 系のコ	家庭科 調理実習 系のコ	体育 スキー教室		
6年		家庭科 調理実習 系のコ	園工 系のコ		家庭科 調理実習 系のコ			家庭科 調理実習 系のコ	家庭科 調理実習 系のコ	体育 スキー教室		
ジュニアリーダー部	陸上部 クラブ							(発達)				
全校	清掃指導 (通年)			夏休み プール監視	夏休み プール監視			(お祝い)	(お祝い)			卒業式 ピアノ伴奏

（「みさぼーと」との連携・協働年間計画）



地域とともに歩む学校づくりの推進

学校とまちづくり団体との持続可能な連携・協働体制の再構築 —「みさぼーと」との活動を通じた地域とともに歩む学校づくり—

学校マネジメントコース 2521302

吉川 寿朗

1. 研究の背景と目的

近年、少子高齢化やグローバル化、情報化の中で子供を取り巻く環境が大きく変化し、学校の抱える課題は複雑化、多様化している。そのような状況の中、学校と地域がパートナーとして連携・協働し、社会総掛かりによる教育を実現することがますます重要になっている。M町では、「NPO 法人みさぼーと」（以下「みさぼーと」）が、地域学校協働本部の役割を担い、町内の小・中学校を中心に学校支援にあたっている。しかし、現任校においては、「みさぼーと」との連携・協働活動の機会が年々減少傾向にあるなどの課題が生じてきている。そこで、本研究では、現任校と「みさぼーと」との持続可能な連携・協働体制の再構築を図るために有効な視点と方策を明らかにすることを目的とする。これにより、地域とともに歩む学校づくりの推進が期待できる。

2. 研究の方法

調査①として「みさぼーと」の職員に、「みさぼーと」設立の経緯、学校支援の実績、学校支援に関わる課題等の聞き取り調査を行った。調査②として現任校の教職員に、「みさぼーと」に関すること、地域資源を活用した取組について等の質問紙調査を行った。また、現任校では、地域連携の意義や効果について理解を深めたり、地域連携・協働推進計画や「みさぼーと」との連携・協働年間計画の作成に取り組んだりする研修を実施した。

3. 調査結果

調査①により、学校支援の機会が減ってきていること、学校間で支援回数に差が生じていること、学校との一方通行の関係性（学校から要請があれば支援を行う）を「みさぼーと」では課題と捉えているということが明らかになった。また、調査②では、多くの教職員が「みさぼーと」との連携・協働の必要性を認識していることが示された。一方で、連絡・日程調整、打ち合わせ時間の確保、活動内容の共通理解等に難しさを感じている教職員が少なくないという実態があることも明らかとなった。

4. 連携・協働体制の再構築

明らかになった課題を解決し、「みさぼーと」との持続可能な連携・協働体制を再構築するために、次の3点について提案する。第一は、地域連携担当教職員を配置すること、第二は、地域連携・協働推進計画と「みさぼーと」との連携・協働年間計画を作成すること、第三は、学校と「みさぼーと」との協議の場を位置づけたPDCAサイクルを活用することである。「みさぼーと」との連携・協働体制が継続・発展することにより、今後より一層の地域の活性化や地域課題の解決につながることを期待される。

**知的障害特別支援学校に在籍する
発達障害のある児童生徒の自己有用感を育む方策の検討
－地域資源を活用した生活単元学習の実践を通して－**

学校マネジメントコース 2521303

工藤 智史

1. はじめに

近年、発達障害のある児童生徒への指導内容・方法の工夫がより一層求められるようになった。発達障害のある児童生徒に関して小・中学校では数多くの実践や研究が報告され(平澤, 2020 等), 最近では高等学校における支援体制による指導の在り方等についても報告されている(竹達ら, 2020 等)。

このような中で、全国の知的障害特別支援学校にも学習困難, 対人関係の不適應行動, 不登校等の二次障害を抱えた発達障害のある児童生徒が転入学するようになり, 支援や対応に困難を抱えていることが報告されている(熊地ら, 2012)。このことは筆者の所属する勤務校でも同様であり, 発達障害のある児童生徒の情緒の安定を図ることが学校の重点の一つとなっている。

発達障害のある児童生徒は, 育ちの中で対人関係や学習場面で失敗経験が多くなりがちで(小林, 2019), 適切な支援を受けられないまま育った場合には自尊感情・自己肯定感が十分に育たず, 二次障害を示すことが指摘されている(小林, 2015)。国立教育政策研究所(2015)によれば自尊感情は, 自己有用感に裏付けられていることがなにより大切であるとされている。すなわち「他人の役に立った」, 「他人に喜んでもらえた」等, 他者の存在を前提とした社会性の基盤となる自己有用感を育んでいくことの重要性を指摘している。

本多ら(2019)は, 地域資源を活用した授業は生徒の社会性の基盤である自己有用感を育てるための有効な側面を有していることを報告している。しかし, 地域資源を活用し, 発達障害のある児童生徒の自己有用感を育むための具体的方策に関する研究はほとんど見当た

らない。そこで, 本研究では, A 特別支援学校の地域資源を活用した発達障害児童生徒の授業づくりの実態を明らかにした上で, 学校教育を通して発達障害のある児童生徒の自己有用感を育むための方策の一つとして, 地域資源を活用した学習活動に焦点を当て, その具体的方策を明らかにすることとした。

2. 研究 I

地域資源を活用した発達障害児童生徒の授業づくりの実態調査

(1) 研究の目的

発達障害のある児童生徒の指導上の課題, 及び地域資源を活用した学習活動の成果と課題を明らかにする。

(2) 対象と方法

調査は A 知的障害特別支援学校の授業を担当している教師 51 名(小学部 15 名, 中学部 16 名, 高等部 20 名)を対象とした。

本研究の目的と概要を A 特別支援学校校長に説明し許可を得た後, 全教師に本研究の目的と概要を説明した。その後, 調査用紙を直接持参し各教師へ配付した。記入した調査用紙は各学部に設置した調査用紙回収箱に各教師から投函してもらい, それを調査実施者が直接回収した。

表 1 調査の質問項目

I 発達障害のある児童生徒の指導について
1. 発達障害のある児童生徒への指導で, 今までどんなところで難しさを感じたか。
II 地域資源を活用した授業づくりについて
1. 地域資源を活用した授業実践をしたことで, どんな力が育まれたか。
2. 地域資源を活用した授業を計画・実践する際に, 知的障害の児童生徒と比べて発達障害のある児童生徒に配慮していることは何か。

調査は2021年6月14日～7月5日で実施し、回答は45名（88%）であった。

調査は無記名方式の質問紙法で実施し、全て自由記述で行った。質問項目は表1に示したように、発達障害のある児童生徒の指導に関する質問（1項目）と地域資源を活用した授業づくりに関する質問（2項目）とした。アンケートの記述内容の分析は、うえの式質的分析法に準じて行った。分析の手順は中坪ら（2019）の分析手順を参考に、アンケート記述から得られたメタ情報をマッピング及びチャート化した（図1～3）。また、このマッピングとチャート化に基づいてストーリーテリングを行った。

(3) 結果

分析の結果を図1・2・3に示し、得られたストーリーテリングの全文を表2-1・2・3に記した。ゴシック太字はメタ情報、下線は情報のユニット化において作成されたカードを示した。

ストーリーテリングのまとめ

今回の調査より、発達障害のある児童生徒は人との関わりや集団参加といった社会性の困難さがあり、教師は多動性、衝動性、こだわり等の障害特性に応じた対応や集団の中でいかに社会性を育てていくのか、といった指導上の難しさを感じていることが明らかにされた。

また、地域資源を活用した学習活動は、児童生徒の学習意欲やコミュニケーション力、人間関係の形成、知識・技能、課題解決力、自信、地域に貢献しようとする意識を高めることが明らかになった。

地域資源を活用した学習において、知的障害のある児童生徒と比べて発達障害のある児童生徒に配慮していることは、スケジュールの提示や授業における役割設定、参加可能な場面を選択・決定するための教師との個別の打ち合わせ、等の「個別の支援」が主に挙げられた。

(4) 考察

今回の調査から、地域資源を活用した学習は児童生徒の学習意欲や自分自身への自信を高めるとともに、地域への貢献意識を向上させることが明らかになった。これは、A特別支援学校

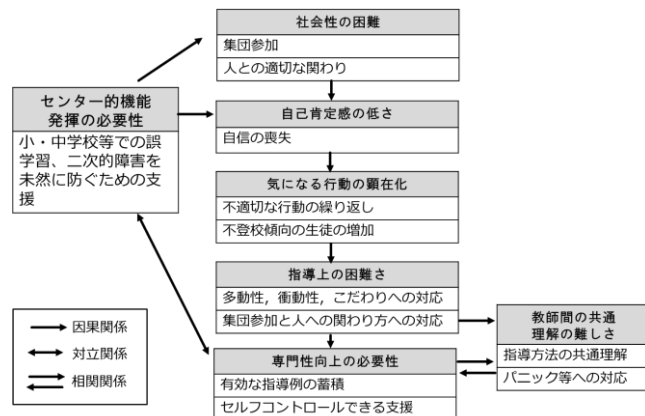


図1 指導の困難さのマッピングとチャート化

表 2-1 指導の困難さのストーリーテリング

A 特別支援学校に在籍している発達障害のある児童生徒は、集団参加と人との適切な関わり方といった**社会性の困難**を抱えていた。また、**自己肯定感の低さ**に由来する**気になる行動の顕在化**が課題の一つとなっていた。教師は**多動性、衝動性、こだわり等への対応**の他、集団参加や人との適切な関わり方を育むための**指導上の困難さ**や教師間での**指導方法の共通理解に難しさ**を感じており、指導例の蓄積等の**専門性の向上の必要性**を感じていた。

また、地域の小学校等へは**センター的機能を発揮**し、誤学習や二次的な障害を未然に防ぐための支援の必要性を感じていた。

の学校教育の重点である「地域に感謝される学校づくりの推進」の下、これまで地域資源を活用し、地域の方と関わり合いながら長年に渡って学習活動に取り組んできた成果であろう。一方で、発達障害のある児童生徒の指導上の難さとして、集団参加や人との関わり等の社会性の困難が挙げられた。社会性の基礎となる自己有用感、相手の存在なしには形成されないことから（国立教育政策研究所, 2015）、発達障害のある児童生徒の自己有用感を地域資源を活用した授業の中でどのように育ていけばよいか、指導にあたる教師が難しさを感じていると推察された。

また、地域資源を活用した授業において、発達障害のある児童生徒へは、「個別の支援」の有効性が挙げられた。佐藤（2021）は、一人一人に応じた徹底した「個別化」がなければ「充実感

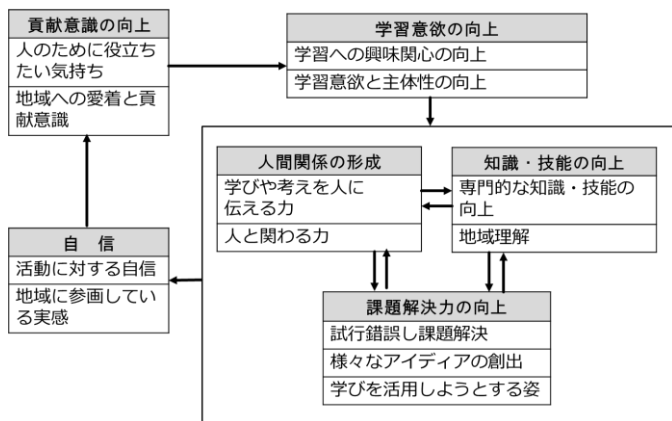


図 2 育まれる力のマッピングとチャート化

表 2-2 育まれる力のストーリーテリング

地域資源を活用した授業を行うことで、**学習意欲が向上**する。その**学習意欲**を基盤とし、様々な人と関わる中で**自分の考えを伝える力**や**人と関わる力**といった**人間関係の形成**が図られる。また、地域の専門家らから学ぶことで**専門的な知識・技能が向上**する。人と関わりの中で知識・技能を学んだことを基に、**試行錯誤する機会**を設けることで、**様々なアイデアが創出**され、**学びを活用しようとする姿**、すなわち**課題解決力の向上**が育まれる。また、地域資源を活用した授業は地域へ貢献する学習活動を行い、地域の人たちから認められることで、自分に対する**自信**や**人や地域のために役立ちたい**、という**貢献意識の向上**が育まれ、その積み重ねが次の**学習意欲の向上**へとつながっている。

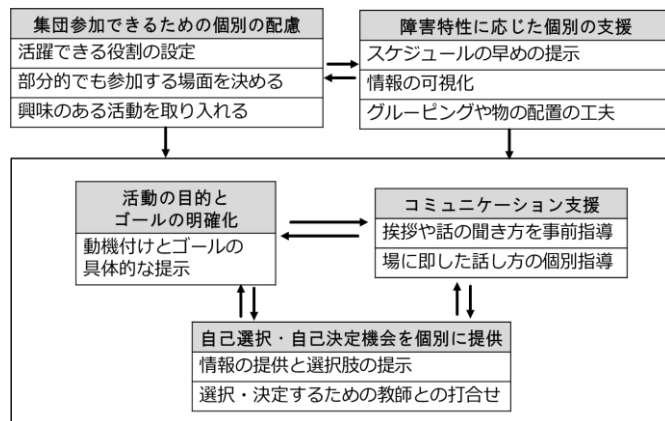


図 3 授業で配慮していることのマッピングとチャート化

表 2-3 授業で配慮していることのストーリーテリング

活躍できる役割の設定や部分的でも参加する場面を教師と一緒に決める、役割の中でも特に本人の興味のある活動を取り入れる等の集団参加できるための個別の配慮と、スケジュールや情報の可視化等といった情報保障、他の生徒との相性を考慮したグルーピングや、刺激の少ない物の配置の工夫等、**障害特性に応じた個別の支援**を基本としている。

その上で、**活動の目的とゴールを明確化**することで、学習の目的意識をもてるようにすること、場に即した話し方や、地域の方への挨拶及び話の聞き方等のコミュニケーション支援、授業へ参加するための**教師との個別の打ち合わせ等の自己選択・自己決定機会の個別の提供**等、主に個別の支援の有効性が挙げられていた。

や達成感、自己肯定感」を感じとることが出来る「深い学び」は実現しないと指摘している。しかし同時に、仲間とともに取り組むからこそ「深い学び」になるとも述べ、仲間とともに同じ目標の実現を目指す「集団化」と「孤立化」ではない多様な「個別化」を追求することの必要性を指摘している。また、国立教育政策研究所(2015)は「自己有用感」に裏づけられた「自己肯定感」の高まりこそが大切であり、自己有用感とは他者との関係性の中でこそ育まれることを指摘している。以上から、発達障害のある児童生徒が自分と他者(集団や社会)との関係性の中で、いかにして社会性の基礎となる自己有用感を育てていくことができるか、その具体的な方策を検討していくことが、大きな実践課題となった。

研究Ⅱ

地域資源を活用した発達障害のある生徒の自己有用感を育むための実践的検討

(1) 研究の目的

地域資源を活用した特別支援学校中学部の生活単元学習において、発達障害のある生徒の自己有用感を育む具体的な方策について、生徒の変容と教師の受け止めの双方から明らかにする。

(2) 対象と方法

1) 研究期間は 2021 年 6 月～2021 年 12 月で、授業は、A 特別支援学校中学部〇年生(10 名)の地域資源を活用した生活単元学習とした。なお、授業には通常の小学校から小学部高学年時に転入学した発達障害のある生徒 3 名が参加していた。また、地域資源を活用した授業を担当した中学部の教師 3 名を対象とした。

2)筆者は中学部〇年生の単元検討会（8月、10月）に参画し、生徒の変容を受けて単元計画を授業者と共に協議した。また、地域での活動（8月、10月）に参加し、生徒の活用の様子や活動終了後の感想を記録した。

3)筆者は中学部〇年生全員に対し、地域資源を活用した授業の振り返り授業を11月に行った。授業中に幾つかの質問項目を設定し、自由発話による意見を求めた。生徒の発話内容は質問項目ごとにKJ法に準じてカテゴリー化し、分析した。

4)12月に対象教師3名に対し、半構造化面接法でインタビューを行い、発話内容はSCAT分析に準じて分析し、理論記述をした。さらに、その理論記述をうえの式質的分析法に準じて研究Iと同様に分析した。

5)地域資源を活用した授業の概要

A 特別支援学校では、学校と地域が共に育つ活動の実践や地域から感謝される体験を通して、児童生徒の「本物の力」を育てることを教育活動の中心に据えてきた。中でも中学部は、地域のニーズを把握し、地域と目標を共有しながら共に展開する生活単元学習を推進している。令和3年度には、中学部のある学年は市が推進している「木育」をテーマに、市と連携しながら市民向けの木のお盆作りワークショップを開催したり、木の車を製作し市へ贈呈したりする活動を行った。また、別の学年では地域の祭典を盛り上げるためのグッズの製作や、幼児用段ボール滑り台を設計・製作し、寄贈する等、どの学年も年間を通して地域と関わり、地域に貢献する学習を生活単元学習の中心に据えている。

本研究では、中学部〇年生の地域資源を活用した授業である「出張！ウッド・チェンジャーズ～木の魅力で子どもたちと一緒に楽しもう～」の学習を取り上げる。この単元は昨年度からの継続単元であり、市と共に「木育」を推進し、伝統産業・文化である木の魅力を発信していく学習である。今年度は、市の生涯学習課から依頼を受けて、市教育委員会主催の「もくもくひろば」にて市民向けに木のお盆作りワークシ

ョップを計画・開催し、様々な年代の人と関わった。また、木の車を製作し、地域の遊び場へ寄贈し、幼児たちと交流を図った。単元の授業デザインを表3に示した。

(3)結果

1)地域資源を活用した授業に参加した生徒の振り返り

生徒の振り返りの授業での発言のラベルカードは、全部で38枚で、内容は表4に示したように大きく3つに分類された(表4)。

①学習を頑張れた理由

この質問で最も多かった理由は「子どもたちのため」であった。知らない人と関わるのが苦手で、集団が大きくなると参加が難しいと話す対象生徒のA君は、小学部と行ったワークショップの他、地域でのワークショップにおいても全て参加することができた。A君からは、「お客さんのために当日は紙やすりでお盆を丁寧に仕上げた。やすりをかけたらみんな喜ぶだろうな、と思って」と発話があった。他生徒からもワークショップの成功、という集団全体の目標達成に向け、自分の役割に意義を感じ、他者（主に子どもたち）のために頑張った、という意見が多く挙げられた。

②授業を通じて嬉しかったこと

この質問で最も多かったのは「準備・製作したものを相手が使ってくれているのを見たこと」であった。また、「お客さんに感謝されたこと」、「たくさんの方が参加してくれたこと」といった、生徒たちの取組の結果が、地域の人に使ってもらえる、感謝される等肯定的に認められることに生徒たちは嬉しさを感じていた。これは発達障害のある生徒も同様であった。また、見



たくさんの感謝の言葉を
頂いたワークショップ



ワークショップで製作
した木のお盆

表3 中学部〇年生の地域資源を活用した生活単元学習の授業デザイン

単元目標	
(1)木の性質や道具の使い方が分り、試行錯誤しながら木のお盆や木の車の製作を行う。 (2)学んだことを分かりやすくまとめ、校外の様々な人に発表したり説明したりする。 (3)檜や市の伝統産業と深く関わる杉の良さや特徴、利用の意義を知り、木材に対する親しみや木の文化への理解を深める。	
主な活動内容	授業デザインの工夫点
1 市役所職員からワークショップ開催に向けた協力と木の車の製作依頼を受ける 2 木の性質と安全な道具の使い方を覚える 3 ワークショップに向けて、お盆作りと木の車の試作 4 小学部生へのワークショップ開催(4回設定)(6・7月) ・木のお盆作りワークショップ ・木の車試乗会 5 小学部へのワークショップと試乗会時の改善案の検討 6 ワークショップに向けたお盆作りの準備と木の車の製作 7 もくもくひろばでのワークショップ(8月) ・お盆作りワークショップ開催 ・木の車試乗会 8 木の車の贈呈式と活動報告会(10月) 9 振り返り(11月)	・市の職員からワークショップの開催と幼児用の木の車の「製作依頼」を直接受ける機会の設定 ・仲間と同じ目標の実現を目指す、生徒一人一人の役割を示す「任命証」を発行(木育ひろばの方が直接渡す) ・小学部とのワークショップ体験を繰り返し行い、成果と課題を検討 ・仲間との協働的な活動(試行錯誤、課題解決)の設定 ・校外様々な人と関わり、学んだことを発揮し、感謝される機会の設定 ・報道機関への報道依頼 ・大館市職員へ直接贈呈する機会と幼児と一緒に遊ぶ機会の設定 ・体験活動を通じた学びと自己の成長を振り返り、言語化する機会の設定

知らぬ人と接することと、人とうまく関わることに苦手だと話していた対象生徒のB君からは、「右手にギブスをしているお婆さんに優しい対応ができた。ありがとうと言われて心がホックリした」と発話があった。B君は発話の中で「自分は人を褒めたり話したりするのが苦手、そこを直したいと思っていたけど、地域の人といっぱい話したらできるようになった」と、自分が課題と思っていたことが達成でき、自己の成長を実感できたという喜びの意見も挙げられた。

③授業を通して成長したと思うこと

この項目では「コミュニケーション力の向上」「協調性」「自分も他者も肯定的に認められる」「人のために役立ちたい、という気持ちの高まり」といった、社会性の向上に関する意見が多く挙げられた。対人関係に課題を感じていた対象生徒のC君は、「周囲の人とうまく接することができず、授業になかなか参加できなかったが、この授業を通して自分って人とうまく関わると気付いたり、人の役に立っている、と思ったりすることが多かった。特に小学部との交流やワークショップでは強く思い、もっと学びたいという気持ちが強くなった」と発話していた。これらのように、社会性の向上を基にした自己有用感の高まりに関する意見が挙げられた。

表4 生徒の発話内容

n = 38

1 学習を頑張った理由 (9枚) ・子どもたちのため(7枚)(*2枚) ・SDGsを実践してもらいたいため(*1) ・使ってもらえると嬉しい(*1)
2 地域資源を活用した授業を通じて、嬉しかったことは何か (12) ・準備・製作したものを相手が使ってくれているのを見たこと(6)(*3) ・たくさんの人に認めてもらったこと(3)(*2) ・お客さんに感謝されたこと(*2) ・お客さんに優しい対応ができたこと(*1)
3 地域資源を活用した授業を通して、成長したと思うことは何か (17) ・コミュニケーション力の向上(4)(*3) ・協調性(4)(*3) ・自分も他者も肯定的に認められる(*2) ・できることが増え、自信の向上(*2) ・人のために役立ちたい、という気持ちの高まり(*2) ・穏やかな心と余裕(*1) ・臨機応変な対応(*1) ・社会経験の拡大(*1)

* は発達障害のある生徒の発話ラベルの枚数を示す。
 (7枚)(*2枚)はラベル総数が7枚で、その内分として発達障害のある生徒の発話ラベルが2枚であることを示す。

2) 地域資源を活用した学習についての、対象教師へのインタビューについて

質問は、①地域資源を活用した学習を通して、生徒たちはどう変容したか、②生徒の自己有用感を育むための、地域資源を活用した授業づくりのポイントは何であったか、であった。発話内容はSCAT分析により理論記述を行った。理論記述を、うへの式質的分析法で分析し、分析結果を図4・5に、ストーリーテリングの全文を表5-1・2に記す。

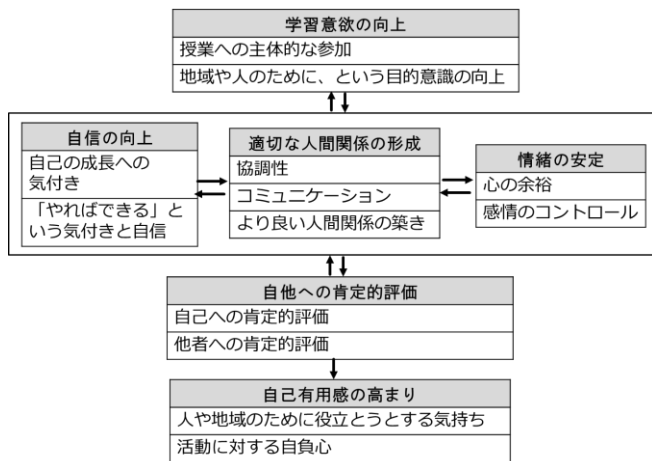


図 4 生徒の変容のマッピングとチャート化

表 5-1 生徒の変容のストーリーテリング

地域資源を活用した学習を行うことで**学習意欲が向上**し、**地域や人のために、という目的意識**をもって**授業へ主体的に参加**するようになった。**学習意欲の向上**を基盤とし、自分の役割を果たし、仲間から認められ、**自信が向上**した。対象教師は「役割を通して仲間へ依頼するようになった。手伝ってくれたことに対してありがとう、と感謝の言葉を言うようになり、そこから**より良い人間関係が築かれた**」と発話していた。役割を通して仲間と関わり合い、互いの良さを知り、認め合うことで**協調性**や**コミュニケーション力**が図られ、**適切な人間関係の形成**が図られた。また、**適切な人間関係の形成**と**自信の向上**により、**心に余裕**をもてるようになり、自分の気持ちを表現することで**情緒の安定**が図られた。

対象教師は、「他者から認められることで自信が向上し、自分の得意なことを認識したり苦手なところを受け入れたりできるようになった。また、他者の良さを認めるようになった」と発話していた。このことから、校内外様々な人から認められることで、**自他を肯定的に評価**するようになったと言える。人に期待され、認められたり感謝されたりする経験を積み重ねることで、自分たちの活動に**価値**を見出し、**自負心**をもったり**人や地域のために役立つという気持ち**が高まったりと、**自己有用感**が育まれた。



主に2歳児の使用を想定して設計・製作した木の車



幼児との交流

3) ストーリーテリングのまとめ

地域資源を活用した授業を行い、生徒は学習

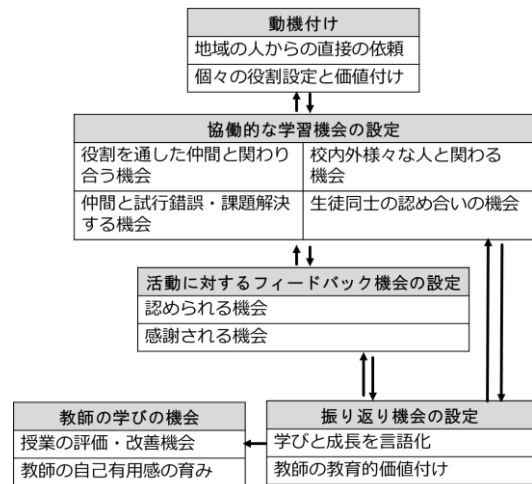


図 5 具体的方策のマッピングとチャート化

表 5-2 具体的方策のストーリーテリング

単元の導入時において、地域の方から直接依頼を受ける機会の設定や、集団の目標達成に向けた個々の役割設定及びその役割を教師や地域の人が価値付けすることは、生徒の学習に対する**動機付け**となった。また、対象生徒のC君は授業の振り返りで「実践しては失敗し、そこから次の課題を見つけ、みんなで粘り強く頑張れたことは、自分たちの成長につながった」「地域の子どもにワークショップをする前に、小学部生に行った。校内と地域でたくさん関わり、自分は上手に関われると気付いた」と発話があった。生徒個々が役割を果たす中で、仲間と試行錯誤したり校内外様々な人と関わったりする協働的な学習機会は、学びが生まれ、自己の成長に気付く機会となった。また、抽出教師全員が語っていたのは**活動に対するフィードバック機会**としての他者から認められる機会と感謝される機会の設定、及び**授業の振り返り機会**をもつことの重要性であった。抽出教師は「地域の方から感謝の言葉を頂くことで、生徒たちは地域のために役立っている、と感じるようになった」「活動を振り返り、言語化し、教師が**価値付ける**ことで自分の成長を実感でき自信につながった」と発話していた。このことから、体験活動に対する**フィードバック機会**を設定し、生徒自身が学びや成長を**振り返り**、**言語化**し、それに教師が**教育的な価値付け**をすることで、生徒の自己有用感が育まれた。

また、**授業の振り返り機会**は「生徒の学びと成長を知るきっかけとなった」「どんな学習活動が生徒の成長につながっていたのかを知ることができた」「地域資源を活用した授業は自己有用感を育む絶好の機会であると実感できた」等と抽出教師は発話していた。**振り返り機会**は教師にとっては**授業を評価し改善策を考えられる機会**でもあり、また、**生徒の成長を実感することで教師自身の自己有用感を育む機会**、すなわち**教師の学びの機会**でもあった。

に対する意欲の向上が図られた。また、協調性、コミュニケーション力、人との関わり方といった適切な人間関係の形成の他、自信の向上、情緒の安定といった主に社会性に関わる力が育まれた。また、仲間や地域から認められたり感謝されたりすることで、自分と他者（集団や社会）との関係を肯定的に認めるようになり、自分は人や地域のために役立っている、役立てる存在である、役立ちたい、という他者への貢献意識の高まりと共に自己有用感が育まれた。

本研究では地域資源を活用した授業を行う中で、発達障害のある生徒の自己有用感を育む有効な具体的方策として、①学習の動機付け（地域からの期待と依頼、集団の目標の達成に向けた役割分担と価値付け）、②他者との協働的な学習機会の設定（校内外様々な人と関わり合う機会、仲間との試行錯誤機会、互いに評価し認め合う機会）、③他者からのフィードバック機会（他者から認められる機会や感謝される機会）の設定、④体験活動を振り返り、学びや成長を言語化することと、教師からの教育的な価値付け、が有効であることが明らかとなった。

また、生徒の振り返り機会は、生徒の学びと成長を教師自身が把握し、授業を評価し改善策を考えられる機会でもあり、生徒の成長を知ることによって教師自身の自己有用感を育むことができる、教師にとっての学びの機会でもあった。

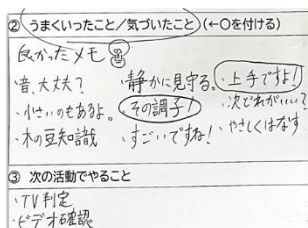
4.考察

本研究は、発達障害のある児童生徒の自己有用感を育むための方策の一つとして、地域資源を活用した授業に焦点を当て、その具体的方策を明らかにすることが目的であった。

対象教師は、地域資源を活用した授業は様々な人から評価されたり感謝されたりする機会が

ふんだんに組み込まれており、生徒の自己有用感を育む絶好の機会であると気付く、具体的方策を検討し、授業実践するようになった。本研究で明らかとなった自己有用感を育む具体的な方策は、①地域資源を活用し、地域から期待され、仲間や地域の人との協働的な学習や交流を図ることと、認められたり感謝されたりする体験を積み重ねること、②体験活動における振り返りで、自己の学びと成長を言語化し、教師が教育的に価値付けすること、であった。

体験活動を言語化により振り返ることの重要性は、対象生徒の発話からも見て取れる。地域でのワークショップや木の車の贈呈式直後の発話では、B君は「地域のために役立っている感じがする」、C君は「自分って結構できるかも」等の自己有用感の芽生えと捉えられる発話であったのに対し、単元最後の振り返り授業では、A君は「協調性が高まった」、B君は「コミュニケーションのアップを実感した」や「自分の課題であった人を褒めたり知らない人としゃべったりすることができるようになった」、C君は「小さい子どもと関わるのは苦手だと思っていたが、うまく関われるんだ、と気付いた」、「人のためになる仕事に就きたい」等と他者との関係性の中で自分を肯定的に評価する発話、すなわち自己有用感の高まりを実感している発話へと変容している。また、対象教師は「振り返り授業後、対象生徒は皆、肯定的な表現が増え、人との関わりが変容した。人の役に立つことに喜びを感じるようになった」と振り返りの重要性と生徒の変容を述べていた。寺沢ら(2009)は、過去の行為でどのような学びがあったかを反芻し、言語化することで思考が活性化され、再利用可能な知識となる、と述べている。このことから、対象生徒は自らもまだ十分に知覚できていなかった自己の成長を言語化することで知覚し、教師が肯定的に言葉を補い、分かりやすい言葉で価値付したことで、自らの学びと成長を実感し、行動の変容に繋がったと考えられる。これらのことから、地域での体験活動や認められたり感謝され



小学部児童へのワークショップ後の振り返りメモ

単元のまとめとしての振り返り授業～学びと成長の言語化

たりする経験を積むだけでは自己有用感の育みは不十分であり、言語化による振り返り機会と教師からの教育的価値付けを重ねていくことで自己有用感が育まれることが明らかとなった。

また、生徒の振り返りは教師にとっても学びの機会であった。教師は生徒の言葉を聞き、生徒の学びと成長を把握することで授業を評価し、改善案を考えられる。振り返り機会は、生徒の学びや成長を通じて教師自身も自己有用感を育み、成長できる機会でもあった。

本研究を通して、対象教師は「自己有用感」という概念を意識することで、地域資源を活用した授業には自己有用感を育む絶好の機会が組み込まれていることに気づき、発達障害のある生徒の自己有用感を育む授業を実践することができた。A 特別支援学校では、「地域に感謝される学校づくりの推進」の下、これまで地域資源を活用した学習活動に取り組んできたが、発達障害のある生徒への指導を通して地域資源を活用する授業の意義を再評価することができた。

また、対象教師は「単元最後の振り返り授業は授業担当者以外の教師が行うことで、生徒は自分が学んだこと、考えたことを伝えよう、という気持ちが高まっていた」と発話していた。このことは、地域資源を活用した授業の意義や価値を職員間で共有し、連携しながら授業づくりに教師一人一人が参画していく体制づくりの必要性を示唆している。

末吉(2020)は自己有用感を高める指導のためには、学校は教育課程を見直し、校内外の様々な人から認められる機会をつくることと、多様な人材を巻き込んだ「チームとしての学校」の実現による学校の機能強化の必要性を述べている。今後は、「自己有用感を育む」という視点から学校教育目標を達成する教育課程の柱の一つとし、地域資源を活用した授業を組織的に展開していくことが必要である。また、対象教師は振り返り授業において、「生徒の振り返りを聞いて、生徒は何を学んだから行動が変容したのか、改めて把握できた」や「生徒の学びや成長を聞

くことは、自分たちの授業の振り返りとなった。学習活動の何が有効だったのか、生徒の発話を聞いて把握できた。授業評価・改善の視点を得られた」と発話していた。すなわち、授業評価及び改善を行う際には、生徒の行動の変容だけではなく、生徒は何を学んだのか、という視点を取り入れることが大切である、ということに対象教師は気付くことができたと言える。このことから、振り返りの授業を通して教師が気付いたことを基にした、授業評価・改善システムの構築を図ることも、今後の実践課題としたい。

文 献

- 国立教育政策研究所(2015):「自尊感情」？それとも「自己有用感」？
https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf_18.pdf (Retrieved 2022. 1. 31)
- 熊地雷・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤(2012):特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題-全国知的障害特別支援学校のアンケート調査から- 秋田大学教育文化学部研究紀要(教育科学) 67 9-22
- 本多由香・武田篤(2019):特別支援学校における地域資源を活用した授業の有効性に関する検討～教師と生徒のインタビュー調査から～, 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 41 63-68
- 小林正幸(2019):発達障害のある子と不登校 - 二次障害の視点から, 発達教育 2019年 12月号, 4-11
- 小林真(2015):発達障害のある青年への支援に関する諸問題, 教育心理学年報 第54集
- 佐藤伸二(2021):各教科等を合わせた指導でこそ実現する「深い学び」, 特別支援教育研究 8月号, 2-7, 東洋館出版社
- 中坪史典・濱名潔・淀澤真帆・加藤望・田島美穂(2019):質的データ分析法としての SCAT とうえの式質的分析法の比較, 広島大学大学院教育学研究科起用 第三部 第68 9-18
- 末吉雄二(2020):自己肯定感・有用感を高めるカリキュラム・マネジメント「社会に開かれた教育課程」の視点から, 学事出版

**知的障害特別支援学校に在籍する
発達障害のある児童生徒の自己有用感を育む方策の検討
－ 地域資源を活用した生活単元学習の実践を通して －**

学校マネジメントコース 2521303

工藤 智史

1 研究の目的

全国の知的障害特別支援学校には、二次障害を抱えた発達障害のある児童生徒が転入学するようになり、教師は支援や対応に困難を抱えている（熊地ら，2012）。小林（2015）は二次障害は自己肯定感の低下が原因であると述べ、国立教育政策研究所（2015）は自己有用感を育むことの重要性を指摘している。また、本多ら（2019）は、地域資源を活用した授業は生徒の自己有用感を育むと報告している。しかし、地域資源を活用し、発達障害児童生徒の自己有用感を育む具体的方策に関する研究はほとんど見当たらない。

以上から、学校教育を通して発達障害児童生徒の自己有用感を育むための方策の一つとして、地域資源を活用した学習活動に焦点を当て、その具体的方策を明らかにする。

2 研究の内容

研究Ⅰ：発達障害のある児童生徒の指導上の課題、及び地域資源を活用した授業の成果と課題を明らかにするため、A 知的障害特別支援学校の授業を担当している教師を対象とし、2021年6～7月でアンケート調査を実施した。その結果、発達障害のある児童生徒は社会性の困難さがあり、教師は集団の中でいかに社会性を育てていくのか、といった指導上の難しさを感じていた。また、地域資源を活用した授業は、児童生徒の学習意欲やコミュニケーション力、人間関係の形成、自信、地域貢献意欲を高めることが明らかになった。発達障害児童生徒が自分と他者との関係性の中で、いかにして社会性の基礎となる自己有用感を育めるか、その具体的方策を検討していくことが、大きな実践課題となった。

研究Ⅱ：発達障害生徒の自己有用感を育むための具体的方策を明らかにするため、対象をA特別支援学校中学部〇年生の地域資源を活用した生活単元学習（発達障害生徒3名が参加）と授業担当教師3名を対象とした。筆者は地域での活動に参加し、生徒の言動を記録した。また、中学部〇年生全員に対し、地域資源を活用した授業の振り返り授業を11月に行った。授業では質問を設定し、自由発話による意見を求めた。対象教師へは半構造化面接法でインタビューを行った。その結果、生徒は学習意欲の向上の他、協調性、コミュニケーション、貢献意識の向上等、主に社会性に関わる力が育まれた。また、自分と他者との関係を肯定的に認め、人や地域のために役立ちたい、等と実感するようになる等、自己有用感が育まれた。

3 研究の成果

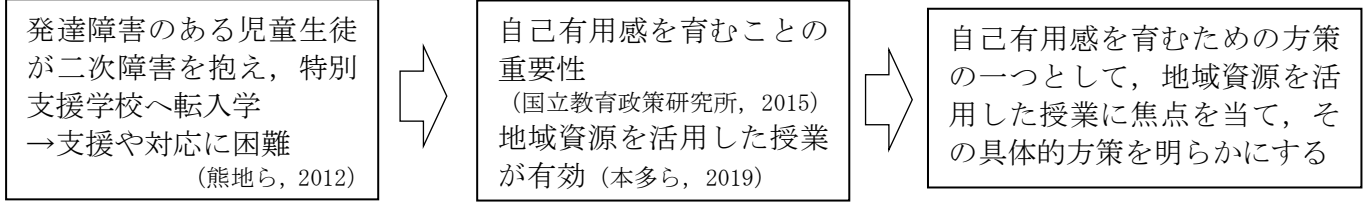
対象教師は、地域資源を活用した授業は発達障害生徒の自己有用感を育む機会を含んでいることに気づき、自己有用感を育む方策を考え実践するようになった。その結果、①地域からの期待と依頼、集団の目標達成に向けた役割分担と価値付けによる学習の動機付け、②他者との協働的な学習機会、③他者からのフィードバック機会（認められたり感謝されたりする機会）、④振り返りにおける生徒の学びや成長の言語化と、教師からの教育的価値付けが有効であった。特に振り返りは、学びと成長を生徒自身が自覚し、自己有用感の形成につながるということが明らかとなり、具体的方策の要であった。また、振り返りは教師自身が授業を評価できる機会でもあり、生徒の成長を通して教師の学びの機会となることが明らかになった。

知的障害特別支援学校に在籍する

発達障害のある児童生徒の自己有用感を育む方策の検討

— 地域資源を活用した生活単元学習の実践を通して —

1. 問題と目的



2. 研究の概要(内容・結果)

研究Ⅰ：調査～発達障害児童生徒の指導の難しさ

A 特別支援学校職員 (51 名) アンケート調査
→ うえの式質的分析法で分析

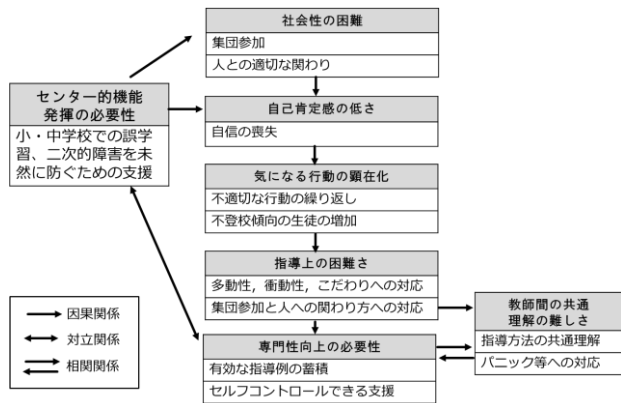


図1 指導の困難さのマッピングとチャート化

研究Ⅱ：授業実践

対象授業: 中学部〇年 地域資源を活用した生活単元学習
「出張！ウッド・チェンジャーズ」
～木の魅力で子どもたちと一緒に楽しもう～
対象者: 発達障害生徒 3 名 → 振り返りの発話を KJ 法で分析
授業担当者 3 名 → インタビューを SCAT 分析と、
うえの式質的分析法で分析



市から依頼を受け、地域の方へ木のお盆作りワークショップを実施



幼児も自分でできた、と思えるよう工程を工夫した木のお盆

表 1 振り返り授業での生徒の発話

1 学習を頑張った理由 (9 枚)
・子どもたちのため (7 枚) (*2 枚)
・SDGs を実践してもらいたいため (*1)
・使ってもらえると嬉しい (1)
2 地域資源を活用した授業を通じて、嬉しかったことは何か (12)
・準備・製作したものを相手が使ってくれているのを見たこと (6) (*3)
・たくさんの人に認めてもらえたこと (3) (*2)
・お客さんに感謝されたこと (*2)
・お客さんに優しい対応ができたこと (*1)
3 地域資源を活用した授業を通じて、成長したと思うことは何か (17)
・コミュニケーション力の向上 (4) (*3)
・協調性 (4) (*3)
・自分も他者も肯定的に認められる (*2)
・できることが増え、自信の向上 (*2)
・人のために役立ちたい、という気持ちの高まり (*2)
・穏やかな心と余裕 (*1)
・臨機応変な対応 (*1)
・社会経験の拡大 (*1)

* は発達障害のある生徒の発話ラベルの枚数を示す。
(7 枚) (*2 枚) はラベル総数が 7 枚で、その内分として発達障害のある生徒の発話ラベルが 2 枚であることを示す。

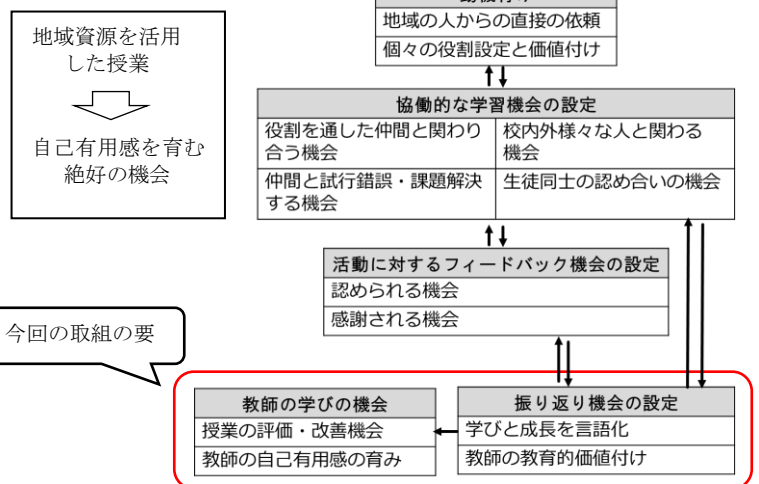


図 2 自己有用感を育む具体的方策

3. 研究の成果

- 自己有用感を育む具体的方策として、地域資源を活用し、地域から期待され、仲間や地域の人と協働的な学習や交流を図ること、他者から認められ、感謝される機会を設定すること、そして体験した活動において自己の学びや成長を振り返り、言語化し、教師が教育的に価値付けることが有効であると明らかになった。
- 振り返りは生徒の学びや成長を把握できるため、教師にとって授業の評価と学びの機会となった。

協働性を育み組織を活性化させるOJLの推進方策

学校マネジメントコース 2521304

近野 祥子

1. はじめに

(1) 学校組織の特性・構造・機能について

学校組織の特徴として、ワイク(1982)は次の4点を挙げている。

- ①教育における目標が不明確
- ②教師が用いるべき技術が明らかでない
- ③管理者の統制範囲が大きい
(鍋ぶた型組織)
- ④監督と評価がほとんど機能しない

これらの特徴から、学校組織は、組織構成要因がゆるやかに結びついた組織、すなわち「ルースに結合されたシステム」であるという概念が提唱された。

さらに佐古(2011)は、学校組織は「個人の裁量性に依拠した組織」であるとし、このような学校組織の特質は、学校に顕在化しつつある問題に着目すれば、むしろ「個業型」、「個業性の組織」とでもいうことができるであろう、と述べている。

学校組織の構造について、浅野(2021)は、「校務分掌」と「学年団」あるいは「教科」のチームが交錯して存在しており、複数のチームに1人の教職員が割り当てられる点を指摘している。つまり、校務分掌のような垂直的チームに、学年ごとに形成される学年団のような水平的チームが重なって格子状を形成する「マトリクス型」(図1)ということである。そして、一人でいくつものチームに所属し、タテヨコナナメのネットワークを持つという構造に加え、業務の共有化や権限の委譲、ゆるやかな階層構造、水平方向のコミュニケーション、多くのチームやプロジェクトの存在、参画重視の意思決定、を特徴として挙げ、これらの要素は創造的問題解決を実現

し、動きが早いという長所を持つと述べている。

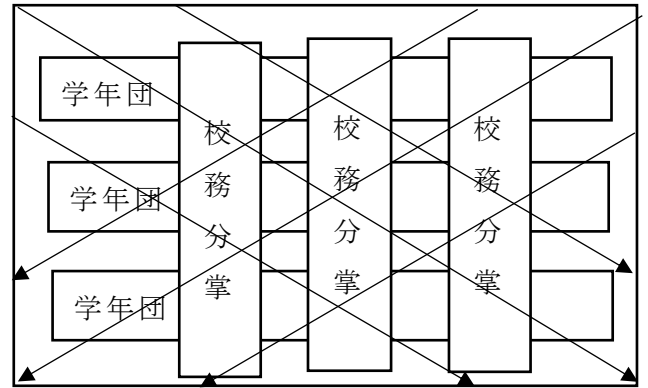


図1 マトリクス型組織

(浅野 2021 NITS 研修資料をもとに作成)

浜田(2016)は、学校組織の機能について、多様なつながり方の実態と双方向・多方向コミュニケーションの重要性に着目し、学校は「ウェブ型」組織であると指摘している(図2)。このようなつながり方は、「部分によっては何かのきっかけで断裂してしまうかもしれないというリスクを抱えている」としながらも、「なべぶた型」組織観からの転換の必要性について述べている。中西(2018)は、「学校をウェブ型組織ととらえると、各教員の教育活動は上意下達の意味疎通の促進というよりむしろ、多様な教員どうしの課題意識や意思を相互に交流させ結びつける点にある」と述べ、マトリクス型・ウェブ型について、「学校規模や校種によってそのあり様は一樣ではなく、組織が持つ特徴や機能性は異なる」と指摘している。さらに、「つながり方は疎密・強弱・硬軟さまざまであり、そのことが学校運営に影響をもたらすのではないかと述べている。

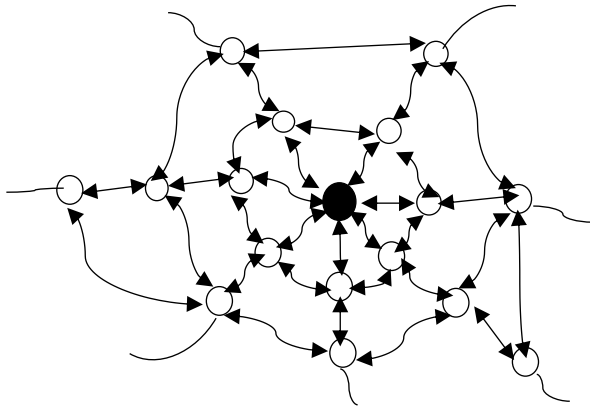


図2 ウェブ型の学校組織

(浜田 2016 の組織図をもとに作成)

(2) 高等学校の組織の特性について

学校組織の特性として、個々の教員の裁量性が高く、相互にゆるく結びついた組織であり、個業型組織であることは、(1)で確認したところである。しかし、秋田県の小中学校における授業研究では、研究主任を中心とした校内研究システムのもと、教職員が協働して研究に向かう様子を見ることができる。一人の教員がほぼ全科目の指導を担当するという特性ゆえに「協働」が必至である、という点を差し引いても、自分がこれまで経験してきた高等学校の組織体制とは大きく様子が異なる。

一方高等学校は教科担任制であり、「教科」の結びつきが比較的強固な組織である。どの高等学校においても生徒の進路実現は大きな目標であり、生徒・保護者・地域の期待でもあることから、教科の専門性を高め、質の高い授業を提供することが、教員にとっての大きな使命となっているからだ。そのような状況から、教科における協働は見られるが、総じて「相互不干渉性や閉鎖性が強く、協働性の低い組織」(石井, 2014)と表現することができる。つまり、個人の裁量性が高く「個業型」と言われる学校組織の中で、高等学校の組織はさらにその性格が顕著であると言える。

しかし、秋田県の人口減少に伴う高等学校の統廃合の現実や、都市部の大規模校でも起こっている定員割れの実状を考えれば、それぞれの学校が、学校の存在意義や期待されている社会的役割を理解し、「魅力ある学校づくり」に全力で取り組むことが必要であろう。言うまでもないことだが、「魅力ある学校づくり」は個人で取り組むべきものではなく、組織が一丸となって取り組むべきものである。そのためには、これまで個人の裁量のもと「個業」的に進められてきた取り組みを、「協働」に基づく組織的な取り組みとして充実させていく必要があるのではないだろうか。

2. これからの学校組織のあり方

中央教育審議会は平成 27 年、「チームとしての学校」の必要性を述べた。そして、「チームとしての学校」を実現するための 3 つの視点を挙げ、「その視点に沿って検討を行い、学校のマネジメントモデルの転換を図っていくことが必要である。」と述べている。3 つの視点とは、①専門性に基づくチーム体制の構築、②学校のマネジメント機能の強化、③教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備、である。

また、令和 3 年「『令和の日本型学校教育』の構築をめざして」(答申)では、校長のリーダーシップの下、連携・分担による学校マネジメントを実現し、学校組織全体としての総合力を発揮していく必要性について述べている。

これらの背景には、子供を取り巻く状況の変化や複雑化・困難化した課題への対応がある。また、急激に変化する時代の中で、多様な人々と協働しながら人生を切り拓いていく子供を育てるためには、何よりも教員自身の協働する姿勢が大切であり、学校が組織としてその体制づくりを推進する必要がある。

3. 学校改善の類型と方向性

学校組織における学校改善のあり方について、篠原(2012)は、学校改善は外発的(外圧的)な改善と内発的(自発的)な二つの種類のものにより複合的に存在しているとし、典型的に整理している(表1)。端的な言葉で言えば、前者は「統制化」、後者は「協働化」と言い換えることができるだろう。

表1 学校改善の類型と方向性

類型	外発的學校改革	内発的學校改革
主体	国家 (経済界, 政府, 文部科学省)	学校 (教職員集団)
考え方	学校の教育目標・経営目標を統制し, 校長・教師の役割や組織をコントロールすれば学校は改善できる。	学校が主体的・自律的に教育目標・経営目標を定め, 教師集団がその目標を共有化し, 協働的に働けば, 学校は改善できる。
方法(例)	<ul style="list-style-type: none"> ・校長のリーダーシップ強化 ・職員会議の補助機関化 ・新しい職の設置(主幹教諭・指導教諭) ・学校評価の導入, 学力調査 	<ul style="list-style-type: none"> ・学力向上のための授業開発 ・指導力向上のための校内研修 ・PDCAによる教育課程経営 ・学校と地域との連携など

篠原清昭(2012より編集)

佐古(2006)は、実証的研究の結果を踏まえ、学校改善志向との関連について「協働化は、統制化よりも教師の学校改善志向を増大させるといえる」と述べ、さらに「個業化は教員の学校改善志向を抑制する」と述べている。その上で、組織開発の要件として「自律性」と「協働化」を挙げ、教員間の教育に関わる有意味な相互作用場面を組織的に設定していくことが、学校の組織運営において重要であることを述べている。

河村(2017)は、「同僚・協働性」を横軸に、「自主・向上性」を縦軸にとり、両者の関係性から学校を7つのタイプ(A, B-1, B-

2, C-1, C-2, D, E)に類型化し、それぞれの状況について解説している。河村の解説によると、成果を上げている学校は、両者が高い値を示す「タイプA」(図3)に該当するということだ。「タイプA」の出現率は、小学校が9.1%、中学校が7.7%、高等学校が3.7%である。また、「忙しく取り組んでいる割に教育成果は低い」という「タイプC-1」(図4)は、教員の「自主・向上性」に温度差があり、「同僚・協働性」が低い状態で、小さいグループに閉じており、全体として組織立った活動が今一つであると解説されている。「タイプC-1」の出現率は、小学校・中学校ともに0%、高等学校は9.6%である。このことは、1の(2)で述べた高等学校の組織特性を裏付けるとともに、協働性を育む組織的な活動が、学校改善の方向性として有効であることを示していると言えるだろう。

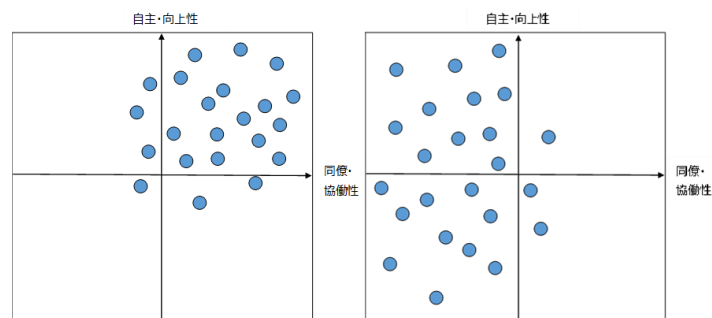


図3「タイプA」の学校 図4「タイプC-1」の学校

4. C 高等学校の現状と課題

C 高等学校は、市立から県立に移管して間もなく40年を迎える中堅大規模進学校である。生徒の多くは国公立大学への進学を希望しており、進学実績の伸びと部活動での活躍が著しい人気校のひとつである。

SSHの指定校となって9年目を迎え、理系のみで行っていたI期の取り組みを発展させる形で、II期では文系も含めた学校全体で取り組みを推進している。現在、更なる発展のための今後の展開について模索しているところだ。

このように、SSHの推進とともに進路実績を積み重ねてきたC高等学校が更に飛躍するためには、現在の組織をどのようにマネジメントしていくのが効果的だろうか。8月に教職員に行ったアンケートを手がかりに考察してみる。

(1) 授業改善意識について

C高等学校の令和3年度の重点努力目標は次の4点である。

- ① 授業改善による学力の保証と進路目標の実現
- ② 特別活動の目標の達成
- ③ SSH事業のさらなる広がりと深化
- ④ 創立100周年記念事業の成功

この4点において生徒・保護者の期待値が最も高いのは①ではないだろうか。「学校評価アンケート」の結果からも、学習指導、進路指導への評価と期待の高まりが伺える。今年度も研究部が主体となり、「課題解決力を育成するC高校型探求授業の実践」というテーマのもと、授業におけるICTの効果的な活用を重点実践事項の一つとして、授業改善の取り組みが進められている。教職員に実施したアンケートでは、「職場の中で力をつけたいこと」の最上位が「学習指導」であった(図5)。また、「授業改善は本校の大きな課題の一つであるか」という質問項目については、「どちらかといえばそうだ」を含めると9割の教職員が「課題である」ととらえている(図6)。アンケートの結果から、学習指導に対する教職員の意識の高さがうかがえた。

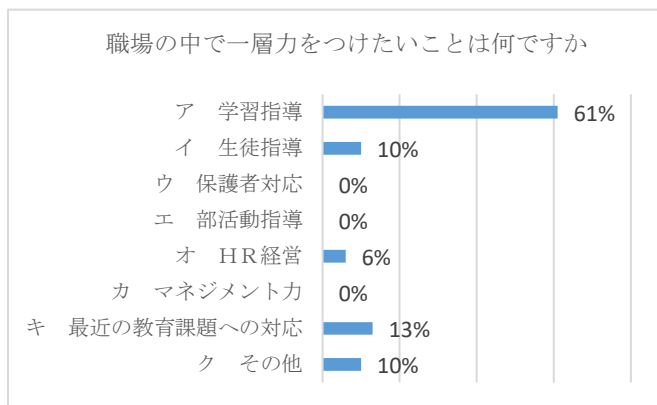


図5 つけたい力の意識

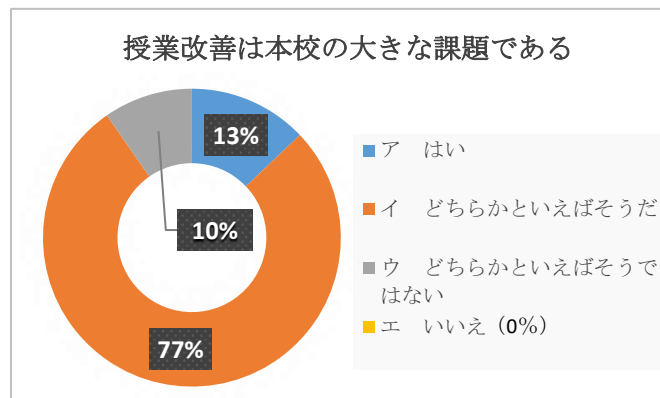


図6 授業改善の意識

しかし、「授業改善の方法」についての質問項目では、「個人で行う」と答えた教職員が半数以上を占め、3割強の教職員が「同教科の職員と考える」と回答した(図7)。

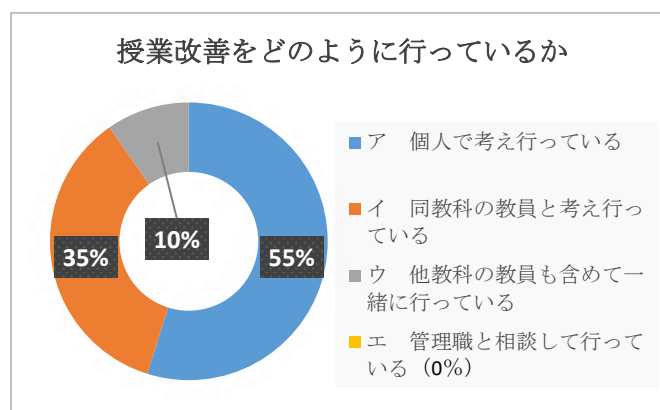


図7 授業改善の方法

また、相互授業参観および意見交換の機会については「ある」と回答した教職員がほとんどだが、年に1度行われている校内授業研究会以外での機会があるかについての質問項目では、異教科間での機会について、半数の教職員が1~2回、半数の教職員がゼロ回と回答した(図8)。

このように、日常における異教科間での相互授業参観および意見交換の機会が極めて少ない現状ではあるが、図9より、半数以上の教職員が、「他教科の授業が自教科の改善に役立つ」と考えていることがわかる。

つまり、これらのアンケート結果を踏まえると、日常の教育活動の中に、異教科間における相互授業参観を取り入れ、意見交換の

場を設けることが、個々の教員の更なる授業改善につながると言えそうである。

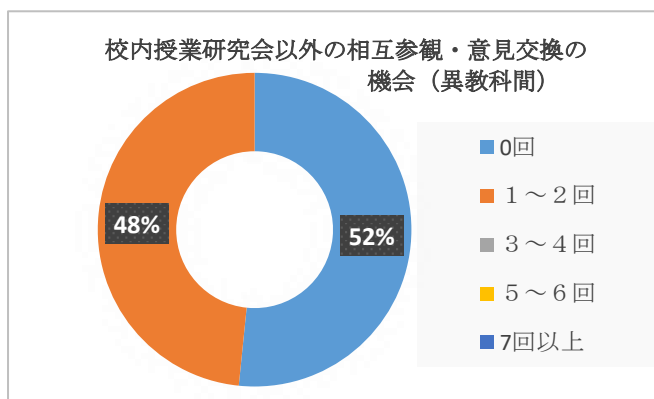


図 8 日常における相互授業参観・意見交換の機会（異教科間）

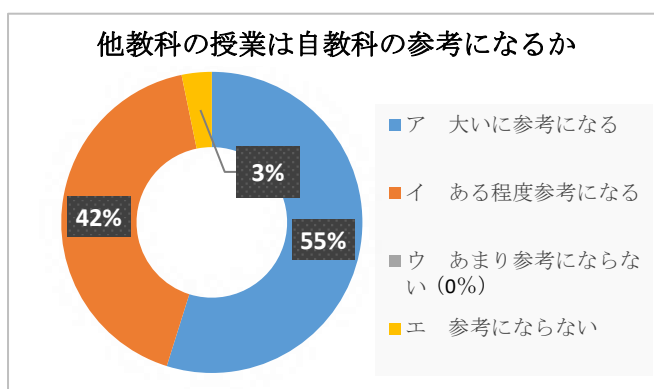


図 9 他教科の授業参観の意義

佐古（2009）は、英米で蓄積された「教育効果のすぐれた学校」（＝児童生徒の社会的・文化的背景にもかかわらず卓越した学力形成機能を有する学校）の研究の知見から、児童生徒に対する学校の教育機能は、その学校の教科指導の具体的な方法によるばかりではなく、むしろ、例えば子どもに対する教員集団における期待の形成と共有のように、学校がどのような「組織文化」を構築しているかによって大きく左右されていることが見いだせる、と述べている。このことを受け、学力向上やそれを視野に入れた授業改善への取り組みは、学習指導論の観点からアプローチされるだけでなく、学校（組織／経営）論の観点からのアプローチ、つまり、学校の組織文化、組織の過程、組織の体制をいかに構築

すべきかの観点から、検討すべき問題だとしている。

C 高等学校における生徒の進路実現とそのため
の基盤となる授業づくりを考える時、個々の教員にある授業改善意識と実践をいかに組織的な取り組みとし、学校経営の中に位置づけ、体制を構築していくかが重要だと考える。

(2) 学校経営参画意識について

図 5 でわかるように、C 高等学校教職員の「身につけたい力」は、「学習指導」に集中しており、「授業改善」に対して高い意識があることがわかる。しかし翻っていえば、「学習指導」に偏っており、それ以外の要素への意識が低いとも言える。「魅力ある学校づくり」が求められている今日、教職員一人一人の「学校経営参画意識」は極めて重要である。そして、「学校経営参画意識」の醸成は、ミドルリーダー育成の観点からも必要なことではないだろうか。

アンケートの自由記述項目である「組織を活性化させるための提案」には、次のような記載が見られた。（一部抜粋）

- ・小グループで話し合える環境
- ・異なる学年間での意見交換
- ・有効な取り組み、すぐれた実践の共有
- ・共通の目標を持った職員同士で仕事をする
- ・職場の同僚性を高める
- ・他教科、他学年との情報交換
- ・年齢・立場を問わず自由に発言できる環境、雰囲気づくり
- ・些細なことや疑問に思うことを普段から学年間・教科間で共有する、情報交換を密にする

校務については、学年単位の動きが中心となっているためか、「異なる学年間での情報交換や意見交換、すぐれた実践の共有」という意見が複数見られた。また、「共通の目標を持った職員どうして仕事をする」という意見や「年齢・立場を問わず自由に発言でき

る環境，雰囲気づくり」という意見，そして「些細なことや疑問に思うことを普段から学年間・教科間で共有する」という意見から，組織の中にある「枠組み」を取り払った交流が求められていることがわかる。

さらに，研究・研修成果を他教員に伝え，情報を共有する体制があるかについての質問では，次のような回答結果であった（図10）。一見すると肯定的な回答が多いようにも思えるが，「あまりない」「ない」という否定的回答が3割近いことも無視できない。このような結果から，教職員の「学校経営参画意識」を高め，今ある「枠組み」を取り払った形での意見交換の場を設けることで，更なる組織の活性化が期待できるのではないかと考える。

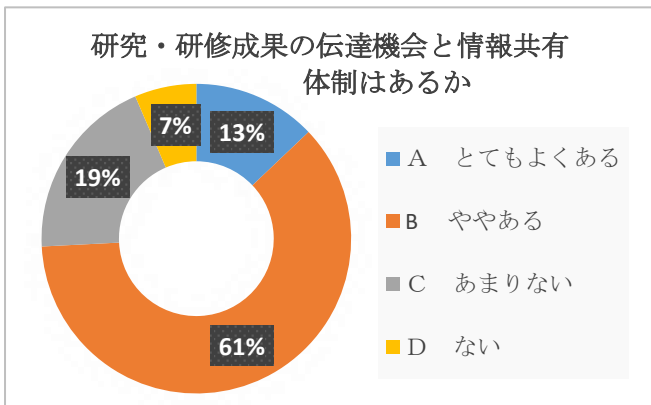


図10 情報伝達・共有体制について

5. 協働性を育み組織を活性化させる具体的方策について

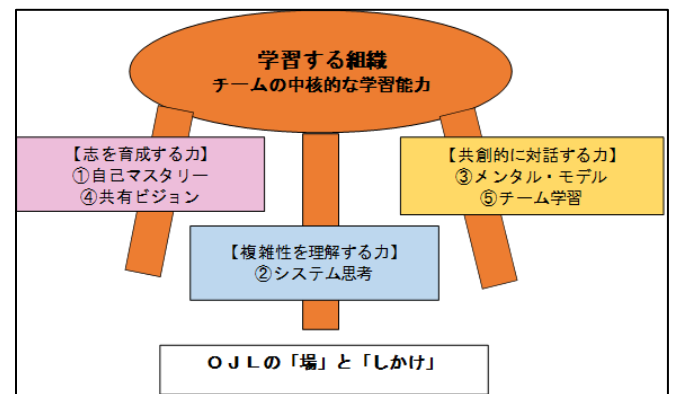
3と4を踏まえ，C高等学校の組織がより活性化していくための学校改善方策として，「OJL」の推進を提案したい。

「OJL」とは，On the job learningの略で，OJTのTrainingをlearningに替えたものである。「職場における，共感に基づく自律的相互学習を通じて，職場風土を改善し，個人個人と組織の成長を促す学習プロセス」と定義され（遠藤哲也・小野寺哲夫2007；福島県特別支援教育センター2020），メンバー間の対等な学び合い，双方向の対話，

自律的相互学習の実践により，「学習する組織文化の創造」を目指すものである。

これまで学校現場では，人材育成の観点から「OJT」が取り入れられてきた。しかし，2に記したこれからの学校組織に求められることを考えれば，職能成長を促進するOJTの考え方では充分と言えず，組織全体を「学習する組織」として機能させていく必要があるのではないかと考える。

福島県特別支援センター（2020）では，ピーター・センゲの「学習する組織」の理論をもとに，小野寺・遠藤の5要素を加えた10の要素を示し，チーム力向上のためのOJLについて記している。その中で，実際の組織マネジメントにおいては，これら10の要素（図11）の全体構造を理解した上で，組織の実態を踏まえ，ポイントを絞って実践するよう述べられている。



小野寺・遠藤のプラス5要素

- ⑥ ポジティブシンキング
- ⑦ 遊び心・ユーモア・笑い
- ⑧ ソーシャル・キャピタル
- ⑨ エンパワーメント
- ⑩ OJL コーチング

図11 福島県特別支援教育センター（2020）

「もっといいチームになるヒント～OJL～」をもとに作成

これらをもとに，C高等学校における具体的展開について次に示す。

(1) 異教科の教員から成る「授業改善学習チーム」編成の提案

異なる教科でグループを編成し、授業改善に取り組んでいる高等学校の事例を見ると、校内授業研究会における相互授業参観と協議会での意見交換の場の設定にとどまっているケースが多い。しかし、学習する組織づくりを目指すためには、学校の実態とOJLの要素を踏まえた実践にする必要がある。そこで、次のような実践方法を提案したい。

- ①国語・英語，数学・理科，芸術・体育など，学習系統において類似した特徴を持つ教科で，1グループ5人ないし6人の学習チームを作る。
- ②年度はじめに提示された「研究部」のテーマを受け，生徒の実態と課題について共通理解を持つ（ワークショップ型）。
- ③チームごとに時折集まり，テーマに対する授業のあり方や授業におけるICTの効果的な使用例等について意見交換をし，学んだことを随時グーグルジャムボード（GoogleJamboard）に記載する。
- ④相互授業参観月間を活用し，互いの授業を参観し，学んだことや気づきについてグーグルジャムボードに記載する。
- ⑤校内授業研究会で授業提案をする教科は，それぞれの学習チームの学びをもとに提案授業を検討し，行う。

グーグルジャムボードを使用することで，全体での学びの共有が容易となり，また，いつでも机上で閲覧が可能なることから，時間的柔軟性も生まれる。

(2) 校務分掌を混ぜた「学校課題解決チーム」編成の提案

4で示したように，C高等学校教職員は「学習指導」に対する意識の高さがうかがえる一方，「学校経営」への参画意識が低い。また，教職員の自由記述から，今ある組織の枠組みを超えて自由に意見交換できる場の設定が望まれていることから，校務分掌の枠を

超えた「学校課題解決チーム」の編成を提案したい。

- ①校務分掌を混ぜた5ないし6人のグループを作る。
- ②年度はじめに示された学校課題の解決方策について定期的に話し合いを持ち，話し合った内容を随時グーグルジャムボードに書き込む。
- ③長期休業中を活用し，各グループからの報告と全体での協議を行う。

(1)と同様グーグルジャムボードを使用することで，各グループの協議内容をいつでも閲覧することができ，進捗状況についても確認することができる。

(3) 具体的組織づくりのイメージ図

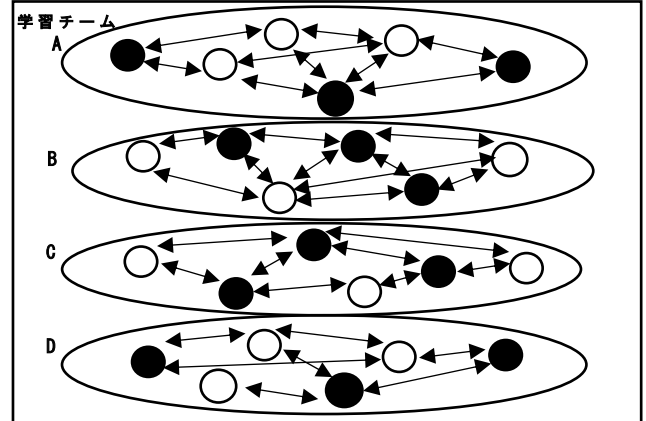


図 12 授業改善学習チーム編成
(※○●は異教科であることを示す)

各教科を横並びの連携チームと考え，従来ある教科の枠を超えた新たな「横の連携チーム」を作る。

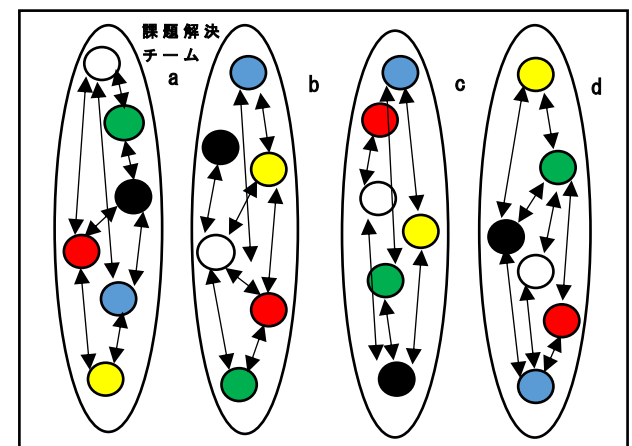


図 13 学校課題解決チーム編成
(※カラーは校務分掌の相違を示す)

校務分掌という縦割り構造を超えて編成した新たな「縦の連携チーム」を編成する。

1 で記したように、学校組織は「マトリクス型」構造であり、教職員それぞれがゆるくつながりながら、双方向のコミュニケーションを働かせているウェブ型機能を持っている。従来あるマトリクス構造とウェブ型の機能に、これまでの枠組を超えた横と縦の新たな関係性を構築し、機能させることで、組織の構造がより密になり、機能が柔軟性を持つようになるのではないかと考えた。

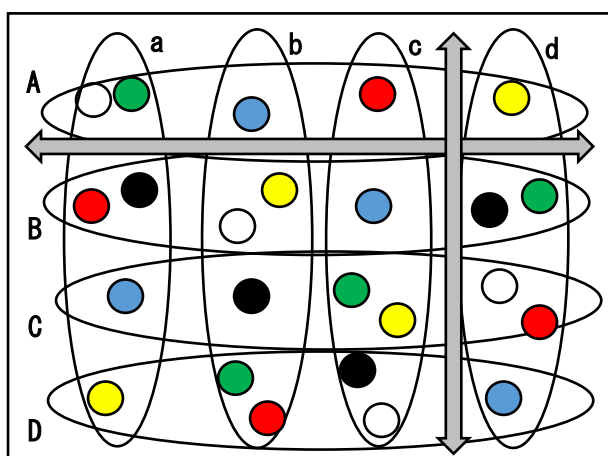


図 13 組織全体イメージ図

6. まとめ

従来ある組織の中に、新たな2つのチームを編成するという本提案は、ややもすると「組織の動きを複雑にする」「多忙化に拍車をかける」ととらえられる可能性がある。しかし、教職員の「必要感」に根ざした「授業改善学習チーム」の編成は、少なくとも「多忙感」は生まないと思われ、教職員一人一人の「自主・向上性」に基づいた「協働性」を育む試みとして機能するのではないかと考えている。また、情報共有の場や自由な意見交換の場が少なく、「学習指導」への意識の偏重傾向が見られるC高等学校において「学校課題解決チーム」を作ることは、場と機会の設定にとどまらず、教職員一人一人の「学校経営参画意識」を醸成し、ミドルリーダーを育成していく上でも意味があるのではないだろうか。

学校現場では、令和3年度からICT環境が急速に整備され、授業における効果的な活用が模索されると同時に、教職員間における学びの可視化や共有、蓄積の手段として活用されている。本提案では、ICTを効果的に活用しながら教職員間の協働性を育み、「学習する組織」づくりの観点から、OJLを意図的に推進する方策を示すことができた。

個業性の強い高等学校の現場において、協働性を育む組織づくりは、組織の活性化に直結すると考える。今後、この理論を現場で実践し、検証と改善を重ねていきたい。

【引用・参考文献】

- 浅野良一(2021)NITS 研修講座第5講資料, 21頁
 石井和世(2014)『授業改革から高校改革へ—教員の意識を変えた「授業研究」』学事出版, 83頁
 河村茂雄(2017)『学校管理職が進める教員組織づくり』図書文化, 38-43頁
 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48-49, 52頁
 佐古秀一(2009)学力向上の取り組みと学校組織開発—学校組織開発理論を活用した組織文化の変容を通じた学力向上取り組みの事例—『鳴門教育大学研究紀要』第24巻, 75頁
 佐古秀一(2011)「学校の組織特性とその問題」; 佐古・曾余田・武井編著『学校づくりの組織論』学文社, 118-122頁
 篠原清昭(2012)「学校改善の課題」篠原清昭編著『学校改善マネジメント』ミネルヴァ書房, 3-18頁
 中西美香(2018)「学校改善を志向する学校組織のあり様に関する一考察—先行研究のレビューからの展望—」『佐賀大学大学院教育学研究科紀要』第2巻, 167-169頁
 浜田博文(2016)『月間高校教育2016』6月号, 66-69頁
 福島県特別支援教育センター(2020)「もっといいチームになるヒント～OJL」, 3-5頁
 ワイク(Karl.E.Weick)Administering Education in LooselyCoupled Schools, *PhiDelta Kappa*, 1982June, P673

協働性を育み組織を活性化させる OJL の推進方策

学校マネジメントコース 2521304

近野 祥子

1 研究の背景と目的

佐古(2011)は、学校組織は個人の裁量に依拠する部分が大きく、「個業性の組織」であると指摘している。しかし、子供を取り巻く社会の変化や複雑化・困難化した課題に対応するためには、学校が「チーム」となり、その役割を果たすべく機能していく必要がある。また、急激に変化する時代の中で、多様な人々と協働しながら人生を切り拓いていく子供を育てるためには、何よりも教員自身の協働する姿勢が大切だ。しかし、高等学校の組織はいまだ個業性が強く、協働性を育むための積極的な学校改善が不十分である。秋田県高等学校における統廃合の実態や、都市部の大規模校での定員割れの状況を考えれば、組織をあげて「魅力ある学校づくり」に取り組み、学校改善を進めていくことは必至であろう。

これらを踏まえ、本研究では、「個業性の組織」と言われる学校組織を「協働性」に基づいた「学習する組織」として機能させるための方策について、学校組織の特性・構造・機能を鑑み、連携校の実態を踏まえて考察・提案する。

2 研究の内容

佐古による学校改善の理論と、河村による学校組織の類型をもとに、福島県特別支援教育センターの手引きを参考とし、連携校における「協働性」を育むための方策を考察した。

教職員に意識調査を実施し、組織の状況を把握することで、協働性を育むための「手の打ちどころ」を探った。調査結果から、教職員の授業改善意識の高さ、学校経営への関心の低さ、異教科交流の必要性、今ある枠組を超えたコミュニケーションの需要が明らかになった。これらを踏まえ、学校改善の具体的な方策として、2つのチーム編成を試みる。1つは、「授業改善学習チーム」とする。この編成は、教科ごとの連携を「横の連携」ととらえ、異なる教科の教員で編成した「新たな横の連携チーム」とし、研究テーマに基づき授業改善を目的とした相互授業参観と協議を行う。もう1つは、「学校課題解決チーム」とする。この編成は校務分掌という「縦の連携」を超えて編成した「新たな縦の連携チーム」とし、年度初めに提示された課題についてグループ内で協議を行い、全体に提案し、協議する。2つのチームを編成・機能させることで、協働性が生まれ、組織が活性化していく。

3 研究のまとめ

個業型組織と言われる学校組織の中でも、高等学校の組織はさらにその色合いが強い。しかし、佐古(2006)が述べているように、個業化の進行は学校改善志向を抑制する方向で作用する。したがって、いかにして協働性を育むかが学校改善のポイントとなる。組織内に新たな横の連携である「授業改善学習チーム」と新たな縦の連携である「学校課題解決チーム」を構築するという本提案により、組織の構造が密になり、機能に柔軟性が生まれる。また、課題を共有し、改善に向かってチーム学習を進める中で協働性が高まり、さらにそれぞれの学びを共有することで、組織全体の学習が促進される。学びの共有には ICT を効果的に使用し、場と時間に柔軟性を持たせることで、多忙化に結びつかない実践の実現が可能となる。組織の実態を踏まえ、さらに活性化させていく学校改善の方策として有益な提案ができた。

協働性を育み組織を活性化させる OJL の推進方策

研究の目的

協働性を育み組織を活性化させるための学校改善方策を探る

研究の背景

学校組織の特性

- 個人の裁量性に依拠した個業型組織
- 要素構成員がゆるく多様に結びついている
- 個性が強い場合、学校改善志向を阻む方向で働く
- 高等学校の組織は個性が強い

これからの学校組織

- 「チーム学校」の必要性 (H27 中教審答申)
- 連携・分担による学校マネジメントの実現および学校組織全体としての総合力を発揮していく必要性 (R3 中教審答申)

激動する社会を多様な人々と協働しながら人生を切り拓いていく子供を育てるためには、**教員自身の協働する姿勢が大切**

C 高等学校の現状と課題

- SSH 指定校 II 期 9 年目を迎え、ますますの進路実績が期待される中堅進学校
- 重点目標の 1 つに「授業改善による学力の保証と進路目標の実現」
- 教員個々の「授業改善意識」は高いが、個人で考え取り組んでいる教員が多い状況
- 他教科の教員との相互授業参観や意見交換の機会が極めて少ない
- 「学校経営」への関心が低い
- 情報共有の場と機会が少なく、コミュニケーションが一定の階層内にとどまっている

ポイント

授業改善 異教科交流 学校経営参画意識
階層を超えたコミュニケーション

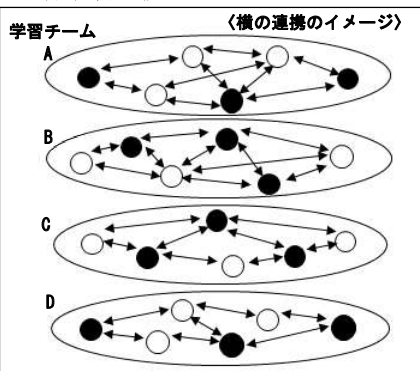
学校改善方策の提案

OJL (On the job learning) の推進

—新たな 2 つのチーム編成—

1 授業改善学習チーム

異なる教科で編成した学習チーム
授業改善に挑む



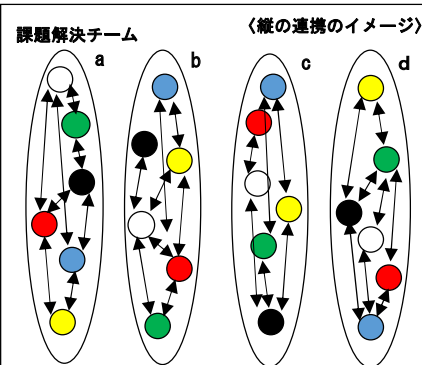
学びの共有には ICT を活用

学習する組織の要素を考慮

- ①自己マスタリー
- ②システム思考
- ③メンタル・モデル
- ④共有ビジョン
- ⑤チーム学習

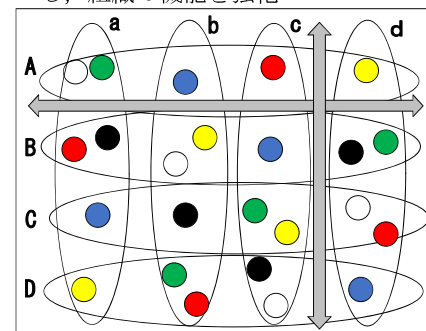
2 学校課題解決チーム

学校課題の解決に向けて意見を出し合う「学校課題解決チーム」
校務分掌を意図的に横断させて編成



組織全体イメージ図

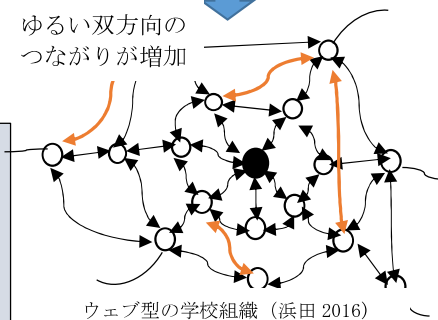
新たな横と縦のつながりを構築し、組織の機能を強化



ゆるい双方向のつながりが増加

研究のまとめ

- 課題を共有し、改善に向かってチーム学習を進める中で協働性が高まり、組織が活性化する提案をすることができた。
- 学びの共有に ICT を活用することで、場と時間に柔軟性を持たせる工夫を提案することができた。



小学校における教育の情報化に向けたミドルリーダーを中心とする組織的取組に関する研究

学校マネジメントコース 2521305

近野 勇雄

1. はじめに

(1) 研究の背景

「Society5.0」時代の到来により、社会の在り方そのものが劇的に変わろうとしている。ICTを基盤とした先端技術等を学校での教育でも当たり前のように活用し、新しい時代のスタンダードにしていかなければいけない。

『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説』では、情報モラルを含む情報活用能力を学習の基盤となる資質・能力の一つとして初めて明記し、ICTを適切に活用した学習活動等の「教育の情報化」を求めている。

また、『教育の情報化に関する手引（追補版）』（令和2年6月文部科学省）では、教育の情報化について、「情報教育」「教科指導におけるICT活用」「校務の情報化」の3つを具体的に挙げていて、これらの実現を支える基盤の一つとして、「教師のICT活用指導力等の向上」が極めて重要であると示している。

しかし、令和3年10月に文部科学省が発表した『学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果』によると、本県の教員のICT活用指導力は63.2%と全国平均70.2%を大きく下回っていて、47都道府県中46位となっている。また、「令和2年度中にICT活用指導力に関する研修を受講した教員の割合」についても45位となっている。これらの結果から教育の情報化を進める上で、その基盤となる教員のICT活用指導力等の向上に向けた研修が一つの鍵を握っている。

(2) 先行研究より

学校現場ではICT環境の整備が進まなかつ

たこともあり、環境の整った先進校による実践研究が多く見られる。そのほとんどがICT活用を研究主題に掲げながら、学校全体の取組としたことで、成果を上げている。

山尾ら（2016）は、ICT活用指導力を高めるためには組織的な取組が不可欠であるとし、その推進には、課題の把握と共有化、課題に応じた校内研修、継続的な支援の3つが必要であると提言している。また、学校組織におけるICT活用について藤井ら（2018）は、若手教員を推進役の一人とする推進モデルを提案しているが、若手教員の推進を促すためには、それを支える教員の必要性和その在り方が課題となっていることを述べている。

学校の組織は、民間企業のようなピラミッド型組織ではなく、フラット型組織であると言われる。組織的な動きがつくりにくいとされていることから、浅野（2006）は、フラット型組織におけるマネジメントは「ミドル・アップダウン」だとしている。このミドル・アップダウンとは、管理職のトップダウンでも教職員からのボトムアップでもなく、主任クラスがキーパーソンとして、管理職の方針を受け止め、教職員と教育活動を展開してい

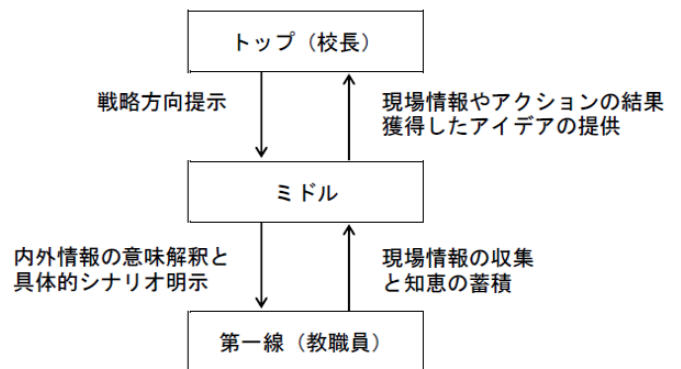


図1 ミドル・アップダウン・マネジメント
スクールマネジメント講義資料より

く中で出てきたアイデアを、管理職に意見具申しながら学校の動きを創り出すやり方である。いかにキーパーソンをつくり、活躍を支援するかが、最大のポイントになる。

学校を取り巻く ICT 環境が急速に変化し、教育の情報化に関わる内容の一層の充実が図られた小学校学習指導要領（平成 29 年告示）の下で、ICT に関わる研究指定を受けていたり ICT 活用を大きな柱に掲げたりした中での研究ではなく、一般の公立学校における教育の情報化を組織的にどのように推進していくのかに着目した研究は、まだ始まったばかりだと言える。

(3) 研究の目的

GIGA スクール構想により、1 人 1 台端末をはじめとする環境が整いつつある。所属校（A 市立 U 小学校）では、「総合的な学習の時間」等において授業での ICT 活用が見られるが、「苦手意識をもっている」「授業で使う場面が分からない」といった消極的な声も多く、十分な取組とは言えない状況であった。

本研究の目的は、学校全体で教育の情報化を進める意識と、教育の情報化の実現を支える基盤の一つである教員の ICT 活用指導力等の向上を図ることである。

その際、ICT に関する知識と推進への意欲が期待できるミドル層による推進体制を提案し、その育成と学校全体の活性化も目指す。

2. 研究の方法

(1) 実践事項

1) 所属校の現状分析

所属校教員の「ICT に対する意識」と「ICT 活用指導力」について、アンケート調査を行い、現状と課題を明らかにする。

2) ミドルリーダーを中心とする ICT 推進委員会の設置と取組

組織マネジメントの視点で、文献研究を進め、ミドルリーダーを中心とする推進体制を

提案する。ミドル・アップダウンによる具体的な取組を通して、学校全体で教育の情報化を進める意識の向上を図る。

3) ICT 活用指導力等の向上に向けた研修会の実施

所属校教員の実態を基に、校内で年間を通じた実技研修と授業研究会を実施することにより、教員の ICT 活用指導力等の向上を図る。

(2) 検証の方法

全教員に対するアンケート調査で、結果の前後比較を行う。また、ICT 推進委員に対し取組全般についてインタビュー調査を行う。

今年度の成果と課題を明らかにしながら、次年度以降の推進方策について検討する。

3. 研究の実際

(1) 所属校の現状分析

A 市教育委員会よるタブレット PC の基本的な使い方に関する研修後にアンケート調査を行った。

1) 調査対象

U 小学校教員（17 名）

2) 調査内容

① ICT に対する意識（表 1）

11 項目について 4 件法（4 とても、3 まあ、2 あまり、1 まったく）で回答を求めた。なお、アンケートの調査項目は、『ICT を活用した

表 1 ICT に対する意識

1	授業でICTを活用していきたいと思いませんか。
2	授業でICTを活用することについて現時点で何らかの効果があると思いませんか。
3	ICTを授業で活用することについて不安を感じますか。
4	ICTを授業で活用することについて次のような課題を感じますか。
	①授業の準備に時間がかかる。
	②自分のICTスキルが不足している。
	③授業の計画を立てるのが難しい。
	④授業中の機器操作が大変である。
	⑤授業の進め方を変えるのが大変である。
	⑥授業の進め方がイメージできない。
	⑦学習効果があるのか分からない。
⑧ICTを活用する目的が分からない。	

『「ICTを活用した学びのあり方」に関する調査報告書』2014（ベネッセ教育総合研究所）を参考に作成

学びのあり方」に関する調査報告書』2014
 (ベネッセ教育総合研究所)に掲載の「ICT
 活用に対する意識」を参考に作成した。

② 教員の ICT 活用指導力 (表 2)

「教員の ICT 活用指導力チェックリスト」
 (平成 30 年改訂文部科学省)を活用し、16 項
 目について 4 件法 (4 できる, 3 ややできる,
 2 あまりできない, 1 ほとんどできない) で回
 答を求めた。

3) 調査時期

2021 年 6 月 8 日

4) 結果

まず, ①の「ICT に対する意識」調査の結果
 について図 2 に示した。タブレット PC の使
 い方研修の直後にアンケート調査を実施した

表 2 教員の ICT 活用指導力チェックリスト
 (平成 30 年文部科学省)

A 教材研究・指導の準備・評価・校務などにICTを活用する能力	
A-1	教育効果を上げるために、コンピュータやインターネットなどの利用場面を計画して活用する。
A-2	授業で使う教材や校務分掌に必要な資料などを集めたり、保護者・地域との連携に必要な情報を発信したりするためにインターネットなどを活用する。
A-3	授業に必要なプリントや提示資料、学級経営や校務分掌に必要な文書や資料などを作成するために、ワープロソフト、表計算ソフトやプレゼンテーションソフトなどを活用する。
A-4	学習状況を把握するために児童生徒の作品・レポート・ワークシートなどをコンピュータなどを活用して記録・整理し、評価に活用する。
B 授業にICTを活用して指導する能力	
B-1	児童生徒の興味・関心を高めたり、課題を明確につかませたり、学習内容を的確にまとめさせたりするために、コンピュータや提示装置などを活用して資料などを効果的に提示する。
B-2	児童生徒に互いの意見・考え方・作品などを共有させたり、比較検討させたりするために、コンピュータや提示装置などを活用して児童生徒の意見などを効果的に提示する。
B-3	知識の定着や技能の習熟をねらいとして、学習用ソフトウェアなどを活用して、繰り返し学習する課題や児童生徒一人一人の理解・習熟の程度に応じた課題などに取り組ませる。
B-4	グループで話し合ったり考えをまとめたり、協働してレポート・資料・作品などを制作したりするなどの学習の際に、コンピュータやソフトウェアなどを効果的に活用させる。
C 児童生徒のICT活用を指導する能力	
C-1	学習活動に必要な、コンピュータなどの基本的な操作技能(文字入力やファイル操作など)を児童生徒が身に付けることができるように指導する。
C-2	児童生徒がコンピュータやインターネットなどを活用して、情報を収集したり、目的に応じた情報や信頼できる情報を選択したりできるように指導する。
C-3	児童生徒がワープロソフト・表計算ソフト・プレゼンテーションソフトなどを活用して、調べたことや自分の考えを整理したり、文章・表・グラフ・図などに分かりやすくまとめたりすることができるように指導する。
C-4	児童生徒が互いの考えを交換し共有して話し合いなどができるように、コンピュータやソフトウェアなどを活用することを指導する。
D 情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力	
D-1	児童生徒が情報社会への参画にあたって自らの行動に責任を持ち、相手のことを考え、自他の権利を尊重して、ルールやマナーを守って情報を集めたり発信したりできるように指導する。
D-2	児童生徒がインターネットなどを利用する際に、反社会的な行為や違法な行為、ネット犯罪などの危険を適切に回避したり、健康面に留意して適切に利用したりできるように指導する。
D-3	児童生徒が情報セキュリティの基本的な知識を身に付け、パスワードを適切に設定・管理するなど、コンピュータやインターネットを安全に利用できるように指導する。
D-4	児童生徒がコンピュータやインターネットの便利さに気付き、学習に活用したり、その仕組みを理解しようとする意欲が育まれるように指導する。

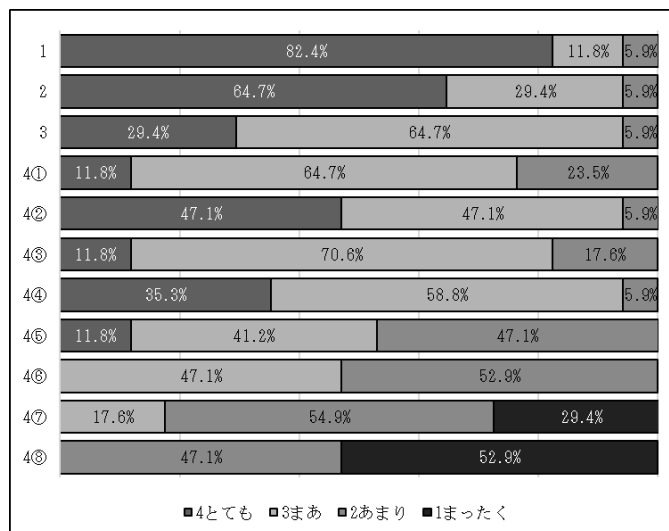


図 2 「ICT に対する意識」の調査結果

こともあり、「授業で ICT を活用していきたいか」に対し、「とても」と答えた教員は 82.4% いて、全体的に前向きであることが分かった。「ICT を活用すること何らかの効果がある」に対しても 64.7% の教員が「とても」と答え、「学習ツールとしての活用 (4 件)」「個に応じた指導の充実 (4 件)」「子どもの興味・関心・意欲の向上 (3 件)」「特別な配慮が必要な子どもへの対応 (3 件)」等を具体的に挙げていた。しかし、「ICT を授業で活用することについて不安を感じるか」に対して、94.1% の教員が「とても・まあ」と答え、ほぼすべての教員が何らかの不安を感じていた。さらに、「自分の ICT スキルの不足」「授業計画の難しさ」「授業中の機器操作の大変さ」に課題意識をもつ教員が多いことが分かった。

次に, ②の「教員の ICT 活用指導力チェックリスト」の結果について, 図 3 に示した。「B 授業に ICT を活用して指導する能力」が全体的に低く, 特に, 「B-4 協働的な学び」での活用は 5.9% の教員が「ややできる」としたものの, ほとんどの教員ができないことが分かった。

自由記述の欄には, 研修を希望する声が多く寄せられ, 大きく次の 2 つに分類された。

- ・ タブレット PC の基本的な使い方
- ・ 子どもの意見を整理・比較・まとめること

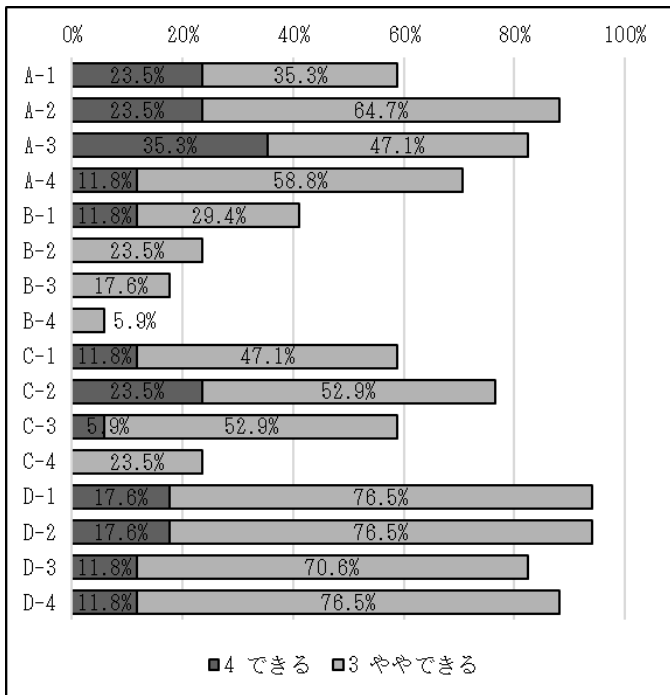


図3 「教員のICT活用指導力」の調査結果

ができ、各教科での協働的な学びにつながるアプリケーション（以下アプリ）の使い方（A市で導入している「コラボノート」）

(2) ミドルリーダーを中心とするICT推進委員会の設置と取組

畑中（2018）はミドル・アップダウン・マネジメントを通じたアイデアの実現を学校組織で果たすためには、周囲の「巻き込み」が重要であると述べている。つまり、協力者との相互作用や後ろ盾が重要であることから、教育の情報化を進める際にも、ミドルリーダーである情報教育主任を中心としながらも、複数の教員で互いに情報共有しながら目指す姿に向かって推進していく体制が望まれる。

これまで、所属校では、情報教育主任を含む2名が情報教育部員として、情報教育の推

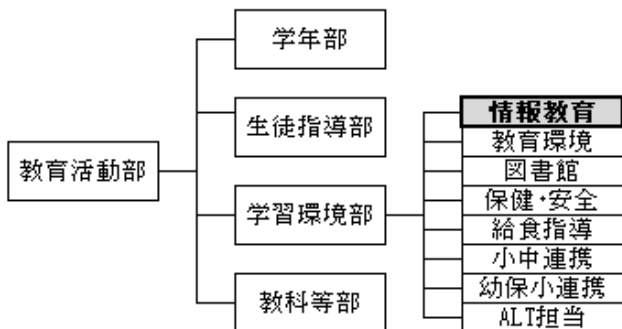
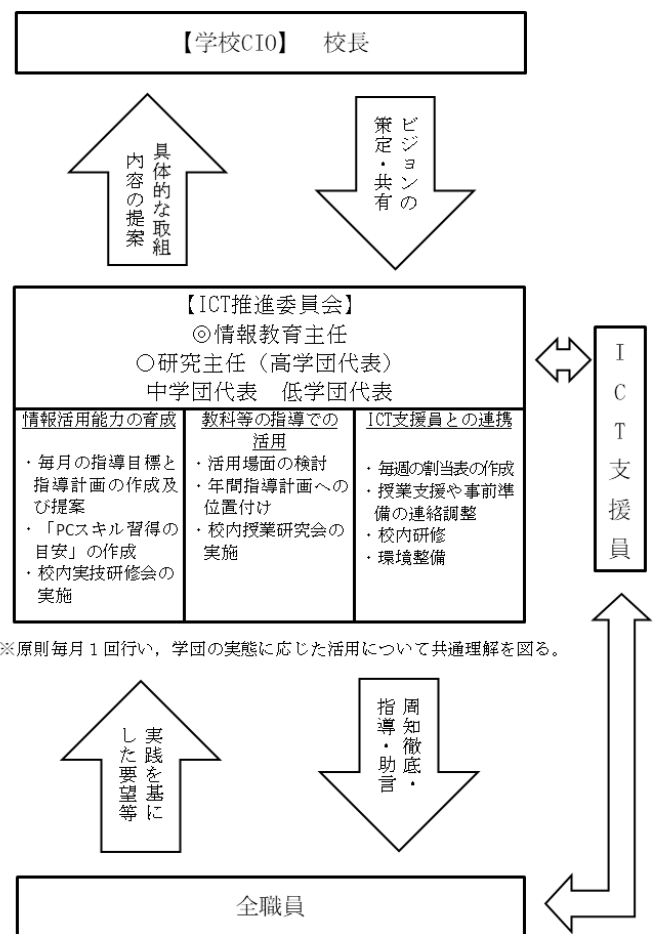


図4 所属校の学校運営組織（一部抜粋）

進を担う組織であった（図4）。学習環境部の中に位置付けられていたが、十分機能しているとは言えない状況であったことや教育の情報化に向けて全校体制で取り組んでいくこと等を踏まえると、校務分掌における立ち位置をより明確化する必要がある。

情報教育主任や研究主任、低・中・高の各学団の代表によるミドル層教員で構成する「ICT推進委員会」を提案し、校長の示す3年間のビジョン「今年度はICTのよさを学び、実感する1年（とにかく使う）」「来年度はICTを活用できる1年（必要に応じて使う）」「再来年度はICT活用に慣れてくると生じるマナー指導への対応を行う1年」の共有化と具現化を目指すことにした（図5）。

多くの学校と同様、所属校も「教育のICT元年」になることや、「自分のICTスキルの不足」「授業計画の難しさ」「授業中の機器操作の大変さ」への課題意識をもつ所属校の実態を踏まえ、毎月開催するICT推進委員会



※原則毎月1回行い、学団の実態に応じた活用について共通理解を図る。

図5 教育の情報化に向けた校内推進体制

では、「ICT 活用指導力等の向上に向けた研修会」の計画や準備と、次に示す「PC スキル習得の目安」及び「ICT 支援員活用計画」の作成と活用を推進の重点とした。

1) 「PC スキル習得の目安」の作成と活用

各学年で取り組むべきことがはっきりしていないことが「授業計画の難しさ」につながっている。各学年で指導計画を立てる際の参考になるよう、パソコンスキルの習得についての学年別の目安（表 3）を作成した。また、これを基に実際に授業に取り組みながら、次年度に向けた計画づくりを進めていて、年度末に「PC スキル年間計画」及び「系統性一覧」が完成する予定である。この一覧があることで、担当学年で身に付けるべきことを共通理解でき、「やろうという気持ちになった」「週 1 回は、授業で使用するよう時間を確保した」という声が教員から聞かれた。

2) 「ICT 支援員活用計画」の作成と活用

「授業中の機器操作」を ICT 支援員に任せることで安心感や活用への意欲につながる。各学年や学級の授業予定と活用希望を毎週確認し、週 3 回（火・水・木）の ICT 支援員の活用計画を作成している（図 6）。次週の予定をあらかじめ ICT 支援員に伝えるようにしたことで、実際の授業での機器操作はもちろん、前もってアプリの使い方の確認や必要な準備をしてもらえ、スムーズな連携につながった。「（事前に）ICT の効果的な活用方法や指導方法を聞くことができ、以前と比べて

表 3 所属校の PC スキル習得の目安（一部抜粋）

△教師、支援員の指導のもとできる、○だいたいできる、◎特殊なものを除きできる

大項目	小項目	1年	2年	3年	4年	5年	6年
○Windowsの基本操作	パソコンを起動、終了できる	△	○	◎	◎	◎	◎
	デスクトップ画面の名称と構成がわかる			△	△	◎	◎
	スタートメニューの名称と構成がわかる			△	△	◎	◎
	アプリの起動と終了ができる			△	△	◎	◎
	アプリをデスクトップ画面に貼りつけできる			△	△	◎	◎
○タッチパッドの基本操作	エクスペローラでパソコンの中身を見ることが			△	△	◎	◎
	左クリックができる			△	◎	◎	◎
	右クリックができる			△	◎	◎	◎
	スクロール（上下、左右の移動）ができる			△	◎	◎	◎
	ドラッグ&ドロップができる			△	◎	◎	◎
○文字の入力	コピー&ペーストができる			△	◎	◎	◎
	画面を拡大、縮小できる			△	◎	◎	◎
	指やタッチペンで入力できる	△	○	◎	◎	◎	◎
	ひらがな、カタカナ入力できる			△	◎	◎	◎
	アルファベットや数字を入力できる			△	◎	◎	◎
ローマ字入力できる				△	△	◎	
単語を漢字に変換できる				△	△	◎	
入力した文字を削除、移動、コピーできる				△	△	◎	
入力モードを切り替えられる（全角、半角）					△	◎	
（ローマ字入力、ひらがな入力）					△	◎	
キーボードの構成がわかる。（主なキーの役						△	◎

気軽に活用できるようになった」

「自分には無理だと思っていたが（事前に）ICT 支援員に丁寧に教えてもらい壁がなくなった」という感想が聞かれた。

図 6 所属校 ICT 支援員活用計画

(3) ICT 活用指導力等の向上に向けた研修会の実施

「自分の ICT スキルの不足」を感じる教員や「授業に ICT を活用して指導する能力」が低い教員が多いことから、年間を通じた研修計画（表 4）を立て、実施した。

1) 校内実技研修会

タブレット PC の基本操作等については、ICT 機器に関する知識や技能に優れる ICT 支援員が講師となり、また、コラボノートの使い方や授業での活用方法については情報教育主任が講師となり、それぞれ実施した。

表 4 所属校の研修計画

	時期	対象	内容
A市教育委員会による研修会	6月	全教員	・タブレットPCの使い方 ・導入されたソフトウェアの紹介と授業での使い方
校内実技研修会① 講師：ICT支援員	8月	全教員	タブレットPCを有効活用するために ・児童用タブレットPCの基本仕様について ・よく使うアプリの基本操作と保存場所 ・困ったときの対処法 ・共有フォルダの構成と留意点
校内実技研修会② 講師：情報教育主任	8月	全教員	「コラボノート」勉強会 ・みんなの意見を整理したり比較したりする方法 ・まとめを表す思考ツールの活用
校内授業研究会①事前	8月	高学団部員 ICT推進委員	国語科 単元「鳥獣戯画を読む」 ねらいを達成するためのICT機器の活用について
校内授業研究会①	9月	全教員	
校内授業研究会②事前	11月	高学団部員 学習指導部員 ICT推進委員	体育科 単元「マット運動」 タブレットPCの活用について
校内授業研究会②	11月		

表 5 「ICT に対する意識」の平均値の比較

4 とも、3 まあ、2 あまり、1 まったく

項目 (6月の調査より課題と捉えた項目を抜粋)	6月	12月	p 値
3 授業でICTを活用することについて不安を感じますか。	3.24	2.82	**0.004
4 ICTを授業で活用することについて次のような課題を感じますか。			
②自分のICTスキルが不足している。	3.41	3.29	0.33
③授業の計画を立てるのが難しい	2.94	2.65	0.1
④授業中の機器操作が大変である。	3.30	2.71	**0.004

**p<.01

表 6 「教員の ICT 活用指導力」の平均値比較

4 できる、3 ややできる、2 あまりできない、1 ほとんどできない

項目 (6月の調査より課題と捉えた項目を抜粋)	6月	12月	p 値
B-1 児童生徒の興味・関心を高めたり、課題を明確につかませたり、学習内容を的確にまとめさせたりするために、コンピュータや提示装置などを活用して資料などを効果的に提示する。	2.47	3.18	**0.003
B-2 児童生徒に互いの意見・考え方・作品などを共有させたり、比較検討させたりするために、コンピュータや提示装置などを活用して児童生徒の意見などを効果的に提示する。	2.18	2.71	**0.0006
B-3 知識の定着や技能の習熟をねらいとして、学習用ソフトウェアなどを活用して、繰り返し学習する課題や児童生徒一人一人の理解・習熟の程度に応じた課題などに取り組ませる。	2.11	2.82	**0.002
B-4 グループで話し合って考えをまとめたり、協働してレポート・資料・作品などを制作したりするなどの学習の際に、コンピュータやソフトウェアなどを効果的に活用させる。	2.00	2.47	**0.002

**p<.01

基本的な操作に関する研修後には、「指導するときの役に立つものばかりだった」「不安感がだいぶ小さくなった」「抵抗感が薄らぎ、楽しめた」という感想が聞かれ、操作に関する知識だけではなく、活用しようとする前向きな意識にもつながっていた。

コラボノートの使い方の研修後には、「グループでの話合いや児童の考えを共有する場面で活用できることを知り、児童だけでなく、自分自身も操作に慣れないといけないと強く感じた」「活用した方がよいものから活用して当たり前ものに意識が変わった」など、共有化や視覚化を図る際に、タブレット PC を利活用するメリットを感じた教員が多かった。

2) 校内授業研究会

ICT 推進委員でもある情報教育主任と研究主任が中心となり、国語科と体育科における ICT 活用について授業研究会を行った。

タブレット PC の日常的な活用につながる実際の授業を参観したことで、「授業の具体的なイメージができて、よい研修だった」「教師も子どもも技術習得の段階だが、授業に取り入れることは十分可能だと分かった」との声が聞かれた。また、タブレット PC は様々な教科において言語活動の促進につながる有効なツールであると実感した教員もいた。

4. 検証

(1) 「ICT に対する意識」と「教員の ICT 活用指導力」について前回調査との比較

6 月に実施した前回調査との変容を比較できるように調査の対象、内容等を同じにした。

6 月と 12 月の調査結果を t 検定で分析した。

1) 調査時期

2021 年 12 月 9 日～15 日

2) 結果

まず、「ICT に対する意識」であるが、前回調査で課題と捉えた「ICT を授業で活用することについての不安」「自分の ICT スキルの不足」「授業計画の難しさ」「授業中の機

器操作の大変さ」の結果について表 5 に示した。「ICT を活用することへの不安」「授業中の機器操作の大変さ」については有意差が認められた。しかし、6 月と比較し、12 月の平均値は下がっているものの、「自分の ICT スキルの不足」「授業計画の難しさ」については有意差が見られなかった。

次に、「教員の ICT 活用指導力」であるが、特に課題と捉えていた「B 授業に ICT を活用して指導する能力」について、4 項目いずれも有意差が認められた。実際、「できる・ややできる」と答えた教員の割合は増加していて、全体の平均は 22.1% から 69.1% へと大きく向上した。

(2) ICT 推進委員 4 名へのインタビュー調査

1) 調査方法

ICT 推進委員に対し、6 月からの取組全般について、非構造化インタビューで調査した。

2) 調査時期

2021年11月25日, 30日

3) 結果

学校全体でICT活用が進んでいることを実感していた。その要因を分類(表7)すると、校長のリーダーシップの下、ICT推進委員会を立ち上げ、活動してきたことが大きな要因であったことが分かる。また、情報教育主任のリーダーシップはもちろんであるが、各学団の代表で推進委員を構成したことで、ミドル層としてリーダーシップを発揮しやすい環境になったことも要因として挙げられた。

情報教育と研究との連携の在り方が難しかったことから、校務分掌にどう位置付けて進めていくのが課題であることも語られた。

5. 考察

(1) 成果

ミドルリーダーである情報教育主任一人ではなく、複数のミドル層教員で構成されたICT推進委員会を組織の中に位置付けたことで、ミドル層が動きやすくなり、ミドル・アップダウンによる教育の情報化の推進につながった。管理職の適切な働き掛けはもちろん、毎月ICT推進委員会を開き、自身の役割について確認したり相談したりできるよう場づく

表7 ICT推進委員として感じる推進の要因と課題

①推進体制
・校長のリーダーシップ
・ICT推進委員会の立ち上げ
・各学団からの推進委員の選出
・ICT推進委員一人一人への役割の明確化
・定期的な会議や研修
・ICT推進委員長の人柄とリーダーシップ
・児童が操作に慣れる時間の確保
※生活科と総合的な学習の時間を活用
②具体的な取組
・PCスキル年間計画及び系統性の作成
・効果を感じる研修会
・ICT支援員との連携
③意識の変化
・「まずはやってみよう」という全体の雰囲気
・「協力しよう」とする全職員のあたたかい気持ち
・「低学年から慣れなければ」という必要感
④ICT支援員
・高い専門性
・積極的な参画
⑤課題
・ICT推進と研究との連携
・校務分掌における立ち位置の明確化
・会議や研修が定期的に行えるよう時間の確保

りをしたことで、互いのコミュニケーションが増え、ミドル層全体の自覚と行動力の高まりにつながったことが成果として挙げられる。

また、校内研修等ICT推進委員会による様々な取組を通して、教員のICT活用への不安が減少したことで、学校全体でICTを活用しようとする意識及び教員のICT活用指導力の向上を図ることができ、一定の成果を得ることができた。

(2) 課題

ICTスキルの不足を感じる教員はまだ多い。基本的な使い方では困っている教員だけではなく、一定程度活用できるようになった教員がさらなる活用を模索する中でスキルの不足を感じたものもある。「こんな使い方ができる」といった研修をしないと一人で進めるのは難しい」「研修会の内容が自分には難しい」といった声から、自己研修に任せていても解決できないことは明らかである。また、ICT活用指導力等にも差が出始めていることから一律の研修を見直す必要がある。授業計画や授業づくりも含めた研修の一層の充実が大きな課題の一つである。

2年目に向け、情報モラル教育やプログラミング教育など取り組むべき課題は山積していることから、ICT推進委員会が各教科や分掌との連携をこれまで以上に図りながら進めていくことが求められている。ミドル層をどのようにサポートし推進を図っていくのか、その体制についても検討していく必要がある。

(3) 次年度への提案

北神ら(2010)は、秋田県総合教育センターの示した校内研修組織(2005)を一例として挙げ(図7)、全員による校内研修と目標別小グループによる校内研修のそれぞれのメリットを生かした研修推進の必要性を述べている。目標に類似性のある小グループでの研修は、到達目標に近づくことや研修意欲の向

上等が期待できる。さらに、小グループでの研修成果を全教員による校内研修の場で発信することにより、学

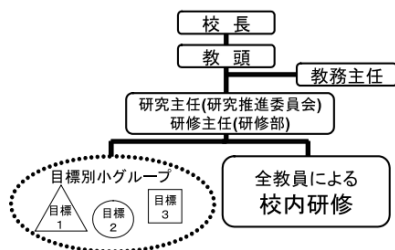


図7 校内研修組織の一例

秋田県総合教育センター研究紀要より

校全体の課題解決につながることも期待できる。次年度に向け、全員で行う研修とは別に「目標別小グループによる研修」も取り入れ、相互補完できる研修を提案したい。

また、所属校では、分掌主担当による「教育課程委員会」が定期的にかかれていて、教育の情報化の推進に関わる連絡調整や相談役としての期待もできることから、推進体制に位置付けていくよう提案したい(図8)。

6. 終わりに

「ICTの活用は学びの質を向上させる」ことを実感できたことで、教員の意識が変わり、

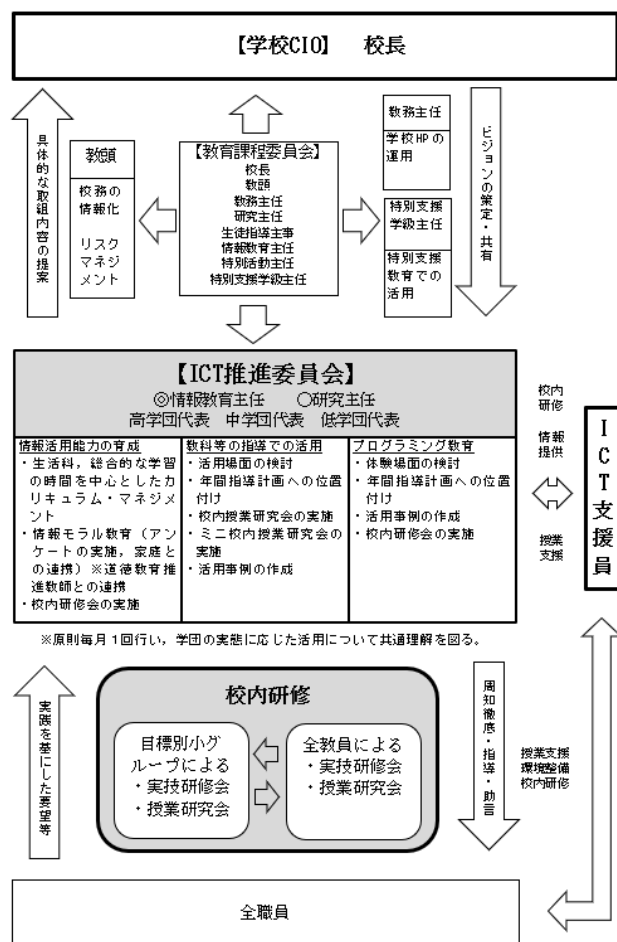


図8 教育の情報化に向けた次年度の校内推進体制

日常的な活用になりつつある。

今年度は、体制づくり及び校内研修を中心としたPDCAサイクルを通して、次年度以降の取組に一定の方向性を示すことができた。

組織的な取組の中でミドルリーダーの果たす役割は大きい。体制の構築と適切な支援が重要と考え、今後も研究を進めていきたい。

【引用・参考文献】

秋田県総合教育センター(2005)『研究紀要』
 浅野良一(2006)「フラット型組織におけるマネジメントの留意点」, 木岡一明編『学校の“組織マネジメント能力”の向上』教育開発研究所
 浅野良一(2021)「令和3年度教職大学院向け集中講座(スクールマネジメント)講義資料」
 北神正行・木原俊行・佐野享子(2010)『学校改善と校内研修の設計』学文社
 畑中大路(2018)『学校組織におけるミドル・アップダウン・マネジメント: アイデアはいかにして生み出されるか』ハーベスト社
 藤井龍太郎・鷹岡亮・鮎川友子(2018)「学校組織のICT活用を若手教員として推進する方策の一提案: 学習補助のためのコンテンツ開発を推進の契機として」
 ベネッセ教育総合研究所(2014)『「ICTを活用した学びのあり方」に関する調査報告書』
 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説』
 文部科学省(2019)『GIGAスクール構想の実現について』
 文部科学省(2020)『教育の情報化に関する手引(追補版)』
 文部科学省(2021)『教育の情報化の実態等に関する調査結果(概要)』
 文部科学省(2021)『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して』
 山尾隆仁・小田誠也(2016)「教員のICT活用指導力を段階的に高める校内推進体制の在り方: 日常化へと促すコンサルティングを通して」

小学校における教育の情報化に向けたミドルリーダーを中心とする組織的取組に関する研究

学校マネジメントコース 2521305

近野 勇雄

1. 研究の目的

「Society5.0」時代の到来により、社会の在り方そのものが劇的に変わろうとしている。「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説」に、情報活用能力（情報モラルを含む）が学習の基盤となる資質・能力の一つとして初めて明記されるなど、ICTを適切に活用した学習活動等の「教育の情報化」が求められている。

本研究の目的は、学校全体で教育の情報化を進める意識と、教育の情報化の実現を支える基盤の一つである教員のICT活用指導力等の向上を図ることである。その際、ICTに関する知識と推進への意欲が期待できるミドル層による推進体制を提案し、その育成も目指す。

2. 研究の実践

- (1) 「ICTに対する意識」と「ICT活用指導力」に関する所属校の現状分析
- (2) ミドルリーダーを中心とするICT推進委員会の設置と取組

ミドル層で構成されたICT推進委員会を毎月開催し、「PCスキル習得の目安」及び「ICT支援員活用計画」の作成と活用を推進の重点に掲げ、意識の向上を図った。

- (3) ICT活用指導力等の向上に向けた研修会の実施

「タブレットPCの基本操作」と「アプリの活用方法」の2つに分けてそれぞれについて実技研修会を実施した。また、国語科と体育科で授業研究会を実施した。

3. 実践後の効果の検証

6月と12月にアンケート調査し、t検定により分析した。「ICTを活用することへの不安」について有意差が認められ、解消してきていることが分かった。しかし、「自分のICTスキルの不足」への課題意識について平均値は下がっているものの有意差は認められず、十分な解決までは至らなかった。教員のICT活用指導力で、特に課題と捉えていた「授業にICTを活用して指導する能力」の4項目（資料の提示、意見の提示、理解や習熟に応じた取組、協働的な学習での活用）について、すべて有意差が認められ、向上していることが分かった。

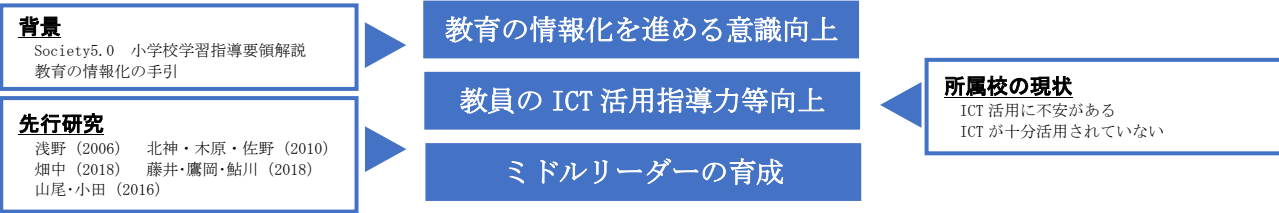
ICT推進委員であるミドル層へのインタビュー調査から、「校長のリーダーシップ」「ICT推進委員会の立ち上げ」「各学団からの推進委員の選出」といった体制に関わることと「PCスキル習得の目安の作成」「研修会」といった具体的な取組に関わるものが推進の要因として挙げられ、ICT推進委員としての活動を通してミドル層の自覚と行動力につながっていた。

4. まとめ

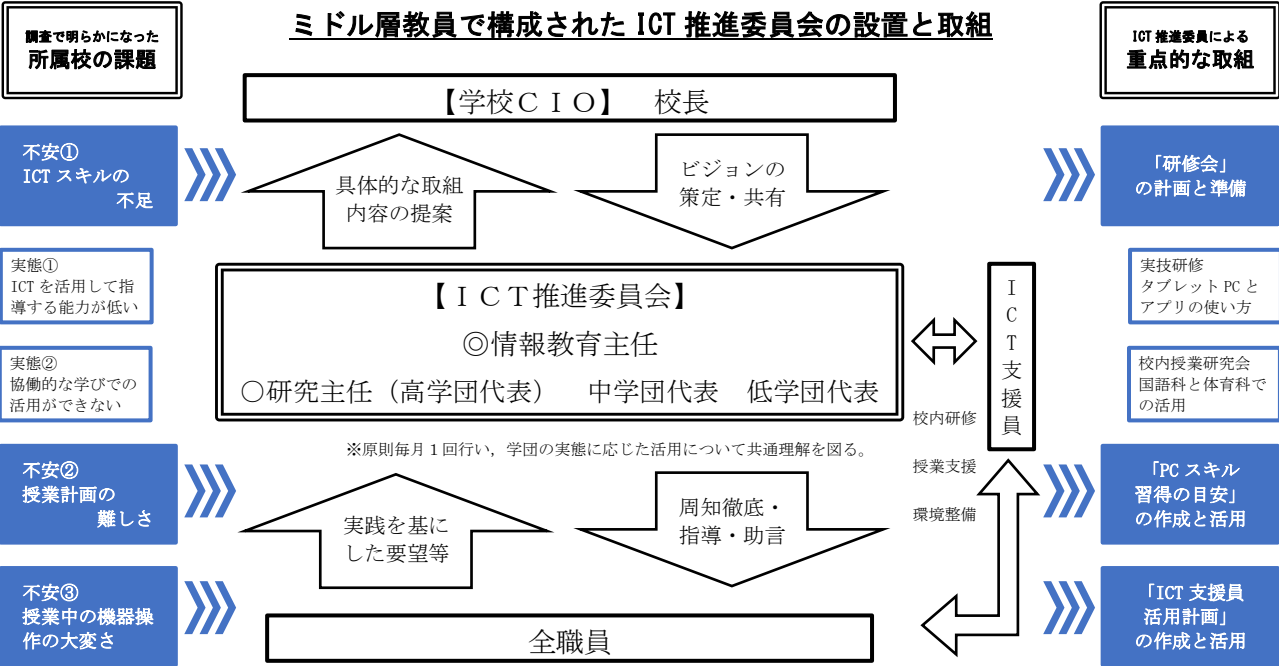
ミドル層で構成したICT推進委員会による様々な取組を通して、教員のICT活用への不安が減少したことで、学校全体でICTを活用しようとする意識及び教員のICT活用指導力の向上を図ることができ、一定の成果につながったと考える。しかし、さらなる活用を図っていくために、教科や分掌と連携を図る必要性や教員のICT活用指導力の差が課題として挙げられている。次年度に向け、推進体制の見直しと目標別の小グループ研修を提案する。

小学校における教育の情報化に向けたミドルリーダーを中心とする組織的取組に関する研究

研究の目的



研究の実際



研究の結果

「ICTに対する意識」平均値による前後比較
4とても 3まあ 2あまり 1まったく

	実践前	実践後	
授業でICTを活用することへの不安	3.24	2.82	**
課題意識① 自分のICTスキルの不足	3.41	3.29	
課題意識② 授業の計画の難しさ	2.94	2.65	
課題意識③ 授業中の機器操作の大変さ	3.30	2.71	**

**p<.01

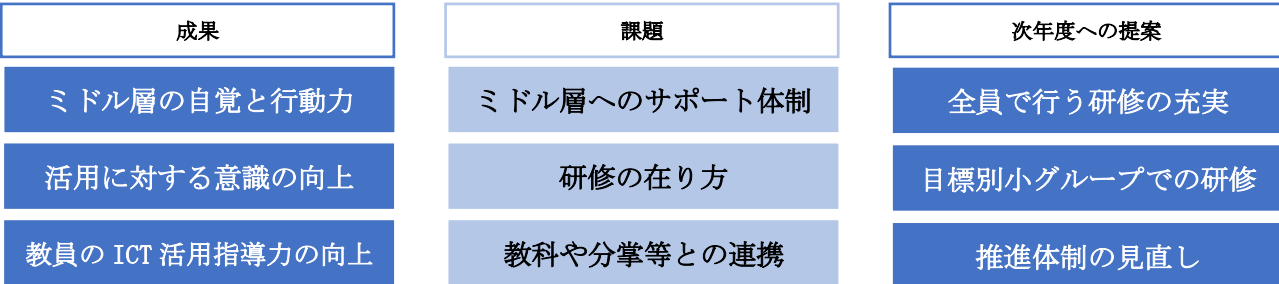
「教員のICT活用指導力」平均値による前後比較
4できる 3ややできる 2あまりできない 1まったくできない

	実践前	実践後	
B-1 資料などの効果的な提示	2.47	3.18	**
B-2 意見などの効果的な提示	2.18	2.71	**
B-3 理解や習熟に応じた取組	2.11	2.82	**
B-4 協働的な学習での活用	2.00	2.47	**

**p<.01

- ICT推進委員として感じる推進の要因
- ①推進体制
 - ・校長のリーダーシップ
 - ・ICT推進委員会の立ち上げ
 - ・各学団からの推進委員の選出
 - ・定期的な会議や研修
 - ②具体的な取組
 - ・PCスキル年間計画及び系統性の作成
 - ・効果を感じる研修会
 - ・ICT支援員との連携
- など

考察



特別支援学校における交流及び共同学習推進の効果的方策

ーチェックシートの活用を通してー

学校マネジメントコース 2521306

佐藤 茂樹

1. はじめに

交流及び共同学習は、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校等が行う、障害のある子どもと障害のない子どもが共に活動する機会である。経験を積み、社会性を養い、豊かな人間性を育むとともに、互いに尊重し合う大切さを学ぶ機会となるため交流及び共同学習は双方にとって、意義深い教育活動である。

また、交流及び共同学習は、障害のある子どもが地域社会で生活する際、様々な人々と共に助け合い支え合って生きていくための力を育み、積極的に社会に参加することにつながる。そして障害のない子どもにとっては、障害のある人に自然に言葉をかけたり、積極的に支援を行ったりする行動や、人々の多様性を理解し、障害のある人と共に支え合う意識の醸成につながる。さらに、子どもの成長を通じて保護者の意識の向上も促すなど、社会における「心のバリアフリー」の実現に資するものである。

交流及び共同学習を進めるに当たっては、特別支援学級・特別支援学校とその交流学校の担当教員同士が、互いに活動の意義や目的について理解し合うことが必要となる。さらに、交流及び共同学習の意義やねらい等について十分に理解し合うとともに、計画的・継続的・組織的に取り組むことが必要となる。

学習指導要領における交流及び共同学習は、平成20年、21年改訂の幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領において明記され、平成29年の改訂においても、引き続き示されている。

しかし、この「取組の重要性は理解してい

ても、どのように取り組めばよいのか分からないという教員もいる」（田中2019）との課題もある。それぞれの担当教員による取組に任せるのではなく、学部・学年全体で取組の意義や目的、活動内容等を共通理解した上で取り組むことが重要になる。

2. 研究の動機

(1) 主題設定の理由

所属校において、地域の各学校との交流及び共同学習はこれまで繰り返し行われ、その実践が積み重ねられてきている。しかし、交流及び共同学習と「教師の意識」「課題の明確化」「基礎的環境整備」「合理的配慮の妥当性」「障害のある子どもとない子どもの双方にとっての意義」等との関連性については、具体的に検討されてこなかった。このことを検証し明らかにすることで、さらに交流及び共同学習の推進が図られるのではないかと考える。

(2) 研究のねらい（目的）

本研究では、A特別支援学校小学部児童と大仙市立B小学校児童の交流活動である「ハローの会」を取り上げ、交流及び共同学習の推進に向けて、交流活動の効果的な計画・実施の際に活用できるチェック項目を明らかにし、チェックシートの開発を行う。

具体的には、交流及び共同学習を行う互いの学校が、活動する際に重要度と実践的成果との関連を明らかにし、情報交換の視点を具体的に示すことで共通理解・共通認識が図られ、より効果的な活動の展開が期待できる。

交流を実施する小・中学校の担任と特別支援学校の担任が事前に打ち合わせをする場

面において、チェックシートの項目をもとに情報交換を行うことで、打ち合わせ自体も、実際の実践も有意義なものになると考えた。

アンケート調査や実地調査、他校での先進的取組を通じて、

- ①事前準備
- ②目標設定と学習活動の工夫
- ③積極的に参加できるような活動の工夫
- ④教師の役割
- ⑤事後学習と評価

の観点から交流及び共同学習の実践事例を分析し、よりよい教育課程の編成に向けての取組としていく。

(3)「ハローの会」について

1)交流の概要

秋田県立A支援学校小学部児童と、大仙市立B小学校児童との交流は、平成7年度から回を重ね、令和3年度で27年目を迎えている。開始当初は3年生と6年生のみの交流であったが、交流の成果が見られることから、全学年での交流に移行した経緯がある。

また、児童にとってより親しみ深くなるようにとの願いから、平成11年度より「ハローの会」という名称になった。

互いの学校を会場にして各学年同士の交流を年2回行っており、両校の児童は交流の日を楽しみにしている。

2)交流の内容

交流の主な活動内容については、両校の学年の実態、障害特性、配慮事項などを担任同士が打ち合わせをし、児童の考えを基に決めるようにしている。児童の考えを交流内容に反映させることで主体的な交流が実現している。

A支援学校小学部児童にとっては、普段の学習で経験が難しい学習活動に触れる貴重な機会になっている。また、B小学校児童にとっては、相手のことを思い、関わり方を考える学びの機会になっている。

3. 研究方法

本研究では、「『ハローの会』計画・実施についてのチェックシート」の作成に向けた担当教員の意識調査を行う。これは、「交流及び共同学習集の推進に関する研究(H30)」

(国立特別支援教育総合研究所)を参考にしたものである。その研究結果を基に、新たな項目を追加し、より活用しやすいチェックシートを開発する。

(1)調査対象

調査は、所属のA特別支援学校小学部を担当している教員及び、B小学校の教員を対象とした。

(2)調査時期

調査は、2021年5月中旬から7月中旬に実施した。

(3)調査方法

アンケート用紙を該当する教員へ配付し、回収をした。

「ハローの会」に関する、5領域・25項目について、どの程度重要であるか、また「ハローの会」を行いどの程度成果があったかについて、いずれも5段階を設定して回答を求めた。

(4)アンケート領域・項目

「事前準備」に関すること

- a. 互いの学校の教員が事前に打ち合わせを行うこと
- b. 特別支援学校の児童や家族の思いや願いを知り、活動に反映させること
- c. 小学校の児童に、障害や障害のある児童への支援方法について理解させること
- d. 事前に小学校の教員や児童が、特別支援学校の児童の様子を見学すること
- e. 事前に特別支援学校の教員や児童が、小学校の児童の様子を見学すること

「目標設定と学習活動」に関すること

- f. 互いの学級・学年の実態に応じて目標を設定すること

- g. 特別支援学校の児童が学習に取り組みやすいよう活動を設定すること
- h. 特別支援学校の児童の実態に沿った教材教具を工夫すること
- i. 互いの学校の児童が得意とする活動や、慣れている活動を設定すること
- j. 特別支援学校の児童に対し、負担過重にならないよう活動を留意すること

「積極的に参加できるような活動の工夫」に関すること

- k. 互いの学校の児童が協力しながら取り組めるようにすること
- l. 互いの学校の児童が主体的に取り組めるようにすること
- m. 互いの学校の児童が理解しやすいように情報を提示すること
- n. 互いの学校の児童が活動内容ややり方を選択できるようにすること
- o. 互いの学校の児童が自分の気持ちを表現できるような方法を工夫すること

「教員の役割」に関すること

- p. 教員が交流及び共同学習のねらいや、当日の役割を理解すること
- q. 教員が小学校の児童の手本となることを意識して、特別支援学校の児童と接すること
- r. 教員が事故防止に努めること
- s. 教員が、児童同士と一緒に活動できるように仲介すること
- t. 教員が保護者に交流及び共同学習の意義や、その後の児童の変容を伝えること

「事後学習と評価」に関すること

- u. 感想等の振り返りができるよう、時間を設定すること
- v. 振り返りの内容を、次回の交流及び共同学習に生かすこと
- w. 互いの学校で間接的な交流活動に取り組むこと（通信、ビデオレター等）
- x. 交流及び共同学習で身についた資質・能力を即時に関係者で評価すること

- y. 活動直後の状況だけでなく、その後の生活における児童の変容を捉えて評価すること

4. 結果

選択式の回答では重要度について、「重要である」に4点、「やや重要である」に3点、「どちらとも言えない」に2点、「あまり重要ではない」に1点、「重要ではない」に0点を与えた。また成果について、「成果があった」に4点、「やや成果があった」に3点、「どちらとも言えない」に2点、「あまり成果がなかった」に1点、「実施していない」に0点を与えた。

合計した点数は、100が満点となるように換算する。

アンケート結果は図1のとおりである。

(1)各項目の得点について

「事前準備」に関すること

a は両校の重要度・成果とも高い数値を示している。毎年度引き続き行われている交流ではあるが、そのたびに活動のねらいや内容について打ち合わせることが重要と考えている。

d, e は両校の重要度・成果とも数値が低かった。互いの学校の児童の様子を知ることが重要であるが、事前に見学をするまでではないと考えており、成果もないと答える教員が多かった。

「目標設定と学習活動の工夫」に関すること

小学校では g, h の項目が 100 であり、特別支援学校の児童への配慮を考えて実施している。しかし特別支援学校では g, h の項目は 80 前後であり、小学校との差はおおよそ 20 離れている。特別支援学校の児童だからと言って、必要以上の配慮や支援は行わなくてもよいと感じているものとする。

「積極的に参加できるような活動の工夫」に関すること

両校とも全ての項目で点数が高かった。片

「ハローの会」(交流及び共同学習)に関する意識調査 結果

		項 目	重要度			成果		
			A支援	B小	差	A支援	B小	差
事前準備	a	互いの学校の教員が事前に打ち合わせを行うこと	98	93.2	4.8	92.2	90	2.2
	b	特別支援学校の児童や家族の思いや願いを知り、活動に反映させること	84.4	88.6	4.2	73.4	62.5	10.9
	c	小学校の児童に、障害や障害のある児童への支援方法について理解させること	69	88.6	19.6	60.9	72.5	11.6
	d	事前に小学校の教員や児童が、特別支援学校の児童の様子を見学すること	69.6	54.5	15.1	41.2	15	26.2
	e	事前に特別支援学校の教員や児童が、小学校の児童の様子を見学すること	66.3	40.1	26.2	40.6	10	30.6
工夫 学習活動の 目標設定と	f	互いの学級・学年の実態に応じて目標を設定すること	94	95.5	1.5	88.2	90	1.8
	g	特別支援学校の児童が学習に取り組みやすいよう活動を設定すること	84	100	16.0	88.2	95	6.8
	h	特別支援学校の児童の実態に沿った教材教具を工夫すること	78	100	22.0	82.4	77.5	4.9
	i	互いの学校の児童が得意とする活動や、慣れている活動を設定すること	87	86.4	0.6	85.3	70	15.3
	j	特別支援学校の児童に対し、負担過重にならないよう活動を留意すること	76	90.9	14.9	79.4	72.5	6.9
活動の工夫 できるような 積極的に参加	k	互いの学校の児童が協力しながら取り組めるようにすること	91	95.5	4.5	92.2	82.5	9.7
	l	互いの学校の児童が主体的に取り組めるようにすること	92	90.9	1.1	89.1	82.5	6.6
	m	互いの学校の児童が理解しやすいように情報を提示すること	91	93.2	2.2	85.9	77.5	8.4
	n	互いの学校の児童が活動内容ややり方を選択できるようにすること	86	86.4	0.4	82.8	65	17.8
	o	互いの学校の児童が自分の気持ちを表現できるような方法を工夫すること	88	93.2	5.2	80	92.5	12.5
教員の役割	p	教員が交流及び共同学習のねらいや、当日の役割を理解すること	94	97.8	3.8	79.7	85	5.3
	q	教員が小学校の児童の手本となることを意識して、特別支援学校の児童と接すること	82	79.5	2.5	84.4	57.5	26.9
	r	教員が事故防止に努めること	97	100	3.0	96.9	80	16.9
	s	教員が児童同士と一緒に活動できるように仲介すること	81	88.6	7.6	81.3	72.5	8.8
	t	教員が保護者に交流及び共同学習の意義や、その後の児童の変容を伝えること	87	88.6	1.6	75	75	0.0
事後学習と評価	u	感想等の振り返りができるよう、時間を設定すること	89	95.5	6.5	90.6	95	4.4
	v	振り返りの内容を、次の交流及び共同学習に生かすこと	94	95.5	1.5	85.9	92.5	6.6
	w	互いの学校で間接的な交流活動に取り組むこと(通信、ビデオレター等)	85	88.6	3.6	81.3	92.5	11.2
	x	交流及び共同学習で身についた資質・能力を即時に関係者で評価すること	79	61.4	17.6	70.3	45	25.3
	y	活動直後の状況だけではなく、その後の生活における児童の変容を捉えて評価すること	90	77.3	12.7	73.4	62.5	10.9

▲ 図 1 アンケート結果

方の学校の児童ばかりが交流を楽しむのではなく、互いに協力しながら活動に取り組めるよう考えている。

また、児童が活動内容ややり方を選択できるように工夫をすることで、児童の主体的な活動が実現できるよう配慮している。

「教員の役割」に関すること

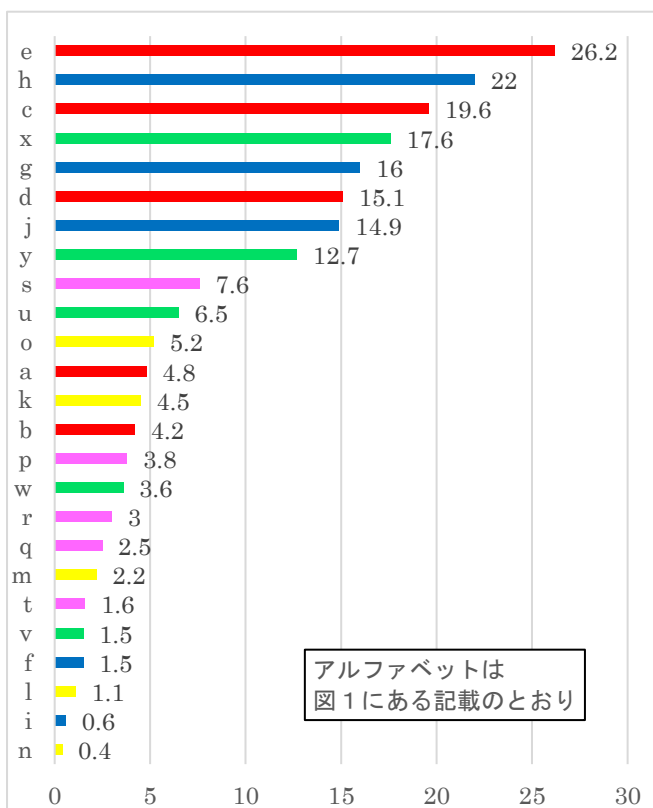
q は小学校では重要度は高かったものの、成果は低く、得点は 22 離れた。これは小学校の教員が、活動の前は小学校の児童の手本となり特別支援学校の児童に接することを意識していたが、実際の活動ではそれほど配慮が必要な児童はおらず、教員の支援なくとも児童同士が交流を行えたためと考えられる。

「事後学習と評価」に関すること

u, v, w は両校とも高い点数だった。活動終了後もそれで終わることなく、振り返りをしたり感想を述べ合ったりしている。また両校では定期的に手紙のやり取りもしている。

x は小学校では 45 と低い点数だった。評価は行うものの「即時」ではなく、期末に行うためである。

(2) 【重要度】



▲図2 支援学校と小学校の意識の差【重要度】

「特別支援学校と小学校の意識の差が 20 以上の項目」

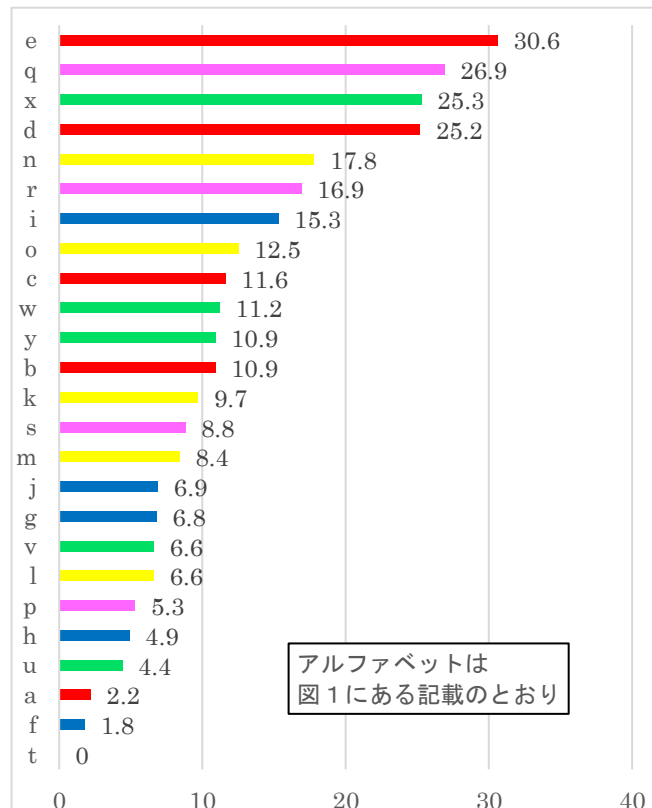
e は、特別支援学校の点数が 26.2 と高く、最も差がついた。特別支援学校では、ある程度障害のある児童の様子を見学してほしいと考えているが、小学校では重要度は高くない。

h は、小学校では点数が 100 だったが、特別支援学校では 78 と、22 の差が付いた。特別支援学校の児童の障害の程度や実態に沿った活動を計画・実施したいと小学校では考えている。

「特別支援学校と小学校の意識の差が 1 以下の項目」

n, i の項目では両校の意識の差はほとんど見られなかった。交流活動の中で、互いの学校の児童が活動内容ややり方を選択できるようにしたり、得意とする活動や慣れている活動を設定したりすることにねらいを置き、教師主導の交流ではなく、児童が主体的に取り組めるようにすることを重要と考えている。

(3) 【成果】



▲図3 支援学校と小学校の意識の差【成果】

「特別支援学校と小学校の意識の差が25以上の項目」

e, dは、25以上の差がついた。しかし、そもそも両校と得点は低い得点であり、両校とも事前に互いの学校を見学する必要性を感じていない。

qは、特別支援学校が小学校より26.9、得点が多かった。小学校の教員は、特別支援学校の児童へ適切な支援等を行いたいと考えてはいるが、実際の交流では、支援が必要な児童には特別支援学校の教員が支援するために、その機会がなかったものとする。

xは、25.3の差があった。両校での活動へ評価の時期が違っているためとする。

「特別支援学校と小学校の意識の差が5以下の項目」

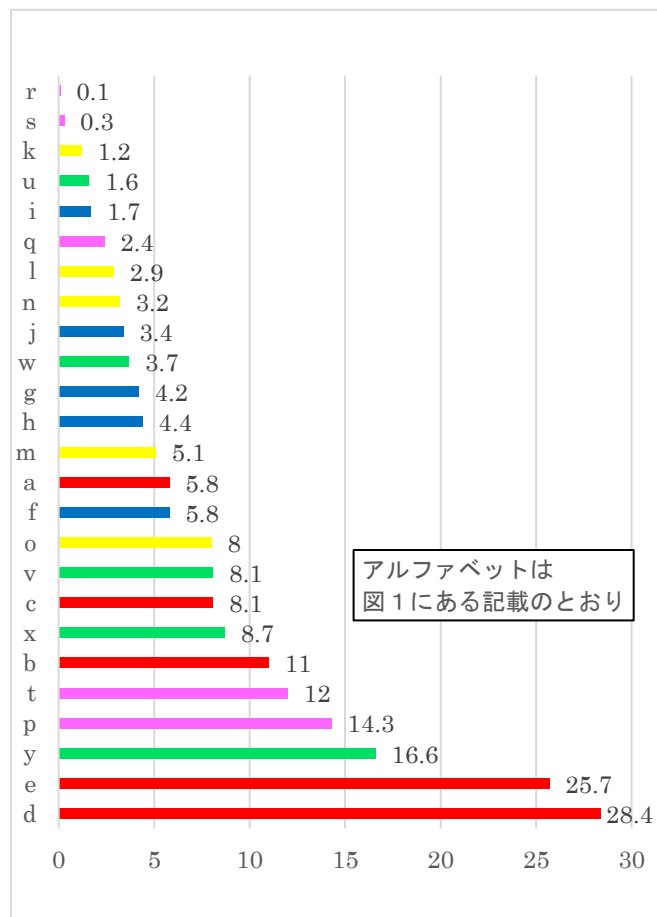
t, f, a, u, hの項目は、両校ともほとんど差がなかった。

tの、教員が保護者に交流及び共同学習の意義や、その後の児童の変容を伝えることは両校とも得点が75だった。通信や連絡帳、通信簿等で伝えている。

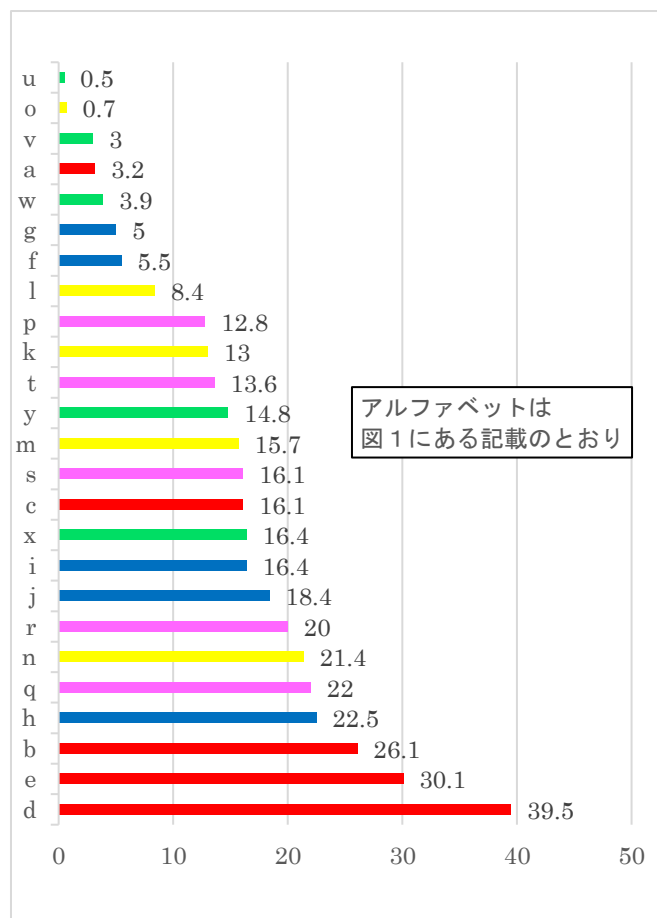
(4)各校の項目における重要度と成果の差について

両校ともe, dの項目で、重要度と成果の差があった。重要と思っている教員もいるものの、直接互いの児童の様子を見学することが難しかったためである。しかし前年度の活動の様子の映像を見たり、振り返りノートを見返したりして、どのような交流を行ったかを確認している。

両校で重要度と成果にほぼ差が見られなかった共通の項目は、k, l, u, wだった。活動を主体的・協働的に行うこと、事後の学習で振り返りを行うこと、また「交換ノート」を用いて間接的ではあるが、継続的に交流を続けることが、計画どおりに実施できたことが示された。

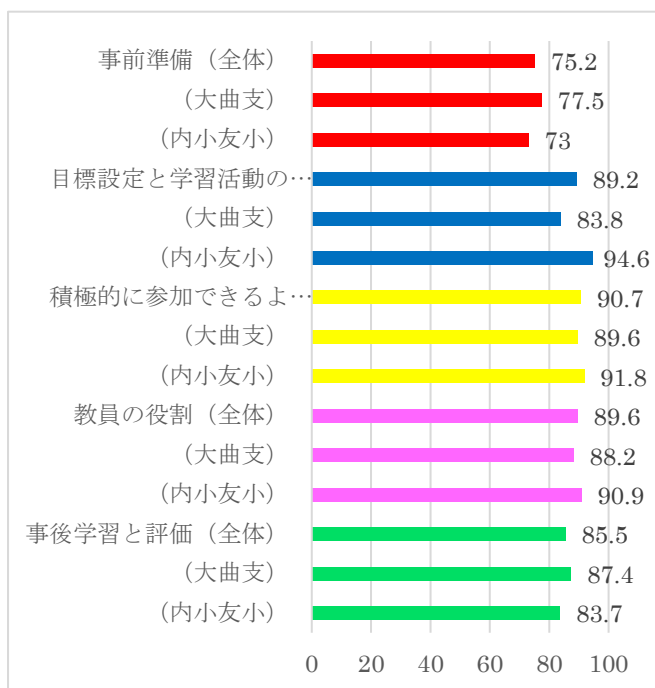


▲図4 支援学校 重要度と成果の差



▲図5 小学校 重要度と成果の差

(5)各領域別の重要度



▲図6 各領域別の重要度

「事前準備」に関する得点が一番低く、全体で75.2であった。特に小学校では73であった。

「目標設定と学習活動の工夫」では、小学校と支援学校との得点の差が10.8の開きがあった。

5. 考察

上記の結果及び関連の文献の検討に基づいて、今後の検討課題として以下について提案をする。

(1)チェックシートを用い、視点を揃えた計画・実施すること

特別支援学校と地域の小・中学校に在籍する子どもが、「交流をしたい」「交流をして良かった」と思える交流及び共同学習を実施していくことが重要である。そのためには両校の担当者が同じ視点と意識をもって交流の計画を立て、実施していくことが大切である。加えて、当日の活動をより充実したものにするために、どのような情報を共有し、どう事前準備をするかという、担任間での事前打合せが非常に重要である。

アンケート調査の結果、「ハローの会」に

おいては、「目標設定と学習活動の工夫」「事後学習と評価」に関して、両校で意識に差があることが明らかとなった。また「事前準備」に関する項目で、事前に互いの教員や児童が交流相手校の児童の様子を見学することについては、あまり必要性を感じていないことも読み取れた。

両校にとっては教育課程の都合上、交流の準備に多くの時間を割くことができないのが現状である。そのような中であっても短時間で必要な情報を共有し効果的に打合せができるよう、本研究ではチェックシートの項目を用いることを提案していきたい。

チェックシートの項目の見直しと改善を進めることで、交流の充実と効率化を図っていく。

(2)交流の目的を明確にして取り組むこと

交流及び共同学習の成果が、障害のある子どもだけのものではなく、両校の子どもが経験を深め、社会性を養い、豊かな人間性を養えるような、有意義なものでなくてはならない。そのためには交流及び共同学習の目的を明確にすることが必要である。

まずは交流のねらいをどこに置くかを、現在の子どもの姿から考える。次に個別の教育支援計画や個別の指導計画と関連させて、具体的な目標を考えることが大切である。

また、交流を実施する互いの学校のことを知っていることも大切である。相手の実情を理解した上で、互いに無理なく実施していけるよう、話し合いを円滑に進めることに大いに役立つと考える。

(3)チェックシートの項目を追加すること

より活用しやすいチェックシートにするために、次年度に向けてチェック項目を見直す。

その1点目は、児童の期待度についてである。両校の児童が、どこまで「ハローの会」を望んでいるかを事前に確認することは重要である。児童が「ハローの会」に期待を

もち、事前準備や当日の交流に対して、主体的に取り組むことが必要である。交流の後の評価を行う一方で、児童の満足度・次回への期待度という指標から交流を振り返ることも大切であろう。

2点目は、交流の様子を保護者や地域関係者等へ見てもらうことについてである。障害があることへ配慮をしつつも決して特別扱いをせずに、互いの子どもが自然に交流する様子は、まさに社会における「心のバリアフリー」の実現につながるものである。そのことを多くの人々に伝え、また第三者的視点から評価をしてもらうことが、さらなる「ハローの会」の推進につながるものと考えている。

3点目は、互いの子どもの様子を見学・観察することについてである。本アンケートの項目にあった「事前に小学校（特別支援学校）の教員や児童が特別支援学校（小学校）の児童の様子を見学すること」についての回答結果が、重要度・成果とも最も低いものだった。事前に互いの子どものことを知り、それに合わせた交流内容を計画・実施することは重要な事前準備である。しかし、事前見学を行う時間が取りにくいことも実情である。「見学」というやり方にこだわらず、時間をかけずに互いのことを知る方法を考える必要がある。

そのため、以下の3項目をチェックリストに追加することを提案する。

「児童が交流を行うことを期待し、主体的に準備に取り組むこと」

「交流の様子を、保護者や地域関係者に見てもらい、評価してもらうこと」

「事前に小学校の教員や児童が特別支援学校の児童の障害や特性について学ぶこと」

6. 終わりに

今回の「ハローの会」終了後の担当教員の感想からは、多くの成果があげられた。

両校の交流を貴重な学びの場と捉え、よ

り良い活動にしたいという思いで活動に取り組んだことが成果につながったと考える。

障害の有無に関係なく、互いを認め合い協働的な生活ができるような共生社会の実現のためには、交流及び共同学習を早い段階から行うことが重要である。そのために子どもたちが交流の意義を理解し、主体的に活動できるような取組を行う必要がある。また交流する互いの学校にとって、無理が生じない範囲で交流を継続し続けることも重要である。

どのような取組・工夫を行うことでよりよい成果があげられるか、今後の実践を通して考えていきたい。

【参考文献】

文部科学省(2019)

「交流及び共同学習ガイド」

特別支援教育総合研究所(2018)

「通常の学級での交流及び共同学習における学びの保障を目指して～平成29年度研究の背景及びチェックリストの作成」

加藤しお子 藤井慶博(2017)

「居住地校交流の現状と課題に関する研究～特別支援学校及び小・中学校の教員の意識調査と事例分析を通して～」秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 第39号

遠藤麻衣子(2019)

「充実した実践につなげるチェックリストの視点を活用した居住地校交流の事前打ち合わせ」実践障害児教育(2019・6)

田中裕一(2019)

「新学習指導要領における交流及び共同学習について」特別支援教育研究(2019・8)

菊池直美 丹波舞子(2020)

「つづく つながる ハローの会」第43回秋田県特別支援教育研究大会大曲仙北大会誌上大会研究集録

特別支援学校における交流及び共同学習推進の効果的方策

ーチェックシートの活用を通してー

学校マネジメントコース 2521306

佐藤 茂樹

1 目的

県立A支援学校小学部児童と大仙市立B小学校児童の交流活動である「ハローの会」を取り上げ、交流及び共同学習の推進に向けて、交流活動の効果的な計画・実施の際に活用できるチェック項目を明らかにし、チェックシートの開発を行う。

2 研究方法

A支援学校小学部を担当している教員及び、B小学校の教員を対象としたアンケート調査を行った。

「ハローの会」に関する、5領域・25項目について、どの程度重要であるか、また「ハローの会」を行いどの程度成果があったかについて、いずれも5段階を設定して回答を求めた。

3 結果

5領域のうち、「目標設定と学習活動の工夫」「事後学習と評価」に関して、両校で意識に差があることが明らかとなった。

25項目のうち「事前に小学校の教員や児童が、特別支援学校の児童の様子を見学すること」「事前に特別支援学校の教員や児童が、小学校の児童の様子を見学すること」の得点が低く、事前に互いの教員や児童が交流相手校の児童の様子を見学することについては、あまり必要性を感じていないことも読み取れた。

「交流及び共同学習で身についた資質・能力を即時に関係者で評価すること」に関して、両校の意識の差が開いた。

「互いの学校の児童が得意とする活動や、慣れている活動を設定すること」「互いの学校の児童が活動内容ややり方を選択できるようにすること」の項目では両校の意識の差はほとんど見られず、得点も高かった。

4 考察

特別支援学校と地域の小・中学校に在籍する子どもが、「交流をしたい」「交流をして良かった」と思える交流及び共同学習を実施していくことが重要である。そのためには両校の担当者が同じ視点と意識をもって交流の計画を立て、実施していくことが大切である。加えて、当日の活動をより充実したものにするために、どのような情報を共有し、どのように事前準備をするかという、担任間での事前打合せが非常に重要である。

より活用しやすいチェックシートにするために、次年度に向けて以下3つのチェック項目を追加する。

「児童が交流を行うことを期待し、主体的に準備に取り組むこと」

「交流の様子を、保護者や地域関係者に見てもらい、評価してもらうこと」

「事前に小学校の教員や児童が特別支援学校の児童の障害や特性について学ぶこと」

これらを新たなチェック項目に改定したチェックシートを提案する。

特別支援学校における交流及び共同学習推進の効果的方策

－チェックシートの活用を通して－

研究の目的



障害のある子供と障害のない子供、あるいは地域の障害のある人とが触れ合い、共に活動する交流及び共同学習は、障害のある子供にとっても、障害のない子供にとっても、経験を深め、社会性を養い、豊かな人間性を育むとともに、お互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会となる。

本研究では交流及び共同学習の推進に向けて、A支援学校小学部とB小学校児童との交流である「ハローの会」を取り上げ、交流活動の効果的な計画・実施の際に活用できるチェック項目を明らかにし、チェックシートの開発を行う。交流及び共同学習の事前打ち合わせの際に、情報交換すべき視点を明確にしたチェックシートを活用することで両校の共通認識が図られ、より効果的な活動の展開が期待できると考えた。

▲「秋田県交流及び共同学習にかかるガイド」より

アンケート結果

	項目	重要度			成果		
		A支援	B小	差	A支援	B小	差
事前準備	a 互いの学校の教員が事前に打ち合わせを行うこと	98	93.2	4.8	92.2	90	2.2
	b 特別支援学校の児童や家族の思いや願いを知り、活動に反映させること	84.4	88.6	4.2	73.4	62.5	10.9
	c 小学校の児童に、障害や障害のある児童への支援方法について理解させること	69	88.6	19.6	60.9	72.5	11.6
	d 事前に小学校の教員や児童が、特別支援学校の児童の様子を見学すること	69.6	54.5	15.1	41.2	15	26.2
	e 事前に特別支援学校の教員や児童が、小学校の児童の様子を見学すること	66.3	40.1	26.2	40.6	10	30.6
工夫	f 互いの学級・学年の実態に応じて目標を設定すること	94	95.5	1.5	88.2	90	1.8
	g 特別支援学校の児童が学習に取り組みやすいよう活動を設定すること	84	100	16.0	88.2	95	6.8
	h 特別支援学校の児童の実態に沿った教材教具を工夫すること	78	100	22.0	82.4	77.5	4.9
	i 互いの学校の児童が得意とする活動や、慣れている活動を設定すること	87	86.4	0.6	85.3	70	15.3
	j 特別支援学校の児童に対し、負担過重にならないよう活動を留意すること	76	90.9	14.9	79.4	72.5	6.9
活動の工夫	k 互いの学校の児童が協力しながら取り組めるようにすること	91	95.5	4.5	92.2	82.5	9.7
	l 互いの学校の児童が主体的に取り組めるようにすること	92	90.9	1.1	89.1	82.5	6.6
	m 互いの学校の児童が理解しやすいように情報を提示すること	91	93.2	2.2	85.9	77.5	8.4
	n 互いの学校の児童が活動内容ややり方を選択できるようにすること	86	86.4	0.4	82.8	65	17.8
	o 互いの学校の児童が自分の気持ちを表現できるような方法を工夫すること	88	93.2	5.2	80	92.5	12.5
教員の役割	p 教員が交流及び共同学習のねらいや、当日の役割を理解すること	94	97.8	3.8	79.7	85	5.3
	q 教員が小学校の児童の手本となることを意識して、特別支援学校の児童と接すること	82	79.5	2.5	84.4	57.5	26.9
	r 教員が事故防止に努めること	97	100	3.0	96.9	80	16.9
	s 教員が児童同士が一緒に活動できるように仲介すること	81	88.6	7.6	81.3	72.5	8.8
	t 教員が保護者に交流及び共同学習の意義や、その後の児童の変容を伝えること	87	88.6	1.6	75	75	0.0
事後学習と評価	u 感想等の振り返りができるよう、時間を設定すること	89	95.5	6.5	90.6	95	4.4
	v 振り返りの内容を、次回の交流及び共同学習に生かすこと	94	95.5	1.5	85.9	92.5	6.6
	w 互いの学校で間接的な交流活動に取り組むこと（通信、ビデオレター等）	85	88.6	3.6	81.3	92.5	11.2
	x 交流及び共同学習で身についた資質・能力を即時に関係者で評価すること	79	61.4	17.6	70.3	45	25.3
	y 活動直後の状況だけではなく、その後の生活における児童の変容を捉えて評価すること	90	77.3	12.7	73.4	62.5	10.9

考察

(1) チェックシートを用い、視点を揃えた計画・実施すること

両校にとっては教育課程の都合上、交流の準備に多くの時間を割くことができないのが現状である。そのような中であっても短時間で必要な情報を共有し効果的に打合せができるよう、本研究ではチェックシートの項目を用いることを提案していきたい。

(2) 交流の目的を明確にして取り組むこと

交流を実施する互いの学校のことを知っていることも大切である。相手の実情を理解した上で、互いに無理なく実施していけるよう、話し合いを円滑に進めることに大いに役立つと考える。

チェックシートの項目を追加すること

次年度に向けて、より活用しやすいチェックシートにするために以下の新たなチェック項目を追加する。

- 「児童が交流を行うことを期待し、主体的に準備に取り組むこと」
- 「交流の様子を、保護者や地域関係者に見てもらい、評価してもらうこと」
- 「事前に小学校の教員や児童が特別支援学校の児童の障害や特性について学ぶこと」

1. はじめに

(1) 研究の背景

「今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開」(文部科学省令和3年3月)によれば、「総合的な学習の時間」を効果的に推進するためには、各学校において教科等横断的な視点をもって教育課程の編成と実施を行うとともに、地域の人的・物的資源を活用して実社会・実生活と児童が関わることを通じ、変化の激しい社会を生きるために必要な資質・能力を育むことが求められている。また、小学校学習指導要領解説においても「総合的な学習の時間」の推進には、「探求的な学習の広がりや深まりを促すために、校外の様々な人や施設、団体等からの支援が欠かせない」と指摘している。

さらに、「総合的な学習の時間」の学習指導要領解説の第9章の第2節においても、特色ある学習活動を生み出していくためには、構想力も必要となるため、地域素材の生かし方、外部との連携について研修を進める必要性が述べられている。

しかし、田代・阿部(2021)は、「総合的な学習の時間」の条件整備が不十分なために、学校現場に過度な負担を強いている点は見逃せないと指摘している。その克服のためには研修会の整備やコーディネーターの養成を通じた人的支援が必要であると述べている。

だが、校内において、どのように地域との連携を軸として「総合的な学習の時間」に関する研修内容を工夫すべきか、また、地域コーディネーターとの連携をどう進めればよいかに関する研究は限られている。

(2) R小学校の「総合的な学習の時間」の教育資源活用の取組

R小学校のあるM町は、全国清水百選に選ばれた湧水群や生薬の郷として自然に恵まれ、地域の人々も学校の教育活動にとっても協力的である。校長のリーダーシップのもと、これらの教育資源を生かし、地域に根ざしたキャリア教育・ふるさと教育の編成と取組の充実と地域や外部関係機関との連携による開かれた学校づくりが、目指す子どもの姿実現のためのアクションプランとなっている。R小学校では、各学年が工夫と改善を図りながら、地域の教育資源を活用した実践を積み重ねてきている。「地域のじまんを見つけよう」(3年)、「身の回りの高齢者とその暮らしを支援する仕組みや人々」(4年)、「食をめぐる問題とそれに関わる地域の農業や生産者、商店街の再生に向けて努力する人々と地域社会」(5年)、「実社会で働く人々の姿と自己の将来について」(6年)の内容で、様々な特色ある教育資源を活用して探求学習を展開してきている。育成を目指す三つの資質・能力に即した総合的な学習の時間の年間指導計画を作成し、探求の過程において、地域との関わり方を工夫しながらよりよい実践に向けて取組を進めてきた。

また、人的資源の活用においては、M町学校支援地域本部の「みさぼーたー」の方々による学校支援ボランティア制度を活用している。M町の「みさぼーたー」とは、町の「住民が主役の協働参画のまちづくり」の一環として、町内でボランティア活動や住民活動をしている方々(個人・団体)である。住民活動センターは、「人と人、地域と学校、地域と企

業を結ぶ・つなげる」を活動理念として住民活動センターが窓口となり、ボランティア活動したい人と、ボランティアを求めている人をつなぐコーディネートを行っている。

「総合的な学習の時間」等の教科やクラブ活動で協力していただいている内容は、フィールドワークでの清水案内、農業体験学習での田植え、稲刈り補助、家庭科のミシン指導、クラブ指導（茶道、生花、絵手紙、将棋）、体育科のスキー教室実技補助等、多岐にわたっている。また、M町キャリア教育副読本の掲載者によるキャリア講演会や、地域団体による藁細工制作体験、地域活性化団体とのつながりを核とした地域商店街活性化への貢献活動、地域に伝わる郷土芸能太鼓や農業法人との農業体験学習等を充実させてきている。

(3) 研究の目的

R小学校においては、M町の人的・物的教育資源を効果的に取り入れた教育実践を推進してきたが、これまでの取組の成果や、教育資源活用を支えるための体制整備や地域コーディネーターとの連携に関しては、十分検討されてきていない。「総合的な学習の時間」でどのように人的・物的資源を活用するかは、各学年の個業に委ねられているのが実情である。また、R小学校は、コミュニティスクールが未設置である。そのため、地域・家庭・学校が一体となって特色づくりを効果的に推進するための機能の充実の必要性に迫られている。

さらにコロナ禍における2年間は、地域と協働的に関わりをもつ機会が急激に減少した。また、地域をよく知っている教員の異動や年度ごとに組織が刷新される問題もあり、教育資源に恵まれながらも、これまで築き上げてきた教育資源活用の礎となってきたつながりが薄れつつある。

そこで、本研究は、地域の様々な教育資源を活用し、探究活動を継続的に行うための校内の推進体制整備や、よりよい地域連携のあり方について調査によって検討し「総合的な

学習の時間」をより効果的に推進していくための強化策を提案することを目的とするものである。

2. 研究の方法と進め方

(1) 実践事項

1) R小学校の意識調査と分析

所属校の教員に「総合的な学習の時間」の効果的推進に関する体制づくりの4つの視点に関する各項目の重要度と実現度に関する意識調査を行い、現状を把握し、課題を明らかにする。

2) 地域連携ワークショップ（8月、12月）の実施

① キャリアステージ別 SWOT 分析研修

意識調査で明らかになった課題を克服するため、地域の強みと弱みを分析しながらキャリアステージごとのグループに分かれてSWOT分析を行う。そして、これまで以上に地域とのつながりを向上させ、教育資源を効果的に活用するための積極的解決策を考える。

② 「総合的な学習の時間」のカリキュラム評価研修会

今年度の「総合的な学習の時間」の年間指導計画をもとに、教育資源活用の実践を情報共有しながら評価改善研修を行い、次年度に向けた改善の見通しをもつとともに、教育資源を活用していくための教員の地域連携マインドの醸成を図る。

3) 地域コーディネーターと地域活性化団体への聞き取り調査

M町学校支援地域本部の地域コーディネーターと、地域の活性化団体の会長さんへの聞き取り調査を行い、これまでの学校との連携の歩みや、協働における成果をふまえながら、今後の実践に向けたよりよい連携の在り方について具体的方策を明らかにする。

(2) 次年度アクションプラン作成

全教員への意識調査、地域連携ワークショップおよび、地域コーディネーターや地域活性化団体の聞き取り調査をもとに、今年度の

成果と課題を明らかにし、次年度に向けた改善策を提案する。

3. 研究の実際

(1) R 小学校の現状に関する意識調査（7月）

・調査概要

【対象】R小学校の教員 24 名

【時期】2021年7月20日から8月1日

【備考】18項目の4件法による回答

「総合的な学習の時間」の推進に当たっては、全教職員が、校長の自校のビジョンに基づき、総合的な学習の時間の目標が達成できるように協力して全体計画及び各学年の年間指導計画などを作成し、質の高い豊かな学習活動に取り組めるようにすることが求められる。そこで、「今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開」（文部科学省令和3年3月）の、総合的な学習の時間を支えるための体制づくりについて示された次の4つの視点に基づいて調査を実施した。（表1）

- | |
|---------------|
| ① 校内組織の整備 |
| ② 授業時数の弾力的な運用 |
| ③ 学習環境の整備 |
| ④ 外部との連携の構築 |

図1にあるように、教員の意識で重要度が高く、なおかつ実現度も3.0を超えている項目が多数あることが分かった。R小学校では特に、教師間の協働的連携・チーム力の向上の実現度が3.5と非常に高い数値を示していた。協働的な連携力が高いということが大きな強みであることが分かった。この結果は、各学年や校務分掌がベテランと若手のOJTで構成されていることも要因としてあげられる。校外学習の実施と内容の充実に関する実現度と、体験活動を取り入れた学習内容の実現度も高い。このような結果になった理由は、M町がスクールバスを校外学習に比較的容易に活用できることから、外部の教育資源を活用する機会を多く設定できることが強みであることが分かった。

表1 「総合的な学習の時間」を支える体制づくりに関する重要度と実現度に関する意識調査

			重要度	実現度	
A	校内組織の整備	1	教師間の協働的連携・チーム力の向上	3.75	3.50
		2	教職員の専門性を生かした発展的な学習プログラムの充実	3.31	2.44
		3	教職員間の連携促進や地域と協力できるための役割分担	3.50	2.50
		4	実生活や社会の出来事に関連付けた指導	3.75	2.63
B	授業時数の弾力的運用	5	教科のねらいと体験活動の関連付け	3.81	3.00
		6	教科横断的なカリキュラムマネジメント	3.81	3.00
		7	探究の過程を意識した授業展開	3.63	3.00
		8	総合を中核としたカリキュラム改善	3.56	2.56
		9	教科や行事と道徳や特活でのつながり	3.50	2.94
C	学習環境の整備	10	年間計画の見直しと再検討	3.50	2.81
		11	校外学習の実施と内容の工夫	3.56	3.06
		12	学校行事や体験活動と関連付けた日常的な意識化	3.63	3.13
		13	情報や資料の整理(地域資源リスト)	3.38	2.50
D	外部との連携の構築	14	みさぼーたー等の外部団体との連携・協力	3.75	2.94
		15	外部機関との連携を図る機能の強化	3.63	2.50
		16	地域施設や幼小中高との交流活動	3.44	2.81
		17	M町の提携企業やR区との交流	3.38	2.31
		18	授業の内容を家庭や地域に知らせる成果の伝達	3.56	3.00

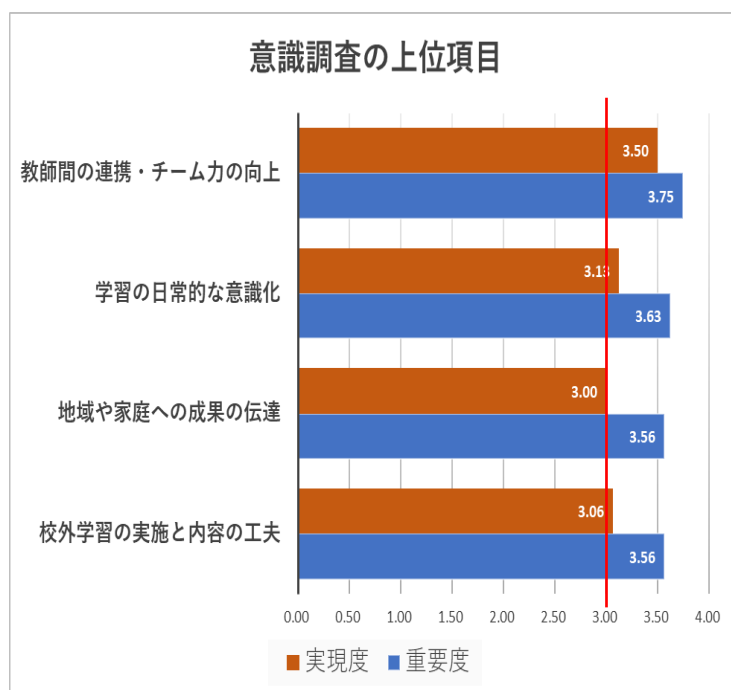


図1 意識調査の結果（成果）

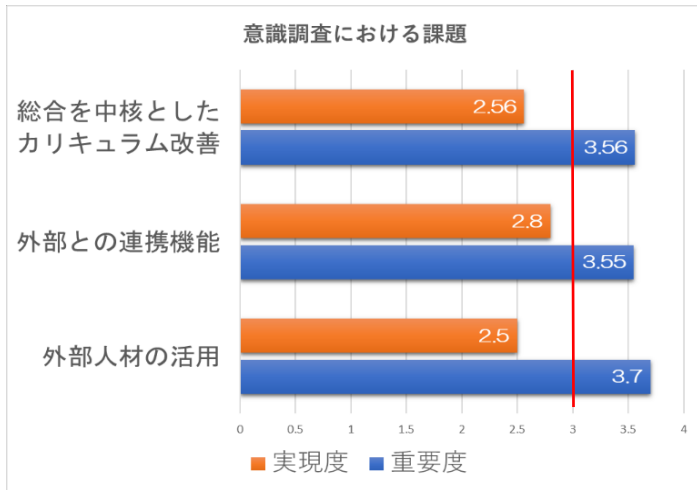


図2 意識調査の結果（課題意識）

次に、課題として明らかになったのは、図2にあるように「総合的な学習の時間」を中核としたカリキュラム改善と、外部機関との連携を図る機能の強化と、外部人材・団体の活用に関する実現度が最も低く、実現度がいずれも3.0を下回っていることである。これらの項目に関する意識調査の自由記述からは、

- ・「地域資源を生かした単元に見直しを加えて再構成すること（ねらい ゴールの設定）が必要」
- ・「地域の人との打ち合わせ時間の確保が難しい」
- ・「地域のゲストティーチャーと、ねらいや意図の共有，子どもとどのように関わってほしいかを伝えることが難しい。」
- ・「教職員の異動に関わり，担当者が変わっても，スムーズに連携できるように，情報の整理が必要と思う。」
- ・「教師自身が地域をよりよく知るための研修の時間がとれない。」
- ・「コロナ禍で，一度中断してしまった活動を復活させる（時期・手立て）が難しい。」
- ・「各学年の進み具合が見えてこない。」
- ・「学年間の系統性を確かめながら，身についた力をしっかりと評価していきたい。」

等の課題が挙げられた。

この意識調査で分かったことは、図3にあるように「総合的な学習の時間」を進める上

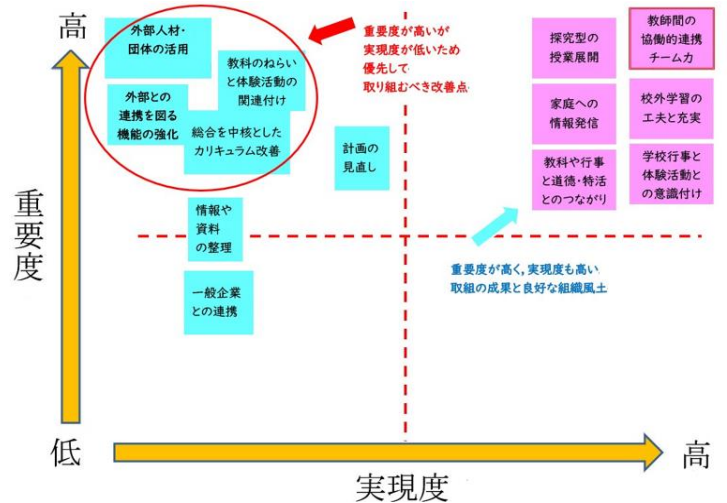


図3 総合的な学習の時間における地域連携に関する

実現度意識調査の重要度と実現度の相関で、重要度は高いと感じているが、実現できていない主な項目として、次の3点が明らかになった。

- ① 総合を中核としたカリキュラム改善
- ② 外部との連携を図る機能の強化
- ③ 外部人材・団体の活用

意識調査と自由記述からは、教員がもっと地域の魅力を知るための研修や、外部連携機能を強化する組織マネジメントの重要性、教育資源をどうカリキュラムに位置付けていくか、という年間指導計画の改善の必要性が明らかになった。

(2) 地域の教育資源の活用に関するキャリア

ステージ別地域連携ワークショップ（8月）

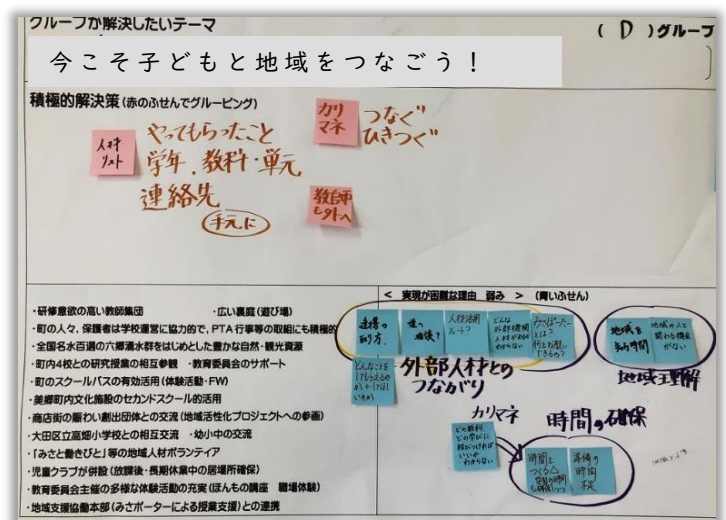


図4 第1ステージグループの協議より

表3 各グループの課題意識と解決策の提案

	教育資源活用の難しさ	教育資源活用のための積極的解決策
第1ステージ 20代教員	外部人材との連携の仕方 地域の方と関わる機会が乏しい 打ち合わせの時間の確保	人材リストの作成 教師による出前授業で地域貢献
第2ステージ ミドルリーダー	連絡調整(打ち合わせ 日程) ICT環境の整備 予算の確保	ICTの活用(ZOOMで地域交流) 児童の自由な発想を生む学習環境づくり 教科横断的なカリキュラムマネジメント
第3ステージ ベテラン層	各学年による個業化 キャリア副読本の活用法 地域の情報共有の場 幼・小・中の取組の共有不足 (中学校区全体)	地域連携の相談窓口の開設 地域コーディネーターの活用 年間計画への地域連携(教育資源)の明示 町内小中学校との連携の可視化 各学年の取組内容の共有を図る研修の充実
第4ステージ マネジメント グループ	カリキュラムマネジメントの弱さ 学校内コーディネートシステム どんな連携が可能か情報不足 担当者の認知度の低さ	外部機関との連携強化 学校内コーディネート力の充実 地域コーディネーターの活用 校内への地域連携コーディネーターの配置 「みさぼーたー」の積極的活用 人材活用の見直しをもった計画への位置付け

体的なアイデアが次々と示された。

主任層・管理職グループからの提案では、組織マネジメントの観点から地域連携強化策が出された。地域連携の校内の窓口機能となるコーディネーターの配置、年間計画への地域連携のねらいの位置づけ、中学校区での共通の教育資源の可視化、各学年の取組内容の共有化を図る校内研修の充実が挙げられた。

初めてのキャリアステージごとのワークショップだったが、経験年数による積極的解決策のプランニングの違いをお互いが認識し合うことで、若手にもベテラン層の双方に刺激となったことや、同世代のグループ同士で共通の悩みを共有できた安心感が、よさとしてあげられた。このワークショップを通じて明らかになった改善のための共通した方向性は図5に示した通り、3つに分類された。

(3)「総合的な学習の時間」年間活用計画の見直しについてのワークショップ(12月)

8月に行った地域連携研修の2回目を12月22日に実施した。この研修のねらいは、今年度実施した各学年の年間指導計画プランを他学年の教員とともに見直し、各学年の中核となる体験活動や地域素材のリソースマネ

秋田県教職キャリア指標の教員のマネジメント能力に関する資質能力では、地域人材や資源、情報の活用能力について、キャリアステージごとに次のように示されている。

第1ステージでは、「地域人材と資源の把握と活用」、第2ステージでは、「カリキュラムマネジメントの視点に立った資源の活用」、第3ステージでは、「内外環境の把握・改善と学校の特色づくり」、第4ステージでは、「地域人材・地域資源の有効活用のための連絡調整と工夫」、「地域と学校相互の活性化を目指した地域人材・地域資源の有効活用」となっている。そこで、このキャリア指標の観点をふまえながら、キャリアステージ別にグループを編成し、地域の強みを生かしながら、地域とのつながりを深めるための具体策を考えるとともに、意識調査で明らかになった現状の課題克服のための積極的解決策をそれぞれのグループごとに提案し合うワークショップを行った。それぞれのキャリア発達段階に応じた地域連携の参画意識の違いや、地域連携を困難と感じる障害要因について明らかにし、教育資源活用のための提案をグループごとに行い、経営参画意識の向上をねらいとした。

図4は、若手教員グループによる協議シートである。外部人材とのつながり方や連携の仕方への迷いや、地域の方と関わる機会の乏しさ、打ち合わせの時間をとることが困難と感じている実態が分かった。また、積極的解決策として、教師が地域人的資源となり、逆に地域へ出向いて出前授業を推進するというプランが出された。学校側への一方的な支援の要請ではなく、教員が地域貢献を果たすという新たな視点が出された。

ミドルリーダー層の積極的解決策としては、コロナ禍にも対応したICTを活用したリモート授業による地域交流や、子どもたちの地域とつながりたいという発想を生む校内の学習環境づくりの推進、効果的なカリキュラムの開発・推進という考えが示された。新しい具

「総合的な学習の時間」の効果的推進に関する教育資源活用における3つの課題

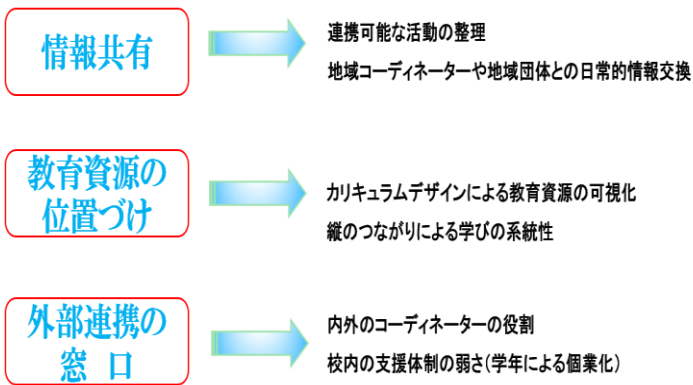


図5 各グループに共通する課題意識

ジメントと新たな連携機会獲得のための検証と改善を行い、次年度の総合的な学習の時間の推進について見通しをもつための研修である。

この研修の成果は、次年度に向けて学年の枠を超えてカリキュラムを見直すことで、学年を超えて学校の教育課程全体を見直し、縦のつながりを意識できたことと、より効果的に地域資源を活用する基盤となる教員の経営参画意識の向上が図られたこと、地域のよさを改めて再認識することによって個々の教員の地域連携マインドを醸成することができたことである。

(4) 2回の地域連携ワークショップで明らかになった今後の改善の方向性

2回の地域連携ワークショップを通じて明らかになったことは、地域の教育資源をスムーズに活用して授業づくりを行うために、地域連携のための校内の組織づくりの充実の必要性である。

また、地域に詳しい担当者が異動してしまっても、次年度への引き継ぎをスムーズに行うことができるように、教育課程の中に地域の教育資源を位置付けて体系化を図り、共有化を図ることの必要性が明らかになった。その過程の中で、偏りがちな人的資源、施設や、未開拓の教育資源を見直し、カリキュラ

ムマネジメントをより効果的に機能させていくことの必要性が課題として挙げられた。

異動してきたばかりの教員にとっては、地域の魅力や、活用法を知るための地域研修の機会を望んでいることが明らかになった。これらの課題の解決のため、これまで培ってきた地域連携の枠組みであるカリキュラムデザインを大切にしながら、各教科とのねらいや実社会との接点、多様な人的資源とのつながりをリスト化して引き継ぐことが効果的であると考える。また、社会環境の変化に応じた教育課程の再編成や、学年それぞれの個業に頼ってきた地域連携の単元開発力を支える推進組織のマネジメントと、地域人材とのコーディネート力の強化に向けて校内体制を整備することの必要性が分かった。その視点は次の3点である。

- ①外部人材活用のための地域コーディネーターとの連携機能の強化
- ②教育資源を指導計画に位置づけたカリキュラムデザインの可視化
- ③地域の「人物体験こと」をつなぐ魅力ある単元づくりに関する教員の研修機会の充実。

(5) 地域の方への聞き取り調査

1) 調査方法

学校支援地域本部の地域コーディネーターおよび地域活性化団体の会長へ聞き取り調査を行った。本校における「総合的な学習の時間」における学校支援の実際、および学校への要望についてインタビューで調査した。

2) 調査時期

2021年12月22日、29日

3) 結果

① 学校支援地域本部コーディネーター

学校への要望として、年度当初に学校支援本部の活動内容の理解と教職員との連携を進めるため、オリエンテーションを学校で実施させてほしいという要望が出された。ボランティア依頼の方法や、どんなボランティア

を紹介できるか、あるいは学校側が希望する学校支援の内容は、どんなものがあるか、情報交換会をもつことの必要性を教職員と同様に感じていたことが分かった。また、ボランティアの高齢化に関する事情や登録ボランティアが減少している社会的背景からも、協力のしやすさや人材確保の見通しをもった依頼について要望が出された。学校と学校支援ボランティアとのコーディネートを図るための時間的余裕が必要だという現状を理解することができた。学校支援ボランティアの活用のため、日常的な情報交換の場がほしいという要望も出された。ボランティア活動の年間プランを共有しながら、定期的に学校内のコーディネーターと連絡を取り合う地域連携協議会を校内組織と結びつけることでより充実した探求活動を展開できる。

今回の提言は、教職員が地域連携のための見通しをもつための研修機会がほしいという教職員の願いと合致する。双方の願いを実現するため、地域の方々も参加して地域連携合同研修を実施してはどうかという提言を得ることができた。

②地域商店街活性化団体会長

所属校の5年生たちは、「地域の商店街の再生に向けて努力する人々と地域社会」という単元で、商店街活性化に向けたボランティア活動を行っている。児童たちは、地域活性化団体との協働体験を通して、自己肯定感が高まっている。今年度は、地域活性化団体を講師として招き商店街の歴史について講義をしていただく機会を設けた。「地域のよさや歴史、伝統をよく知ってもらいたい機会となってよかった。今後も続けたい。」という要望が出された。また、直接ボランティアに参加するのが難しい場合は、しおりやポスター、のぼり旗などを作成して、地域商店街活性化に力を貸してほしいという願いを知ることができた。学校との連携が商店街の賑わいづくりにつながるので、「今後は取組を中学校区へと広げ、

町内全小学校の活動へと広げたい。」地域再生にかける強い情熱を感じる事ができた。このような要望を聞く機会は、これまで限られていたため、双方がお互いに結びつきを強めていくための連携協議の場を確保していくことはとても有意義であると実感できた。

4. 次年度のアクションプランの作成

(1) 成果

これまでは、教育資源活用を支えるための体制整備や地域コーディネーターとの連携に関しては、十分検討されてきていなかった。キャリアステージ別 SWOT 分析研修によって、地域の強みを生かした教育資源活用方策について協議したことで、教員の経営参画意識が高まり、地域のよさに目を向けて教育資源を活用しようという機運を高めることができた。学校と地域との間の情報の共有に関しては、「日常的に情報交換がしたい。」という思いが教員、地域コーディネーター、地域活性化団体それぞれの共通の思いであることが分かった。教育資源を活用するための校内の地域連携コーディネート機能を果たす推進組織づくりの必要性が明らかになった。

(2) 課題

佐藤（2002）は、「総合的な学習の時間」を軸にした地域との協働によって、一方的に地域の協力を求めるだけではなく、児童、教員、地域の方それぞれの思いをつなぐことの重要性をのべている。

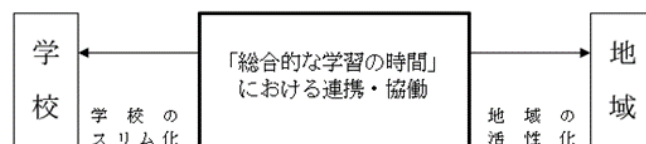


図6 地域との連携・協働イメージ

出典：佐藤（2002）「学校を変える地域が変わる ～相互参画による学校・家庭・地域連携の進め方」より

地域の教育資源を活用するためには、教員が地域のよさをよく理解することが必要であ

る。そのためにも、地域連携研修の内容を工夫し、地域と学校がより信頼関係を確立できるようにすることが大切である。

今後は、地域との連携・協働を担う教員に求められる組織内調整力、外部との折衝力、連携マインドの醸成等に関わる資質・能力を育成していく研修の充実が求められる。

(3) 今後に向けた改善策の提案

地域の教育資源を活用するための課題を改善するため次の4つを提案したい。

- ①地域連携コーディネートの校内組織づくり
- ②地域連携協議会による定期的な情報共有
- ③「地域ふるさと学」による教育資源の可視化
- ④地域連携研修の工夫と改善

①では、「総合的な学習の時間」推進委員会を設ける。この組織によって、地域連携の校内外とのコーディネート機能を強化していく。

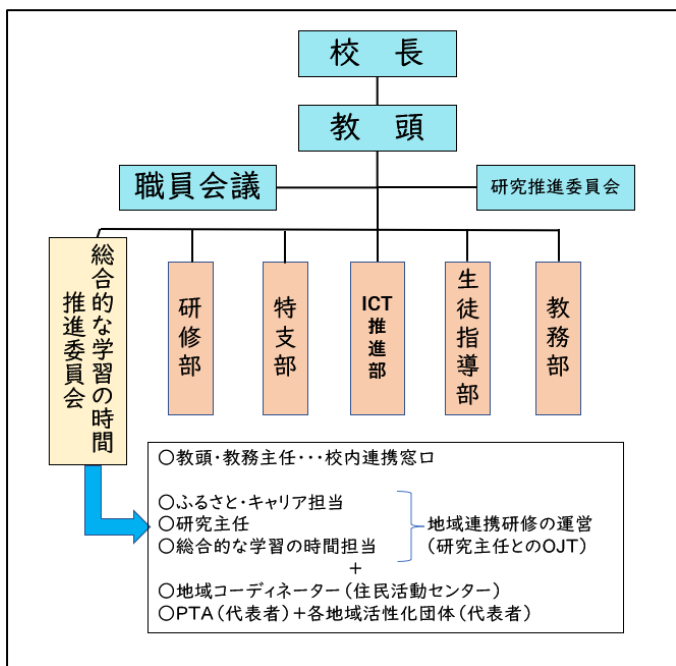


図7 総合的な学習推進委員会の提案

②では、地域の方々と定期的に行う地域連携協議会を実施する。また、活動ごとに双方の立場で評価シートを記入、蓄積していく。

③では、年間指導計画へ教育資源を明確に位置付けた「地域ふるさと学」(図8)の作成と活用を提案したい。

月	地域ふるさと学	自然・史跡・産業施設	歴史・文化・関連施設	ふるさと人材バンク 地域コーディネーター
	地域連携研修① 教職員による地域探訪研修会 (わくわく町探検事前研修)	地域の名勝・史跡・ 地元企業のリスト	・地域巡り(わくわく町探 検) ・住民活動センター ・まちなか活性化拠点施設)	・観光情報センター ・教育委員会 (生涯学習課 歴史文化財 課)
4	今のわたしたちにできること(4 年) ~福祉のこころを考えよう~		地元の社会教育施設 歴史民俗資料館等	・社会福祉協議会 ・地域福祉施設のケアマネ ・保育施設 子ども園職員 ・老人介護施設
	地域のじまんを見つけよう(3 年) まちたんけんをしよう(1年)			・みさぼーと ・商店街活性化団体会長 ・町づくり活性化策定委員 ・伝統芸能伝承団体
5	ふるさとの食(5年)			・JAあきたふるさと
6	ふるさとで輝く人々(6年)			・キャリアスクール講演会

図8 「地域ふるさと学」による教育資源の可視化

④では、研究主任とミドル層のふるさと・キャリア教育担当と総合主任によるOJTによって効果的な地域連携研修を推進することが望まれる。

5. まとめ

教育資源をより効果的に活用していくための地域とスムーズな連携につながる情報共有機能強化と検証・改善の在り方、教育資源の明確な共有化を広める方策、地域連携に必要な教員の資質能力を伸ばす研修内容の工夫を示すことができた。教育資源の活用のあり方を、校内の総合的な学習推進委員会と地域の方々との協働で考える機会が増えることで、今後のさらなる地域の活性化や、子どもの探究的な学びの充実につながるものと考えられる。

【引用・参考文献】

春日市教育委員会(2017)『市民とともに歩み続けるコミュニティスクール』ぎょうせい
 佐藤晴雄(2002)『学校を変える 地域が変わる～相互参画による学校・家庭・地域連携の進め方～』教育出版
 釋迦堂幾則(2019)「総合的な学習の時間等を充実させるための体制づくりについての一考察」宮崎国際大学教育学部紀要 教育科学論集
 田代高章・阿部昇(2021)『「生きる力」を育む総合的な学習の時間 自己創造・社会創造へつながる理論と実践』教育出版
 田村知子(2006)「カリキュラムマネジメントへの参画意識を促進する校内研修の事例研究」カリキュラム研究 第15号
 文部科学省(2021)
 『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』

地域の教育資源を活用した「総合的な学習の時間」の効果的推進に関する一考察

学校マネジメントコース 2521307

櫻庭 泰則

1 研究の目的

「総合的な学習の時間」を効果的に推進するためには、学校だけで学習を展開するのではなく、地域の豊かな自然環境や人材、施設、地域団体等を学びに取り入れ、地域社会と協働的に学習を深めていくことが大切である。所属校は、全国有数の湧水群をはじめとする豊かな教育資源に恵まれている。しかし、各学年における教育資源の具体的な活用にあたっては、年間計画への具体的な位置づけや、外部との連携を図る機能の強化策についての検討が十分とはいえない。各学年の教育資源活用の取組は、学年ごとに個業化しているのが実情である。また、コロナ禍において外部との活動機会の減少もあるため、今後の取組を活性化するためには課題も見受けられる。そのため、学校と地域の協働活動を継続的に進めていくための学校体制づくりや学校運営の在り方が求められている。

そこで、本研究は、「総合的な学習の時間」における教育資源活用のための地域との連携に向けた校内外の連携機能の強化策、学校支援地域コーディネーター等の活用の具体的方策、実践を支えるための校内体制の在り方について提案することを目的とする。

2 研究の概要

現任校の教職員を対象とした「総合的な学習の時間」の教育資源の活用に関する意識調査をもとに、地域との連携を図るうえでの課題意識を分析した。意識調査をもとにして、キャリアステージ別 SWOT 分析研修を行い、本校の強みを生かして地域とのつながりを深め、教育資源を活用するための積極的解決策を協議した。そして、今年度の各学年の「総合的な学習の時間」の実践を相互に評価し、学年の壁を取り払って全員で活動計画を見直す地域連携研修を行うことにより、次年度へ向けて新たな連携先を追加したり、実現が難しかった活動プランに修正を加えたりしながら改善のポイントを協議した。

そして、学校支援地域本部の地域コーディネーターや地域活性化団体への聞き取り調査で明らかになった内容と、教員の意識調査とを比較し、共通の課題に焦点を当て、今後の改善策を考察し、「総合的な学習の時間」における学校と地域とのよりよい連携づくりのための具体的方策を提案した。

3 研究のまとめ

教員の意識調査と地域連携研修、地域のコーディネーターや地域活性化団体への聞き取り調査を通して明らかになった共通課題を克服するための改善策は、①コーディネーターとの日常的な情報共有のための基盤づくり（地域連携協議会の開催）、②地域連携を促進する校内の組織体制の整備（総合的な学習推進委員会）、③教育資源を位置付けた年間指導計画「地域ふるさと学」の作成、④地域連携に必要な教員の資質能力を伸ばす地域連携研修の工夫と改善、の4つである。

今後は、これらの改善策を実行に移し、地域との連携を深めながら恵まれた教育資源を活用し、子どもたちがより地域への理解と愛着を深め、探求的な学びを充実させることで、「総合的な学習の時間」を充実させ、地域の活性化へとつなげたい。

地域の教育資源を活用した「総合的な学習の時間」の効果的推進に関する一考察

学校マネジメントコース 櫻庭泰則

研究の背景

「総合的な学習の時間」の展開には地域とのつながりの充実が求められている

- ・地域の人的・物的資源の活用
- ・探求的な学習の広がりや深まりを促すための校外の様々な人や施設、団体等からの支援
- ・地域素材の生かし方、外部との連携についての研修の工夫と充実

課題

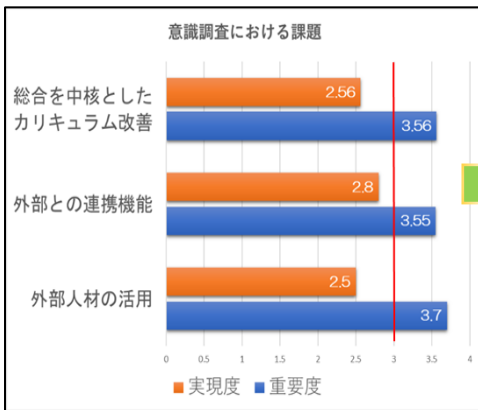
- ・「総合的な学習の時間」の条件整備が不十分なための学校現場への過度な負担
田代・安倍 (2021)
- ・地域とのコーディネート業務の個業化
- ・研修会の整備やコーディネーターの養成を通じた人的支援の必要性
- ・教育資源活用に関する資質を伸ばす地域連携研修の在り方

研究の目的と方法

- ①地域の様々な教育資源を活用し、探究活動を継続的に行うための校内の推進体制整備
- ②地域コーディネーターや地域活性化団体との効果的な連携の在り方

- ①所属校の意識調査と分析
- ②地域連携研修の工夫
- ③地域の方への聞き取り調査

調査結果



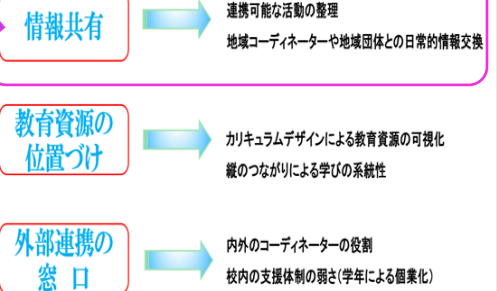
地域連携研修の工夫

教員の経営参画意識を高める地域連携研修の工夫

- ①キャリアステージ別 SWOT 分析研修会
- ②地域資源の活用に関する「総合的な学習の時間」の年間活動計画の検証と改善（全体研修会）

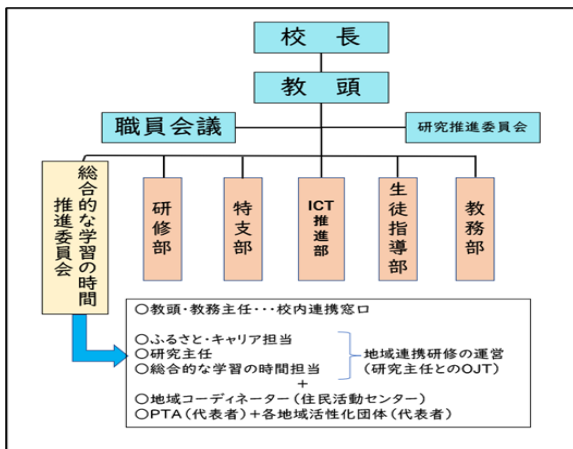
教員と地域の共通の課題意識

「総合的な学習の時間」の効果的推進に関する教育資源活用における3つの課題

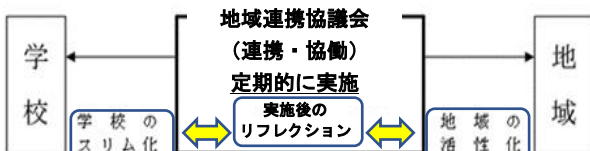


課題解決のための所属校への提案

<①「総合的な学習の時間」推進委員会設置>



<②地域連携協議会の定期開催>



<③, ④「地域ふるさと学」による教育資源の可視化と教員と地域の方の合同地域連携研修の工夫と改善>

月	地域ふるさと学	自然・史跡・産業施設	歴史・文化・関連施設	ふるさと人材バンク 地域コーディネーター
	地域連携研修① 教職員による地域探訪研修会 (わくわく町探検事前研修)	地域の名勝・史跡・ 地元企業のリスト	・地域巡り(わくわく町探検) ・住民活動センター ・まちなか活性化拠点施設	・観光情報センター ・教育委員会 (生涯学習課 歴史文化財課)
4	今のわたしたちができること(4年) ～福祉のころを考えよう～		地元の社会教育施設 歴史民俗資料館等	・社会福祉協議会 ・地域福祉施設のケアマネ ・保育施設 子ども園職員 ・老人介護施設
	地域のじまを見つかけよう(3年)			・みさぼーと ・商店街活性化団体会長 ・町づくり活性化策定委員 ・伝統芸能伝承団体
5	まちたんけんをしよう(1年)			・JAあきたふるさと
	ふるさとの食(5年)			
6	ふるさとで輝く人々(6年)			・キャリアスクール講演会

まとめ 学校と地域の思いや願いを集約して共通課題を克服

- 「つなぐ」地域との連携機能の強化(情報共有 校内組織)
- 「ひきつぐ」「地域ふるさと学」の体系化(教育資源の位置付け)
- 「そだてる」「教員の経営参画意識の向上」地域連携研修の充実

秋田県教職キャリア指標を活用した校内研修の在り方

学校マネジメントコース 2521308

正木 節

1. 研究の背景

(1) 秋田県教職キャリア指標策定の経緯

今日、世界的潮流となっているスタンダードに基づく教育改革を背景に、中央教育審議会(2015)において、「高度専門職業人として教職キャリア全体を俯瞰(ふかん)しつつ、教員がキャリアステージに応じて身に付けるべき資質や能力の明確化のため、各都道府県等は教員育成指標を整備する」ことが求められ、「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」(2016)が公布された。この中で、公立小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標を、国が示す「指標の策定に関する指針」(2017)に基づいて任命権者が策定することが示された。

秋田県では2016年、県内の教職課程を有する大学や校長会等の関係者からなる「秋田県教員育成協議会」が発足し、2018年、「秋田県教員育成指標」が策定されることとなった。これらは、2020年、「秋田県教職キャリア協議会」、2021年、「秋田県教職キャリア指標」へと名称を改めている。この名称変更は、指標の対象を教職員全体へと広げるとともに、教職員の主体的な研修によるキャリア発達を促していくというねらいの下に行われた。

(2) 秋田県教職キャリア指標策定の基本方針

秋田県では、地域課題への対応を踏まえて次のような基本方針を定めている。

- ・【ふるさと教育、キャリア教育】【"「問い」を発する子ども"の育成】等、本県教育の重点への対応
- ・大量採用による若手教職員の指導力向上
このように地域課題を基本的な資質能力と

して指標に組み入れることは、秋田県教職キャリア指標の特色であるといえる。この背景としては、これまでの県独自の取組をさらに推進、発展させていこうという意図があると考えられる。また、大量退職・大量採用の時代を迎え、秋田県の高い教育力を継承していくことへの危機感の表れであるともいえる。

(3) 指標活用上の課題

大杉(2019)は「育成指標の機能が十分活用されているのは、現状では初任期から中堅期の教員に対する教育センター研修(悉皆)だと考えられる。課題となるのは、(中略)中堅期からベテラン期までの教員の成長支援体制の充実である。」と述べている。秋田県の公立小中学校の40歳以上の教員の割合は、84.3%('令和元年度秋田県の教育(資料編)')より)であり、この年代の教職員に成長支援をしていくことが課題となる。そこで有効であると考えられるのが、指標を活用した校内研修の充実である。しかし、秋田県教職キャリア指標の策定から3年しか経っておらず、その特色を十分に生かした校内研修が行われているとはいえない状況である。指標活用の先行研究や実践事例が少ないことも活用が進まない一因と考える。

2. 研究の目的と内容・方法

(1) 研究の目的

指標策定の背景や活用上の課題に基づいて、本研究の目的を次のように定める。

- ①秋田県教職キャリア指標の特色を分析し、その活用上の課題を明らかにする。
- ②秋田県教職キャリア指標を効果的に活用し

た校内研修の在り方について検討する。

③秋田県教職キャリア指標を活用した校内研修計画を提案する。

(2)研究の内容・方法

1)秋田県教職キャリア指標の特色

指標の策定に携わった県内関係者へ聴き取りを行い、指標策定の趣旨を調査する。次に、他県の教員育成指標との比較を行い、秋田県教職キャリア指標の特色を分析する。

2)育成指標の活用事例

秋田県教職キャリア指標活用ガイドの作成者へ聴き取りを行い、県の方針について調査する。次に、他県の活用事例、ガイド等を分析し、指標のより有効な活用方策について検討する。さらに、秋田県総合教育センターの担当者に聴き取り調査を行う。

3)研究協力校における実態調査

研究協力校であるA市立B小学校において、育成指標に関する意識調査を行い、実態把握をする。また、秋田県教職キャリア指標に対応した「あきたキャリアアップシート」を実施し、その結果を分析する。

4)研究協力校における校内研修実施

指標を活用した校内研修を研究協力校で実施する。そこで用いたワークシートやアンケート等から、指標を活用した校内研修の在り方を検討する。

5)校内研修計画の提案

得られた知見を基に、校内研修計画を提案する。

3. 秋田県教職キャリア指標の特色と活用

(1) 指標策定関係者への聴き取り

秋田県教職キャリア指標策定に関わった秋田県教育委員会義務教育課のN氏に、指標活用について聴き取り調査を行った。N氏は、「管理職が人事評価など、管理の手段として指標を用いるようになると、教職員の自律性が失われ、主体的な研修がなされなくなる。指標は掲げるだけでは意味がなく、学校の教

育課題と関連付けたり校内研修の中で活用したりすることで、実効性を高めることができる。」と述べている。N氏は、C町立D小学校・D中学校の校長を務めたときに、キャリアステージ別にワークショップ協議を行うなど、教職員の資質能力向上を目指した校内研修を実施している。N氏は、「ワークショップを通して、若手教職員と中堅教職員の学校経営への参画意識が高まり、同年代の教職員から刺激を受けることで、それぞれの役割に対する自覚が高まった。」と述べている。指標は、あくまで教職員の自律性を尊重しながら活用していくべきものであるといえよう。

(2)他県の教員育成指標との比較

各都道府県の指標の文末表現の違いに着目すると、表1のように分類することができる。

タイプ	文末表現	該当する 都道府県の数	割合 (%)	
I	資質能力型	~できる。 ~する。	12	25.5
II	行動・実績型	~している。	11	23.4
III	混在型	~できる。 ~する。 ~している。	19	40.4
IV	項目型	体言止め	5	10.6

表1 文末表現の違いによる分類

Iは教職員が身に付けるべき資質能力を示しているタイプ、IIは教職員の行動や実績を具体的な姿で示しているタイプ、IIIは文末表現を使い分けているタイプ、IVは資質能力の項目を示しているタイプである。秋田県はIVタイプに該当する。

ここで、各都道府県の指標の「児童生徒理解」に関する記述を取り上げながら、それぞれのタイプについて分析する。

【資質能力型】 児童生徒一人一人の特性や心身の状況、生活環境など、多面的に把握することができる。(茨城県)
【行動・実績型】 常にカウンセリングマインドを持ち、日常の児童生徒との人間的な触れ合いや問題行動への毅然とした態度などを通じて信頼関係を築き、児童生徒理解を深めている。(岩手県)
【項目型】 児童生徒の内面の理解と個々の問題に対する組織の一員としての対応(秋田県)

タイプ別「児童生徒理解」

どのような資質能力を身に付ければよいのかを具体的に捉えることができるのは、資質能力型、行動・実績型であるといえる。ただし、具体的であるがゆえに、内容が限定された印象を受ける。項目型は、簡潔に表現されており、1つの項目を柔軟に解釈することができる。しかし、どのような資質能力を身に付ければよいのか、どのように行動すればよいのか具体的に捉えにくく、正しく理解するには、ある程度の経験や力量が必要となる。

秋田県教職キャリア指標は、身に付けさせたい資質能力の系統性や関連性が下から上へと縦方向に配列されている。このボトムアップ構造は、キャリアアップのイメージをもちやすいという点で、特長があるといえよう。

加えて、秋田県教職キャリア指標は、養成、採用、研修段階が管理職まで含めて1シートで構成されている。この構成の長所は、教職キャリア全体を俯瞰的に見通すことができる点にある。反面、抽象的な表現の項目が多い点は短所であるといえよう。

(3) 育成指標の活用ガイド・活用事例

1) 秋田県及び他県の指標活用ガイド

秋田県教育委員会は、「秋田県教職キャリア指標活用ガイド」を作成している。担当者である秋田県教育委員会総務課のM氏へ聞き取り調査を行った。M氏は、「教職員一人一人が主体的・計画的に研修を進めていくための道しるべとしての役割が指標にある。ガイドは、教職員一人一人の主体的・計画的な研修を促していくことをねらっている。」と述べている。

他県においても、秋田県と同様に指標活用のガイドブック等が作成され、様々な視点からの活用が提案されている。北海道、静岡県、新潟県、和歌山県の活用ガイドにある指標活用の目的を分析、整理したところ、表2のように9タイプに分類できることが分かった。

タイプ	指標活用の内容
i キャリアデザイン	キャリア設計への活用
ii 自己評価	自己評価の視点としての活用
iii 自己の役割の理解	校内組織における自己の立ち位置や役割の理解のための活用
iv 目標設定	短期、中期、長期、それぞれの目標設定のための活用
v 目指す姿や取組の具体化、明確化	目指す姿や重点的に取り組む職務を具体化、明確化するための活用
vi 実践力向上や職務改善	教育実践力の向上や職務改善の視点としての活用
vii 人材育成	人事評価面談や人材育成計画の指針としての活用
viii 校内研修との関連	校内研修のテーマへの活用
ix 学校の組織力向上	学校の組織力を生かした資質能力向上のための活用

表2 指標の活用タイプ

i～viは教職員一人一人の自律的な研修を促していくための指標活用、vii～ixは学校マネジメントのための指標活用といえよう。秋田県教職キャリア指標をこの9つのタイプで活用していこうとする場合、i～ivは十分に活用していくことが可能である。しかし、v～ixは、活用しづらさがあるのではないかと考える。これは、秋田県教職キャリア指標が「項目型」の指標であり、具体的な実践のイメージを持ちにくいことが影響しているものと考えられる。

2) 秋田県総合教育センターの指標活用

秋田県教育委員会主任指導主事O氏にセンターにおける指標活用について聞き取り調査を行った。O氏は、「センターでは、指標策定に合わせて講座などの研修体系を指標に対応したものへと再編成した」と述べている。O氏は、「ステージ3までは悉皆研修中心に、ステージ4以降は職務別研修中心に講座が組まれている。ただし、指標に示された資質能力は、センターの研修で完結するものではない。校内研修や個人研修、市町村の研修など、総合的な研修を通して身に付けていくべきものである。」と述べている。

秋田県総合教育センターは、指標に対応した「あきたキャリアアップシート」を作成し、指標に示された資質能力の達成度合いを自己評価によって数値化しつつ、年度ごとの重点を定めることができるようにしている。このシートに自己評価の数値を入力するとレーダ

ーチャートが作成され、視覚的に自分の資質能力を捉えることができる。O氏は、「シート上のデータはセンターで集積し、平均値をホームページに公表している。平均値と自分の値を比較することで、研修に活かしていくことができる。」と述べている。

秋田県総合教育センターの取組は指標に対応した研修講座体系の構築やキャリアアップシートを用いた主体的・計画的な研修の促進という点で意義があるといえよう。しかし、いくつか課題も考えられる。

まずは、ベテラン教職員の研修促進である。センター研修では、キャリアステージ4以降は、職務別研修が中心となっており、研修の場が限られてしまう。

次に、キャリアアップシートの自己評価についての課題である。「1（できていない）～4（できている）を記入」との説明はあるが、数値がどれぐらいの達成度を表しているのか具体的に示されていない。そのため、適切な自己評価がなされない可能性がある。

4. 研究協力校における実態調査

(1) 教職キャリア指標に関する意識調査

研究協力校において指標に関する意識調査を実施し、28名の教職員から回答を得た。

(記名式調査、数値は%)

質問項目	はい	いいえ
①秋田県教職キャリア指標（以下キャリア指標）の存在を知っていましたか。	82.1	17.9
②キャリア指標について説明を受けたことがありますか。	57.1	42.9

指標が概ね認知されていることが読み取れる。ただし、その説明を受けたことがある教職員は半分を超える程度にとどまっている。

質問項目	そう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	そう思わない
③キャリア指標は、教職員の資質能力の向上のために有効であると思いますか。	14.3	64.3	17.9	3.6
④キャリア指標は、学校経営（校務分掌）の改善のために有益であると思いますか。	0.0	50.0	42.9	7.1

指標の有効性については、否定的回答が2割あり、疑問をもっていることが読み取れる。学校経営改善への指標活用については半分が

否定的回答であり、イメージできていないといえよう。

質問項目	そう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	そう思わない
⑤キャリアアップシートは自分の資質能力を知る上で有効であると思いますか。	18.5	77.8	3.7	0.0
⑥キャリアアップシートの項目は自分の職務の改善に有効であると思いますか。	14.8	63.0	18.5	3.7

「あきたキャリアアップシート」については、ほとんどが有効性を認める回答をしている。職務改善への有効性については、2割が否定的回答であり、疑問をもっていることが読み取れる。

a) 自身の向上のために、キャリアアップシートに記入したことを意識して研修を深めていきたい。
b) 指標があれば、向上心が生まれる。客観的に自分を評価できてよいと思う。
c) それぞれの項目に書かれている言葉が難しい。
d) 全体的に内容や言葉が難しいと感じた。
e) ベテラン教職員としての自覚と責任をもつということ意識することができた。求められていることは自分の力量を超えていると思った。
f) 自分は何もできていないと思った。
g) 若年層のころからこのシートに基づいて研修を進めていけば抵抗感は薄いと思うが、いきなり第4ステージといわれると辛い。
h) 求められていることは分かったが、自分には難しいと思った。

アンケートの自由記述

上記はアンケートの自由記述を抽出したものである。a)b)のように向上心の喚起や客観的な自己評価といった肯定的な回答がある反面、c)d)のように表現の分かりにくさに触れているものもあった。e)～h)はベテラン教職員の回答であり、求められる資質能力が高すぎると感じていることが読み取れる。

(2) キャリアアップシートの分析

研究協力校で「あきたキャリアアップシート」を実施し、24名からの回答を得た。

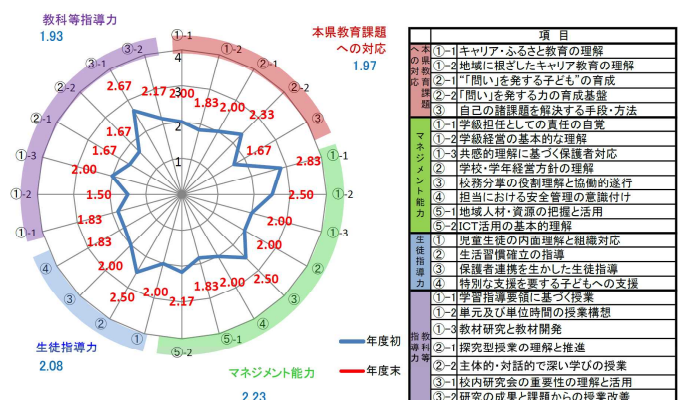


図1 第1ステージチャート

第1ステージは、「教科等指導力」「自己の諸課題を解決する手段・方法」が低く、初

期層教職員ならではの傾向が見られる。

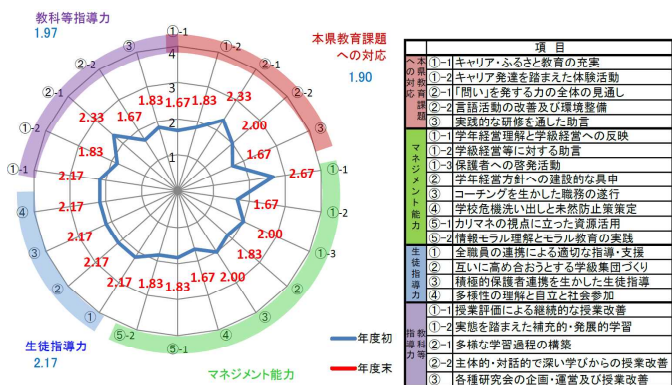


図2 第2ステージチャート

第2ステージは、「実践的な研修を通じた助言」、「学級経営等に対する助言」など、他の教職員への助言に課題を感じていることが読み取れる。

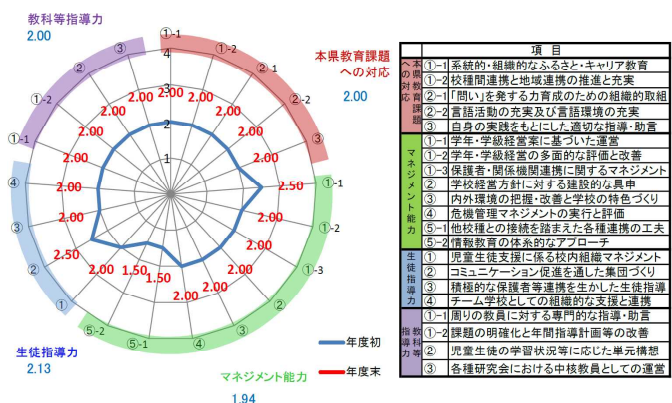


図3 第3ステージチャート

第3ステージは、「他校種との接続を踏まえた各種連携の工夫」、「情報教育の体系的なアプローチ」などに課題を感じていることが読み取れる。

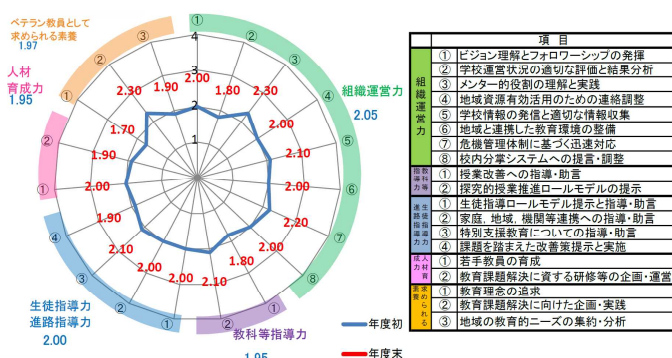


図4 第4ステージチャート

第4ステージは、「学校運営状況の適切な評価と結果分析」「授業改善への指導・助言」が低く、課題を感じていることが分かる。

これらの結果から、初期層教職員への教科等指導のサポート、若手教職員同士の学び合

いの場の創出、ベテラン教職員の経営参画意識の向上などの学校経営改善の方向性が見えてくる。このように、キャリアアップシートを活用することで、学校経営上の教育課題を見出すことができ、より効果的な校内研修につなげていくことができると考える。

5. 研究協力校における校内研修

研究協力校で校内研修会を実施した。参加人数は24人である。

(1) 研修会の実際

①キャリアアップシートを基に、今後伸ばしていきたい資質能力を選択する。選んだものについて、目指す姿や実践を具体的に付箋紙に書く。(10分)

②キャリアステージが近い者同士で組み合わせられた班編成(表3)でワークショップ型協議を行う。理由や説明を述べながら、付箋紙をワークシートに貼っていき、分類整理する。出てきた話題について今後の具体策を話し合う。(20分)

班	メンバー構成	人数
1	2年担任(1) 特別支援学級担任(1) 3年担任(1) 4年担任(1)	4
2	4年担任(1) 5年担任(1) 6年担任(1)	3
3	1年担任(2) 3年担任(2) 6年担任(2) 5年担任(2)	4
4	特別支援学級担任(2) 1年担任(2) 3年担任(3)	3
5	5年主任(4) 理科専科(4) 3年主任(4)	3
6	1年主任(4) 6年主任(4) 2年主任(4) 4年主任(3)	4
7	生徒指導主事(4) 研究主任(4) 特別支援コーディネーター(4)	3

表3 ワークショップ班編成 ()はキャリアステージ

③他の班のワークシートを見る。(5分)

④研修アンケート、リフレクション(10分)

(2) 付箋紙記述の分析

表4は、付箋紙に記述された内容の一部である。個々の教職員が指標の項目をどのように解釈したかを分析する。

付箋紙記述を見ると、指標の項目を基に、今後取り組むべき実践を具体的に考えていることが読み取れる。b)c)d)は同じ指標の項目だが、置かれた立場や状況によって、記述内容が異なっている。指標の項目を柔軟に解釈し、具体的な実践に活用しようとしているといえよう。また、e)f)j)k)は、教職員の課題

キャリアステージ	指標の項目(資質能力)	付箋紙記述
第1S	教材研究と教材開発の工夫(教科等指導力)	a)ねらいと子どもの思考を踏まえた教材開発
第1S	特別な支援を必要とする子どもの特性や背景の把握と教育的ニーズに応える適切な指導・支援(生徒指導力)	b)日常的な支援 c)支援と授業の両立 d)実態理解と有効な支援
第2S	問いを発する力を育成するための教育活動全体を見通した実践と課題(本県教育課題への対応)	e)子どもの「なぜ」を大切に f)問いをどう出させるか、どう生かすか
第2S	保護者との積極的な連携を生かした生徒指導の実践(生徒指導力)	i)児童一人一人の特性、困り感を保護者と共通理解する。
第3S	児童生徒の主体性や学習状況に応じた多様な単元(題材)構想や柔軟性のある授業展開(教科等指導力)	j)ひな型ありきでなく子どもの実態からスタートする学習過程、活動の開発
第4S	よりよい働き方を目指す校務分掌システムへの提言・調整(組織運営力)	k)タイムマネジメント・効率化 l)自分の校務分掌を通して、できるだけ負担を軽減する。
第4S	カリキュラム・マネジメントを軸にした授業改善についての指導・助言(教科等指導力)	m)担当学年の学習状況を把握しながら、学習のつながりを意識した授業をする。

表4 付箋紙記述(一部抜粋)

意識が表れた例である。指標をただ受け入れるのではなく自分なりに解釈しようとする態度が読み取れる。1)m)からは、ベテラン教職員が役割を自覚し、今後の目指すべき姿を見据えていることが分かる。このように、指標の項目を具体化していく過程で、より自律的な活用がなされているといえよう。

(3) ワークショップ型協議の分析

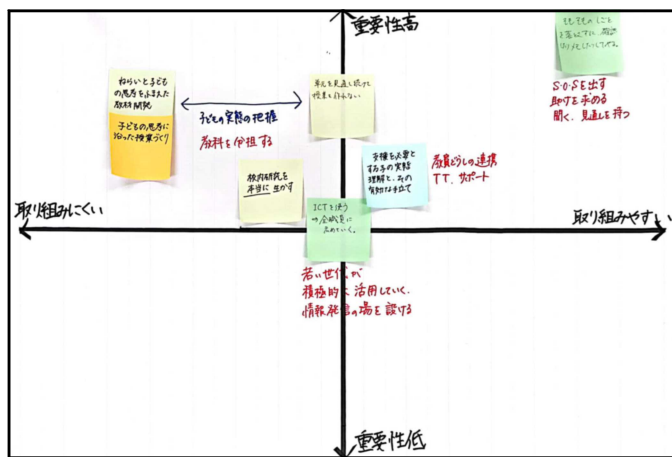


図5 1班のワークシート

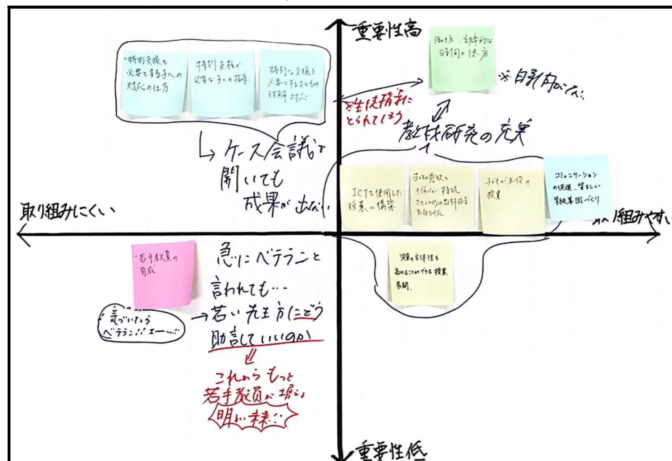


図6 6班のワークシート

1班と6班のワークショップを取り上げて分析する。1班は1～3年目の教職員のワークショップである。「単元を見通した授業がつかれない」など、現在の自分の課題を自覚していることが読み取れる。また、2年目の教職員が1年目の教職員に対して助言をするなど、ピア関係に基づく同僚性の高まりが見られる。6班は学年主任層のワークショップである。学年経営、若手育成等、ベテラン教職員ならではの悩みを共有していることが読み取れる。共感的に聴き合う中で課題を前向きに捉えていく様子が見られた。

(4) アンケート、リフレクションの分析

表5は、指標に示された資質能力の明確化、具体化に関する質問である。

質問項目	そう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	そう思わない
①研修を通して自分の伸ばしたい資質能力が明確になった。	40.0	60.0	0.0	0.0
②研修を通してキャリア指標に示された資質能力を具体的に捉えることができた。	16.0	84.0	0.0	0.0

表5 研修後アンケートの結果

すべてが肯定的回答であり、研修を通して指標が示す資質能力への理解が深まったことが読み取れる。

- a)自分が伸ばしたい資質能力について考え、そのための具体的な取り組みを考えることができた。
- b)伸ばすべき資質能力が言語化を通して明らかになったように思う。
- c)自己理解を深める→伸ばしたい資質能力が分かる→そのための具体的な行動を考えることが、研修を通してできるようになった。
- d)課題となっている資質能力を、どのように具体化して取り組んでいくかを考えることが難しかった。日常から考えていく必要があると感じた。
- e)自分のキャリアステージにおける役割が少しずつ明確になってきた。
- f)同じキャリアステージの先生方とのワークショップを通して、悩みを共有しながら相談したり、高め合ったりすることの重要性を実感した。
- g)自分の課題や困り感について、先生方に聞いてもらい助言をもらえるよい機会となった。同僚の先生方と情報を共有する時間が大切であると感じた。
- h)同じステージの同僚と気兼ねなく話すことができ、同じようなことを思っていたんだな…と気付くことやなるほど!と刺激を受けることができた。
- i)今後は他の先生と情報を共有する機会を増やし、自分を見直していきたいと思う。

リフレクションの記述より

リフレクションでは、a)～e)のように、指標活用の意義に触れる記述が多く見られた。f)～i)は、同僚性に関わる記述である。近いキャリアステージの同僚と交流することによ

って、資質能力向上への動機付けが図られたことが読み取れる。

今回の研修を通して、指標を校内研修に活用していくことの有効性が確認できた。指標の項目を自分なりに解釈し、自らの立場や職務と関連付けながら具体化していくことは、指標の深い理解につながるといえる。また、学校マネジメントの視点で指標を校内研修に活用していくことは、同僚性を構築し、学校の組織力を高めることにつながるといえよう。

6. 考察

秋田県教職キャリア指標は、教職キャリア全体を俯瞰することができ、キャリアアップのイメージが持ちやすいという特長がある。指標の項目は柔軟に解釈することができ、個々の教職員や学校の実態に対応しやすいという長所がある。反面、抽象的な項目が多く、理解するにはある程度の経験や力量が必要な点が課題である。

本研究は、秋田県教職キャリア指標がもつ特色を生かすこと、課題を克服することを目指して、指標の校内研修への活用策について検討した。研究協力校における実践から得られた成果として次の3点が挙げられる。

第一に、指標の項目から自分の伸ばしたい資質能力を選択し、目指す姿や取り組むべき実践を明確にすることは、指標の項目の理解と具体化につながるということである。このことは、秋田県教職キャリア指標がもつ抽象性の問題を軽減しているといえるだろう。

第二の成果は、キャリアアップシートの全職員実施は、教職員の資質能力の傾向をつかむこと、学校の教育課題を捉えるために有効であるということである。

第三の成果は、学校マネジメントの視点で指標を校内研修に活用することは、教職員の協働性を高め、学校の組織力を向上させるということである。

課題としては、次の2点が考えられる。

第一に、キャリアアップシートの自己評価の基準の問題である。1（できていない）～4（できている）という現状の評価では、妥当性のある自己評価がなされない可能性がある。そこで、現状の4段階評価を次のような基準にすることを提案したい。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1：ステージで求められる力量に足りず、実践に問題がある2：ステージで求められる力量を最低限有しており、大きな問題なく実践ができている3：ステージで求められる力量を過不足なく有し、必要なレベルの実践ができている4：ステージで求められる力量を十分に有し、優れた実践ができている |
|---|

この基準をキャリアステージ内の時期を踏まえて用いていくことにより、自己評価の妥当性が高まるのではないかと考える。

第二の課題は、キャリアアップシートが1年単位での活用を想定しており、中長期的な視野をもちにくいということである。そのため、教職キャリア全体を見渡せる秋田県教職キャリア指標のよさを十分に生かし切れていないといえる。指標を活用する教員は、少なくとも次のステージ、そして10年程度先を意識しながら、現在のステージの最終年度終わりまでに、そのステージで求められる力量を獲得できるように、毎年の目標設定を行うことが望まれる。

7. 指標を活用した校内研修計画の提案

本研究で得られた知見に基づき、秋田県教職キャリア指標を活用した校内研修計画を次のように提案する。

(1) キャリアアップ研修Ⅰ（4月）

① キャリアアップシート記入

年度初めの自己評価を次のことを踏まえて記入する。前述の提案基準を用いるものとする。

- ・昨年度までの達成状況
- ・校内組織における自分の職務、役割
- ・キャリアステージ段階（初期、中期、後期）
- ・今年度の人事評価の目標

②ワークショップ型協議

同キャリアステージのメンバーと今年度のキャリアアップの見通しをもつ。付箋紙とワークシートを用いたワークショップ型協議を通して、重点的に伸ばしたい資質能力や力を入れたい取組について具体化する。

管理職は、キャリアアップシートの集計結果やワークショップの内容から学校経営上の教育課題を明らかにする。また、人事評価面談、センターの講座受講促進など、個々の教職員の研修サポートに当たる。

(2) キャリアアップ研修Ⅱ（8月）

①キャリアアップシート中間リフレクション

年度初めの自己評価やこれまでの実践を基に、中間のリフレクションを行う。

②ワークショップ型協議

キャリアアップ研修Ⅰで明らかになった自校の教育課題について、テーマ別にワークショップ型協議を行う。キャリアステージを混合させたメンバーで協議し、ベテラン教員がメンターの役割を果たすことができるようにする。

(3) キャリアアップ研修Ⅲ（1月）

①キャリアアップシート年度末評価

今年度の取組や達成状況を振り返り、年度末の自己評価をする。

②次年度以降のキャリアアップの見通し

秋田県教職キャリア指標を基に、次年度及び10年後のキャリアを見据える場をもつ。これにより、自らの教職キャリアを中長期的な視野で見通すことができるようにする。

8. おわりに

秋田県教職キャリア指標は、教職員の主体性・自律性を重視した指標である。指標を手がかりとして、教職員一人一人が自らの立場

や状況、学校課題に応じて自己目標を立てたり、課題解決に向けた策を講じたりといった柔軟な活用が可能である。こうした主体的・自律的なプロセスによって自らの資質能力を伸ばしていくことができるのが、秋田県教職キャリア指標がもつ大きな可能性であると考える。そして、このプロセスを校内研修等と連携させていくことは、それぞれの機能を活性化させ、学校の協働性構築と組織力向上に資すると考える。

【引用・参考文献】

秋田県教育委員会（2021）「秋田県教職キャリア指標の概要」

大杉昭英（2019）「育成指標の機能と活用」平成30年度育成協議会の設置と育成指標・研修計画の作成に関する調査研究プロジェクト報告書

子安潤（2017）「教育委員会による教員指標の「スタンダード化」の問題」『日本教師教育学会年報 第26号「指標化」「基準化」の動向と課題』学事出版

中井淳（2020）「教員育成指標の実効性を高める教員研修の在り方～校内研修と育成指標のつながりの視点から～」第9回あきたの教師力高度化フォーラム シンポジウム

浜田博文（2017）「ガバナンス改革における教職の位置と「教員育成指標」をめぐる問題」『日本教師教育学会年報第26号「指標化」「基準化」の動向と課題』学事出版

兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム（2012）「教員養成スタンダードに基づく教員の質保証学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築」ジアース教育新社

文部科学省告示55号（2017）「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」

横浜市教育委員会（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！」時事通信出版局

秋田県教職キャリア指標を活用した校内研修の在り方

学校マネジメントコース 2521308

正木 節

1. 研究の背景と目的

今日、世界的潮流となっているスタンダードに基づく教育改革を背景に、教職員がキャリアステージに応じて身に付けるべき資質能力の明確化のために、秋田県教職キャリア指標が策定された。本研究は秋田県教職キャリア指標の特色や活用上の課題を明らかにするとともに、指標を有効に活用した校内研修の在り方について検討することを目的とする。

2. 研究の内容と方法

(1) 秋田県教職キャリア指標の特色

指標策定に携わった県内関係者へ聞き取りを行い、指標策定の趣旨を調査する。次に、他県の教員育成指標との比較を行い、秋田県教職キャリア指標の特色を分析する。

(2) 指標の活用事例の検討

秋田県教職キャリア指標の活用ガイド作成者へ聞き取りを行い、県の活用方針について調査する。次に、他県の活用事例、ガイド等を検討し、指標のより有効な活用策について検討する。

(3) 研究協力校における実態調査と校内研修の実施

研究協力校で指標に関する意識調査を行い、実態把握をする。次に、指標を活用した校内研修を実施し、指標を活用した校内研修の在り方を検討する。

3. 研究の結果と考察

秋田県教職キャリア指標は、教職キャリア全体を俯瞰することができ、キャリアアップのイメージをもちやすいという特色がある。しかし、指標の項目は抽象的なものが多く、内容を的確に理解するには教職員の経験や力量が必要となるという課題が明らかになった。

研究協力校の意識調査では、指標の存在は認知しているものの、その有効性について疑問をもつ教職員が多かった。指標を活用した校内研修では、指標の項目を目指す姿や実践の方向性として具体化していくことにより、指標の内容理解が深まることが明らかになった。

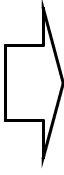
4. まとめ

秋田県教職キャリア指標は、教職員の主体性・自律性を重視した指標である。指標を手がかりとして、教職員一人一人が自らの立場や状況、学校課題に応じて自己目標を立てたり、課題解決に向けた策を講じたりといった柔軟な活用が可能である。こうした自律的なプロセスによって自らの資質能力を伸ばしていくことができるのが、秋田県教職キャリア指標がもつ大きな可能性である。そして、このプロセスを校内研修等を通して組織的に進めていくことは、学校の協働性構築と組織力向上に有効に働くと考える。

秋田県教職キャリア指標を活用した校内研修の在り方

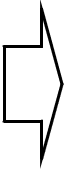
背景

- ・スタンダードに基づく教育改革の流れ
- ・教員がキャリアアステージに応じて身に付ける資質能力の明確化と教員育成指標整備の必要性



秋田県教職キャリア指標

<p>特色</p> <ul style="list-style-type: none"> ○教職キャリア全体を俯瞰することができる。 ○キャリアアップのイメージを持ちやすい。 ○地域課題に対応している。 ○指標の項目を柔軟に解釈することができる。 	<p>活用上の課題</p> <ul style="list-style-type: none"> △抽象的な項目が多く、正しく理解するには、経験や力量が必要である。 △学校マネジメントへの活用イメージがもちにくい。
--	--



校内研修における指標活用の在り方

<p>主体的・自律的なプロセス</p> <p>指標を活用して自己理解</p> <ul style="list-style-type: none"> → 伸ばしたい資質能力の選択 → 目標や取組の具体化 → 実践・省察 <p style="text-align: right;">(キャリアアップシート) (人事評価)</p>	<p>校内研修</p> <ul style="list-style-type: none"> ○キャリアアステージ別ワークショップ <ul style="list-style-type: none"> ・伸ばしたい資質能力や力を入れる取組について協議 ○キャリアアステージ混合ワークショップ <ul style="list-style-type: none"> ・教育課題についてテーマごとに協議 <p style="text-align: right;">(同僚性) (協働性) (組織力) (人材育成)</p>
--	--

< 中長期的視点を踏まえて >
 < 学校や教職員の実態に応じて >

1. 問題の所在

(1) 問題と研究の目的

筆者は，これまで自分が行ったり参観したりした社会科の授業の多くが教師主導であり，生徒による主体的な学習になっていないことに問題を感じてきた。

中央教育審議会(2016)は，前学習指導要領(2008)における課題として，「主体的に社会の形成に参画しようとする態度や，資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり関連付けたり多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成が不十分であること」(p.132)を挙げている。国立教育政策研究所教育課程研究センター(2003)もまた，「社会科の勉強が好きだ」，「社会の一員としてよりよい社会を考えることができるよう，社会科を勉強したい」などの主体性に関わる設問に肯定的に答える中学生の割合が，小学生よりも低いとしている。このように，中学生の社会科学習における主体性の育成は，筆者だけではなく広く課題になっていることだと考える。

主体的である生徒の姿は，小原(1988)，笹尾(1998)，野村(2003)，中央教育審議会(2016)，松尾(2018)の記述によれば，

- ①興味や関心をもっていること
- ②問いをもつこと
- ③解決への見通しをもつこと
- ④省察していること
- ⑤学びに連続性と発展性を見出していること

とされる。しかし，これらの研究では，それぞれで主体的な学習の理論や実践につい

での提案が行われてきてはいるものの，主体的である生徒の姿や，その実現のための指導方法が明確に示されてきていない。

そこで筆者は，本研究の目的を，主体的に学習に臨む生徒の姿を明確にするとともに，その実現のための指導方法を開発することとした。

(2) 1年次研究の成果と課題

筆者は教職大学院での1年次で，生徒が主体的に学習に臨むことができない原因は授業の導入と学習課題に問題があると考え，その工夫に努めた。問題とは2つあり，第1に，学習課題がその授業内容を具体的に表していないこと，第2に，授業の導入が，学習する理由を表していないことである。

それぞれ具体例を挙げると，第1の場合は学習課題に安易に「どのように」という疑問詞が使われている。「どのように」の使用目的の多くは，森分(1978)が指摘するように事実の「経過」や「構造」を詳細かつ網羅的に全体的に確認することであり，それは百科事典を調べればわかることで知的興奮を喚起しない。当然，焦点化された問題意識はなく，「どのように」という問いに対する結論も曖昧になる。つまり，問いと答えの関係が不明瞭なのである。こうした問題があるにも関わらず，多くの社会科教師は「どのように」という学習課題を度々使う。渡辺(2004)も同様の指摘をするとともに，「『どのように』だと，一連の出来事を初めから順番にたどっていく」(p.119~121)と述べ，片上(2013)は日本の社会科教科書についても「“どのように”のオンパレ

ード」(p.81), と述べている。これについて原田(2018)は「無理に問いをひねり出そうとした結果であって, 概括的になるのもやむを得ない。だが, このままでは探究を促すことはできず, 見方から考え方へのレベルへと学びを深めることもできない」(p.101)と述べている。

第2は, 教師が授業開始前に用意した学習課題を板書したり紙に書いて貼ったりするなどの, 唐突で一方的な課題提示である。また, 授業の導入における既習事項の確認や関連事項の想起も, 生徒からすれば学ぶ理由にはならない。教師からすれば教科書や学習指導要領上で指導が義務づけられているが, 生徒からすれば教師からの一方的な押しつけとなってしまう。

以上から, 1年次の研究仮説は, 森分(1978), 吉川(2002), 藤川(2011), 森(2015), 渡部(2020)の先行研究をもとに, 「複文型の『なぜ』発問を学習課題として授業をすれば, 生徒の主体性は高まる」と設定した。なお, 「複文型」とは, 差異のある事実を提示することにより認知的不協和を作り, 内発的動機付けを生み出す手段である。成果としては, (1)で挙げた主体的に学習に臨む生徒の姿の5項目に関わるアンケート調査, ならびに生徒の学習シートへの記述内容の検証を基に, 生徒が主体的に学習に臨む手立てとしてこの仮説が有効である可能性を得た。

しかし, 課題として以下の3点が明らかになった。第1は研究内容に関することで, 導入および学習課題の工夫だけでは, 主体的な学習を促す手段として(1)③~⑤との関連について説明できないことである。

第2・第3はともに検証の方法に関わることで, 第2はアンケートが生徒の変容を見取るものになっていなかったこと, 第3は授業中の生徒の言動についての検証を充実する必要があったことである。

(3)2年次研究の重点と先行研究の整理

(2)で挙げた3つの課題の克服のため, 以下の手段で2年次研究に取り組む。

第1については岡崎(2018)の主張を参考にする。岡崎によれば, 主体的な学びとは以下の3つの要素に分かれる。

- ①内発的動機付けにより実現する「学習動機の主体性」
- ②課題解決への見通し・方向付けにより実現する「学習活動の主体性」
- ③振り返りの場面設定により自らの概念・価値の誤りや曖昧さに気付かせることについて実現する「認識の主体性」

このうちの②と③が, 1年次研究で取り組めなかったことである。

②について, 学習過程における見通し・方向付けについての具体的手段について述べた先行研究は見当たらないが, 一般的に行われている仮説検証がこれにあたるかと考える。筆者は, 1年次の実習校での授業参観で, 仮説検証に用いる資料をほぼ教師が用意して生徒に与えている現状があることに気付いた。筆者は検証授業において多数ある資料から課題解決に必要なものを選んで用いるよう指示したが, 生徒は選別に戸惑い, 授業が大幅に停滞することがあった。実習校の先生は「子ども達にとって, 必要な資料を選ぶことは難しい。教師の側で, 読み取らせたい資料を絞って与えないといけない」と述べた。しかし, この方法で行う課題の解決は主体的と言えるのだろうか。渡部(2020)も, 教師が資料を提供することについて「実に興ざめ」と述べている(p.92)。課題解決のために生徒が見通しをもち, 資料を選択する姿勢・能力を身に付けさせることが, 「学習活動の主体性」の育成には重要ではないのだろうか。

③「認識の主体性」については, 自らの概念・価値の誤りや曖昧さに気付かせることについて実現する, とある。これはいわ

ゆる批判的思考である。子どものシティズンシップ教育研究会(2019)によれば、批判的思考は、根拠をもって理性的な社会の形成を目指すことで社会に対する批判意識を形成し、公民的資質の形成を図るために行われる。公民的資質の形成は社会科教育の不易の目標だが、それは民主主義社会の一員に足る能力の形成であり、生徒の学習の段階が価値判断および意志決定に至ることで完成する。価値判断について、佐長(2006)は、価値は対立してこそ存在し、価値の内容として設定した「幸福」と「正義」が互いにぶつかり合う4つの象限を教師は自覚すべきだと主張している。また、坂田(2015)は「選択の基準」があってこそ価値判断ができる」と主張している。これらはいずれも、合理的な価値判断のためには多角的な批判的検討が必要であることを表している。同様のことは意志決定においても言えることであり、情意に傾くことなく分析・検討を経た上で行われることが求められる。

第2・第3については、それぞれ、検証授業前から検証授業後にかけて随時アンケートを行うことでその数値の変容を見取ること、生徒が記入したワークシート等だけでなく授業中の生徒の言動についてもビデオ撮影をするなどして見取ることとする。

(4) 2年次研究の研究仮説

ここまでの考察をふまえ、2年次は以下の研究仮説を設定する。

生徒が課題意識をもって行う仮説検証において、生徒自身が資料選択を行い、価値判断や意志決定をする授業展開を行えば、主体的な学習活動を促すことができる。

2. 2年次研究の方法

(1) 実践事項の枠組み

1. を踏まえ、研究の枠組みを、表1に表す。

表1 主体性の種類とそれを身に付けた生徒の姿、及び実現のための指導方法

主体性の種類	生徒の姿	実現のため指導方法
学習動機の主体性	①興味や関心をもつ。 ②問いをもつ。	○複文型の「なぜ」発問 授業の導入で差異のある事実を示し、認知的不協和を生み出す。
学習活動の主体性	③解決への見通しをもつ。	○仮説の設定と資料選択 検証に必要な資料の選択を生徒が行えるよう、学習課題への仮説を立て、それをもとに資料選択をする場を設ける。
認識の主体性	④省察している。 ⑤学びに連続性と発展性を見出している。	○「問い直し」による価値判断や意志決定 社会的事象の多面性に気付いたり、今後のあるべき社会について考えたりできるよう、「問い直し」(筆者の勤務校における実践)により、生徒が価値判断や意志決定を行う場を設ける。

(2) 検証方法

学習シートやノートの記述内容、および授業中の生徒の言動を見取り、価値判断や意志決定の状態を検証する。また、主体性の定着に関わるアンケートを継続的に実施し、アンケートの結果の変化を検証する。

3. 実践の概要

【実施年月日】 2021年6月4日

【対象】 秋田市内A中学校第3学年B組(35名)

【分野】 歴史的分野

【単元】 ファシズムと日本の中国侵略(3/7)

(1) 単元(全7時間)計画での実践

単元計画は表2に示した。単元計画で実践事項と関わるのは第1時と第7時である。

表2 単元計画

時	学習内容
第1時	単元の学習課題づくり
第2時	世界恐慌への「持てる国」の対策
第3時(本時)	世界恐慌への「持たざる国」の対策
第4時	世界恐慌の日本への影響
第5時	経済圏の拡大と軍部の台頭
第6時	対立の長期化と強まる戦時体制
第7時	単元のまとめ

1) 複文型の「なぜ」発問

1時間目は、単元を貫く課題を設定した。筆者は年表や写真などの資料を提示し、第一次世界大戦後の1920年代には国際協調が進んだが、約20年後には再び世界大戦が始まったという差異を示した。そこで、単元を貫く課題を生徒は話し合い、生徒は「第一次世界大戦後には国際協調が進んだのに、なぜ世界に対立が広がったのだろうか」という学習課題を設定した。これは複文型のなぜ発問であり、資料を読み取ることで違和感に気付く、学習動機の主体性を身に付けた姿だと言える。その後、生徒は2つの時代の間空白に起きた出来事を予想し、「世界恐慌が起きたから」、「世界恐慌に対応できなかったドイツ、イタリア、日本が侵略を始めたから」など既知の内容を発表した。これにより生徒は本単元で学習する内容について見通しをもつことができた。その後、筆者は「皆が予想したことが本当なのか。この単元を通して学んでいこう」と結んだ。

2) 価値判断や意志決定

第7時では単元で学んだことを活用し、「今後世界に対立を広げないためにはどうすればよいか」というテーマでレポートを書いた。生徒は「植民地をなくしたり、国同士の力を同じにしたりすることで全てを平等にすることができれば対立を防ぐことができる」、「武力ではなく、まずは言語で解決したらいいと思う」等と記入した。これは意志決定にあたる。

(2) 本時での実践

本時の授業では、アメリカ、イギリス、ソ連が、世界恐慌への対策としてニューディール政策やブロック経済、五か年計画を行ったことに対し、ナチス・ドイツが領土を拡張した理由について考えた。その際、経済面に着目することで既習事項である

「持てる国」と比較し、「土地」、「財源」、「失業者対策」という3点を視点として資料選択ができるようにした。授業後半の発問(筆者の勤務校で「問い直し」と呼ぶ)では、「持てる国」とナチス・ドイツとの相違点だけでなく共通点を考えることで、「持たざる国」だけでなく「持てる国」もまた領土の侵略を目指した自国第一主義を採ってきたことに気付くことができるようにした。

本時における複文型の「なぜ」発問、資料選択、価値判断や意志決定の場面を挙げると以下ようになる。

1) 複文型の「なぜ」発問

授業の導入では、ルーズベルトとチャーチルの顔写真を提示した後、世界恐慌に対してアメリカやイギリスが行った対策の確認を行った。その後、ヒトラーの顔写真を提示し、人名と行ったことについて発問した。その後、アメリカやイギリスなどの「持てる国」の政策との差異を示すため、ドイツが領土を拡張していく様子を提示した(図1)。

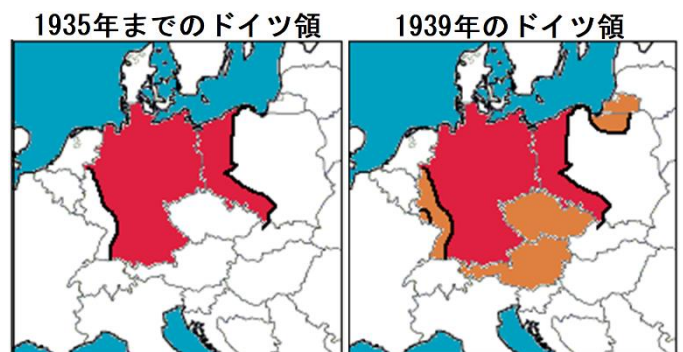


図1 授業の導入で示した画像の一部

この場面でのやりとりは以下の通りである。

T: 「1935年以降、簡単に言えばドイツはどんなことをしていますか」
S: 「領土を広げている」
S: 「侵略している」
T: 「前回学習した、アメリカやイギリス、ソ連は領土を広げていますか」
S: 「広がっていない」
T: 「ではなぜドイツは領土を広げたのでしょうか」

以上のように、学習課題を「なぜドイツは

領土を上げたのか」と設定した。複文ではないが、ドイツと比較するべきアメリカ・イギリス・ソ連が領土の拡張を行っていないことを全体で確認しているの、生徒は複文の形で問いを認識したと考える。

2) 仮説の設定と資料選択

その後、問いに対する仮説を考えさせ、キーワードを決めたうえでそれに基づき、資料集から資料を選び、課題解決を行った。

T: 「なぜドイツは領土を広げたのでしょうか」
 S: 「第一次世界大戦で莫大な賠償金を背負っていて、資源や物資がほしかったと思うから」
 S: 「土地を広げて資源を多くとってドイツを強い国にして軍事国家にしようとした」
 T: 「資源や物資面で不足しているということは、ドイツと『持てる国』はどんな面で違いがあると言えますか」
 S: 「経済面です」
 T: 「では、ドイツと『持てる国』との経済面の違いについて調べていきましょう。経済について考える際のキーワードは」
 S: 「土地、経済、失業者対策です」
 T: 「では、各班で1つキーワードを選び、それに沿って資料集から資料を探して調べて下さい」

この際、既習事項をまとめたボード（図2）を教室に掲示することで、キーワードを想起できるようにしている。

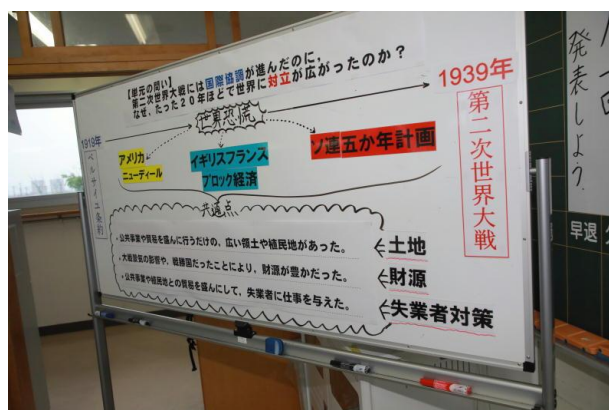


図2 既習事項をまとめたボード

その後、生徒は各グループで「土地」、 「財源」、 「失業者対策」のキーワードを1つずつ選び、選んだキーワードを視点として、資料集や教科書から資料を自ら選択

して違いを追究した。

「土地」を選んだグループは、「第一次世界大戦後のヴェルサイユ条約で領土を削られて植民地を失っているから、経済力を高められなかった」、「土地が少なく、自分たちの国だけで解決できないから、他の国に侵略した」と発言した。「土地」というキーワードをもとに、事項の第一次世界大戦の戦後処理の内容を選んだことがわかる。

「財源」を選んだグループは、「ドイツは第一次世界大戦のヴェルサイユ条約で国家予算の何倍もの賠償金を課されているから」、「ハイパーインフレも起きている」、「賠償金の他にもザール炭鉱もとり上げられているから」と発言した。これについても、既習事項をもとに資料を選び取っていたことがわかる。

「失業者対策」を選んだグループは、「ナチスは失業者削減に向けてフォルクスワーゲンを生産し、国民に希望を抱かせた、とあった」、「軍需産業を盛んにしてファシズムという全体主義から国の利益を優先した。国民から自由を奪っているところが米・英とは違う」、「軍需産業は、侵略のために行われたという面もある」と発言した。これについては、「持てる国」との違いを明らかにするために失業者対策に関する資料を自ら選びとっていた。

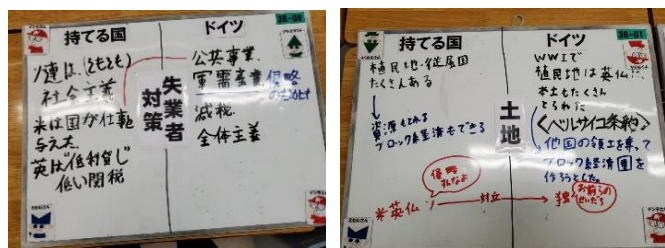


図3 それぞれのキーワードに基づいて比較したホワイトボード

3) 「問い直し」による価値判断や意志決定

授業後半の発問(問い直し)では「『持てる国』とドイツとの共通点は何か?」と発問した。これは、第二次世界大戦において侵略を行ったのは「持たざる国」だが、「持てる国」もまたかつては植民地支配を行っており、世界恐慌に対する対策も、自分たちの国を最優先で保護しようとする自国第一主義を採っていたという点で共通していたことに気付かせるためである。

- T: 「ここまでは、違いは何かという観点で学んできましたが、物事は一般的に違いがあれば必ず共通点があります。ドイツと『持てる国』との共通点を各自で考え、周りと意見交換しましょう」
- S: 「まずは自分の国から立て直そうという考えと、国内で経済問題を解決しようとする考えが共通している」
- S: 「他の国との関係よりまず自分の国のことを何とかしようとしている」
- S: 「公共事業など、国が一丸となってやっている」
- S: 「自分の国を第一にしている」
- S: 「自分の国を大切にしている」

このように、「持てる国」も「持たざる国」も自国第一主義を採っていたという点で共通していたことに気付いていた(図5)。

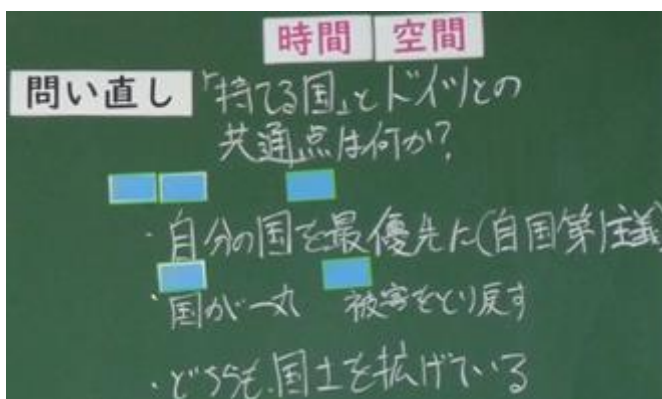


図5 「問い直し」に対する生徒の発言を板書したもの

なお、これらの発言が出なかったときに備え、1904年の植民地支配を表す資料(図6)を用意していたが、生徒の発言がねらい

を達成していたので、発表後に提示した。



図6 1904年の経済圏

授業後の生徒の振り返り(図7)には、「私は、ヒトラーはユダヤ人を迫害した悪者だと思っていました。しかし、ヴェルサイユ条約によって受けた大きすぎるマイナスは自国だけで解決できるレベルのものではなく『そうするしかなかった』という背景もあつたのではないかと新しい考えをもつことができました」、「最初は侵略を進めていったドイツが悪者に見えましたがそのような状況にして追い込んでいるのは持てる国のほうで、どちらにもそれぞれの思いがあることが分かりました」とある。これは既成の価値を改めたことを表しており、価値判断を行った生徒の姿と捉えられる。

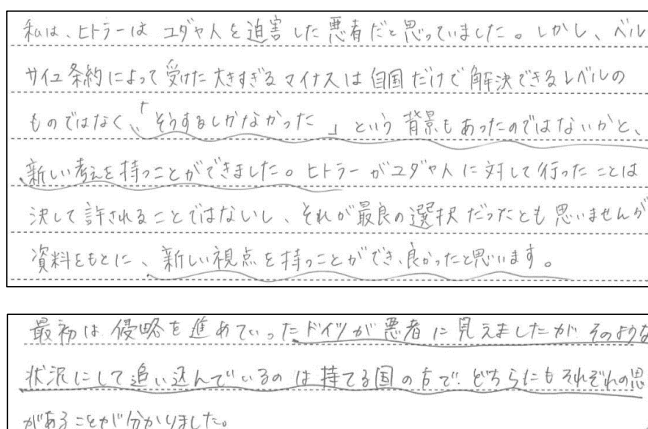


図7 生徒の振り返り

(3) アンケートの実践と分析

生徒自身の「学習動機の主体性」、「学習活動の主体性」、「認識の主体性」の意識を調べるため、各種主体性に関わるアンケートを行った。

1) アンケートの内容

「学習動機の主体性」，「学習活動の主体性」，「認識の主体性」それぞれの種類について表3にある質問を設けた。アンケートの回答方法は，設問毎に4(そう思う)，3(少しそう思う)，2(あまりそう思わない)，1(そう思わない)から1つ選ぶものとした。

表3 アンケート

種類	設問
学習動機の主体性	社会科の学習に興味はありますか。
	もともと社会科自体に興味をもっている。
	授業を受けるにつれて興味をもつようになった。
学習活動の主体性	課題意識(疑問や達成目標など)をもって，授業に臨んでいますか。
	課題に対し「答えは，およそこうなるだろう」と，見当をつけて学習に臨んでいますか。
	課題の解決に必要な資料(情報)について，「こんな資料が必要だ」と，見当をつけていますか。
認識の主体性	資料を根拠にした課題解決ができていますか。
	課題解決では，最も適した回答を得ようという気持ちをもっていませんか。
	課題に対する自分と他者の考えが違ったとき，他者に自分の考えを理解してもらおうと試みたり，もしくは自分の考えを修正したりしていますか。
	「こうすればもっと良い社会をつくることができる」という考えをもって授業を終えていますか。
	これまでやこれからの学習内容との関係を意識して学習していますか。

2) 実施時期と実施対象

実施時期は，(1)，(2)の検証授業に加えて同様の方法で授業を行った時期に合わせ，1回目は5月7日，2回目は6月29日，3回目は7月19日である。

実施対象は，検証授業を行った3年生の全4クラスである。ただし，欠席によりアンケートを受けられなかった生徒もいたので，アンケート実施人数については5月は140名，6月は137名，7月は136名と，若干の違いがある。

3) アンケート結果の分析

まず，各種主体性についての平均得点率の変化を検証した。結果，3つ全ての種類で，平均得点率は向上していた(図8)。

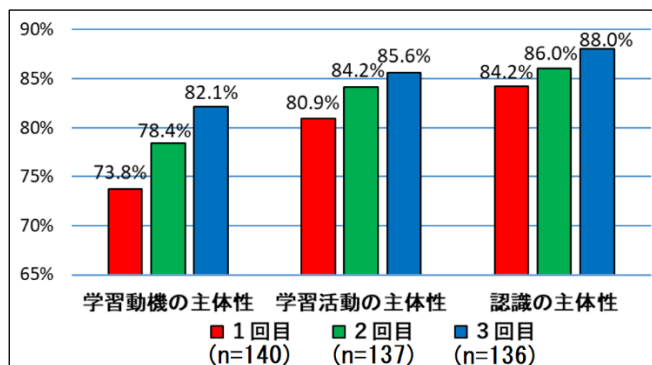


図8 主体性の各種類における得点率の変化

次に，事前と事後の平均得点に有意差があるかどうかを調べるため，1回目と3回目のアンケート結果の差についてt検定を行った。結果は，3種類全ての主体性についてp値が0.05未満となり(表4)，帰無仮説が棄却され，有意差があることが判明した。

表4 t検定の結果

種類	p値
学習動機の主体性	0.00000057
学習活動の主体性	0.0026
認識の主体性	0.0077

以上の検証により，筆者の実践は生徒の主体性を高めることについて効果があったものと考えられる。

4. 結論

(1) 成果

以上のように，授業のなかで生徒自身が資料選択を行い，学習事項について価値判断や意志決定をする授業展開を行うことで，主体性をもって学習に臨む生徒の姿を確認することができた。また，アンケートについても数値の変容から，主体性についての生徒の意識が高まったことが見て取れた。学ぶ必要感を生徒が実感するための「複文型の『なぜ』発問」，課題を解決するための資料選択を自ら行うための見通しをもつこと，学習事項について行う価値判断と意志決定，これらの実践を重ねていくことにより，生徒の主体的な学習を促すことができると考える。

(2) 課題と展望

「なぜ」発問にこだわって研究を続けてきたが、「なぜ」発問による学習課題の設定が不適当な単元が多数あることが、この度の研究で改めてわかった。その場合は「どのように」発問を使って授業を行うしかなかった。しかし、本稿1(1)でも挙げたように、「どのように」発問の安易な使用は問題の焦点を絞り込めず、社会的な見方・考え方が働かない授業につながるおそれがある。今後は、この問題を解消する手段を一般化してより多くの単元において生徒が主体的に学習に臨むことができるようにすることが必要である。

また、価値判断や意志決定の場面における「問い直し」は「認識の主体性」につながる手立てだとは言え、教師側からの問いかけになってしまっている。さらなる生徒の主体的な学びの実現のためにも、「問い直し」についても生徒自身が行えるような手段を一般化していくこともまた必要である。

【参考・引用文献】

小原友行(1988)。「学習の主体性」『社会科教育論』.35巻.

岡崎誠司(2018)。「社会科授業4タイプから仮説吟味学習へー「主体的・対話的で深い学び」の実現ー」.風間書房.

片上宗二(2013)。「社会科教師のための「言語力」研究ー社会科授業の充実・発展をめざしてー」.風間書房.

国立教育政策研究所教育課程研究センター(2003)。「平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査質問紙調査集計結果ー社会ー」.

子どものシティズンシップ教育研究会(2019)。「社会形成科社会科論ー批判主義社会科の継承と革新ー」.風間書房.

坂田元丈(2015)。「中学校地理的分野(日本の諸地域)における価値判断型の授業づくり:北陸新幹線を例に」『日本社会科教育学会全国大会発表論文集』.11).

笹尾省三(1998)。「主体性の育成と社会科教育」.『広島修大論集』.第39巻.第2号(人文).

佐長健司(2006)。「社会科授業における価値判断指導の検討」.『社会科研究』.第65号.

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)」.中教審答申.197号.

野村一雄(2003)。「社会科学習における「主体的な学び」の追究」.『神奈川県立総合教育センター長期研修員研修報告』.

原田智仁(2018)。「中学校新学習指導要領社会の授業づくり」.明治図書.

藤川大祐(2011)。「発問とその前提ー発問の論理に関する考察ー」.『授業実践開発研究』.4巻.

松尾和宣(2018)。「主体的・対話的で深い学びを求める社会科教育」『教育総合研究叢書』.11号.

森才三(2015)。「社会科授業における「なぜ」発問の実践方略」.『社会科研究第』.82号.

森分孝治(1978)。「社会科授業構成の理論と方法」.明治図書.

吉川幸男, 山口社会科実践研究会(2002)。「「差異の思考」で変わる社会科の授業」.明治図書.

渡部竜也・井手口泰典(2020)。「社会科授業づくりの理論と方法」.明治図書.

渡辺雅子(2004)。「納得の構造」.東洋館出版社.

生徒の主体的な学習を促す，中学校社会科における指導方法の工夫

カリキュラム・授業開発コース 2520403

小熊 大樹

1. 研究の目的

筆者は，多くの社会科の授業が教師主導であることに問題を感じてきた。中央教育審議会(2016)も国立教育政策研究所教育課程研究センター(2003)も，中学生の社会科の学習への主体的な取り組みが課題であることを述べている。しかし，生徒の主体的な学習について行われてきたこれまでの研究では，理論や実践の提案は行われてきたが，主体的である生徒の姿とその実現のための方法が明確に示されてこなかった。従って，本研究では，主体的に学習に臨む生徒の姿の明確化と，その実現のための指導方法の開発を目的とする。

2. 研究の内容

研究仮説を，「生徒が課題意識をもって行う仮説検証において，生徒自身が資料選択を行い，価値判断や意志決定をする授業展開を行えば，主体的な学習活動を促すことができる。」と設定する。そして，「学習動機の主体性」，「学習活動の主体性」，「認識の主体性」の3つの主体性の定着を目指し，以下の実践を行う。

研究方法

(1) 授業実践

- 1) 複文型の「なぜ」発問…導入で差異のある事実を示し認知的不協和を生み出す。
- 2) 仮説の設定と資料選択…検証に必要な資料の選択を生徒が行えるよう，学習課題への仮説を立て，それをもとに資料選択をする場を設ける。
- 3) 「問い直し」による価値判断や意志決定…社会的事象の多面性に気付いたり，今後のあるべき社会について考えたりできるよう，「問い直し」(筆者の勤務校における実践)により，生徒が価値判断や意志決定を行う場を設ける。

(検証授業) 対象学年：3年生 単元：歴史的分野「ファシズムと日本の中国侵略」

(2) 検証

授業中の生徒の言動，および学習シートやノートの記述内容から，課題意識をもつ姿や，資料選択，価値判断や意志決定をしている姿を見取る。また主体性の定着に関わるアンケートを継続的に実施し，アンケートの結果の変化を検証する。

3. 研究の成果

単元や授業の導入では，時期の違いによる出来事やナチス・ドイツの領土の違いに生徒が気づき，課題意識をもつ生徒の姿が見られた。資料選択の場面では，仮説を踏まえたキーワードをもとに，課題解決に適する資料を自ら見つけて課題解決ができた。「問い直し」の場面では，既成のナチス・ドイツへのイメージが変容し，価値判断をする生徒が見られた。また，アンケートの結果は事前と事後で主体性の定着に関する数値の向上が見られた。

生徒の主体的な学習を促す，中学校社会科における指導方法の工夫

1. 問題の所在

(1) 問題と研究の目的

- ・教師主導の授業の多さ
- ・主体的な学習の面で課題
中教審(2016)国研(2003)
- ・先行研究における主体的な生徒の姿や指導方法が不明確

【研究の目的】

主体的に学習に臨む生徒の姿の明確化，その実現のための指導方法の開発

(2) 1年次研究の成果と課題

- 成果
 - ・「複文型の『なぜ』発問」は「学習動機の主体性」の定着に効果的。
- ▲課題
 - ・「学習活動の主体性」，「認識の主体性」について未検証
 - ・変容を見取りが不十分

(3) 2年次研究の重点

- ・複文型の「なぜ」発問は継続 → 「学習動機の主体性」
- ・生徒による仮説設定と資料選択の場の設定 → 「学習活動の主体性」
- ・価値判断や意志決定の場の設定 → 「認識の主体性」
- ・生徒の見取り，継続的なアンケートの実施と分析

(4) 2年次研究の研究仮説

生徒が課題意識をもって行う仮説検証において，生徒自身が資料選択を行い，価値判断や意志決定をする授業展開を行えば，主体的な学習活動を促すことができる。

2. 2年次研究の方法

(1) 実践事項の枠組み

主体性の種類	生徒の姿	実現のため指導方法
学習動機の主体性	①興味や関心をもつ。 ②問いをもつ。	○複文型の「なぜ」発問 授業の導入で差異のある事実を示し，認知的不協和を生み出す。
学習活動の主体性	③解決への見通しをもつ。	○仮説の設定と資料選択 検証に必要な資料の選択を生徒が行えるよう，学習課題への仮説を立て，それをもとに資料選択をする場を設ける。
認識の主体性	④省察している。 ⑤学びに連続性と発展性を見出している。	○「問い直し」による価値判断や意志決定 社会的事象の多面性に気付いたり，今後のあるべき社会について考えたりできるよう，「問い直し」(筆者の勤務校における実践)により，生徒が価値判断や意志決定を行う場を設ける。

- ①授業を撮影し，生徒の発言内容を見取る。
- ②生徒が書いたノートやワークシートを見取る。
- ③主体性の意識の定着についてアンケートを実施し，その変容を見取る。

3. 実践の概要

【実施年月日】2021年6月4日

【対象】秋田市内A中学校第3学年B組(35名)

【分野】歴史的分野

【単元】ファシズムと日本の中国侵略(3/7)

(1) 単元計画での実践

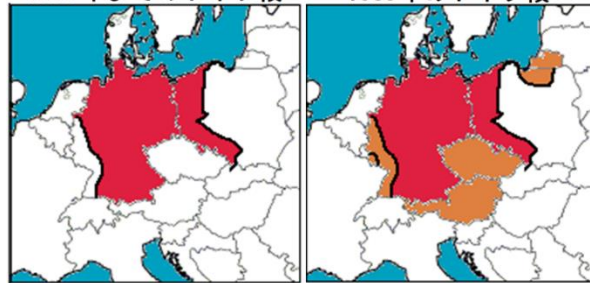
時	学習内容
第1時	単元の学習課題づくり
第2時	世界恐慌への「持てる国」の対策
第3時	世界恐慌への「持たざる国」の対策
第4時	世界恐慌の日本への影響
第5時	経済圏の拡大と軍部の台頭
第6時	対立の長期化と強まる戦時体制
第7時	単元のまとめ

「第一次世界大戦後には国際協調が進んだのに，なぜ世界に対立が広がったのだろう」
○複文型の「なぜ」発問
→興味や関心，問い

レポート「今後世界に対立を広げないためにはどうすればよいか」
→「植民地をなくしたり，国同士の力を同じにしたりすることで全てを平等にする」，「武力ではなく，言語で解決したらいいと思う」等
○「問い直し」による価値判断や意志決定
→省察，連続性や発展性

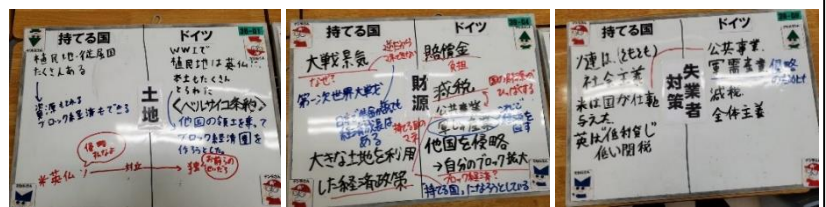
(2) 本時での実践

○複文型の「なぜ」発問 → 興味や関心，問い
1935年までのドイツ領 1939年のドイツ領



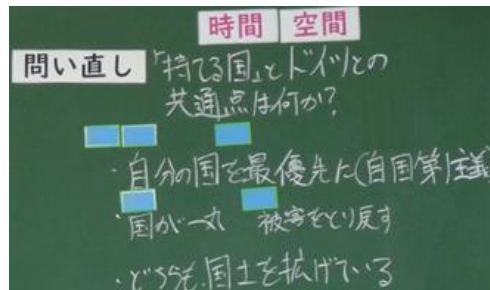
「なぜ，(「持てる国」と違って)ドイツは領土拡大をしているのか」

○仮説の設定と資料選択 → 解決への見通し



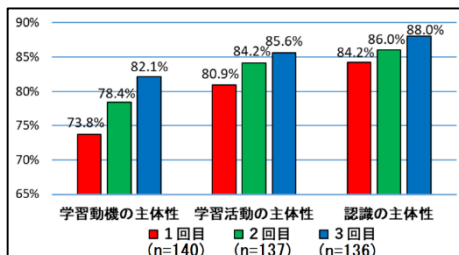
仮説を整理したキーワードを基に，生徒が行う資料選択と課題解決

○「問い直し」による価値判断や意志決定
→省察，連続性や発展性



・ドイツと「持てる国」との違いだけでなく共通点を発見する姿
・「ヒトラーやドイツだけが悪い」という先入観を改める姿

(3) アンケートの実践と分析



種類	p値
学習動機の主体性	0.00000057
学習活動の主体性	0.0026
認識の主体性	0.0077

各種主体性に関する意識についてのアンケートの結果，得点率は3種類とも向上を示し，かつ，t検定ではp値は0.05を下回った。

4. 結論

(1) 成果

・主体性をもって学習に臨む生徒の姿を明確にし，確認できたこと。・アンケートで主体性についての生徒の意識の高まりが見て取れたこと。

(2) 課題と展望

- ・「なぜ」発問で授業ができない単元において，「どのように」発問を用いた，主体的な学習を促す手立ての確立。
- ・教師ではなく，生徒が「問い直し」を行うようになるための手立ての確立。