２０２２年度

秋田大学教職大学院
教育実践研究報告集

第７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

２０２３年３月

－目次－

【現職教員院生】

学校マネジメントコース

飯塚　正純　特別支援学校における地域資源を活用した授業の充実を図る方略の検討・1
抄録・全体図・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・9
石井　志徳　学校自己評価分析を通した教職員間の協働性の構築に関する研究・・・・11
抄録・全体図・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・19
菊池　高之　特別支援学校（肢体不自由）の自立活動を主とする教育課程における
算数（数学）の教科指導に関する研究
－年間指導計画作成上の課題と改善策の検討及び提案を目指して－・・・・21
抄録・全体図・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・29
小林　正明　学校現場における効果的なメンタリング手法の開発
－1on1 Meeting 型対話の有効性の検証－・・・・・・・・・・・・・・・・31
抄録・全体図・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・39
嵯峨　静人　算数・数学、外国語の小中一貫カリキュラムの作成
－中堅教員を核として－・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・41
抄録・全体図・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・49
佐々木　公　ＤＣＡＰ直後プラン方式による学校のタスクマネジメントの改善
－教員の主体的な働き方改善に資する組織づくりを目指して－・・・・・・51
抄録・全体図・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・59
菅原　　渉　協働型の校内研修と連動したキャリアアップシート開発
－教職キャリア指標を用いた教員の資質能力の改善方策－・・・・・・・・61
抄録・全体図・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・69
鈴木　貴子　若手教員の研修を核とした教員相互に高め合う人材育プランの考察
－小学校におけるメンター方式での研修と省察を通して－・・・・・・・・71
抄録・全体図・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・79
高橋　華子　学校教育目標の共通理解を促進するマネジメント
－高等学校におけるグランドデザイン構築を通して－・・・・・・・・・・81
抄録・全体図・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・89
渡部　和朝　グランドデザインとの関連を図った「マンダラートによる
学級・学年カリキュラム･マネジメント」の運用についての考察・・・・91
抄録・全体図・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・99

発達教育・特別支援教育コース

今井　　彩　特別支援学校（知的障害）における生徒のキャリア形成に寄与する教育実践

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・101

抄録・全体図・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・109

大塚　邦子　学級数の少ない障害種の特別支援学級担任への支援の在り方に関する検討

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・111

抄録・全体図・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・119

特別支援学校における地域資源を活用した授業の充実を図る方略の検討

学校マネジメントコース　２５２２３０１
飯塚　正純

1.はじめに

障害者等が積極的に社会参加できる「共生社会」の形成に向けて，障害のある子どもが地域社会の中で積極的に活動し，その一員として豊かに生きることができるよう，地域の同世代の子どもや人々の交流等を通して，地域での生活基盤を形成することが求められている(中央教育審議会，2012)。こうした社会的要請を受け，秋田県では障害のある児童生徒が地域住民等と活動する場づくりを推進していくことを重点施策に挙げており（第三次秋田県特別支援教育総合整備計画，2017)，県内の特別支援学校でも，地域資源を活用した学習活動に積極的に取り組んできている。

また，地域資源を活用した授業は児童生徒の社会性の基盤である自己有用感を育てる上で有効な側面を有していることや（本多，2016；工藤，2021)，地域社会と協働して活動する場面で力を発揮した経験は，学校内での活動同様に児童生徒の達成感や役立ち感につながることが指摘されている(落合ら,2020)。

筆者が勤務するA支援学校でも平成28年度の開校時から，観光地である地域の特色を生かし，地域資源を活用した学習活動に積極的に取り組んできている。こうした学習活動の様子は報道等でも紹介され，新設校であるA支援学校について地域の内外で理解を深めてもらう上では一定の成果があったものと考える。一方で，開校から6年が経過したものの，初年度からの計画や内容を踏襲することにとどまっている活動も少なくなく，先述の先行研究が示す有効な面を，指導に当たる教師が十分に実感し共有できていない状況もあるとが推察される。そこで，本研究ではA支援学校における地域資源を活用した授業づくりの課題を明らかにし，その改善を図ることで地域資源を活用することのよさを共有し，授業実践を通して改善の方略について検討することとした。なお，本研究における地域資源とは，地域内に存在する人，物，場所，文化など，教育活動に利用可能なすべてのものとする。

2.研究Ⅰ

地域資源の活用に関する教師の意識調査

(1)研究の目的

A支援学校における地域資源を活用した授業づくりの取組状況や，実践に当たる教師が感じている成果や課題等についての意識を明らかにする。

(2)対象と方法

対象はA支援学校の授業を担当している教師22人（小学部7人，中学部7人，高等部8人）とした。調査は2022年7月12日～28日の期間で，無記名方式の質問紙法で実施し，地域資源を活用した授業づくりの取組状況については，10項目の質問に5件法で回答してもらい（調査Ⅰ)，地域資源を活用した授業のよさと課題等については，3項目の質問に自由記述で回答してもらった（調査Ⅱ)。それぞれの調査の質問項目は表1に示したとおりである。なお，調査用紙は専用の封筒と一緒に各教師に直接配付し，記入後は封入をして各学部主事に渡してもらい，それを筆者が回収した（回収率100%)。調査の分析は，調査Ⅰについては，回答を集約してグラフ化し，項目間でデータの比較をした。調査Ⅱについては，得られた回答をKJ法に基づいてカテゴリー化し，分析・検討した。

表１　調査の質問項目

Ⅰ　地域資源を活用した授業づくりの取組状況
1 事前学習では児童生徒が**目的意識**をもてるようにしている
2 事前学習では児童生徒が**期待感**を高められるようにしている
3 児童生徒が目的を理解して**主体的**に活動できるようにしている
4 児童生徒が**やりがいや楽しさ**を感じて活動できるようにしている
5 児童生徒が**地域のよさ**を感じて活動できるようにしている
6 児童生徒が**地域の方々と協働**し共感的に活動できるようにしている
7 児童生徒が**地域の方々から感謝される**経験を十分に得られるようにしている
8 事後学習では児童生徒の**達成感**などを十分に深められるようにしている
9 活動を通して児童生徒に**どんな力が身についたのか**を明らかにしている
10 活動の目的や内容，成果を適切に**引き継いでいる**
Ⅱ 地域資源を活用した授業づくりのよさと課題等
1 校内での学習活動と比較して，地域資源を活用した学習のよさはどんなことか
2 地域資源を活用した学習を進めていく上で工夫していることはどんなことか
3 地域資源を活用した学習を進めていく上で難しいことはどんなことか

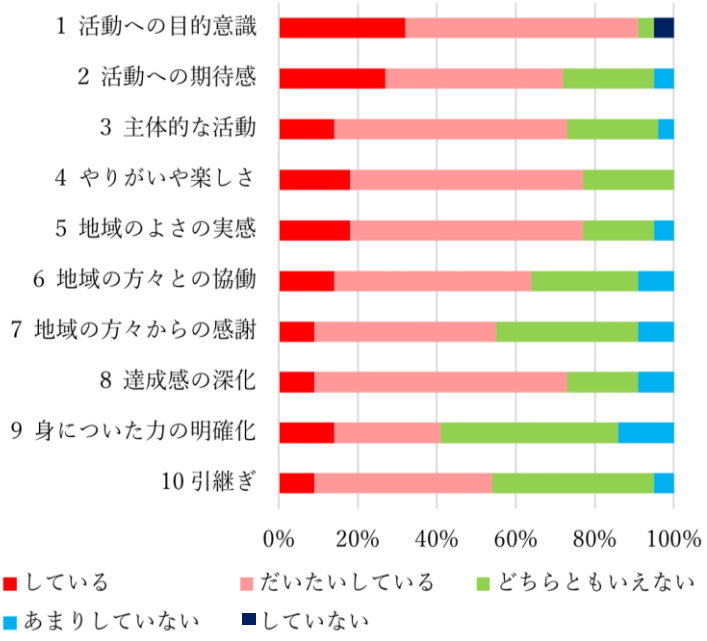


図１　地域資源を活用した授業の取組状況

(3)結果

1) 調査Ⅰ　地域資源を活用した授業づくりの取組状況について

図１に示したとおり「1　活動への目的意識」については，している，だいたいしているという回答が 90%を越え，肯定的な回答が最も多かった。一方で「7 地域の方々の感謝」，「9　身についた力の明確化」，「10　引き継ぎ」の項目では，している，だいたいしているという回答の割合が，それぞれ 55%，41%，55%と他の項目に比べて低くなっており，課題と感じている教師が多かった。

2) 調査Ⅱ　地域資源を活用した授業のよさと課題等について

回答で得られた記述を 1 内容につき 1 枚のラベルに転記し（総ラベル数 107 枚），項目ごとに A 支援学校の職員４人と筆者とで KJ 法に基づいてカテゴリー化した（表 2-1, 2-2, 2-3）。なお，表中の（　）の数字はラベル数を表す。

①校内での学習活動と比較した地域資源を活用した学習のよさ

表 2-1 に示したように，この項目については 38 枚のラベルを４つのカテゴリーに分類した。地域資源を活用することで，多様な人との関わりや社会とのつながりが「子どもの成長」を促進し，地域への理解や愛着，社会性の深まりが「地域で生活する力へのつながり」の基盤となることが挙げられた。また，学校では得難い「本物の体験」によって，児童生徒の意欲，関心，経験を広げていくほか，「地域の人々の A 支援学校への理解」につながるよさがあることも挙げられていた。

②地域資源を活用した学習を進めていく上での工夫

表 2-2 に示したように，この項目については 40 枚のラベルを 6 つのカテゴリーに分類した。授業づくりをしていく上で「関係者との共通理解」「目的意識のもたせ方」「教材・グルーピング」「継続的な活動設定」「人との関わり場面の設定」などの工夫のほか，児童生徒が「達成感・満足感」が得られるような活動となることを重視していることなどが挙げられた。

③地域資源を活用した学習を進めていく上で難しいこと

表 2-3 に示したように，この項目については 29 枚のラベルを 6 つのカテゴリーに分類した。A 支援学校の開校時から継続してきた活動の中には，「活動ありき」になっている

表 2-1 地域資源を活用した学習のよさ

n=38

子どもの成長 (12)	・人との関わりからの学び (4) ・外部専門家（地域の方）の指導力(4) ・生活に生きる力の般化 (3) ・社会とのつながりからの学び (1)
地域で生活する力へのつながり (11)	・地域理解，愛着の深化 (5) ・社会性の育み (3) ・地域の人々とのつながり (2) ・卒業後の施設活用 (1)
本物の体験 (10)	・本物の体験から学ぶよさ (5) ・意欲，関心の高まり (3) ・視野，経験の広がり (2)
地域の人々のA支援学校への理解 (5)	・学校，子どもに対する理解の深化 (3) ・障害をもつ人に対する理解の深化 (2)

表 2-2 地域資源を活用した学習を進めていく上での工夫

n=40

関係者との共通理解 (10)	・活動の目的の共通理解 (4) ・子どもの実態，関わり方の共通理解(3) ・地域について学ぶ教師の姿勢 (3)
目的意識のもたせ方 (8)	・目的の明確化 (5) ・子どものニーズ，やりがいを重視 (2) ・地域資源が果たす役割等の確認 (1)
教材・グルーピング (6)	・実態に即した学習の流れ，ワークシート (2) ・学びの足跡が分かるワークシート，掲示物 (2) ・交流相手を身近に感じられる情報提示 (1) ・活動のペア，グルーピング (1)
継続的な活動設定 (6)	・積み重ねによる見通し，自信の向上(4) ・教師も関わりを積み重ねる (2)
人との関わり場面の設定 (5)	・子どもと交流相手の関わりをコーディネート (3) ・子どもと交流相手の関わりを促進する見守り (2)
達成感・満足感 (5)	・子どもの楽しさや達成感を重視 (3) ・交流相手と互いに満足できる活動づくり (2)

ものや，「学校と地域の意識のずれ」があるものが存在することや，「引継ぎ・積み重ねの在り方」に課題があることが挙げられた。また，ラベル数としては少ないものの，「地域資源のとらえ」が教師間でそろっていないことや，活動そのものの「必要性」への疑問を指摘するものも見られた。さらには「新型コロナウイルスの感染拡大」の影響が，活動機会等の制限につながっていることも挙げられた。

(3)考察

調査Ⅰ，Ⅱから，A支援学校の教師は地域資源を活用した学習について，児童生徒の成長や経験の広がり等において意義やよさを

表 2-3 地域資源を活用した学習を進めていく上で難しいこと

n=29

活動ありき (8)	・子どもの実態からかけ離れた活動 (3) ・回数だけが増えていく状況 (2) ・単発になりやすい (1) ・多忙感，やらされ感 (1) ・地域活用が前提になりがち (1)
学校と地域の意識のずれ(8)	・学校側と地域側のニーズの相互理解不足 (5) ・地域の方々の子どもに対する理解不足 (3)
引継ぎ・積み重ねの在り方 (5)	・担当職員の異動 (3) ・活動の経緯の理解不足 (1) ・活動打ち切りの経緯の説明不足 (1)
地域資源のとらえ (3)	・「地域資源活用」の意味，内容の確認不足 (1) ・地域資源の知識，情報不足 (1) ・教師自身の地域の一員としての経験不足 (1)
必要性 (3)	・地域の人の力を借りずにできること (2) ・学校内で十分にできること (1)
新型コロナウイルスの感染拡大 (2)	・多様な人との関わり，活動機会の制限 (2)

感じており，児童生徒が目的意識や期待感をもって活動に臨めるように，事前学習の充実や地域の側との共通理解を図ることを重視していることがうかがえる。一方で，実際の協働場面では，学校側と地域の側との意識のずれが生じ，思うような成果が得られないこともあり，そのことが活動の難しさを感じさせる一因となっているものと思われた。また，地域での活動場面や事後学習において，児童生徒が自己有用感を高めたり，身についた力について評価したりすることが不十分になっていると感じている教師が多いことも明らかになった。さらには，児童生徒の実態と内容が合っていない活動や，目的や内容，成果が適切に引継ぎされていない活動もあることから，一部の教師から「活動ありき」という指摘があるように，形骸化してきている活動があることが推察された。

3.研究Ⅱ

アンケート結果を踏まえた改善授業の実践

(1)研究の目的

研究Ⅰで分析したA支援学校の地域資源を活用した授業づくりの課題を踏まえ，授業改善のための検討と授業実践に取り組んでいく。その上で，この実践に携わった教師の意識の

変容を検証し，地域資源を活用した授業づくりの充実を図る方略を検討する。

(2)対象と方法

1)研究期間は 2022 年 8 月～2022 年 12 月とし,A 支援学校高等部の学校設定教科「観光」において高等部全員で実施している地元ローカル鉄道の駅舎清掃活動の単元の改善に取り組むこととした。A 支援学校高等部では，歴史的建造物や観光名所が多い地域の特色を生かした教育課程の編成を目指し,平成 28 年度の開校時からこの学校設定教科の学習に取り組んでいる。この学習では学年ごとに地域の観光，歴史，伝統文化について理解を深めていく内容を設定している。また，地域を大切にしようとする意識を育むことを目的として,学部全体で様々な地域貢献活動にも取り組んでいる。取り上げる単元は例年 5 月と 10 月に学部全体で取り組んでいることから，授業改善の検討によって研究Ⅰ以前の取組（5 月の清掃活動）からの変容の検証ができると考えた。なお，このローカル鉄道は，近年人口が減少しているこの地域において貴重な交通手段となっているとともに，沿線の田園風景や四季折々の風景が楽しめることから，地域の貴重な観光資源の一つとなっている。

2)筆者は当該単元の授業担当者と高等部主事とともに,10 月に実施する２回目の駅舎清掃の単元の授業検討を行った。検討では研究Ⅰで明らかになった A 支援学校の地域資源を活用した授業の課題を踏まえ,「活動ありき」ではなく，生徒が目的意識ややりがいを感じて臨めるように，生徒たちが役割分担をし，生徒が自分たちで主体的に清掃に取り組む活動を目指すことにした。また，生徒たちが地域に貢献していることや，感謝されていることを実感できるように，これまで生徒と教師のみで行っていた清掃活動を地域の方々にも参加してもらい，協働で実施する方向で準備を進めていくこととした。活動を通して身についた力の評価については，生徒たちの学びや達成感がより確かになるよう，地域の方々の声を基にしたフィードバックや生徒たち同士での意見交換を行い，生徒たちの思いを言語化する活動を重視していくこととした。

3) 筆者は 2)の検討を踏まえて実施した 10 月 18 日の B 駅と C 駅の清掃活動に A 支援学校の生徒，教師らと共に参加した。

4)3)の活動後に生徒がワークシートに記入した「活動してみての感想」,「次回気を付けたいこと」の記述について，5 月の活動後の記述と比較を行った。

5)11 月 24 日には,高等部の全生徒(13 人)を対象として，学校設定教科観光における地域での一年間の活動について振り返る授業を筆者が行った。

6)5)の振り返りの授業を経て，駅舎清掃の単元に携わった教師 4 名に対し，半構造化面接法でインタビューを行い，その発話内容を SCAT による分析を行い，発話内容のテーマ・構成概念を KJ 法に準じてカテゴリー化した。

(3)結果

1) 駅舎清掃活動の実際と生徒の感想の変容

授業改善の検討を踏まえて,駅舎清掃を生徒たちと一緒に行ってくださる地域の方を募集したところ,10 人近くの応募があった。しかし,活動当日は参加者の急な都合により,２名のみの参加に留まり,生徒たちが地域の方々と関わりを深めながら活動を共にすることが，十分にできなかった。それでも表 3 のとおり，生徒たちの活動後の感想には，生徒と教師だけで清掃を行った 5 月の活動に比べ,自分たちの清掃そのものに着目した感想よりも,駅を利用する人や地域を意識した感想が増えていた。このことから，事前学習の段階から地域の方々との協働について考えてきたことや,少人数であっても地域の方と協働する経験は,生徒たちの意識の変容につながったことがうかがわれた。

2）一年間の地域での活動の振り返りから

11月24日に実施した一年間の地域貢献活動の振り返り授業では「今年，地域で活動してみて，やりがいや嬉しさを感じたことはどんなことですか」という問いに対して，「地域の神社や駅といった，人が行く所を掃除してきれいになったときに喜びが感じられた」，「地域の人の『ありがとう』『助かった』などの言葉からやりがいと喜びを感じた」，「最初に自分が立てた目標を達成できたときに喜びを感じた」，「私も『ありがとう』と言われたことがあり，やってよかったと思った」，「お礼を言われたときに嬉しかった」，「(他校の)修学旅行の案内をしたときが楽しかった」などの発言が聞かれた。このように地域の活動を通して人と関わる経験や，関わった人たちからかけられる言葉は，生徒たちのやりがいや喜びとなって心に残り，自己有用感を高めていくことがうかがわれた。また，筆者自身も，このように対話を通して生徒たちと振り返りを行い，生徒たちの思いや言葉を引き出していくことの有用性を実感できた。

3）教師のインタビューから

インタビューの主な質問は①振り返りの授業（11月24日）での生徒の様子をどのように見取ったか，②地域資源を活用した授業を通して生徒はどう変容したか，③地域資源を活用した学習や単元をどのように進めていくべきか，である。対象とした4人の教師の発話内容はSCATによる分析を行い，理論記述を行った。理論記述については4人のうちで振り返りの様子の見取りに大きな違いが見られた2人の教師のものを表4-1と4-2に示した。また，4人の教師のそれぞれのインタビューから生成した構成概念・テーマを表5のとおり6つのカテゴリーと17のサブカテゴリーに分類した。

①地域資源を活用した学習のよさ

校内での学習と比較して，生徒の自己有用感を育む上での優位性があることや人との関わり，経験の蓄積によって，生徒の内面の変容が促進される点などで，どの教師もよさを感じていた。また地域と協働する活動よって，本物の体験や将来につながる実践的な学びのほか，感謝やねぎらいの言葉による達成感など，得るものが多いことも挙げられていた。このほかにも，地域の活動で得た見識を教科等横断的な視点で他の学習につなげていける期待を感じた教師もいた。

10月18日の駅舎清掃の様子

表3 事後学習におけるワークシートの記述の変容

( )の数字は記述した生徒の人数

5月11日のワークシートの記述

活動をしてみての感想
・清掃の大変さに関する感想（4） ・清掃の成果や自分の役割に関する感想（3） ・友達と協力したことに関する感想（2） ・駅を利用する人のことを意識した感想（3）
次回に気をつけたいこと
・失敗や注意を受けたことに関する反省（6） ・清掃の仕上がりの向上に関する目標（3） ・駅を利用する人のことを意識した目標（3）

10月18日のワークシートの記述

活動をしてみての感想
・清掃の成果に関する感想（5） **・駅を利用する人のことを意識した感想（4）** **・地域の方との協働に関する感想（3）**
次回に気をつけたいこと
・清掃の仕上がりの向上に関する目標（2） **・駅を利用する人のことを意識した目標（5）**

②地域資源を活用する活動の土台

地域資源を活用した活動での成果の土台となるものとしては，活動の継続による経験の蓄積や，校内での他の学習によって育まれた生徒の主体性や自信などが挙げられた。

③今年度の生徒の変容

1年生と2年生の変容が大きく，1年生は消極的な面や自己中心的な面が見られたも

のの，上級生をロールモデルとして，徐々に仲間で協力し，学びを深めていく様子が共通して語られた。２年生についても，上級生としての意識が高まり，前年度の経験を生かして積極的に活動できるようになり，地域資源を活用する学習において，成長が大きい時期となることがうかがえた。

④教師の手応え

先述の③のような成長を見取れたことや，生徒が自分の思いや頑張りを言葉にして振り返ることができた際に，教師は実践に対する手応えを感じることがうかがえた。

⑤現状の課題

活動の成果や取組の実際について，引継ぎが不十分になっている面があり，教師によっては，どのように進めていけばよいか分かりにくい状況があることがうかがえた。また，活動の内容，回数等の整理や見直しが必要であること，学校の取組についての地域の認知を高めていく必要性があること，さらには，生徒の将来を見据えた教育課程から，地域資源を活用した学習の意義を捉え直していく必要があることなどが挙げられた。ほかにも，表 4-2 の B 教諭の理論記述に「振り返りは外面的なやり取りによる授業になっている」，「想定問答化した発言になっている生徒もいる」とあるように，自分の思いを場に即してうまく話すことができていない生徒もおり，こうした生徒の思いをどのように汲み取り評価していくのかということも今後の課題として検討していく必要があると考える。

⑥地域資源を活用した学習をよりよくしていく手立て

地域資源を活用した学習をよりよくしていく手立てとしては，授業や単元について，担当者だけで進めるのではなく組織的に検討していくこと，地域の関係者との連絡や連携を密にし，目的やニーズを共有しながら協働

表 4-1　A 教諭のインタビューの理論記述

・地域での活動を通して教師は主体的に活動する生徒たちの姿から得られる手応えを感じる。・１年生はロールモデルとしての上級生の存在を頼りにしながらも，活動を重ねて深化する仲間意識によって互いにカバーし合う。・２年生は上級生としての自覚の高まりやコミュニケーション能力と自信の向上が見られる。・成長を十分自覚しない生徒もいるが，生徒の潜在的な変容に対する教師の評価は高い。・３年生は３年間の経験の積み重ねによる人との関わりの広がりや，３年間の経験の積み重ねによる活動への期待感が他の学年の生徒よりも大きい。・生徒たちは活動の振り返りよって，地域の視点に立ったニーズに気付き，地域での活動を通した自己有用感の向上によって視点を広げる。・地域の人との関わりによる潜在的な成長の促進だけではなく，学校内で教科等横断的に力をつける成果による成長もある。・太鼓の活動は，生徒たちの一体感や協調性の向上につながり，地域での活動おける土台を築くものとなる。・A 支援学校の教師は，活動を継続していくことの大切さをとても実感している。・高等部３年生で観光プランニングに取り組む意義は大きく，地域の多様な人たちとのつながりから得られるものも非常に多い。・学習の成果物を校外に発信することで，取り組んできた活動の発展性への展望も広がる。・地域のニーズや声を生かした事前事後学習の検討と引継ぎをしていくということも方法の一つである。・課題として清掃以外の活動展開の必要性もある。・地域側のニーズを出してもらうために，現在の取組を広く認知してもらうための工夫の必要性がある。・過年度の取組が継承されていかないことへの懸念もあり，生徒たちの取組の成果を継承していく必要性がある。・かつて深く連携した地域資源の再活用の可能性は高く，過年度の取組の特色やよさを継承していく必要がある。

表 4-2　B 教諭のインタビューの理論記述

・振り返りは外面的なやり取りによる授業になっている。・想定問答化した発言になっている生徒もいる。・生徒の中で形成された学習活動の FAQ のようなものがある。・教師の意図と生徒の実感がつながらない現状が生徒の姿に表れている。・潜在的な貢献感が存在することへの肯定的な見方もできる。・語彙力に比例した FAQ を駆使する生徒もいるが，主体的な活動姿勢によって生じる思いの言語化ができている生徒もいる。・1 年生には自己中心性からの脱却が見られる。・２・３年生には経験に基づく積極性と役割意識の向上が見られる。・学校での学びを実践し般化させていく場としての地域での経験が変容につながっている。・こうした変容に思いが伴うようにしていくために，活動の目的や生徒の実態，ニーズの共通理解を基盤とした協働を地域の側としていく必要がある。・生徒が自分たちの手で進めているという実感がもてる授業づくりや自分自身にとってのメリットや地域の魅力を実感できる活動の検討もしていく必要がある。・学校や家庭において感謝の言葉を日常的にやり取りする生活経験を積み重ねていくことが大切である。・事後学習では地域の方の感謝のメッセージ映像がもたらす効果は大きく，感じたことも書いたままにせず，ワークシートのポートフォリオ的活用をしていくべきである。・知的障害の生徒たちにとって，ポートフォリオを用いたリフレクションの必要性や有効性は高い。・単元構想に当たっては，現状を俯瞰し複数の目で授業検討を行うよさがある。・それぞれの活動の意義や必要の有無の検討の必要性もある。・将来，生徒たちが地域の一員となっていくための地域資源活用であるということを再確認する必要がある。地域を担う人材を育てていく学校としての責務を果たすべく，地域資源活用の在り方の再検討が必要である。

表5　インタビューからコード化した構成概念・テーマ

カテゴリー	サブカテゴリー	構成概念・テーマ
① 地域資源を活用した学習のよさ	生徒の内面の変容	生徒の自己有用感を育む上での地域資源活用の優位性
		多様な人との関わりによる生徒の成長の可能性
		経験の蓄積によって醸成される地域への帰属意識
		潜在的な貢献感が存在することへの肯定的な見方
	地域協働	地域の多様な人たちとのつながりから得られるもの
		地域と協働するよさ
		観光プランニングに取り組む効果
		地域の人々の言葉の力
		将来に向けたメリット
		学校での学びを実践し般化させていく場としての地域
	教科等横断的な視点	地域の現状の理解
		地域資源を活用する学習価値
② 地域資源を活用する活動の土台		活動を継続していくことの大切さ
		教科等横断的に力をつけてきた成果
		地域での活動における土台を築くもの（せんぼく太鼓の一連の活動）
		主体性の基盤となる経験の蓄積
③ 今年度の生徒の変容	１年生の変容	活動を重ねて深化する仲間意識
		自己中心性からの脱却
		感謝される経験を重ねて高まっていく活動意欲
		語彙力に比例したFAQを駆使する生徒
		消極的ながらも活動を通して蓄積される学びや思い
		地域の活動を通して人との関わりが広がった生徒
		承認欲求からの脱却
		主体的な活動姿勢によって生じる思いの言語化
	２年生の変容	課題解決能力の伸長
		ロールモデルとしての上級生の存在
		一年間の経験によるアドバンテージ
		経験を重ねて高まった自信と責任感
		経験に基づく積極性と役割意識の向上
	３年生の変容	それぞれの生徒に見られる３年間での成長，意識の変化
		意識の変容における生徒間の差
	高等部全体を通した生徒の変容	地域の魅力紹介を介した他者とのつながりへの手応え，自己有用感の芽生え
		地域での活動を通した自己有用感の向上
		地域での人の関わりによる潜在的な成長の促進
		地域の視点に立ったニーズの発見
④ 教師の手応え		地域で主体的に活動する生徒たちの姿から得られた手応え
		生徒の潜在的な変容に対する教師の評価
		地域での活動体験後の活発な言語活動
		生徒の確かな記憶への驚き
⑤ 現状の課題	引き継ぎ	生徒たちの取組の成果を継承していく必要性
		取組が継承されていかないことへの懸念
		過年度の取組の特色やよさ
		事前事後学習の在り方を含めた検討と引継ぎの必要性
		授業者としての迷い
	活動内容	清掃以外の活動展開の必要性
		地域資源を活用した学習活動の現状整理の必要性
		回数的，時間的制約による活動の形骸化
	地域からの認知	地域における認知度を高めていく必要性
		取組を広く認知してもらうための工夫の必要性
	教育課程	地域生活力の向上を図るという側面での地域資源活用の必要性
		卒業後の生活を見据えた学習活動の必要性
		自立に焦点化したカリキュラムの検討
		生徒たちが地域の一員になっていくことを目指した地域資源活用
	生徒の思いの言語化	外面的なやり取りによる授業
		想定問答化した発言
		生徒の中で形成された学習活動のFAQ
		教師の意図と生徒の意図がつながらない現状
	学校の在り方	地域を担う人材を育てていく学校としての責務
⑥ 地域資源を活用した学習をよりよくしていく手立て	組織的な授業検討	取り組んできた活動の発展性への展望
		地域のニーズや声を生かした事前事後学習の検討
		単元計画の検討
		学校の強みを生かした学習計画の検討
		複数の職員による授業検討の有用性
		現状を俯瞰し複数の目で授業検討を行うよさ
	地域との協働	地域との協働による活動の広がり
		既存の活動からの発展
		地域資源の再活用の可能性
		活動の目的や生徒の実態，ニーズの共通理解を基盤とした協働
	学習の動機付け	生徒たちへの地域での活動の価値付け
		学びの積み重ねを確かにするための動機付け
		感謝の言葉を日常的にやり取りする生活経験
		地域資源を活用した学習をよりよくしていく手立て
		教師によるフォローアップの効果
		自分自身にとってのメリットや地域の魅力を実感できる活動の検討
	生徒主体の学習	主体的・対話的で深い学び
		生徒たちによる活動検討
		自分たちの手で進めているという実感がもてる授業づくり
		生徒たちの思いや考えを生かした活動にシフトしていく必要性
		生徒を主体とした学習の必要性
	教材等の工夫	地域の方の感謝のメッセージ映像がもたらす効果
		視覚的な振り返りの有効性
		ワークシートのポートフォリオ的活用
		ポートフォリオを用いたリフレクションの必要性
		SNSの活用による活動の広がり

を図っていくこと，生徒たちにとって活動への目的意識やメリットが実感できるよう，活動後のフォローアップも含め，学習の動機付けをしっかりと行っていくこと，教師の支援の在り方を見直し，生徒主体の活動となるようにしていくこと，教材等の工夫などが挙げられた。

4. 総合考察

本研究では，地域の特色を生かし，地域資源を活用した授業を積極的に実施しているものの，そのよさや意義をA支援学校の教師が十分に実感し共有することができていない状況があることから，その改善の方略を明らかにすることとした。工藤(2021)は，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と述べている。また，生徒の振り返りは教師にとっても学びや自己有用感を育む機会となることを指摘している。A支援学校の教師も地域資源を活用した活動の振り返りを通

して，生徒たちが地域の方々との協働や感謝される体験によって視野を広げ，やりがいや喜びを感じていることに大いに手応えを感じていた。そして，地域資源を活用した学習が生徒の変容を促進していくよさを，生徒たちの姿から感じ取っていることがインタビューから明らかになった。生徒たちが喜びややりがいを感じられるような状況づくりについては，研究Ⅰでの課題の改善をふまえた授業検討によって具現化できた部分も多かったことから，地域資源を活用した授業を充実させていく方略として，次年度は次のような点についてA支援学校に提案し，全校の取組として広げていきたい。

まずは地域の方との関わりが生徒の自己有用感の育みを促進することから，事前，事後学習も含め，地域の方とのつながりや協働する良さを児童生徒や教師自身が実感できるよう，地域とより積極的に連携を進めていくようにする。また，地域での活動について生徒自身が思いを言語化し，生徒同士で意見交換をしたり，教師が対話的にその思いに価値付けをしたりすることで，生徒の達成感や自己有用感が深まり，ひいては，教師の手応えにもつながることから，振り返りの授業における言語活動を一層重視していく。併せて，今回の研究実践では夏季休業期間中での検討によって，5月と10月に実施した同一単元間で改善を図ることができたことから，地域資源を活用した授業についての評価と，改善のための検討を年度末だけでなく，年度途中にも実施していく。児童生徒のよりよい変容は，教師のやりがいにつながっていくことも明らかになったことから，どのような取組や改善が有効であったのかをしっかりと引き継ぎ，積み重ねていけるようにしたい。

落合ら(2020)は，地域社会と協働した活動をする際は，授業の目標を地域の方と丁寧に共有し，役割を意識しながら一緒に活動することで，地域社会の人々が授業の目標達成の一翼を担うこととなり，共生社会の実現について考える重要な機会となるとしている。単に地域の特色を生かした活動を行うことのみに注力し，ただ継続していくのであれば活動は本来の意義が薄れ,「活動ありき」になってしまう。共生社会の実現に向けて，まずは児童生徒が，そして，教師がやりがいや自己有用感を高めていけるよう，今後とも授業の充実に努めていきたい。

【引用・参考文献】

中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)：共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）

秋田県教育委員会(2017)：第三次秋田県特別支援教育総合整備計画（平成30年度～平成34年度）

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

工藤智史(2022)：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―　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）

落合俊郎・平岡克也・飯田英美子(2020)：地域社会との連携協働の下で創造する特別支援学校における授業の在り方について―文部科学省指定特別支援教育に関する実践研究充実事業から―　広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要第18号

国立教育政策研究所(2015)：生徒指導リーフ「自尊感情」？それとも「自己有用感」？

大谷尚(2019)：質的研究の考え方 研究方法論からSCATによる分析まで 名古屋大学出版会

特別支援学校における地域資源を活用した授業の充実を図る方略の検討

学校マネジメントコース　２５２２３０１
飯　塚　正　純

１　研究の目的

障害者等が積極的に社会参加できる「共生社会」の形成に向けた国の動向や，第三次秋田県特別支援教育総合整備計画の施策をふまえ，県内の特別支援学校では地域資源を活用した学習活動に積極的に取り組んでいる。また，地域資源を活用した授業が児童生徒の社会性を育む上でも有効であることを指摘する先行研究も多い。A 支援学校においても観光地である地域の特色を生かし，地域資源を活用した学習活動に積極的に取り組んでいるものの，先述の先行研究が示すような有効な面を，指導に当たる教師が十分に実感し共有できていない状況があると推察される。そこで，A 支援学校における地域資源を活用した授業づくりの課題を明らかにし，教師が地域資源を活用することの良さを共有できるよう，授業実践を通して改善の方略を検討し提案することを本研究の目的とした。

２　研究の内容

研究Ⅰ：A 支援学校における地域資源の活用に関する成果と課題に対する教師の意識を明らかにするためにアンケート調査を実施した。その結果，児童生徒の感謝される経験や，学習によって身についた力を明確にすることが不十分になっていること，また，学習の引継ぎの在り方に課題を感じている教師が多いことや，学校側と連携する地域の側の意識にずれがあることが明らかになった。

研究Ⅱ：研究Ⅰによって明らかになった課題の改善を図ることを目的として，A 支援学校高等部による地元鉄道の駅舎清掃活動の授業改善に取り組んだ。地域住民らと事前事後学習段階でも協働していくこと，生徒の主体性や思いの言語化を大切にしていくことなどを改善の軸とした。地域からの参加者は少なかったが，それでも生徒たちの感想には地域を意識した記述が増え，地域との協働が生徒の自己有用感などに結びついていくことがうかがえた。こうした生徒の変容は，教師の授業改善への前向きな意識に結びつくことも授業に携わった教師へのインタビューから明らかになった。

３　研究のまとめ

今回の研究の成果を踏まえ，A 支援学校における地域資源を活用した授業の充実に向けて次のようなことを提案し，推進していく。

① 事後学習も含めて地域とより積極的に連携を進めていくようにする。
② 地域での活動について生徒自身が感じた思いを言語化し，生徒同士で意見交換をしたり，教師が対話的にその思いに価値付けをしたりするなど，振り返りの授業における言語活動を一層重視していく。
③ 地域資源を活用した授業についての評価と，改善のための検討を年度末だけでなく，年度途中にも実施していく。

特別支援学校における地域資源を活用した授業の充実を図る方略の検討

1　研究の背景と目的

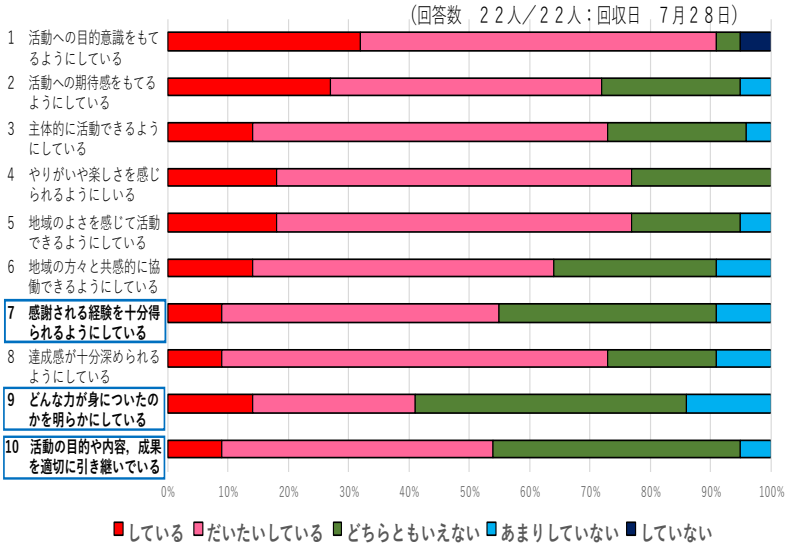
国の動向から	共生社会の形成に向けて（中央教育審議会, 2012）
県の動向から	障害のある児童生徒が地域住民等と活動する場づくりを推進
先行研究から	地域資源の活用→児童生徒の自己有用感（本多, 2016；工藤, 2021）
A支援学校の状況	地域資源を活用した授業を積極的に実施しつつも「活動ありき」感

A支援学校における地域資源を活用した授業づくりの課題を明らかにし（研究Ⅰ），
授業改善の方略を検討する（研究Ⅱ）

2　研究の概要

（１）研究Ⅰ：地域資源の活用に関する教師の意識調査

【地域資源を活用する際に実践していること】



【地域資源を活用した学習を進めていく上で難しいこと】n=29

活動ありき (8)	・子ども実態からかけ離れた活動 ・回数だけが増えていく状況 ・単発になりやすい ・多忙感，やらされ感 ・地域活用が前提になりがち
学校と地域の意識のずれ (8)	・学校側と地域側のニーズの相互理解不足 ・地域の方々の子どもに対する理解不足
引継ぎ・積み重ねの在り方 (5)	・担当職員の異動 ・活動の経緯の理解不足 ・活動打ち切りの経緯の説明不足
地域資源のとらえ (3)	・「地域資源活用」の意味，内容の確認不足 ・地域資源の知識，情報不足 ・教師自身の地域の一員としての経験不足
必要性 (3)	・地域の人の力を借りずにできること ・学校内で十分にできること
新型コロナウイルスの感染拡大 (2)	・多様な人との関わり，活動機会の制限

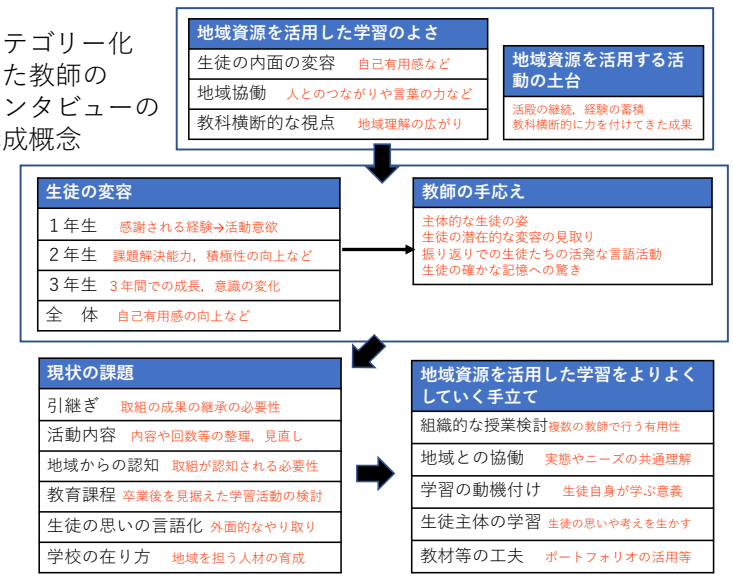
（２）研究２：アンケート結果を踏まえた改善授業の実践

対象授業：A支援学校高等部　学校設定教科「観光」　秋田内陸線駅舎清掃②
①８月～９月：授業担当者，高等部主事らと授業検討を実施→１０月：改善授業
②１１月：今年度の地域における活動の振り返り授業を実施
③１１月～１２月：改善授業に携わった教師４名に対するインタビューを SCAT によって分析し，発話の構成概念をカテゴリー化

【授業検討の主なポイント】
・生徒たち自身による役割分担，活動検討を行う
・地域の方との協働的な活動を重視する
・地域の方の声を基にしたフィードバック，生徒たち自身による意見交換を取り入れて振り返る

【生徒が地域の活動でやりがいや嬉しさを感じること】
（振り返りの授業での生徒の発言から）
・地域の人の「ありがとう」「助かった」などの声からやりがいと喜びを感じた
・最初に自分が立てた目標を達成できたときに喜びを感じた。
・「ありがとう」と地域の人に言われたとき。
・私も「ありがとう」と言われた時がある。「やってよかったなあ」と思った
・お礼を言われたときに嬉しかった。緊張したが観光案内をした相手から言われた

カテゴリー化した教師のインタビューの構成概念



3　研究のまとめ（次年度に向けた方略の提案）

① 事前，事後学習段階からの地域の関係者との積極的な連携の推進
② 振り返りにおける言語活動の重視（生徒同士の意見交換や生徒の思いへの教師による価値付けなど）
③ 年度途中での地域資源の活用した授業についての評価と改善のための検討の実施

学校自己評価分析を通した教職員間の協働性の構築に関する研究

学校マネジメントコース　２５２２３０２
石井　志徳

１．研究の背景

現任校であるＮ高校において,学校経営上,克服すべき課題は様々あるが，中でも教職員間の共通認識をもつことや協働性を高めていくことについては，昨年度の分掌部会や学校評価の職員アンケート，教職員同士の情報交換の場面での会話などから課題の一つであるとの意見が出されていた。

Ｎ高校の学校評価については，毎年，職員による自己評価(職員・保護者・地域住民のアンケートとその結果についての分析･協議等)に加え，学校関係者評価を行い，それらの結果をホームページで公開しており，説明責任は果たしている。

この学校評価の方法は，学校教育法施行規則改正(平成 19 年 10 月)により義務規定となって以来，各学校において毎年実施されている学校評価の基本的な形式であり，これに加えて，必要に応じて第三者評価を実施し，学校評価全体の充実を図るものとされている。そして，その学校評価に基づいて，各学校の教育活動の成果と課題を明確にしながら，教職員間での共通認識を図り，学校の課題を改善していくことに繋げていくことが，学校評価に期待されている。

しかし，Ｎ高校の場合，先述したとおり，教職員間の共通認識を図ることや協働的な教育活動の促進などに課題があるほか，学校評価を次年度の実践に着実に繋げていく点に課題がある。

これまでの各学校での学校評価の実践から,学校評価の形骸化や有効性への疑問を指摘する研究も多く，Ｎ高校の学校評価もこちらに該当するのではないかと考えている。

また，佐々木(2018)の「学校評価の効果として，教師一人ひとりの省察に留まらない教職員間の「協働」の側面に着目する理論的根拠は整っている」という指摘から，教職員間の協働性の構築を促進する学校自己評価の改善の可能性を考えるに至った。

２．研究の目的

本研究では，Ｎ高校の学校自己評価の現状を分析し，教職員の協働性の構築に資する学校自己評価分析の在り方について考察するとともに，その仕組みを提案することが第一の目的である。

そこで提案した仕組みが，教職員間の協働性の構築に有効に機能するには，どのような要件が必要なのかを，Ｎ高校の教職員と共に実証することが第二の目的である。

３．先行研究の整理

学校自己評価と教職員の協働性との関わりを論じた研究を整理する。

教職員の協働について，今津(2000)は,「協働」とは各教師のユニークなアイディアや実践を尊重しつつも，相互の連携を深めて，各教師が成長発達して学校全体の教育実践の質を高め，生徒の学習を推進させる文化であると指摘し，それが子どもたちや教師の利益となりその学校がもつ組織文化が専門的に高められることに資するものでなければならないとしている。

佐古(2011)は,「それぞれの学校の教育の事実(その中核的要素としての児童生徒の状況並びにそれぞれの教員の教育実践の状況)とそれに対してありうべき教育活動(＝教員側

の実践課題)及び教育実践の成果と課題等に関する認識・情報を解放し，共有していく過程」を協働過程と定義している。

佐々木(2018)は，ハーグリーブスの協働論から協働と同僚性の形態の多様性を指摘しつつ，教師間で生徒のどのような学びを達成と見なすかについて，自らの教授実践の価値や目的，結果について内省し，互いの実践や教育観に挑戦するものと指摘している。

これらを踏まえ，本研究では教職員間の協働性の定義を,「自律的な専門家としての教師同士が，生徒の実態を認識し，学校目標を共通理解した上で，実践した教育の成果を共有するプロセスが成立している状態」とする。

学校評価の役割について，大脇(2003)は，「基本的役割」および「対内的役割」と「対外的役割」の３類型を示しており，学校自己評価については「対内的役割」として，教職員の共通理解を促進することと学校改善や学校経営戦略のための基礎作業であることを指摘しており，学校自己評価によって教職員の共通理解が促進され，それが学校経営戦略の基盤として有用であることを示している。

水本(2006)は，学校の組織力の向上を図１のモデルを使って説明しており，図の中に示されている「装置」,「相互行為」,「個人」,「組織文化」がうまくかみ合って展開するときに学校の組織力高まることを示している。また，その学校の「組織文化」は逆に「装置」や「相互行為」,「個人」の在り方に影響を与えていることも指摘している。

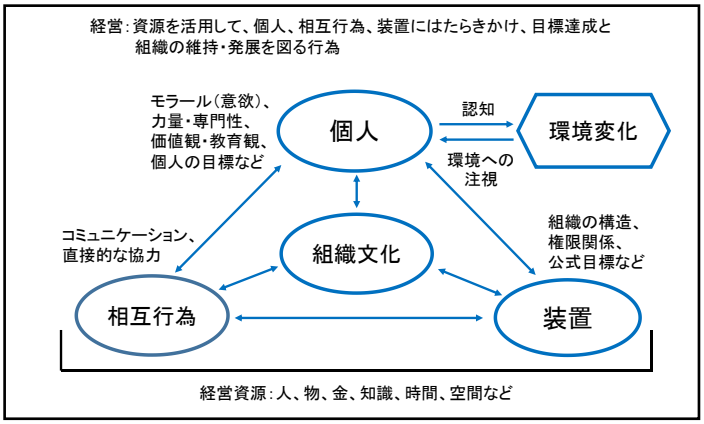


図１　学校の組織力向上モデル

学校評価は，この図の中の「装置」に位置付けられ，教職員間の協働に繋がるコミュニケーションなどの「相互行為」と教職員「個人」とが相まっていくことが，学校の組織力を高めることに有用となる。

したがって，水本の指摘からは，学校評価を学校の組織力ひいては教育力の向上に資するものとするためには，教職員間の協働と学校評価，さらに個人としての教職員の教育観等がうまくかみ合う必要があると解釈できる。

木岡(2003)は,「学校を評価する意味として,『協働性の再構築』に置くべき」と指摘しており，学校評価の一つの側面として，教職員間の協働性の構築に言及している。

そして，教職員間の協働性の再構築は，学校評価の機会をお互いの考えや理解を知る機会にしていくとともに，教職員の自己認識を組織認識へと展開し，教職員間の共有性を高めていく機会としていくことの重要性を指摘している。

佐々木(2018)は，サイモンズの研究を整理して,全教職員の権力の分配,情報の共有化,関係性が平等な状況で学校自己評価を行うことで，教職員の協働や職能成長に繋がる自己評価の在り方となる可能性を指摘している。また，学校自己評価をメインで作り出し，維持するのは専門職性を持った教師であるべきとし，その上で学校自己評価は誰の利益とニーズに応えるものか，カリキュラムと組織の価値と外部との関係の在り方や学校教育がもたらした価値と効果とは何かについて探究を行うものとしている。

木岡や佐々木の指摘を踏まえ，筆者は，教職員の協働性の構築に資する学校自己評価分析の在り方を,「教職員の関係性が平等で情報が共有化された状態での協議を通すことにより，学校自己評価分析の機会が協働的で職能成長に結びつくものとなる」と考えた。

しかし，先行研究はいずれも学校自己評価が教職員の協働性の構築に繋がることや，学

校の組織力を向上させることを理論的に明らかにしているものの，それらを実証した事例が少ない点が課題と言える。

４．研究の方法

先行研究の整理で明らかにした学校自己評価分析の在り方を踏まえ，本研究の目的である，教職員の協働性の構築に資する学校自己評価分析の仕組みを提案し，その仕組みが教職員の協働性の構築に有効に機能するための要件を検証するため，次の①～③の手順で研究を進める。

①Ｎ高校の学校自己評価の現状を確認し，何が教職員間の協働性の構築の阻害要因となっているのかを明らかにする。

②Ｎ高校の教職員の協働性の状況や，学校自己評価に対する教職員の認識等を把握するためアンケート調査を実施する。

③Ｎ高校の学校自己評価分析が教職員の協働性の構築に繋がる仕組みを作り，その有効性を検証する。

５．研究の内容

(1) Ｎ高校の学校自己評価の現状

Ｎ高校の学校自己評価の現状を分析し，課題の所在を図式化すると図２のようになる。

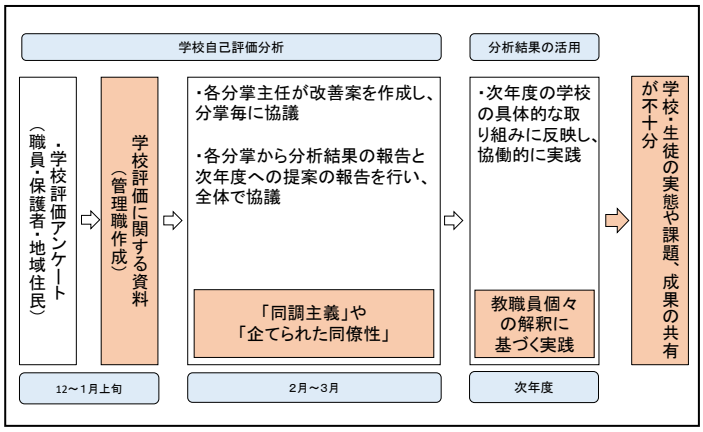


図２　Ｎ高校の学校自己評価分析仕組み

現状の仕組みにおける学校自己評価分析の実態は次の四点に整理できる。

①職員・保護者・地域住民からのアンケート調査結果(選択式と記述式)を管理職が資料にまとめる。

②管理職が作成した資料をもとに，各分掌主任が生徒・保護者・職員のアンケート結果を分析し，その分析結果が自己評価として妥当か検討を加えて，それを各分掌の自己評価とする。

③学校自己評価会議では，各分掌の自己評価分析結果の報告を行い，必要に応じて協議も実施する。

④各分掌から自己評価分析結果に基づいての提言等が出されるが，次年度以降に活かされることは少ない。

次に，現状における課題としては，次の四点をあげることができる。

①管理職が作成した資料をもとに分析を行うが，内容によっては管理職がまとめているため，全教職員が平等に情報を共有化しているとは言い難い。

②管理職の作成した資料，各分掌主任による分析，各分掌からの報告という形になっているため学校自己評価分析の仕組みの一部が，「同調主義」や「企てられた同僚性」に陥っており，教職員相互の考え方や教育実践の成果についての認識を共有化できていない。

なお，本研究では「同調主義」を，同僚と共同歩調を取ることにより，自身の意見や実践等を制御してしまうこと,「企てられた同僚性」を，行政的に制御され管理された好ましくない同僚性という意味で捉え，いずれも教職員間の協働性の構築の阻害要因として用いている。

③協議の場面では，それぞれの分析結果について意見を求められるものの，教職員からの発言はほぼ無いため，協議が行われているとは言えない。そのため，教職員からは「共通理解」や「話し合い」をする場面を求める声がある。

④教職員と保護者・地域住民のアンケートの比較が十分に行われているとは言えない。保護者や地域住民から高い評価を得ている項目と，教職員が高い評価を与えている項目の違

いや高い評価がなされた根拠となる成果や背景等についての検討が必要である。

以上のように，N高校の学校自己評価分析では，学校の教育実践についての説明責任を果たすとともに，学校評価の反省を踏まえて次年度の課題を設定し，学校改善に取り組もうという意識は見られるものの，教職員間の協働性については「同調主義」や「企てられた同僚性」に陥ってしまっており，教職員間での学校・生徒の実態や課題，成果の共有が不十分であると言える。

そのため，本研究で目指している教職員間の協働性の構築に資する学校自己評価分析の仕組みとは言えない点に課題がある。

(2) N高校の教職員の協働や学校自己評価に対する教職員の意識

N高校の教職員を対象に，教職員の同僚性や協働についての意識と学校自己評価に対する意識についてのアンケート調査を行った。

・実施期間　7月14日～8月23日
・対象人数　N高校教職員38名
・回答者数　35名
・回答率　92.1%
・回答方法　Google Formsを使用

①N高校の教職員の協働に対する意識

佐古(2006)で使われた9項目のアンケート項目を用いて，N高校の教職員間の協働についての現状把握を行った。

アンケート結果の中で，特徴的な項目を示したものが図3である。

「指導方法の工夫や改善は，それぞれの教師が個別に判断して実践している」という項目で「よくあてはまる」と「ややあてはまる」と回答した割合の合計が91.4%と高いことから，N高校は個々の教員が，自分の裁量の範囲内で教育活動に取り組みやすい組織と言える。

また,「自分の学級に困難な問題があったときには，まず管理職や主任に連絡して，指示を受けたり助言を受けたりして対応している」という項目で「よくあてはまる」と「ややあてはまる」と回答した割合の合計が94.2%と高いことから,学級における困難な問題には,主任や管理職と相談して組織的に対応している様子が見られる。

しかし，学校の教育目標や課題の作成の過程への関わりと，学級経営の問題点や改善点についての教職員同士の意見交流に関する項目に関しては,「よくあてはまる」と回答した教職員はおらず,「ややあてはまる」と回答した教職員の割合がそれぞれ11.4%と8.6%となっており，教職員同士の関わりやそれぞれの職能成長に繋がる意見の交流に課題がある組織と言える。

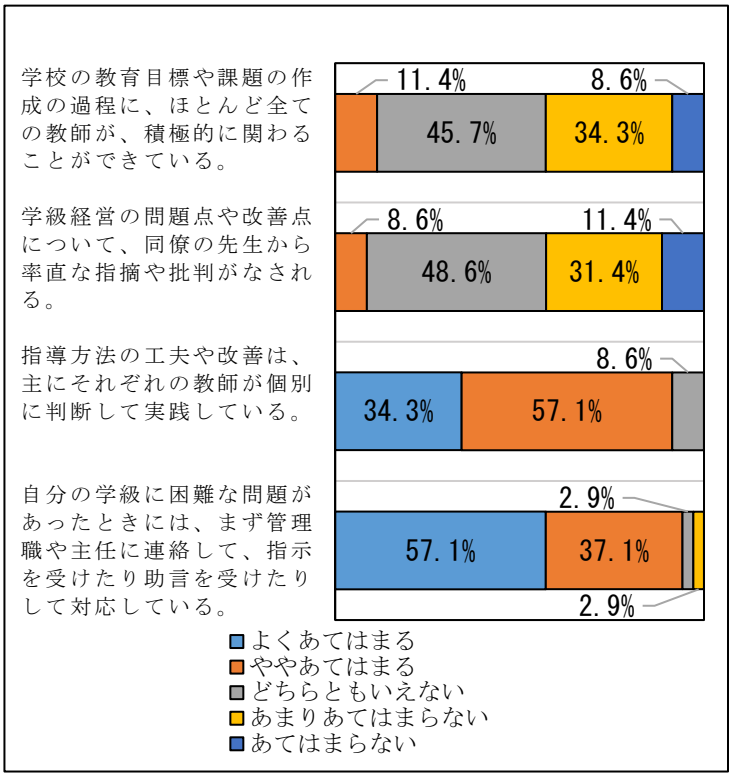


図3　N高校の教職員の協働に対する意識

②N高校の教職員の学校評価に対する意識

学校評価に対するN高校の教職員の意識についての調査は，鬼木(2005)で使われていたアンケート項目を用いた。

アンケート結果の特徴的な項目についてまとめたものが，図4である。

N高校の教職員は，学校自己評価をもとに

「他の職員と，いっしょになって教育活動に取り組むことが大切だと思った」という項目と「自分の教育実践やその効果をしっかり見つめるようになった」という項目で「よくあてはまる」と「どちらかと言えばあてはまる」と回答した割合の合計が，それぞれ 94.1％と 82.4％と高くなっている。このことからＮ高校の教職員は，実践した教育活動への責任を自覚し実践への省察を意識していること，他の職員とともに教育活動に取り組む意識をもつことの大切さを認識していることが分かる。

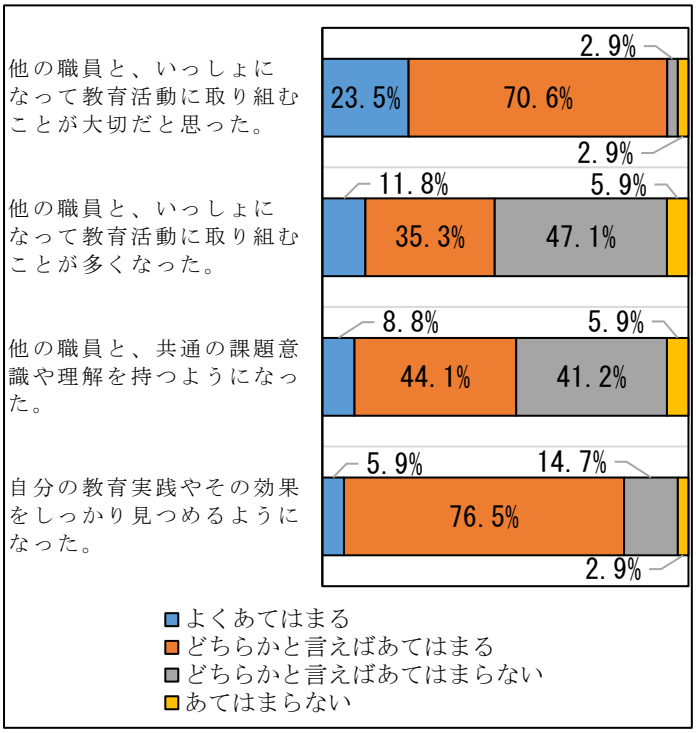


図４　Ｎ高校の学校評価に対する教職員の意識

しかし，「他の職員と，いっしょになって教育活動に取り組むことが多くなった」という項目と「他の職員と，共通の課題意識や理解をもつようになった」という項目で「よくあてはまる」と「どちらかと言えばあてはまる」と回答した割合の合計が，それぞれ 47.1％と 52.9％となっており，教職員間の協議・協働や連携を実践していく点に課題があることが分かった。

③Ｎ高校の学校評価の改善と協働性の構築について

今回のアンケートでの自由記述で特徴的な意見をまとめたものが表１である。

教職員から学校自己評価の現状についての課題や改善案が示されているものや，現在の学校自己評価の在り方への疑問が示されていることが分かる。

表１　アンケート自由記述（一部）

一人一人思いはあると思うが，前年度や過去を踏襲することがほとんどである
学校自己評価の報告の場で，意見を言ったり職員と話し合ったりする時間がないのが残念
学校自己評価において，色々な意見を各分掌に提案する形にし，そのメリット，デメリットもあげるようにする
その内容(学校自己評価の内容)を話し合ってもらい，さらに評価会議で検討して来年度へつなげる

以上の(2)①～③のアンケート結果の特徴的な項目や自由記述から，Ｎ高校の教職員組織の課題は，他の教職員から指摘や批判を受けることが少ないこと，教職員相互の協議・協働の機会をもつことや学校課題やそれぞれの教育活動についての意識・認識の共有化が必要であると考えられる。したがって，Ｎ高校は教職員間の協働性の向上・構築が必要な組織であると言える。

加えて，Ｎ高校の学校自己評価の分析場面が教職員間の協働性の向上や構築に資するものにはなっておらず，学校自己評価分析の在り方を改善する必要があることも分かった。

そこで，教職員間の協働性の構築に資する学校自己評価分析の在り方について検証していきたい。

(3)　Ｎ高校の学校自己評価分析の改善案の提示とその実効性の検証

①教職員間の協働性の構築に資する学校自己評価分析の改善案

研究の内容(1)と(2)で明らかになったＮ高校の学校自己評価分析の課題と教職員間の協働における課題を克服し，学校自己評価分析を通して教職員間の協働性を構築していくため，先行研究の指摘をもとに学校自己評価分析の在り方を改善することで，教職員間の協働性の構築ができないかと考えた。

Ｎ高校の従来の学校自己評価分析は，図２

で示したように教職員間での共有や次年度の具体的な取り組みへ結びつける過程が「同調主義」や「企てられた同僚性」に陥ってしまっており，教職員の協働性の構築には至っていないと言える。そこで，佐々木(2018)の指摘を踏まえて考案した学校自己評価分析の改善案の仕組みが図５である。

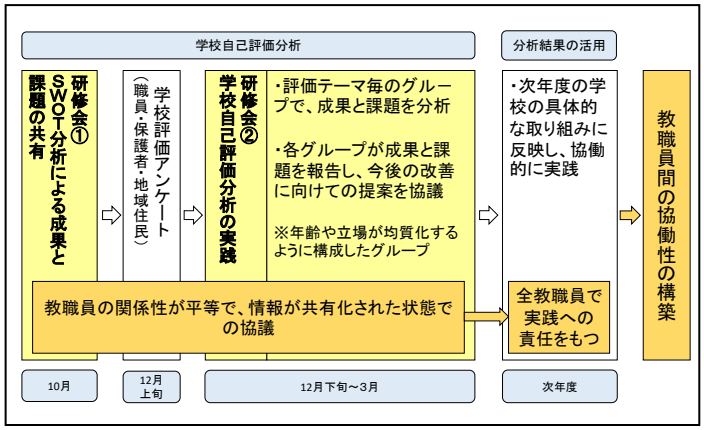


図５　教職員間の協働に資する学校自己評価分析の改善案

この学校自己評価分析の仕組みは，学校評価のアンケート結果の情報を，全教職員が平等に共有することを前提にしている。そして，年齢・校務分掌・役職等にとらわれない教職員の関係性が平等なグループを作り，そのグループにおいて教育実践の成果と課題を見出し，次年度以降の具体的な改善案を作成できるよう協議する。最後に，グループ協議の結果を全体で共有・協議して，次年度の具体的な取り組みに反映するという仕組みである。

この仕組みによって，全教職員が学校自己評価分析に関わりながら，学校・生徒の実態や課題，教育実践の成果を共有することが期待できる。さらに，それらを共有する過程の中で，教職員一人ひとりが学校目標と自己の実践とを照らし合わせることに繋がり，教師としての職能成長に寄与するものとなる可能性が高まる。

また，全ての教職員が学校・生徒の実態や課題，教育実践の成果を共有できれば，一人ひとりの教職員は自分達の取り組みに責任を持つとともに，学校目標の具現化のため，今まで以上に協働的な実践が増えていくことが期待される。

そこで，この改善案に基づいて研修会１と研修会２を実施して,その有効性を検証した。

②研修会１：SWOT 分析による学校の成果と課題の共有

研修会１は，新任の教職員と昨年度以前に赴任した教職員とで，学校・生徒の実態や課題，教育実践の成果を共有するために実施するもので,共有化の手段として SWOT 分析の手法を用いた。学校自己評価分析の事前に実施することで，教職員が自分達の実践を振り返り,現時点での成果と課題を認識することで,教職員の学校評価に向けての意識を高めることもねらいとして行った。研修会の日時と参加者は次の通りである。

・日　時　10 月 17 日(月)
　　15 時 30 分～16 時 10 分(40 分)
・場　所　N 高校職員室
・参加者　N 高校教職員(23 名)
・参加率　67.6%(対象教員 34 名)

学校自己評価の改善の一環として，教職員の関係性が平等になるように学年部を基にした４つのグループに分け，昨年度の学校自己評価分析の資料を共有して実施した。

そして，分析の際には生徒の姿を主語として，できるだけ学校や生徒の良さを探すように促した。その結果,短い協議時間ながらも,活発な意見交流が見られた。

研修会１の参加者の研修後のアンケート結果の主なものを示したものが図６である。

ここから分かることは，研修会１での教職員の協議や意見交換・交流に対して，参加した教職員から概ね肯定的な回答が得られたことである。

また，研修会後のアンケート結果の記述式回答の主なもの示したものが表２であるが，ここからは，他の教職員と意見の交換・共有が出来たことや，それを日常的に行うことの大切さに気付いたこと，Google Jamboard を

活用したことで，立場の差を感じずに意見交換し建設的な話し合いが出来たことが挙げられている。Google Jamboard は，付箋紙を活用したＫＪ法を省スペースで行うことができ，かつ各自のＰＣ端末からの入力が可能という利点があり，本研究終了後もＮ高校において日常的に実践できる簡便かつ有用な手法ではないかと考え活用したものである。

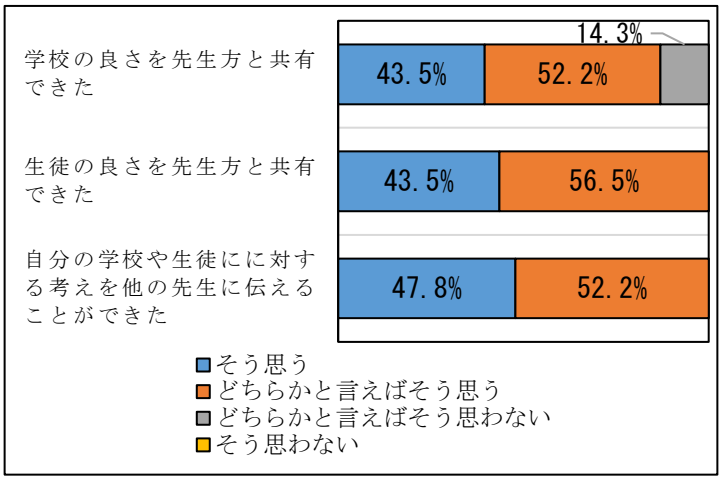


図６　研修会後のアンケート結果

しかし，表２から Google Jamboard が教職員の関係性が平等になることに一定の効果がある可能性が考えられる。このことについての検証は，今後の課題としたい。

表２　研修会後のアンケート結果（記述式・一部）

学校評価ではわかりにくい良い点・悪い点を把握することができた。
Jamboard を用いて自由に意見が出せる場があることによって立場の差を感じることなく忌憚なく意見を交換することができ，建設的な話し合いができた点が最も良かった
生徒を見ている視点（良さも欠点も）が自分とは違っていた点があり，たくさんのことを気づくことができた。日常的に，先生方とコミュニケーション（生徒についての話）をしておかなければと思う。
以前も同じような研修を行った記憶があるが，職員室で雑談のような形で行った今回の方が意見を出しやすく，Jamboard を使うことにより，他グループの意見も一目で見られて理解しやすいと思った

このように研修会１は，Ｎ高校の学校自己評価分析の現状で，教職員間の協働性の構築の阻害要因としてあげた「同調主義」や「企てられた同僚性」に陥らず，参加した教職員の関係性が平等な中で，学校の教育実践の成果や課題，学校を取り巻く環境等の強み・弱みなどについての意見や意識の共有化が図られた協議場面となったと言える。

③研修会２：学校自己評価分析の実践

11 月 28 日から 12 月 12 日まで実施した学校評価アンケート（教職員・保護者）を用いて学校自己評価分析の研修会を実施した。研修会の日時と参加者は次の通りである。

・日　時　12 月 22 日（木）
　　14 時 40 分～15 時 30 分（50 分）
・場　所　Ｎ高校職員室
・参加者　Ｎ高校教職員（30 名）
・参加率　88.2%（対象教員 34 名）

研修会１と同様に教職員の関係性が平等になるように，学年部を基にした５つのグループに分け，協議の司会者と発表者はこちらで指名した。また，協議のファシリテーターとなるように各グループに分掌主任等のミドルリーダー層を２～３人配置した。今年度のＮ高校の重点事項の４項目を各グループに一つずつ割り当てて協議したが，協議の共通の視点として，Ｎ高校の管理職と相談して「生徒の進路意識をどう高めていくか」を入れた。

教職員が情報を共有化できるようにするため，筆者が管理職から許可を得て，学校評価のアンケートを加工せずに作成した資料を閲覧できるようにした。

協議終了後の各グループの発表からは，グループ内での活発な協議の様子をうかがうことができたほか，生徒の進路意識の向上の視点を入れた実践可能な提案がなされていた。さらに，保護者から自分達の教育実践の何が良かったと評価され，何が課題と思われているのか，教職員と保護者の評価のギャップはなぜ生じているのか等についての協議がなされており，研修会２が教育実践についての省察の機会となったこともうかがえた。

表３は，参加者の記述式のアンケート結果の一部である。

研修会２を実施したところ，Ｎ高校の多くの教職員が，Ｎ高校の実態と課題を認識するとともに共通理解をもつことの大切さについて言及していることから，教職員の協働性の

構築への意識をもつことに繋がったと言える。

表３　事後アンケート記述式回答結果（一部）

なんとなく終わっていたものが，より自分のこととして受け止めることができた。
問題点が明確になり，職員の共通理解の重要性が認識された点。
意外に他の先生方と同じような課題を共有していることが分かりました。
様々な意見を伺うことができて，為になった。教員間の連携を深め，今以上に共通理解をもつことが大切であると感じた。
今回のような対面式の研修で，グループでの話し合いの機会もあり，例年よりは身近なものに感じられた。

６．研究のまとめ

研修会前に行った７月のアンケートと，研修会１と研修会２を終えての 12 月末から１月に行ったアンケートから，学校自己評価に対する教職員の意識の変化を比較したものが表４である。

表４　学校自己評価に対する教職員の意識の変化

項　　目	研修前	研修後
学校の課題が明らかになり，課題意識をもって，教育活動に取り組むようになった。	61.8%	92.9%
学校全体の目標を意識して，自分の教育活動に取り組むことが多くなった。	61.8%	89.3%
他の職員と，共通の課題意識や理解を持つようになった。	52.9%	82.1%
他の職員と，教育活動について話し合うことが多くなった。	47.1%	75.0%

※研修前：７月のアンケート，研修後：12 月のアンケート 4 件法のうち，「よくあてはまる」と「どちらかと言えばあてはまる」を合計した割合

表４から，２回の研修会を通して学校の課題や教育目標を意識するようになったこと，共通理解を図ったり教育活動についての協議の場面が増えたりしている様子がうかがえる。

このことから，本研究の目的である教職員の協働性の構築に資する学校自己評価分析の仕組みを提案することができたと言える。

また，２回の研修会から，学校自己評価分析が，教職員の協働性の構築に資するものとなるための要件として，教職員の関係性が平等で，情報が共有された状態で協議を行うことが明らかとなった。その結果，教職員間の「同調主義」や「企てられた同僚性」が克服され，教職員間の協働性を構築すること繋がる学校自己評価分析になったと言える。

しかし，本研究では，学校自己評価分析の仕組み作りまでしかできていない。

この学校自己評価分析の仕組みを日常的な教育実践に取り入れていくことや，教職員間の協働性の確かな構築に繋げていく方策の検討をすすめていくことが今後の課題である。

【引用・参考文献】

今津孝次郎(2000)「学校の協働文化－日本と欧米の比較」(藤田英典・志水宏吉編『変動社会のなかの教育・知識・権力－問題としての教育改革・教師・学校文化－』新曜社)

大脇康弘(2003)「学校評価の思想と技術の構築」(長尾彰夫他編『学校評価を共に創る-学校・教委・大学のコラボレーション』学事出版)

鬼木秀幸(2005)「実効性のある学校評価の在り方についての一考察」『上越教育大学教育実践研究』15 集,187-192 頁

木岡一明(2003)『新しい学校評価と組織マネジメント－共・創・考・開を指向する学校経営－』(第一法規)

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」『鳴門教育大学研究紀要』21 巻,41-54 頁

佐古秀一(2011)「学校の組織特性をふまえた学校組織変革の基本モデル－学校の内発的改善力を高めるための学校組織開発論の基本モデル－」(小島弘道監修『講座　現代学校教育の高度化 12　学校づくりの組織論』学文社)

佐々木織恵(2018)「教職員間の協働を促進するための学校自己評価」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』38 号,19-34 頁

水本徳明(2006)「スクールマネジメントの理論」(篠原清昭編著『スクールマネジメント』ミネルヴァ書房)

学校自己評価分析を通した教職員間の協働性の構築に関する研究

学校マネジメントコース　２５２２３０２
石井　志徳

１　研究の背景と目的

現任校であるＮ高校では、教職員間で共通認識をもつことや協働性を高めていくことについて課題があることが昨年度の分掌部会や学校評価の職員アンケートなどで示されていた。また、毎年実施している学校自己評価が、Ｎ高校の教育の実践についての説明責任を果たしているものの、次年度の教育実践に生かされることが少ないという課題もある。

学校自己評価分析が教職員間の協働性構築の機会となるという先行研究に着目し、本研究では、Ｎ高校の学校自己評価の現状を分析し、教職員の協働性の構築に資する学校自己評価分析の在り方を考察するとともに、学校自己評価分析の仕組みが、教職員間の協働性の構築に有効に機能するための要件等を実践的に明らかにすることを目的とする。

２　研究の方法と研究の実際

学校自己評価分析の在り方について考察するために、教職員アンケートを実施し、学校自己評価に対する意識や教職員間の協働性についての意識を調査した。調査結果を先行研究に照らして、教職員間の協働性の構築に資する学校自己評価分析の在り方を提案し、その検証のための研修会を行った。

教職員アンケートからは、学校自己評価を自分の教育実践への省察に繋げている教職員が多いことが分かった一方で、教職員の協働性の構築に繋げていくことに課題があることが分かった。また、学校自己評価分析の機会が、学校・生徒の実態や課題、教育実践の成果の共有に十分には繋がっていないことも明らかになった。

そこで、教職員の関係性が平等で情報が共有化された状態での協議を入れた学校自己評価分析を提案し、それが協働性の構築に繋がるか検証する研修会を２回実施した。

１回目の研修会は、学校評価アンケート実施前に、今年度赴任した職員も含めてＮ高校の学校・生徒の実態や課題、教育実践の成果を共有するため、SWOT 分析を行った。

２回目の研修会は、今年度の学校評価アンケート結果をもとに、評価テーマ別に成果と課題の分析を行った。いずれの研修会も、教職員の関係性が平等で情報が共有化された状態のグループを作って実施した。

３　研究の成果と課題

研修会前後の教職員のアンケート結果から、教職員の協働性に対する意識の向上が見られ、本研究で提案した学校自己評価分析の在り方が、教職員の協働性の構築に有効であることを示すことができた。さらに、教職員の関係性が平等で情報が共有化された状態で、学校自己評価分析の協議を行うことが有効であることも明らかにできた。

しかし、本研究では、学校自己評価分析の仕組み作りまでしかできていない。本研究で提案した学校自己評価分析の在り方を日常的な教育実践に取り入れること、学校自己評価分析を教職員間の協働性の確かな構築に繋げていく方策の検討をすすめていくことが今後の課題である。

学校自己評価分析を通した教職員間の協働性の構築に関する研究

＜研究の目的＞
①Ｎ高校の学校自己評価の現状を分析し、教職員の協働性の構築に資する学校自己評価の在り方を考察する。
②学校自己評価分析の仕組みが、教職員間の協働性の構築に有効に機能するための要件等を実践的に明らかにする。

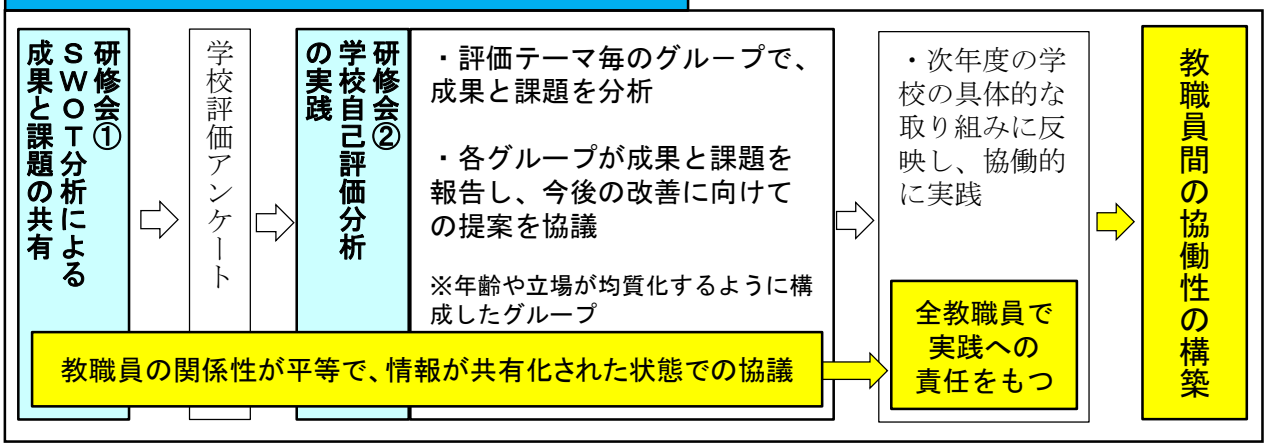
＜本研究での協働性の定義＞
自律的な専門家としての教師同士が、生徒の実態を認識し、学校目標を共通理解した上で、実践した教育の成果を共有するプロセスが成立している状態

＜研究の方法＞
①先行研究に照らして、Ｎ高校の学校自己評価の現状を確認する。
②教職員アンケート調査を実施し、Ｎ高校の教職員の協働性や学校自己評価への認識等を把握する。
③Ｎ高校の学校自己評価分析が教職員の協働性の構築に繋がる仕組みをつくり、有効性を検証する。

研究の実際

＜教職員アンケート調査結果＞
○学校自己評価を、教師個人の教育実践への省察に繋げているが、教職員の協働や意識の共有化に繋げていく点に課題がある。
○困難な問題には、主任や管理職と相談して組織的に対応しているが、学校目標や課題、改善点等について、教職員同士の関わりや意見交流に課題がある。

本研究で提案する学校自己評価分析の在り方



＜研修会①（10月に実施）＞
・全教職員で学校・生徒の実態や課題、教育実践の成果を共有するために実施
・昨年の学校自己評価分析結果を共有
・付箋紙を用いたＫＪ法での協議
（Google Jamboardを活用）
・SWOT分析結果を１ヶ月間職員室に掲示

＜研修会②（12月に実施）＞
・本研究で提案した形で、学校自己評価分析の実践
・学校評価アンケート結果（職員・保護者）を共有
・付箋紙を用いたＫＪ法での協議
（Google Jamboardを活用）

研究の成果

○研修会前後のアンケート結果から、教職員の協働性に対する意識の向上が見られ、本研究で提案した学校自己評価分析の在り方の有効性を示すことができた。
○教職員の関係性が平等で情報が共有化された状態で、学校自己評価分析の協議を行うことが有効であることを明らかにできた。

今後の課題

●学校自己評価分析の在り方を日常的な教育実践に取り入れる。
●学校自己評価分析を教職員間の協働性の確かな構築に繋げていく方策を検討する。

特別支援学校（肢体不自由）の自立活動を主とする教育課程における算数（数学）の教科指導に関する研究

―年間指導計画作成上の課題と改善策の検討及び提案を目指して―

学校マネジメントコース　２５２２３０３

菊池　高之

１．研究の目的

所属校であるＡ県立Ｂ特別支援学校は、重度・重複障害児が多く在籍する肢体不自由特別支援学校である。平成 29 年の学習指導要領改訂を受け、カリキュラム・マネジメントの視点から教育課程の改善に取り組んできた。自立活動を主とする教育課程においては、教科指導について見直しが図られ、国語や算数（数学）、体育（保健体育）などの教科が各学部に新設された。しかし、新たな教科指導の実施に当たっては、「年間指導計画の在り方」や、「学部間のつながり」について検討する必要性があるのではないかと考えた。

吉川（2018）は、障害が重度である児童生徒においても教科の指導が原則であることを述べている。また、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）（文部科学省・2018）では、「各教科等の目標や内容を取り扱うことを全く検討しないまま、安易に自立活動を主とした指導を行うことがないように留意しなければならない」と示された。

一方で、下山（2020）は自立活動を主とした教育課程における各教科の実績は、十分な蓄積があるとは言えない現状を指摘している。特に、古川他（2018）は算数（数学）の指導において、肢体や動作の不自由や経験不足が要因となり、具体物の操作による学習がしにくい、数的な量感をもちにくいなどの困難さとして現れることを指摘している。実際、所属校の自立活動を主とした教育課程においても、児童生徒の障害の状態や実態の多様さから、これまで算数（数学）の指導の実践知が蓄積されてこなかった。これらのことから、算数（数学）の年間指導計画作成の際に、不安や悩みを抱える教員が多いのではないかと考えた。また、年間指導計画を軸とした学部間のつながりという部分にも課題があるのではないかと考えた。この２点より、教科指導の効果を高めるための算数（数学）の年間指導計画の作成までには至っていないと考えたわけである。

本研究では、所属校と東北地区の肢体不自由特別支援学校（Ｃ県立Ｄ養護学校）の算数（数学）の授業担当者へ質問紙調査を実施するとともに、所属校でインタビュー調査を実施する。これらの結果の分析から年間指導計画作成上の課題を明らかにする。

以上から、課題の改善策を検討し、自立活動を主とする教育課程における算数（数学）の指導の効果を高めるための年間指導計画作成の在り方を提案することを目的とするものである。

２．研究の対象及び方法

（１）調査１

１）対象

所属校の自立活動を主とする教育課程を担当する教員 28 名と、Ｃ県立Ｄ養護学校の自立活動を主とする教育課程を担当する教員 23 名の計 51 名を対象とした。本調査については、対象校の所属長から同意を得て進めたものである。

２）期間

2022 年 7 月中旬から下旬

３）方法及び分析

無記名式の質問紙法による調査と、単純集計による分析を実施した。

所属校については、調査用紙を直接持参し、教頭を通して各教員へ配付した。記入した調査用紙は回収用封筒に各教員が入れ、教頭が取りまとめた用紙を筆者が回収した。

Ｃ県立Ｄ養護学校については、調査用紙を郵送し、教頭を通して各教員へ配付してもらい、回収後に返送してもらった。

４）内容

・算数（数学）の年間指導計画として設定している段階や領域について
・算数（数学）の年間指導計画作成の際に参考にしている資料について
・算数（数学）の年間指導計画作成の際の不安や悩みに関することについて
・算数（数学）の年間指導計画における学部間のつながりや系統性について

（２）調査２

１）対象

所属校の自立活動を主とする教育課程を担当する教員 13 名を対象とした。本調査については、対象校の所属長から同意を得て進めたものである。

２）期間

2022 年 6 月 21 日から 9 月 28 日

３）方法及び分析

半構造化面接法によるインタビュー調査と、ＫＪ法に準じたカテゴリー分析を実施した。

４）内容

・算数（数学）の年間指導計画作成の際の不安や悩みの原因について
・算数（数学）の年間指導計画作成の際の不安や悩みの改善策について

３．結果と考察

（１）調査１

１）結果

所属校とＣ県立Ｄ養護学校の回答について大きな差はみられなかった。

【年間指導計画として設定している段階や領域】

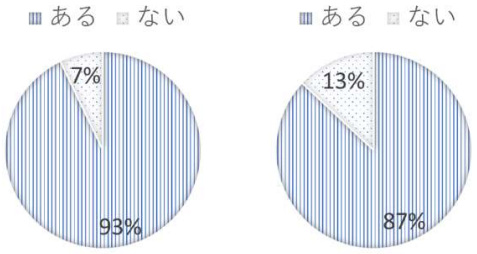
指導している算数（数学）の授業においては、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の知的障害者を教育する特別支援学校の各教科の小学部１段階が中心であり、80.4％の教員が「Ａ数量の基礎」の領域を年間目標及び主な指導内容として設定していた。

【年間指導計画作成の際に参考にしている資料】

年間指導計画作成の際に、92.2％の教員が学習指導要領を参考にしていると回答した。また、84.3％の教員が、前年度の年間指導計画を参考にして作成していると回答していた。

【年間指導計画作成の際の不安や悩み】

算数（数学）の年間指導計画作成の際の不安や悩みの有無についての質問では、図１のような回答結果であった。



【所属校】　【Ｃ県立Ｄ養護学校】

図１　不安や悩みの有無

どちらも９割前後の教員が年間指導計画作成の際に不安や悩みを感じたことがあると回答した。また、具体的な不安や悩みについて選択肢（複数回答可）により回答を求めた結果を、図２に示した。

具体的な不安や悩みとしては、「年間目標及び指導内容の設定が適切であるかどうか」が78％と最も多く、次いで「前年度と比較して、目標や内容が発展的な設定になっているかどうか」が 61％、「年度内において、目標や内容が発展的な設定になっているかどうか」が37％であった。

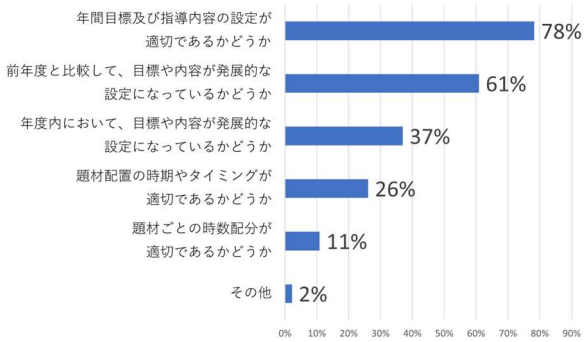


図２　具体的な不安や悩み
（所属校、Ｃ県立Ｄ養護学校の合計）

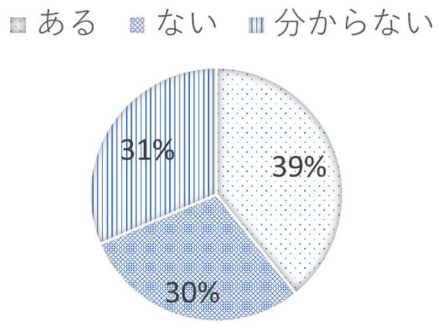


図４　学部間のつながりや系統性を確認する手段
（所属校、Ｃ県立Ｄ養護学校の合計）

【学部間のつながりや系統性】

学部間のつながりや系統性の必要性についての回答を図３に示した。65％の教員が、年間指導計画における学部間のつながりや系統性の必要性を感じると回答していた。

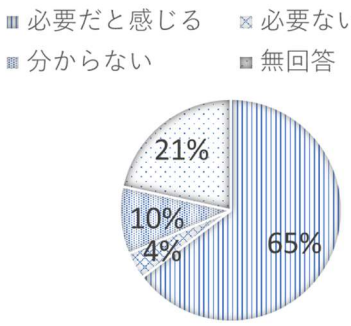


図３　学部間のつながりや系統性の必要性
（所属校、Ｃ県立Ｄ養護学校の合計）

学部間のつながりや系統性を確認したり共有したりする手段の有無についての質問結果を図４に示した。61％の教員が、学部間のつながりや系統性を確認したり共有したりする手段がない、又は分からないと回答した。一方、39％の教員はそれらを確認する手段があると回答していた。

学部間のつながりや系統性を確認したり共有したりするための具体的な手段についての質問では、77％の教員が学校全体で教育課程を検討する会や、学部や自立活動を主とする教育課程を担当する教員全体の打ち合わせなど、会議や対話などを手段として挙げ、23％の教員が学校統一の文献資料や先行研究資料を手段として挙げていた。

２）考察

【年間指導計画として設定している段階や領域】

肢体不自由特別支援学校の自立活動を主とする教育課程では、算数（数学）の授業において主に小学部１段階・算数の「Ａ数量の基礎」を指導していることが明らかになった。

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）（文部科学省・2018）では「数量の基礎」を、「数と計算」や「図形」等、それぞれの学習内容を理解する上で、基盤となる素地的な学習活動としてのねらいがあると示している。

このことから、指導の中心となる小学部１段階「Ａ数量の基礎」を基盤として捉え、「Ｂ数と計算」、「Ｃ図形」等、他の領域との関連から整理する必要性があると考えた。

【年間指導計画作成の際に参考にしている資料】

学習指導要領に次いで、前年度の年間指導計画を参考にして年間指導計画を作成している教員が多いことが明らかになった。丹野他（2018）は、教育課程のＰＤＣＡサイクルにおいては、「編成」よりも「改善」に重点を置いたルールづくりやプログラムづくりを行っていくことの必要性を提起している。

以上のことから、年間指導計画におけるＰＤＣＡサイクルでは、前年度のＤ（実践）、Ｃ（評価）、Ａ（改善）が次年度のＰ（計画）に大きく影響しているといえる。前年度の年間

指導計画を作成の際の資料としてより効果的に活用するためには、A（改善）と次年度のP（計画）を連動させるための手段が必要になってくると考えた。

【年間指導計画作成の際の不安や悩み】

学習指導要領や前年度の年間指導計画を参考に年間指導計画を作成しているものの、9割前後の教員が作成に不安や悩みを感じていることが明らかになった。

徳永（2021）は、「目標設定は教員に任せられているが、教員がその目標設定で迷うことが多い」ことに加え、「子どもの学びの程度が一人ひとりで異なり、違いの幅が大きく、さらに目標設定の明確な基準がないから、適切に目標設定することが難しくなっている」ことを指摘している。

このことから、「年間目標及び指導内容の設定が適切であるかどうか」という不安や悩みについては、重度・重複障害児は実態に幅があり、教科の視点からの実態把握の難しさもあることにより、目標設定の基準が曖昧となってしまうことが関連していると推察される。

次に、徳永（2021）は、「学びの順序性を考える枠組みが曖昧」であるため、「適切に目標を設定するには、子どもの発達の段階と順序性を細かく見ていくことが必要になる」と指摘している。

このことから、「前年度と比較して、目標や内容が発展的な設定になっているかどうか」、「年度内において、目標や内容が発展的な設定になっているかどうか」という不安や悩みについては、学習指導要領や前年度の年間指導計画のみでは、学びの順序性を踏まえた発展的な指導を考えるツールとして不十分である状況が示唆された。特に、年間指導計画作成の際の資料として、学習指導要領をより効果的に活用するためには、指導内容について順序性という視点から細かく分析する必要があると考える。

【学部間のつながりや系統性】

学部間のつながりや系統性については、必要性を感じている教員が多く、それらを確認する手段として、学校全体で教育課程を検討する会や、学部や自立活動を主とする教育課程を担当する教員全体の打ち合わせなど、会議や対話などが挙げられた。一方、学校統一の文献資料や先行研究資料を手段として挙げる教員は少なかった。

学部間のつながりや系統性を担保するためには、既存の会議や打ち合わせに加え、学校統一の文献資料や先行研究資料などを充実させることにより、二つの手段を両輪として活用することが重要であると考えた。

（２）調査２

１）結果

インタビュー調査の結果について、KJ法に準じてカテゴリー分析を行った。年間指導計画作成の際の不安や悩みの原因については表１に、年間指導計画作成の際の不安や悩みの改善策については表２に示した。

表１　不安や悩みの原因

n=49

大カテゴリー	小カテゴリー
ＰＤＣＡサイクル(23)	教員裁量の負担感(9)
	スケジュールの制約(6)
	的確な実態把握(4)
	前年度の評価と改善(4)
学習指導要領の解釈(14)	自立活動と算数の違い(9)
	算数の系統性(5)
段階的な指導と評価(12)	ステップアップ(8)
	微細な表出の評価(4)

２）考察

【不安や悩みの原因】

年間指導計画作成の際の不安や悩みの原因としては、以下の３つの大カテゴリーが抽出された。

①〈ＰＤＣＡサイクル〉

インタビューでは、「教員個人の裁量に任されている部分が多く、複数人で検討する機会や時間がない」ということが述べられた。こ

のことからは、小カテゴリーである「教員裁量の負担感」と「スケジュールの制約」が関連していることが伺えた。

年間指導計画作成については、調査１の結果から前年度の年間指導計画を参考にしていることが明らかとなった。しかし、「前年度の年間指導計画について、目標及び内容が児童の実態と合っていないことがある」ことが述べられた。このことからは、小カテゴリーである「的確な実態把握」と「前年度の評価と改善」が関連していることが伺えた。

４月～５月の多忙な時期に教員個人で年間指導計画を作成しなければならないことや、担当が変わった際に新たに実態把握が必要になることが、不安や悩みの原因となっていると推察された。

②〈学習指導要領の解釈〉

小カテゴリーの「自立活動と算数の違い」では「自立活動と教科の授業づくりの方法が異なる」ことや「障害が重く重複している生徒において、自立活動と教科の線引きが曖昧になってしまう」、「学習指導要領が抽象的であり系統性が見えにくい」ことが述べられた。

一木（2021）は、「自立活動の指導における実態把握から指導目標を導き出すプロセスは、各教科の指導と大きく異なる」と指摘している。つまり、教科の指導には教科の視点による実態把握から指導目標を導き出すプロセスが必要となる。

これまで所属校の自立活動を主とする教育課程では、体育や国語など教科の要素を含んだ自立活動を実施してきた。一方、教科指導は音楽のみと限定的であり、そのことから教科の授業実践に至るまでの手続き(プロセス)が学校として共有されにくい状況にあったと考えた。このことから、自立活動と教科で重なる内容についての考え方や、学習指導要領における系統性の捉えなどについて、教員間の共通の認識が低いことが、不安や悩みの原因となっているものと推察された。

③〈段階的な指導と評価〉

インタビューでは「指導内容のステップアップが難しい」、「微細な表出の評価が難しい」ことが述べられていた。

徳永（2021）は学習指導要領について、各教科等の目標系列の目盛りが大きいために、個々の子どもの実態を踏まえて指導目標を設定する指標としては十分でないことを指摘している。

表出が微細である重度・重複障害児の学習評価には難しさがあることに加え、学習評価から次の指導目標や指導内容を考える際に、学習指導要領はその目盛りの大きさから段階的な指導を考える指標になりにくいことが、不安や悩みの原因となっていると推察された。

表２　不安や悩みの改善策

n=15

大カテゴリー	小カテゴリー
ＰＤＣＡサイクルの見直し(9)	複数人での運用(3)
	授業実践後の助言の活用(3)
	余裕のあるスケジュール(1)
	授業を見る機会の確保(1)
	引継ぎの工夫(1)
拠り所となるツール(6)	これまでの実践を基にした資料(4)
	学習指導要領の細分化(2)

【不安や悩みの改善策】

年間指導計画作成の際の不安や悩みの改善策としては、以下の２つの大カテゴリーが抽出された。

①〈ＰＤＣＡサイクルの見直し〉

このカテゴリーでは、「複数人でＰＤＣＡサイクルを回していく」こと、「作成に時間をかけられるとよい」ことが述べられた。

このことから、複数人でＰＤＣＡサイクルを回していくことと、そのためには複数人で検討や確認ができるように余裕のあるタイムスケジュールとすることなど、ＰＤＣＡサイクルに関して運用方法とスケジュールの見直しが必要になると考えた。

②〈拠り所となるツール〉

このカテゴリーでは、「これまでの実践を集

めた実践集があればよい」、「学習指導要領を分かりやすくした、手元で確認できる資料があればよい」ことが述べられた。

このことから、これまでの所属校の実践の積み重ねについて把握したり、学習指導要領について細かい目盛りから分析・理解したりすることができる資料が必要になると考えた。また、学校共有のツールを活用することは、学校としての学部間のつながりや系統性を担保することにつながるのではないかと考えた。

4　総合考察～年間指導計画作成の在り方についての提案～

算数(数学)の年間指導計画作成の際には、実態に応じた指導目標や指導内容の設定や、発展的な指導という点から、多くの教員が不安や悩みを抱えていることが明らかになった。これらの不安や悩みの原因については、「ＰＤＣＡサイクル」、「学習指導要領の解釈」、「段階的な指導と評価」という課題が示唆された。

また、学部間のつながりについては必要性を感じている教員が多いことが明らかとなった。しかし、学部間のつながりや系統性を担保するための手段の一つである、学校統一の文献資料や先行研究資料など教員が共同で確認したり活用したりするための資料が少ない状況も示唆された。この部分は、教員が抱える不安や悩みと相互に関連するものと考えた。

以上の結果・考察と、不安や悩みについての改善策の大カテゴリーである「ＰＤＣＡサイクルの見直し」、「拠り所となるツール」から、具体的な改善の方向性について、以下の「(１) ＰＤＣＡサイクルの見直し」、「(２) 作成のツールとして活用できる指標」、「(３) 人的資源の活用」の３点より整理し提案する。

(１) ＰＤＣＡサイクルの見直し

４月～５月の年間指導計画作成の際、複数の教員で確認し合うことができるように全体のシステムの検討が必要であると考えた。そこで、これまでのＰＤＣＡサイクルのスケジュールを見直した新たなスケジュールである、図５を提案する。

これまでは年間指導計画作成が４月～５月から始まり、翌年の３月で完結する単年度の計画であったが、年度末の評価と改善に加えて次年度の年間指導計画を作成する。１年間指導を進めて最も実態把握が深まるタイミングで次年度の年間指導計画を作成することで、児童生徒の実態により即した目標及び内容の設定が可能になると期待される。

また、４月～５月に新たな担当教員が実態把握から取り掛かったり、授業実践を進めながら年間指導計画を検討したりすることがなくなり、時間的なロスが減るとともに、新たな担当教員の不安や悩みの軽減にもつながると考えた。

さらに、これまで実態把握などにかけていた時間を、学級担任間での検討や相談、共通理解に使うこともできるようになる。複数の目で確認しながら作成することができることから、教科指導の効果を高めるための算数(数学) の年間指導計画の作成が期待される。

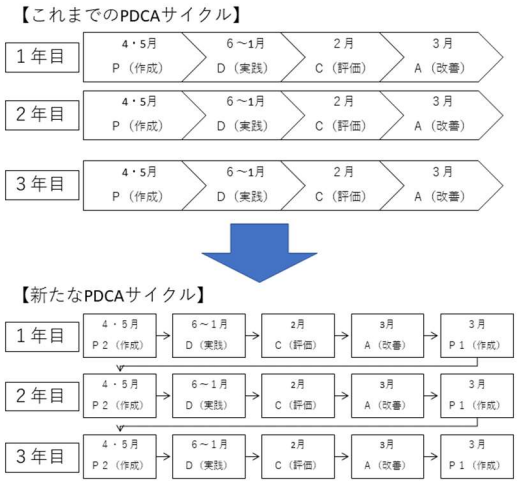


図５　新たなＰＤＣＡサイクルのスケジュール

(２) 作成のツールとして活用できる指標

調査１より、年間指導計画作成の際に「系統性」の視点から活用するとともに、主な指導内容として設定している小学部１段階における「Ａ数量の基礎」と他の領域との関連に

ついて整理した指標が必要であると考えた。

また、インタビュー調査より、年間指導計画作成の際に「段階的な指導」という視点から活用できるように、算数（数学）を学ぶ際の基盤となる小学部１段階「Ａ数量の基礎」について、これまでの所属校の実践を基に段階的な指導という点から整理した指標が必要であると考えた。

１）系統性確認表（Ｋマップ）

上記のことから「系統性確認表(Ｋマップ)」として、図６を提案する。このＫマップは、山元（2021）のラーニングマップを参考に作成した。学習指導要領の算数小学部１段階の内容（知識及び技能）について、「～たり、～たりすること」など複数の要素が含まれている文章を要素ごとに分け、系統性の視点から分析するとともに、「Ｓスケール」(徳永・2014)と「感覚と運動の高次化からみた子ども理解」（宇佐川・2007）を参考に、各領域の関連を整理した指標である。

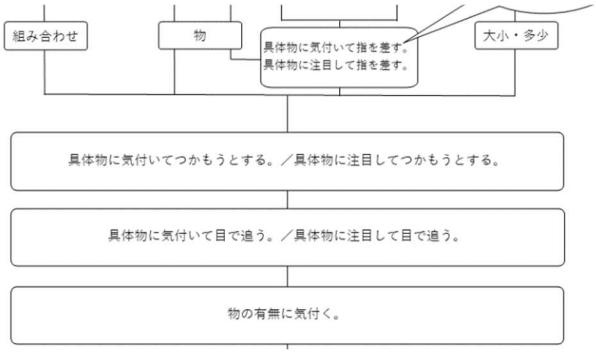


図６　系統性確認表（Ｋマップ）　一部抜粋

この表を学びの順序性の枠組みとして活用することで、小学部１段階における指導内容の系統性の理解や、現在の学びの発展について見通しをもつことにつながると考えた。また、Ａ～Ｄの各領域の関連や、１段階内の大まかな発達の目安についても視覚的に理解できる。さらに、この表を学校全体で活用することで、教科指導の一貫性を担保することにもつながることが期待される。

２）段階的な指導確認表（Ｄマップ）

次に、「段階的な指導確認表（Ｄマップ)」として、図７を提案する。このＤマップは、所属校のこれまでの算数（数学）の年間指導計画（2020～2022 年、計 80 部）を精査し、段階的な指導の視点から整理した指標である。指導内容として多く設定されていた、「Ａ数量の基礎」の「具体物に気付いて目で追う」や、「具体物に気付いてつかもうとする」などの「系統性確認表（Ｋマップ)」内の主な項目について、縦軸（ステップの高低）と横軸（手立てや支援の量の多少）からマトリクスで考えられるように整理したものである。

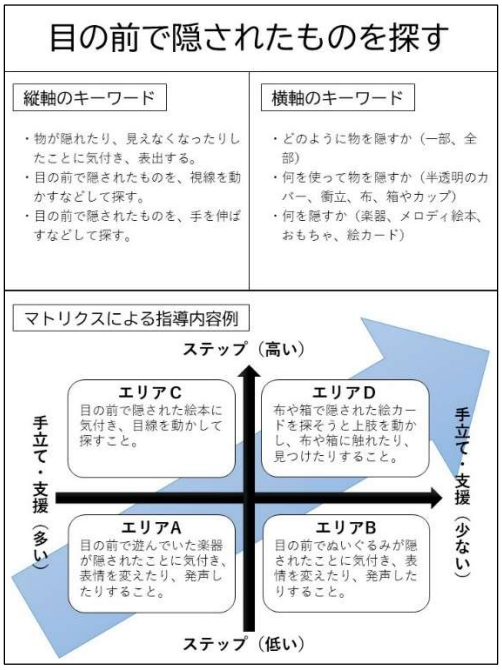


図７　段階的な指導確認表（Ｄマップ）

Ｄマップは、縦軸と横軸から整理したことにより、エリアＡ～Ｄまでの４つのエリアから指導内容を考えることができる。特に横軸については、「教材をどのように提示したり使ったりするのか」、「保有するどの感覚にアプローチするのか」などの視点が重要である。この図を活用することで、学習指導要領をより細かな目盛でとらえ、段階的な指導について理解することにつながるものと考えた。

（３）人的資源の活用

ＰＤＣＡサイクルについては、調査２の結果から「教員裁量の負担感」という不安や悩

みの改善策として、「複数人での運用」が挙げられた。つまり、新たなＰＤＣＡサイクルの運用を考える際は、多角的な視点による確認や、専門性のある教員同士の協働という視点が重要となる。具体的には年間指導計画を作成する担当教員に加えて、年間指導計画をチェックする側である、教育課程のチーフや学部主事、管理職など人的資源の活用が重要になると考えた。

このことから、年間指導計画をチェックする側も「系統性確認表（Ｋマップ）」と「段階的な指導確認表（Ｄマップ）」を活用し、運用に携わる全員が同じ視点をもつことにより、教科指導の一貫性を担保することにつながると考えた。

また、調査２の結果からは、不安や悩みの原因の一つとして「学習指導要領の解釈について共通の認識が低いこと」が推察された。

このことから、人的資源の活用として、指導的立場である教員や教育課程のチーフによる学習会の実施を提案する。「障害が重度・重複の児童生徒における教科指導の考え方」、「各教科と自立活動の関係性と授業づくりにおける手続きの違い」などのポイントや、過年度の校内研究の成果について共通の認識を年度初めにもつことにより、不安や悩みの解消につながっていくものと考えた。

５．まとめ

質問紙調査とインタビュー調査の結果から、算数（数学）の年間指導計画作成の際には、多くの教員が不安や悩みを抱えていることが明らかとなった。また、学部間のつながりの必要性を感じている教員が多いものの、教科指導の系統性を担保するための、学校統一の文献資料や先行研究資料など教員が共同で確認したり活用したりするための資料の活用が少ないことが明らかとなった。さらに、これらの課題を解決するための改善策として、「システム」、「ツール」、「人的資源」を提案した。

これらの結果に基づき、新たなＰＤＣＡサイクルのシステムにおいて、学校共通のツールとして「系統性確認表（Ｋマップ）」と「段階的な指導確認表（Ｄマップ）」を活用することは、教員の不安感の解消とともに、より適切な年間指導計画の立案と授業実践につながると考えた。また、新たなシステムやツールを関連付けて運用するためには、校内の人的資源の活用が重要であると考えた。

今後はこの改善策を実践していくとともに、その有効性と課題について検証し、重度・重複障害児のより良い教科の学びにつなげていくことが求められる。

【引用・参考文献】

菅野和彦・川間健之介・吉川知夫（2018）『新学習指導要領に基づく授業づくり』ジアース教育新社

文部科学省（2018）『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）』

下山直人（2020）「肢体不自由のある児童生徒を教育する特別支援学校における各教科の取扱いと授業づくり」肢体不自由教育 第244号

古川他（2018）「算数・数学科　当該学年の学習が難しい肢体不自由児への指導目標の設定と指導の重点化」筑波大学付属桐が丘特別支援学校 研究紀要 53巻

丹野・武富（2018）『知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメント』東洋館出版社

徳永豊（2021）『障害の重い子どもの目標設定ガイド第２版』慶応義塾大学出版会

一木薫（2021）『特別支援教育のカリキュラム・マネジメント』慶應義塾大学出版会

山元薫・笹原雄介（2021）『知的障害教育における「特性」「発達「教科」をつなぐラーニングマップの開発」静岡大学教育学部研究報告教科教育学篇

宇佐川浩（2007）『感覚と運動の高次化からみた子ども理解』学苑社

特別支援学校（肢体不自由）の自立活動を主とする教育課程における算数（数学）の教科指導に関する研究

―年間指導計画作成上の課題と改善策の検討及び提案を目指して―

学校マネジメントコース　２５２２３０３
菊池　高之

１．研究の背景と目的

所属校の自立活動を主とする教育課程においては、教科指導について見直しが図られ、算数（数学）が新設された。下山（2020）は自立活動を主とした教育課程における各教科の実績は、十分な蓄積があるとは言えない現状を指摘している。また、古川他（2018）は算数（数学）の指導において、肢体や動作の不自由などが要因となり困難さとして現れることを指摘している。これらのことから、所属校においても算数（数学）の年間指導計画作成の在り方については課題が残る。以上から、本研究ではアンケート及びインタビューを通して算数（数学）の年間指導計画作成上の課題を明らかにし、改善策の検討と提案を目的とする。

２．研究の方法と結果

調査１では、所属校とＣ県立Ｄ養護学校の自立活動を主とする教育課程の計 51 名を対象としたアンケート調査を実施した。結果からは、９割前後の教員が年間指導計画作成に不安や悩みを抱えていることが明らかとなった。

調査２では、所属校の自立活動を主とする教育課程の 13 名を対象としたインタビュー調査を実施した。不安や悩みの原因としては「ＰＤＣＡサイクル」、「学習指導要領の解釈」、「段階的な指導と評価」の３つのカテゴリーが抽出された。また、改善策については「ＰＤＣＡサイクルの見直し」、「拠り所となるツール」の２つのカテゴリーが抽出された。

３．研究のまとめ（提案）

調査１と調査２の結果から明らかとなった年間指導計画作成上の課題を解決するための改善策として、以下の３点より整理し提案する。

（１）ＰＤＣＡサイクルの見直し

４月～５月の年間指導計画作成の際、複数の教員で確認し合うことができるように余裕のあるスケジュールとするために、年度末に次年度の仮案を作成する新たなＰＤＣＡサイクルを提案する。

（２）作成のツールとして活用できる指標

年間指導計画作成の際に活用できる「系統性確認表（Ｋマップ）」と「段階的な指導確認表（Ｄマップ）」について、学校全体で共通の指標として活用することを提案する。

（３）人的資源の活用

多角的な視点による確認や、専門性のある教員同士の協働という視点が重要となる。具体的には、年間指導計画をチェックする側が上記の指標を活用すること、また、指導的立場である教員や教育課程のチーフによる学習会の実施を提案する。

特別支援学校（肢体不自由）の自立活動を主とする教育課程における算数（数学）の教科指導に関する研究
―年間指導計画作成上の課題と改善策の検討及び提案を目指して―

学校マネジメントコース　２５２２３０３　菊池　高之

１．研究の背景と目的

所属校において、カリキュラム・マネジメントの視点から算数（数学）が新設された。

自立活動を主とした教育課程における各教科の実績は、十分な蓄積があるとは言えない状況である（下山・2020）

【目的】自立活動を主とする教育課程における、算数（数学）の年間指導計画作成上の課題を明らかにし、改善策を検討・提案する

算数の指導においては、具体物の操作による学習がしにくい、数的な量感をもちにくいなどの困難さがある（古川他・2018）

所属校において、指導の効果を高めるための年間指導計画の作成までには至っていないのではないか？

２．研究の方法と結果

【調査１】所属校とＣ県立Ｄ養護学校の計51名を対象としたアンケート調査
★９割の教員が、年間指導計画作成の際に不安や悩みを抱えている
★具体的には「児童生徒の実態に応じた年間指導計画となっているかどうか」等
★65％の教員が、年間指導計画において学部間のつながりや系統性の必要性を感じている
★学部間のつながりや系統性を担保するための手段として、文献資料の活用が少ない

【調査２】所属校の13名を対象としたインタビュー調査
★原　因：「ＰＤＣＡサイクル」の計画段階で時間的余裕が無く、教員裁量になること
「学習指導要領の解釈」について教員間の共通の認識が低いこと
表出が微細である児童生徒の「段階的な指導と評価」に難しさがあること
★改善策：「ＰＤＣＡサイクルの見直し」→運用方法とスケジュールについて
「拠り所となるツール」→これまでの実践を把握・細かい目盛りの理解

３．研究のまとめ（提案）

系統性確認表（Ｋマップ）
○目標及び内容の系統性を確認するために活用する
○学習指導要領の１段階のＡ～Ｄの各領域の関連を整理した
○学びの順序性の枠組み

（２）作成のツールとして活用できる指標

段階的な指導確認表（Ｄマップ）
○段階的な指導という視点から、指導内容を考える際に活用する
○所属校の実践を基に整理した
○学習指導要領をより細かな目盛りから捉える

○余裕のあるスケジュール
○年度末に仮案を作成する

（１）ＰＤＣＡサイクルの見直し

（３）人的資源の活用

○多角的な視点による確認、教員同士の協働
○学習会の実施

学校現場における効果的なメンタリング手法の開発
― 1on1 Meeting型対話の有効性の検証 ―

学校マネジメントコース　２５２２３０４
小　林　正　明

１．背景と目的

調査年度の初め，調査対象である秋田県内の公立a小学校の校長から，新体制となって若手教員が増え，若手とベテランのふたコブ型教員構成になったことを伺った。

そこで，メンタリングが，校長と職員の思いや願いをつなぎ，学校組織の中での有用感や業務に取り組む意欲を高める一助となれば，学校現場が活性化されると考えた。

厚生労働省（2013）は，「メンター制度とは，豊富な知識と職業経験を有した社内の先輩社員（メンター）が，後輩社員（メンティ）に対して行う個別支援活動です。キャリア形成上の課題解決を援助して個人の成長を支えるとともに，職場内での悩みや問題解決をサポートする役割を果たします。」と定義している。そして，「具体的には，定期的にメンターとメンティとが面談（メンタリング）を重ね，信頼関係を育む中で，メンターはメンティの抱える仕事上の課題や悩みなどに耳を傾け，相談に乗ります。そして，メンティ自らがその解決に向けて意思決定し，行動できるように支援します。」と説明している。

また，学校現場におけるメンタリングは，横浜市の若年層を中心に複数メンターと複数メンティで構成するメンターチーム，岐阜県などの初任者研修におけるメンターチームの活用，神戸大学附属小学校の臨時採用教員とのペアで行う授業サポーター制などの実践が積み重ねられている。

松原・柳澤（2017）は，横浜市教育委員会事務局として，市立学校の校内人材育成の改善に向けた，メンターチームの成果と課題の分析をし，「平成27年度メンターチーム等の実施状況調査」から，メンターチームの課題に関する概要を示している。それによると，「時間の確保」が回答者の8割を超える課題であり，また，それぞれの立場からの主な課題として，メンターにおいては「リーダーの研修コーディネートに対するスキルのなさ」「学校の人材育成についての参画意識が育っていない」等が，メンティにおいては「初任者がずっと聞いているだけ」「ニーズを聞いてもらえない活動」等が，管理職にとっては「メンターチームへの接点がない」等が挙げられている。

このように，学校現場におけるメンター制度は，成果をあげている反面，継続していくための課題も多いことがわかる。

世古（2017）は，企業の組織人事コンサルティングの経験から，人材育成，若手の定着，メンタルヘルス，主体性，チームの活気などの状況が好転しない要因として，社会的背景に対応した上司と部下のコミュニケーションが取れていないことが一番の問題だと指摘している。そして，上司と部下のコミュニケーションの場や方法を変えていく手法として，米国シリコンバレー発祥の「1on1ミーティング」を紹介している。

1on1ミーティングとは，上司と部下による1対1の定期的な対話の時間で，一般的な面談との大きな違いは，上司が部下の思いや考えを丁寧に聴く「部下のための時間」だということである。上司が「傾聴」と「承認」を繰り返し，「質問やフィードバック」をすることで，結果として，部下の気持ちがすっきりしたり納得感をもったり次のチャレンジへ行動していこうとしたりすることが最も重要だとしている。そうすることで，「部下が上司に大切にしてもらっていると実感できる時間」となる。頻度としては，最低でも月1回，部下との関係構築ができていないうちは月2回を推奨するとしている。

以上から，本研究では，学校現場におけるメンター制度の課題を補う具体的な手立てとして，厚生労働省（2013）に拠り，世古（2017，2020）の1on1ミーティングにおける対話のエッセンスを取り入れた，信頼関係づくりを基本とする1対1で行う月30分のメンタリン

グを提案する。そして，その実践による成果の共有と課題の改善を通して，1on1 Meeting型対話の有効性を検証し，学校現場で効果を発揮する手法を開発することを目的とする。

２．方法

（１）調査協力者

学校現場におけるメンタリングの一手法として，1on1 Meeting型対話の有効性を検証するため，a小学校（児童数約140名）において，管理職（校長，教頭）が全体推進を，教育職員が個別推進を，筆者が推進担当を務める体制で，12名の常勤教育職員が6組のペアとなってメンタリングを実践する形で調査協力をしてもらった。（表１）

表１　調査協力者（12名の常勤教育職員）の概要

ID	年齢	性別	主な業務内容	協力校在籍年数	ﾒﾝﾀﾘﾝｸﾞ回数
A-M	50代	女性	養護教諭	3年	6回
A-m	40代	女性	通常学級担任	3年	
B-M	40代	男性	教務主任	1年	7回
B-m	20代	男性	通常学級担任	1年	
C-M	50代	女性	通級指導,生徒指導主事	2年	8回
C-m	20代	女性	通常学級担任	1年	
D-M	50代	女性	通常学級担任	5年	8回
D-m	20代	女性	通常学級担任	1年	
E-M	60代	男性	特別支援学級担任	1年	9回
E-m	20代	男性	通常学級担任,研究主任	3年	
F-M	50代	女性	特別支援学級担任	1年	7回
F-m	50代	女性	特別支援学級担任	1年	

IDのA～Fが同一の者同士がペア，Mがメンター，mがメンティを表す。年齢，協力校在籍年数は，いずれも調査年度の3月末現在のものとした。

（２）調査の流れ

事前アンケート（6月），ペアのマッチング，事前研修会（7月），メンタリングの実施と進捗フォロー（7～10月），事後アンケート（11月），事後研修会（12月）の流れで，調査を行った。

ペアのマッチングは，管理職が行った。メンタリングの時間は全ペア月30分に統一し，週1回10分・隔週15分・月1回30分の3パターンを例示することで，頻度はペア毎に選択できるようにした。

事前研修会では，前述の，メンタリングとは何か，小学校におけるメンター制度の事例，横浜市におけるメンター制度の課題，1on1 Meetingとは何か等について説明した。そして，1on1 Meeting型対話の促進ツールとして，世古（2020）の「すり合わせ9ボックス」（図１）を提示し，メンティの仕事上の課題や不安だけでなく，個人的なことや「整理できなくてモヤモヤしていた」などの抽象的なテーマについても，その場で解決しなくてもよく聴くこと，ルールとして，話し合われた内容を口外しないこと，不都合があったときには推進担当が相談窓口になること，業務の一環として勤務時間内に行うことを確認した。また，進捗フォローとして，メンタリング毎の振り返りシート記入（「すり合わせ9ボックス」を用いた話題記録を含む），月1回5～10分程度のメンター同士・メンティ同士の意見交換の実施について説明した。

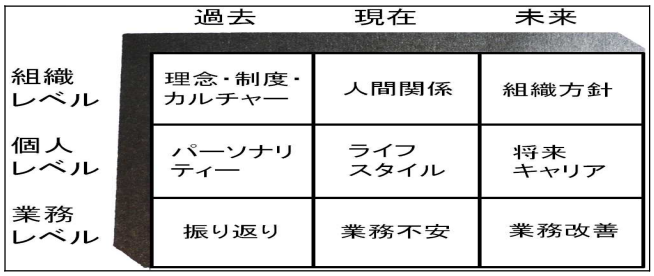


図１　すり合わせ9ボックス（世古（2020））

さらに，1on1 Meeting型対話のメンターの基本スタイルとして，「あなたが考えていることを教えてもらえませんか」という，メンティを100％受け入れる共感の姿勢で，メンティの話を傾聴し承認すること，必要に応じてメンターの思いやありのままを素直に示すこと，アドバイスしすぎないように気をつけてメンティの気づきを喚起することの重要性について，世古（2017）の具体例を用いて説明した。また，継続的に行うために，完璧を目指す必要はないこと，対等な目線で接すること，安心して話ができて笑いのこぼれる楽しいメンタリングを目指すことを確認した。

事後研修会は，遠隔会議システムを使ったオンラインで実施し，メンタリングの成果を共有した後，今後の取組について協議してもらった。

（３）データ収集

12名の常勤教育職員から，事前アンケート（6月，表２），メンタリング実施後の振り返りシート（7～10月，毎回），メンター・メンティそれぞれ2名ずつのヒアリング（7～10月，毎月），事後アンケート（11月，表２）によって，データを収集した。ヒアリングでは，月毎に行われたメンター同士・メンティ同士の意見交換の内容の紹介をしてもらい，その中で掘り下げたいことやメンタリングを通して感じていることなどを質問し回答してもらった。

また，管理職2名（校長，教頭）に対して，事後ヒアリング（11月）を行い，メンタリング実施に関する管理職の立場からの成果と課題等について回答してもらった。

各アンケート，各振り返りシートの記入に際しては，相談せず個人で答えることとし，封をして回収ポストに投函する形で集めた。

各ヒアリングにおいては，調査協力者の同意を得た上で内容を録音し，それを逐語記録に書き起こした。

表２　事前・事後アンケート（6月，11月）

1　組織目標(学校教育目標や学校経営方針,経営の重点等)を理解していますか？　【 選択，5件法 】
2　自分の目標や今がんばっていること，取り組んでいることは，組織目標の達成に貢献していると思いますか？　【 選択，5件法 】
3　最近1ヶ月の職場での対話(メンタリング，会議や打ち合わせ，あいさつを除く。気楽な相談，雑談等を含む。)について，教えてください。
(1)　いつ対話をしていますか？(複数回答可)　【 選択，有無 】
(2)　どこで対話をしていますか？(複数回答可)　【 選択，有無 】
(3)　だれと対話をしていますか？(複数回答可)　【 選択，有無 】
(4)　どんな内容の対話をしていますか？　【 選択，4件法 】
(5)　1週間あたりの対話時間は平均何分ぐらいですか？　【 短答，およそ分/週 】
(6)　話す割合は，自分と相手で平均何対何ぐらいですか？　例(自分２：相手８)　【 短答，割合 】
(7)　自分のやる気や安心感につながっていますか？　【 選択，5件法 】
(8)　自分の業務の具体的な改善につながっていますか？　【 選択，5件法 】
(9)　自分の新しいアイデアの創出につながっていますか？　【 選択，5件法 】
(10)　現在の対話の量はどうですか？(満足度)　【 選択，5件法 】
(11)　現在の対話の質はどうですか？(満足度)　【 選択，5件法 】
(12)　現状を踏まえて，本校における対話をもっと満足のいくものにするために何が必要だと思いますか？(事前のみ)　【 選択，5件法 】
4　メンタリング(1on1 Meeting)について，教えてください。(事後のみ)
(1)　どんな内容の対話をしましたか？　【 選択，4件法 】
(2)　メンタリング(1on1 Meeting)は，やってよかったですか？　【 選択，5件法 】
(3)　メンタリング(1on1 Meeting)は，うまく機能していましたか？　【 選択，5件法 】
(4)　メンタリング(1on1 Meeting)は，管理職・職員の思いや願いをつなぎ，学校現場の活性化を図るために効果がありましたか？【 選択，5件法 】
(5)　メンタリング(1on1 Meeting)は，自分のやる気や安心感につながりましたか？　【 選択，5件法 】
(6)　メンタリング(1on1 Meeting)は，自分の業務の具体的な改善につながりましたか？　【 選択，5件法 】
(7)　メンタリング(1on1 Meeting)は，自分の新しいアイデアの創出につながりましたか？　【 選択，5件法 】
(8)　メンタリング(1on1 Meeting)の対話の量はどうでしたか？(満足度)　【 選択，5件法 】
(9)　メンタリング(1on1 Meeting)の対話の質はどうでしたか？(満足度)　【 選択，5件法 】
(10)　メンタリング(1on1 Meeting)は，同僚性の向上に効果がありましたか？　【 選択，5件法 】
(11)　メンタリング(1on1 Meeting)は，職場での日常の対話のスタイルや質の向上に効果がありましたか？　【 選択，5件法 】
(12)　メンタリングは年間を通じてやった方がよいと思いますか？　【 選択，5件法 】
(13)　1ヶ月あたりのメンタリングの時間はどれが適切だと思いますか？　【 選択，有無 】
(14)　メンタリングの頻度は，どれが適切だと思いますか？　【 選択，有無 】
(15)　すり合わせ9ボックスは，メンタリング(1on1 Meeting)において効果がありましたか？　【 選択，5件法 】
(16)　メンタリング振り返りシートは効果がありましたか？　【 選択，5件法 】
(17)　職員会議の後に行った，メンター同士・メンティ同士の意見交換は効果がありましたか？　【 選択，5件法 】
(18)　「1on1共有シート」(事前の話題の掘り起こし等)は効果がありましたか？　【 選択，5件法 】
(19)　メンタリング(1on1 Meeting)を続けていった場合，自分にとって，次の資質能力の育成にどのくらい効果があると思いますか？【 選択，5件法 】
5　自由記述(事前では4)

5件法の選択肢は，1-していない，2-あまりしていない，3-まあまあしている，4-している，5-とてもしている等。

4件法の選択肢は，1-していない，2-あまりしていない，3-まあまあしている，4-している等。

（４）データの分析

調査によって得られた量的データを分析する際は，事前と事後，事後の日常における対話とメンタリングにおける対話などの比較や，メンタリングの経過に伴う変化に注目をした。

また，調査によって得られた質的データを分析する際は，調査協力者の記述内容と逐語記録から，メンタリングの成果に関わる事柄と課題に関わる事柄を抜き取り，メンター・メンティ・管理職毎にまとめた。

メンター・メンティの質的データ分析の第1段階では，月毎に，メンタリングの成果と課題を調査協力者の記述内容と逐語記録から抽出し，特徴的な下位データを生成した。第2段階では，それら下位データを集め，グループ化した。第3段階では，各グループにおいて，複数月に渡っている同趣旨の下位データを抽出し，調査協力者の思いを表す象徴的な表現に再構成した。

３．結果と考察

（１）メンター

1）事前・事後アンケートの結果比較から

日常の学校現場での対話において顕著な変化があった項目は，四つあった。数値は平均値で，（6月⇒11月，差）を表している。

差の後に示している/1は，有無を問う項目で最大値が1.0（有1点，無0点で換算）であることを，/4は，4件法による項目で最大値が4.0（1点～4点で換算）であることを，/5は，5件法による項目で最大値が5.0（1点～5点で換算）であることを，分/週は，1週間あたりの時間（分）を，/10は，割合を問う項目で最大値が10.0（割）であることを表している（以下，同様）。

なお，以下の事後アンケートの項目については，メンタリングの時間や内容等は含めずに回答してもらっている。

第一は，話す相手についてである。他学団

の教員と以前より少し話さなくなった（0.7⇒0.2，－0.5 /1）。これは，管理職も含め，校務分掌関係のすり合わせが済んだからと考えられるが，先輩教員・後輩教員と話すようになったことに注目したい。（図２）

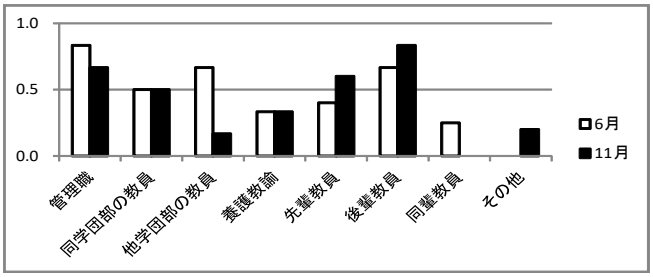


図２　事前・事後アンケート3(3)比較
（メンター，話す相手）

第二は，話す内容についてである。差が大きい順に，仕事上の課題・不安（2.2⇒3.2，＋1.0 /4），業務改善（2.0⇒2.8，＋0.8 /4），これまでの仕事（2.3⇒3.0，＋0.7 /4），趣味・余暇活動（2.0⇒2.5，＋0.5 /4）であり，以前より話すようになった。メンタリングで話されている内容と重なっているものが多く，業務改善に関わる内容や個人的なことに関わる内容を話すようになったのは，メンタリングの影響が大きいと考えられる。（図３）

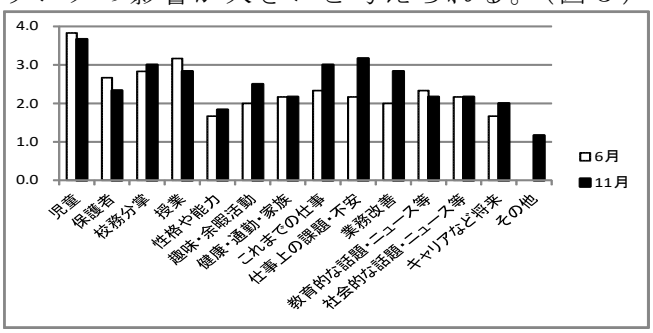


図３　事前・事後アンケート3(4)比較
（メンター，話す内容）

第三は，話す時間についてである。同輩教員と話す時間が以前より減った（50.0⇒7.5，－42.5 分/週）。これは，同輩教員のいるメンターが2名と少なく数値変化の影響が大きいことと，年度初めは久しぶりの再会で対話時間が長かったが時間の経過とともに対話時間が減ったことによるものと考えられる。全体的に減っている中で，後輩教員との対話が増えていることに注目すると，メンタリングの影響により，後輩教員との対話への意識を相対的に高い状態で保っていると考えられる。（図４）

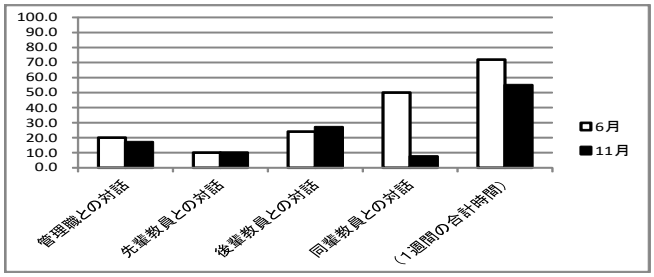


図４　事前・事後アンケート3(5)比較
（メンター，話す時間）

第四は，相手の話す割合についてである。管理職（4.8⇒6.0，＋1.2 /10），後輩教員（4.5⇒5.0，＋0.5 /10）の話す割合が以前より多くなった。メンタリングにおける傾聴の姿勢が日常化されてきた結果と考えられる。先輩教員に対して，自分の話す割合が増えていることにも注目したい。（図５）

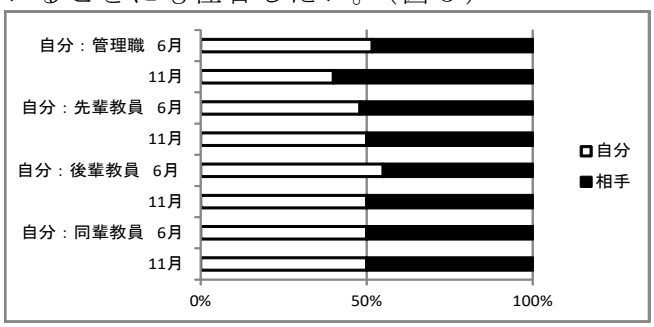


図５　事前・事後アンケート3(6)比較
（メンター，自分が話す割合と相手が話す割合）

以上，四つの変化のうち，メンタリングの影響が大きいと考えられるのが，話す内容と相手が話す割合である。

2）事後アンケートの日常とメンタリングにおける話す内容の比較から

日常で話す内容とメンタリングで話す内容の比較で顕著な差があった項目は，二つあった。数値は平均値で，（日常―メンタリング，差）を表している。

性格や能力（日常1.8―メンタリング2.5，0.7 /4），業務改善（日常2.8―メンタリング3.3，0.5 /4）についての変化が見られ，日常よりメンタリングにおいて多く話をしていた。メンタリングにおける主たる対話内容は業務に関することで，日常では仕事上の課題や不安を話すことに重点が置かれているが，メンタリングでは業務改善に重点が置かれて

いることがわかる。さらに，職員室ではあまりしなかった個人的な話もできたことがわかる。（図６）

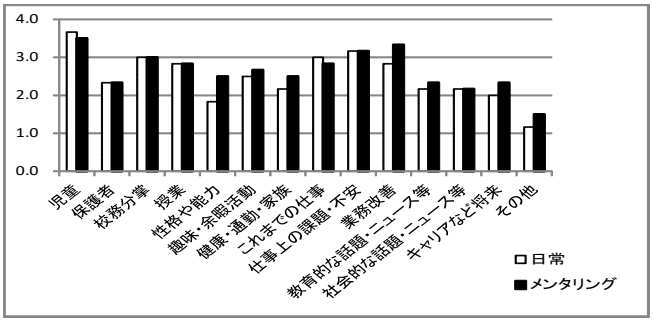


図６　事後アンケート3(4)-4(1)
日常-メンタリング比較（メンター，話す内容）

3）質的データの分析と総括

メンターの質的データ分析から，忙しい日常の学校現場において行った月30分のメンタリングが，信頼関係をつくり出す相手との関わり方等について，意識の変化や気づきをもたらしたことが読み取れた。（図７）

また，生成された課題についても，メンタリングの推進者としての前向きさが感じられる内容であった。（図８）

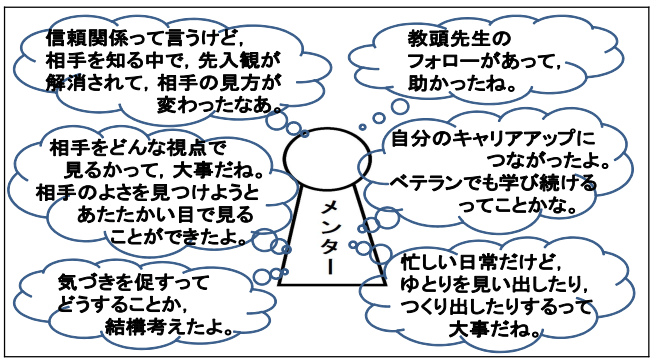


図７　質的データ分析（メンター，メンタリングの成果）

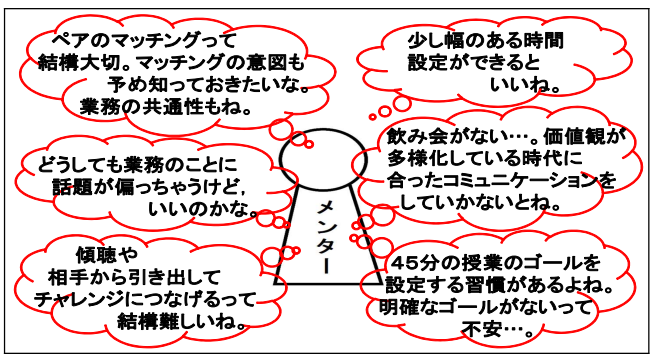


図８　質的データ分析（メンター，メンタリングの課題）

1on1 Meeting型対話の共感や承認の姿勢が，あたたかい見方を生み出す好循環をつくり出した。メンターは，傾聴や気づきの喚起の難しさを感じながらも，後輩教員の人柄を含めた思いや考えを知ることで，同僚性をさらに深めるメンター的役割の可能性に触れることができた。1on1 Meeting型対話を用いたメンタリングは，ベテラン教員にとって，後輩教員の積極的な参画を支えるフォロワーシップの発揮や時代に合った人材育成意識の向上につながる実践になったと考える。

（２）メンティ

1）事前・事後アンケートの結果比較から

日常の学校現場での対話において顕著な変化があった項目は，六つあった。数値は平均値で，（6月⇒11月，差）を表している。

第一は，話す相手についてである。先輩教員と以前より話すようになり（0.3⇒1.0，＋0.7 /1），同輩教員と以前より話さなくなった（1.0⇒0.5，－0.5 /1）。年度初め，話しやすい同輩教員や職員室の席が近い同学団部教員が対話相手の中心だったが，メンタリングによって先輩教員との信頼関係ができることで，自分のニーズに応じて先輩教員や他学団部教員を対話相手とすることが増えたことが推察される。（図９）

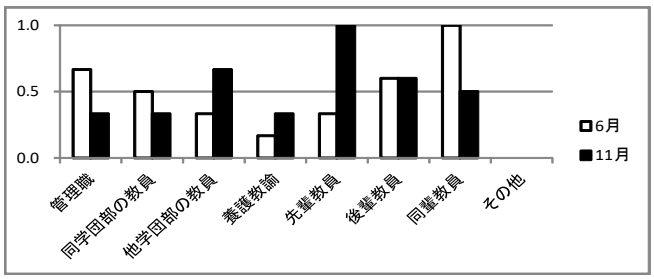


図９　事前・事後アンケート3(3)比較
（メンティ，話す相手）

第二は，話す内容についてである。差が大きい順に，これまでの仕事（2.0⇒3.2，＋1.2 /4），業務改善（2.0⇒3.0，＋1.0 /4），性格や能力（1.8⇒2.7，＋0.9 /4），趣味・余暇活動（2.2⇒2.7，＋0.5 /4）について，以前より話すようになった。質的データ分析を含めると，信頼関係ができることで，業務全般についてより積極的に話すようになってきたと同時に，個人的な内容も話せるようになってきたと考えられる。（図10）

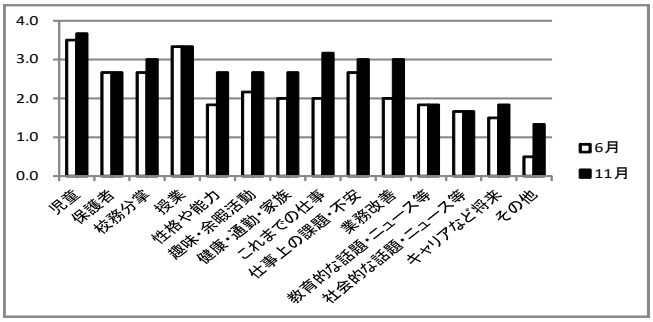


図10　事前・事後アンケート3(4)比較
（メンティ，話す内容）

第三は，話す時間についてである。先輩教員との対話時間（27.2⇒33.3，＋6.1 分/週），後輩教員との対話時間（9.0⇒12.0，＋3.0 分/週），同輩教員との対話時間（22.5⇒25.0，＋2.5 分/週），管理職との対話時間（30.5⇒32.5，＋2.0 分/週），一週間の対話時間（80.2⇒92.5，＋12.3 分/週）が以前より多くなった。メンターとの信頼関係の成立と対話の価値の確認により，全方向的な対話量の増加につながっていると考えられる。（図11）

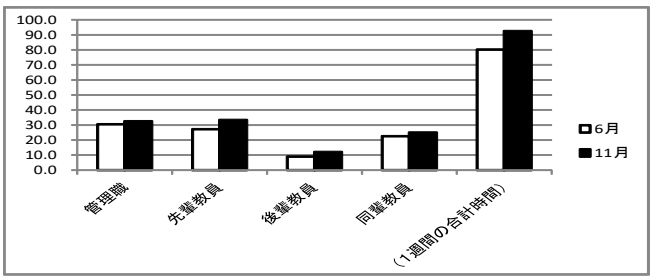


図11　事前・事後アンケート3(5)比較
（メンティ，話す時間）

第四は，話す割合についてである。後輩教員の話す割合が以前より多くなった（4.4⇒5.0，＋0.6 /10）。メンタリングで 1on1 Meeting型対話を経験することで，傾聴のよさを感じ，後輩教員との対話のスタイルに変化が生じたことが推察される。（図12）

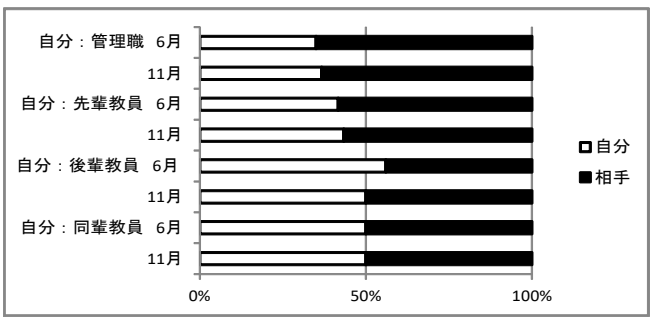


図12　事前・事後アンケート3(6)比較
（メンティ，自分が話す割合と相手が話す割合）

第五は，やる気や安心感につながると感じる対話の相手についてである。同輩教員との対話が，以前よりやる気や安心感につながると感じるようになった（4.0⇒4.8，＋0.8 /5）。先輩後輩関係のメンタリングを行った結果，その対比として，同輩関係の価値を捉え直すことにつながったと考える。（図13）

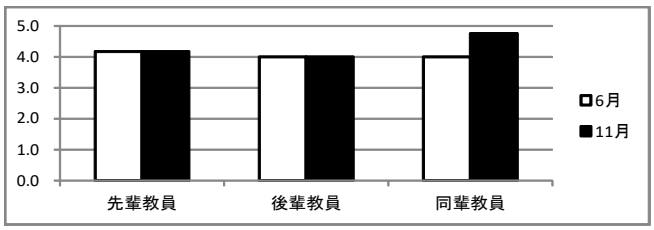


図13　事前・事後アンケート3(7)比較
（メンティ，やる気・安心感につながる相手）

第六は，業務改善につながると感じる対話の相手についてである。同輩教員との対話（3.0⇒3.8，＋0.8 /5），後輩教員との対話（3.0⇒3.6，＋0.6 /5）が，以前より業務改善につながると感じるようになった。1on1 Meeting型対話の経験から，自分の対話のスタイルを変えることで，どの教員との対話も業務改善につながると感じられるようになったと考える。(図14)

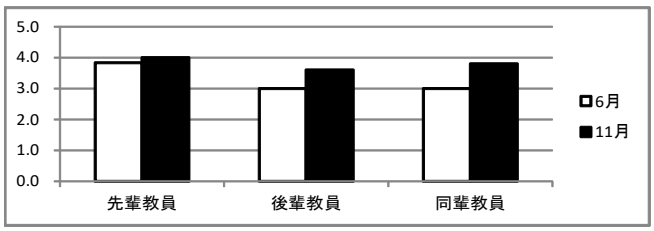


図14　事前・事後アンケート3(8)比較
（メンティ，業務の具体的改善につながる相手）

以上，六つの変化は，どれも1on1 Meeting型対話によるメンタリングの影響が大きいと考えられる。

2）事後アンケートの日常とメンタリングにおける対話内容の比較から

日常とメンタリングの話す内容の比較で顕著な差があった項目は，二つあった。数値は平均値で，(日常―メンタリング，差）を表している。

仕事上の課題・不安（日常3.0―メンタリング3.7，0.7 /4）について，日常よりメンタリングにおいて多く話していた。反対に，校務分掌（日常3.0―メンタリング2.5，0.5

/4）については，メンタリングより日常において多く話していた。今回のメンタリングにおけるペアは，異なる学団部や校務分掌・業務でのマッチングを基本としたことから，メンタリングでは一般的な仕事上の課題や不安について話され，校務分掌の専門的なことについては職員室等で話されたと考えられる。（図15）

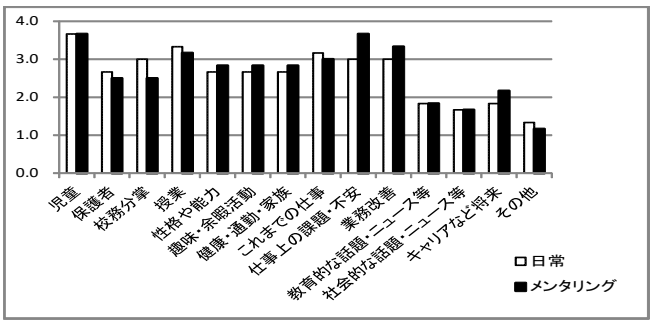


図15　事後アンケート3(4)-4(1)
日常-メンタリング比較（メンティ，話す内容）

3）質的データの分析と総括

メンティの質的データ分析から，メンタリングにおけるメンターの傾聴や承認などが安心感や自信につながり，意識の変化や気づきをもたらしたことが読み取れた。（図16）

また，生成された課題についても，多様な人との関わりへの意欲が感じられる内容であった。（図17）

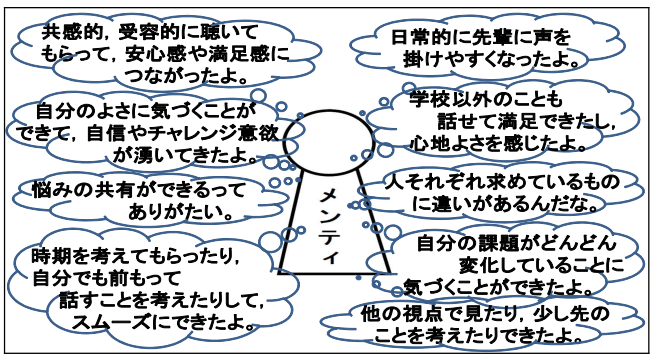


図16　質的データ分析（メンティ，メンタリングの成果）

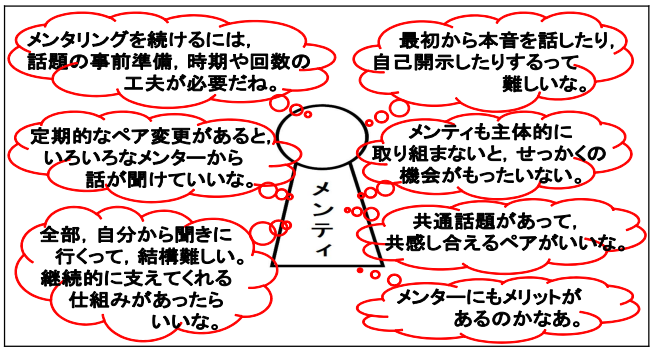


図17　質的データ分析（メンティ，メンタリングの課題）

メンターの1on1 Meeting型対話における共感や承認がメンティとの信頼関係を築き，その姿勢がロールモデルとなって，メンティの自身を主体とした同僚との関わり方にも影響したことがわかる。その共通性とともに，メンティ個々にそれぞれのニーズがあり，そのニーズに寄り添うことの大切さも質的データ分析を通して感じた。

4．総合的考察

今回の研究では，学校現場でのメンタリングにおける1on1 Meeting型対話が，「先輩教員と話す機会が増えた」「話す話題が広がった」「若手教員の話す時間が増えた」「ベテラン教員の人材育成力を育てることにつながった」など，メンター・メンティそれぞれにプラスの効果をもたらした。

メンターがロールモデルとなり，職場全体に傾聴と承認の価値を広め，心地よい対話体験が教員間の信頼関係を深めた。これにより，後輩教員が自分にとって必要な人と自らコミュニケーションを図ったり，メンタリングで話された話題が日常の話題になったりなど，日常対話の質や量の変容に影響を与え，学校活性化の一助となる可能性を確認できた。

管理職のヒアリングにおいて，校長と教頭がともに成果としてあげたのが，職員間の年齢幅を超えた連携強化に寄与した点であった。その具体として，年度初め，どんなことでも直接教頭に相談していた職員が，メンタリングを行うようになってから，近くの先輩教員などに相談するようになり，それでも解決できない場合に教頭に相談するようになって，座席配置の際に企図した職員間でのメンター的役割の発揮が日常的に機能してきた状況が語られた。

また，事後研修会の参加者からは，「日常的なコミュニケーションを大切にして，話しやすい雰囲気をつくったり，信頼関係をつくったりしていきたい」「日常会話の中でも傾聴して，相手の気づきを引き出したい」「よい点を見つけたら積極的に伝えていきたい」などの，メンタリングを通して得た，対話における「話しやすい雰囲気づくり」や「傾聴」「承認」の姿勢について語られた。また，「共通の話題を探して話したい」「業務以外のこ

とも，問題がない程度に話題にしたい」「誰に，何を聞きたいのか，事前に整理して話したい」など，関係を深めたり，対話の質を高めたりする内容についても語られた。さらに，「ペアを変えるなどして定期的に1on1をしたい」「1on2，1on3（一対複数を想定している）なども行いたい」「行事を精選するなどして，心と時間のゆとりを生み出し，対話の機会を増やしたい」という，1on1 Meeting型対話によるメンタリングの発展や業務の見直しについても語られた。

メンタリング毎の振り返りシートで，すり合わせ9ボックスに記録された話題を，中心テーマを2点，触れた話題を1点として集計した結果では，数値（7〜10月の各月平均値の合計）が高かったものから順に，次のようになった。業務レベル－現在7.9，業務レベル－未来5.3，個人レベル－現在3.6，業務レベル－過去3.2，個人レベル－過去1.8，個人レベル－未来1.2，組織レベル－現在0.8，組織レベル－未来0.5，組織レベル－過去0.0。業務の現在と未来が話題の中心となり，次いで個人の現在が話されているのは，ペアミーティングの特徴を表しているように思われる。組織関係は，正式な分掌なり，チームミーティングで主に話される内容になるのだろう。

以上，1on1 Meeting型対話を用いたメンタリングは，学校現場におけるメンタリングの課題について，一定の改善が図られることを確認できた。同時に，月30分であっても，時間の確保が容易でない現場の状況があること，メンターのスキルの向上や，メンティのニーズへの対応については，常に工夫が必要であることも確認された。

調査に協力していただいたa小学校においては，管理職の全体推進（教務主任もその一翼を担った）の下で，全常勤教育職員が関わるメンタリングが行われた。月1回のメンター同士・メンティ同士の意見交換も行ったことで，チームで行っている意識をもって実践がなされたと考えられる。そのため，対話相手との関わり方についてのロールモデルが全体に共有されやすく，学校組織に大きな影響を与え，日常対話の質やスタイルの変化が全体的・同時的に起こったと推察される。このように，全校的な体制の下で，メンタリング等の人材育成施策が行われていくことが大切だと考える。

５．まとめ

学校現場でのメンタリングの実践を通した調査からは，校長と職員の思いや願いをつないで学校現場を活性化していく手立ての一つとして，傾聴と承認を基本姿勢とする 1on1 Meeting型対話を用いたメンタリングが学校組織に影響を与え，有益な方向性を与え得ることが示唆された。しかし，メンタリングがこのような方向性を与え続けていくためには，管理職のサポートの下で，ミドルアップダウンマネジメントが多様なレベルで継続的に行われる必要があるだろう。また，同時に，月30分のメンタリング時間を生み出すことが難しい業務状況を改善する必要があるだろう。

本研究は，12名の常勤教育職員を調査協力者とした研究である。学校現場を活性化するメンタリングの実践に有用な視点が得られた一方で，その一般化については更なる追加の調査が必要であると考えられる。この点に関する更なる研究については，今後の課題としたい。

文　献

厚生労働省（2013）「メンター制度導入・ロールモデル普及マニュアル」

横浜市教育委員会（2016）「OJT推進ガイド」

岐阜県教育委員会(2016)「平成28年度 文部科学省委託事業 総合的な教師力向上のための調査研究事業 メンター制等による研修実施の調査 研究成果報告書」

神戸大学附属小学校（2021）「神大附属発！ 真・働き方改革 ～教師を支える6つの仕組み～」第5回NITS大賞（令和3年度）

松原雅俊・柳澤尚利（2017）「横浜市立学校の校内人材育成の改善に向けて－メンターチームの成果と課題の分析を通して－」教育デザイン研究，第8号，横浜国立大学教育学研究科

世古詞一（2017）『シリコンバレー式 最強の育て方―人材マネジメントの新しい常識1on1ミーティング―』かんき出版

世古詞一（2020）『対話型マネジャー 部下のポテンシャルを引き出す最強育成術』日本能率協会マネジメントセンター

学校現場における効果的なメンタリング手法の開発

― 1on1 Meeting型対話の有効性の検証 ―

学校マネジメントコース　２５２２３０４
小　林　正　明

１．背景

調査年度の初め，調査対象である秋田県内の公立a小学校の校長から，新体制となって若手教員が増え，若手とベテランのふたコブ型教員構成になったことを伺い,メンタリングにより，学校現場が活性化されると考えた。

２．目的

本研究では，厚生労働省（2013）に拠り，そこへ世古（2017，2020）の1on1ミーティングにおける対話のエッセンスを取り入れたメンタリングの実践から，1on1 Meeting型対話の有効性を検証し，学校現場で効果を発揮する手法を開発することを目的とする。

３．方法

a小学校において，管理職が全体推進を，筆者が推進担当を務める体制で，12名の常勤教育職員が6組のペアとなってメンタリングを実践する形で調査協力をしてもらった。事前アンケート，ペアのマッチング，事前研修会，メンタリングの実施と進捗フォロー，事後アンケート，事後研修会の流れで，調査を行った。12名の常勤教育職員から，事前アンケート，メンタリング実施後の振り返りシート，メンター・メンティそれぞれ2名ずつのヒアリング，事後アンケートによって，データを収集した。調査によって得られた量的データを分析する際は，事前と事後，事後の日常における対話とメンタリングにおける対話などの比較や，メンタリングの経過に伴う変化に注目をした。また，調査によって得られた質的データを分析する際は，調査協力者の記述内容と逐語記録から，メンタリングの成果に関わる事柄と課題に関わる事柄を抜き取り，メンター・メンティ毎にまとめた。

４．結果・考察

今回の研究では，1on1 Meeting型対話を用いたメンタリングによって,「先輩教員と話す機会が増えた」「話す話題が広がった」「若手教員の話す時間が増えた」「若手教員が後輩教員と話す際に相手の話す割合が増えた」「ベテラン教員が管理職や後輩教員の話を聞く割合が増えた」「若手教員が後輩教員と話すことで業務改善が図られると感じるようになった」「若手教員が同輩教員と話すことでやる気や安心感が湧くと感じるようになった」「同輩教員や後輩教員と話すことで業務改善が図られると感じるようになった」「ベテラン教員の人材育成力を育てることにつながった」などのプラス効果がもたらされた。メンターがロールモデルとなったことにより，日常対話の質や量の変容に影響を与え，学校活性化の一助となる可能性を確認できた。

５．まとめ

学校現場を活性化していく手立てとして，1on1 Meeting型対話を用いたメンタリングが学校組織に影響を与え，有益な方向性を与え続けていくため，管理職のサポートの下で，ミドルアップダウンマネジメントが多様なレベルで継続的に行われる必要があるだろう。

学校現場における効果的なメンタリング手法の開発 —1on1 Meeting型対話の有効性の検証—

今年度の実践研究

若手教員増による若手とベテランの
ふたコブ型教員構成
（常勤教育職員12名）
↓
メンター制度（厚生労働省2013）
による学校現場の活性化

メンター制度の先行実践
横浜市：若年層を中心に
複数メンターと複数メンティで
構成するメンターチーム
神戸大附小：臨時採用教員との
ペアで行う授業サポーター制

メンター制度の実践課題
全体…時間の確保
メンター…コーディネートスキル
・人材育成意識の不足
メンティ…聞いているだけ，
ニーズを聞いてもらえない

1on1 Meeting型対話を用いた
「傾聴」と「承認」による
信頼関係づくりを基本とする
1対1で行う月30分の
メンタリング
（世古2017・2020）

参考アクションプラン（実践モデル）

準備段階
推進体制の構築，制度設計，運用ルールの決定

メンター制度の趣旨
豊富な知識と職業経験を有した先輩職員（メンター）が，後輩職員（メンティ）に対して行う個別支援活動。キャリア形成上の課題解決を援助して個人の成長を支えると共に，職場での悩みや問題解決をサポートする役割を果たす。

ニーズの把握
○ 事前アンケート実施
みんなが悩みや課題を相談し合えるようにしたい。ベテランの知識や指導技術が知りたい。

推進体制
○ 全体推進 … 管理職・教務主任
○ 個別推進 … 教育職員
○ 推進担当 … 筆者

管理職によるペアのマッチング
本実践におけるマッチングの基本的考え方
仕事だけの対話から離れ，広がりをもった対話の場にしてほしい。
いろいろな方向から仕事を見る機会にしてほしい。
→ 異なる学団部・校務分掌・業務のペア

事前研修会
目的・目標，推進体制，ルール，期間・頻度・時間，ペア，進捗フォロー，実施計画，メンターの基本姿勢，メンタリングの試行

メンタリングのヒント・参考資料

「1on1共有シート」（世古2017より作成）

1on1 共有シート　月　日

＊ 話したいことについて，事前記入。

□ 目標を達成していく上で
モヤモヤしていること，
困っていること

□ 前回から今までで一番力を入れた業務，
それについて
自分が学んだことや
強みを発揮できたこと

□ 学校がもっと良くなるためのアイデア

□ 手伝ってほしいことやリクエストなど

□ その他

「1on1 Meetingの成長プロセス」（世古2017より作成）

1on1 Meetingの成長プロセス

＊ レベル２や３を大事にしながらコツコツと続け，実施回数を増やしていくことで質が高まる。

レベル1 「コミュニケーション量の増加」によって，メンターとメンティの信頼関係がつくられる。
▼
レベル2 「傾聴」を通して，メンティ理解が深まる。メンターとメンティの相互理解の深まり。
▼
レベル3 「承認」を通して，メンティのモチベーションが向上する。
▼
レベル4 「質問やフィードバック」を通して，メンティが業務から学びや気づきを獲得する。
▼
レベル5 「気づきや学び」をもとにして，メンティが新たな行動やチャレンジをする。
▼
レベル6 「チャレンジ」を通して，メンティが成果への貢献感と能力の向上を自覚する。

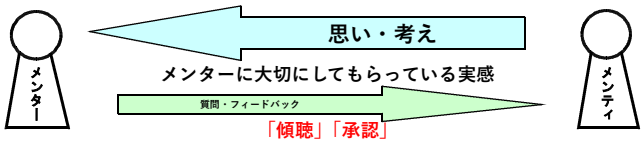
「1on1 Meeting実践シート」（世古2017・2020より作成）

1on1 Meeting実践シート

進め方の例	時間配分の例 10分 ver.	15分 ver.	30分 ver.
1）相互理解と体調確認【信頼関係づくり】 ○ プライベート相互理解（ライフスタイル，パーソナリティー）必須 ○ メンタル・体調（ライフスタイル，人間関係）必須	2分	3分	5分
2）前回のおさらいと承認【信頼関係づくり】 ○ 前回のおさらい ○ モチベーションアップ 必須	2分	3分	5分
3）今回のテーマ【成長支援】 ○ 業務・組織改善（業務不安，業務改善）選択 ○ 評価・目標設定（振り返り）選択 ○ 能力・キャリア開発（将来キャリア）選択 ○ 戦略・方針（組織方針，理念・制度・カルチャー）選択	5分	7分	15分
4）まとめと次回までの取組	1分	2分	5分

1on1 Meeting型対話を用いたメンタリングの実施
振り返りシート記入と進捗フォロー，メンター同士・メンティ同士の意見交換，メンタリング通信の毎月発行

1on1 Meeting型対話を用いたメンタリング
メンターがメンティの思いや考えを丁寧に聴く「メンティ」のための時間（月１回以上）



「すり合わせ９ボックス」（世古2020）

	過去	現在	未来
組織レベル	理念・制度・カルチャー	人間関係	組織方針
個人レベル	パーソナリティー	ライフスタイル	将来キャリア
業務レベル	振り返り	業務不安	業務改善

メンティの仕事上の課題や不安だけでなく，個人的なことやメンティが「整理できなくてモヤモヤしていた」などの抽象的なテーマも，その場で解決しなくてもメンティの話をよく聴いてください。

期間・頻度・時間
＊ 期間 … 本実践は，７～10月
＊ 頻度 … 週１（10分/回）／隔週（15分/回）／月１（30分/回） } ペア毎に状況により選択可能
＊ 時間 … 月合計30分

本実践で実際に行ったメンタリング回数
… ６回～９回（ペアによって異なる）
１回あたりの平均時間
… 18.9分

ルール
＊ 話し合われた内容は口外しない。
＊ 不都合があった時には，推進担当が相談窓口になる。
＊ 業務の一環として勤務時間内に行う。

メンター同士・メンティ同士の意見交換
＊ 月毎に，５～10分程度

推進担当との個別ヒアリング
＊ 月に，メンター・メンティ２名ずつ
＊ メンター同士・メンティ同士の意見交換の内容について，メンタリングを通して感じていること

振り返りシート（世古2017・2020を参考に作成，メンティ用も別に作成）

【メンター】メンタリング振り返りシート　月　日（　）　：　開始　記入者

各自の教室等で回答後，職員室のポストに投函してください。

1　今日の1on1 Meetingでの話題について，話した内容に該当する部分に○，中心テーマに◎を記入してください。

	過去	現在	未来
組織レベル			
個人レベル			
業務レベル			

2　今日の1on1 Meetingでの対話について，該当する□に✓をつけてください（(3)～(11)は，５択で回答）。また，（　）に必要事項を記入してください。
（1）対話時間は何分でしたか？　（　）分
（2）話す割合は，自分と相手で何対何ぐらいでしたか？　およそ（自分　：相手　）
（3）今日の対話はうまくいきましたか？
（4）メンティを受け入れ，「今考えていることを私に教えてくれませんか？」という共感の姿勢で対話できましたか？
（5）メンティの話を「聴ききる」ことはできましたか？
（6）アドバイスしすぎないように気をつけ，メンティの気づきを喚起することができましたか？
（7）必要に応じて自己開示（自分の思いやありのままを素直に示すこと）ができましたか？
（8）今日の対話は，メンティのやる気や安心感につながったと思いますか？
（9）今日の対話は，メンティの業務の具体的な改善につながったと思いますか？
（10）今日の対話は，メンティの新しいアイデアの創出につながったと思いますか？
（11）今日の対話は，あなたにとって有意義なものでしたか？
（12）今日の対話で感じたことは何ですか？（　）

事後研修会
成果の共有と今後の取組の話合い

ワークショップ型グループ協議
（1）「メンタリングを行ってみて，自分にとってよかったことと困ったこと」の発表
（2）「職場における教員間の対話をもっとよくするために，学校または個人で取り組んでいく今後の取組」の付箋紙記入
　Aグループ ： 対話の質の向上に向けた取組
　Bグループ ： 対話の量の向上に向けた取組
（3）内容の紹介と分類「対策＜期間―主体＞シート」
（4）今後の方向性の話合い

本実践では，ペアとなったメンター・メンティが同じグループにならないように，メンター・メンティ同数の２グループとした。

分類シートの例

成果と課題

本実践の成果
＊ 先輩教員と話す機会が増えた。
＊ 話す話題が広がった。
＊ 若手教員の話す時間が増えた。
＊ 若手教員が後輩教員と話す際に相手の話す割合が増えた。
＊ ベテラン教員の人材育成力を育てることにつながった。
⋮

本実践の課題と今後に向けて
＊ 業務の共通性を考慮したマッチングの検討。
⇒ 共感し合えるメンタリングのペア。
＊ 実施時期や回数の工夫。
⇒ 行事予定等を見通して，ペアで相談。
＊ 多様なメンターとのメンタリングへの希望。
⇒ 定期的なペア変更（３ヶ月毎など）。
＊ 1on2・1on3などの形態の工夫の検討。
⇒ 当初は1on1から始め，ニーズに応じて。

算数・数学、外国語の小中一貫カリキュラムの作成
－中堅教員を核として－

学校マネジメントコース　２５２２３０５
嵯峨　静人

1. はじめに

2023年4月、藤里小学校と藤里中学校が統合し、義務教育学校「藤里学園」として新たに開校する。9年間で一人一人の能力や個性に合わせた、きめ細やかな教育の下、これからの将来を生きるための資質・能力を育んでいくことをその目的としている。

全国各地で義務教育学校が開校し、2022年現在で178校があり、増加している理由として、①中1ギャップの解消②小4の壁の解消③9年間の長いスパンできめ細やかな学習指導と生徒指導ができる④異学年交流などを通して、豊かな人間性を育むことができる⑤9年間のスパンで学習していくため、学習のつまずきの箇所までさかのぼり、学び直しの機会を充実させることができるなどが挙げられる。その一方で6年生のリーダー性が育たないというデメリットも指摘されている。4－3－2という教育課程の区分とする学校が多く、6・3制下の小学校4年生、中学校1年生、中学校3年生がリーダーシップを発揮することになり、小学校6年生のリーダー性が育たないというものである。この点に関しては秋田県の井川義務教育学校においても同様の報告がなされている。

「藤里学園」が2023年4月から開校するにあたり、重点施策として挙げているのが①学力の向上②外国語教育の充実③町づくり学の推進である。これらを達成するために、9年間でどのように児童・生徒の資質・能力を高めていくのかの計画が必要な状況である。今まで小学校と中学校が別々の校舎で学び、別々の教育課程であったものが来年度からは1つとなる。4－3－2の新しい区分に基づきながら、その区分を貫くカリキュラム開発を行うことが喫緊の課題といえる。

(1) 研究の動機

田村（2003）は、M.スキルベックによるSBCD理論（School-Based Currculum Development)から、「カリキュラムは学校を構成する中心的要素である」「学校によるカリキュラムマネジメントがうまくいくとき、カリキュラムは最も効果的になる」と指摘している。また、松井（2022）は、M.スキルベックによって紹介されたSBCD理論について「学校をカリキュラム開発の場と考え、そこで日常的な活動を通して開発を進めてゆこうとする考え方」がカリキュラム・マネジメントの基礎的な概念であることを指摘している。藤里学園の学校経営目標の実現を考えたときに、9年間のカリキュラム表を作成し、教科横断的に日々の教育活動を実践していくことが求められている。そこで、田村、松井が言うように、9年間のカリキュラム表開発と実践を中心的な概念とし、小中の教諭が系統性を意識して指導することや、指導事項の定着を目的とした児童・生徒の学び直しに、9年間のカリキュラムを生かすことはできないかと考えた。そして日々の実践により生じた改善案を、新しくカリキュラム表に加除訂正して盛り込む作業を通して、学校経営目標の実現と、児童・生徒の資質・能力の向上につなげたい考えた。

さらなる要素として、中堅教員の学校経営への参画を通して、キャリアアップの意識を

高めたいと考えている。秋田県はこれからベテラン教員の大量退職が続き、30代～40代の教員のリーダー性を高めていくことが喫緊の課題として挙げられている。上記の9年間のカリキュラム表作成作業において、中心的な役割を担い､実践を広めていく過程を通して、学校経営への参画意識及びキャリアアップの意識向上を図りたいと考えている。

(2)研究の内容

研究の内容として以下のように考えた。

①中堅教員及びカリキュラム・マネジメントの意識調査と現状把握
②カリキュラム表デザインの提案とカリキュラム表作成　(算数・数学科＋英語科)
③カリキュラム表を使った実践
④成果と課題の検証
⑤次年度に向けての修正案の作成

なお、取り上げる教科を算数・数学としたのは、県学習状況調査の結果を踏まえ、基礎学力の向上を目指したものである。また、英語としたのは、学校教育目標の具現化を図るためである。

①については、小中の管理職と教員に事前アンケートを実施し、カリキュラム・マネジメントと中堅教員の育成についての意識調査を行う。また、小学校3年生から中学校3年生までの児童・生徒に対して、算数・数学、英語の教科に関する意識調査を行う。そして中堅教員の3人には田村が開発した「カリキュラム・マネジメントモデル」を利用して、所属校の実態を分析できるようにする。さらには、全国学力テスト及び秋田県学習状況調査から、所属校の学力について分析する。②については、カリキュラムデザインを考えた上で、上記の実態把握を基に重点を置く資質・能力を決定する。そして学び直しをどのように進めるか検討する。③については、実際に児童・生徒がカリキュラム表を活用し、学び直しに生かす。④については事後アンケートと関係教員にインタビューを行い、成果と課題を検証する。⑤については、④を基に、次年度に向けてカリキュラム表や学び直しの方法などについて修正案を考え、次の年度の実践に結び付ける。

なお、事前アンケートは1学期中、中堅教員との研修会は夏季休業中に行った。

2. 研究協力校での実態調査

2022年7月に藤里小学校と藤里中学校において、管理職4名、小教諭12名、中教諭8名、小学3年生～中学校3年生までの児童・生徒（小総計57名、中総計52名）にアンケート調査を行った。内容としては教職員に対して①中堅教員に関する、②カリキュラムマネジメントに関する、児童・生徒には、③算数・数学、英語の学習に関する意識調査である。以下にその結果を分析して分かった現状と課題について述べたい。

①中堅教員に関する意識調査について

小中の管理職から､「研究主任、教務主任、生徒指導主事、学年主任などの校務分掌は、できれば若い年齢のときに経験すべきである」について聞いたところ、小学校の管理職は「どちらかと言えば当てはまる」と答えたのに対し、中学校の管理職は「どちらかと言えば当てはまらない」と答えている。

表1

(記名式調査，数値は%)

質　問　項　目1	当てはまる	どちらかといえば当てはまる	どちらかといえば当てはまらない	当てはまらない
今の校務分掌とは別の校務分掌を経験し、キャリアアップを図りたい（小中20代～30代）	25	25	50	0
今の校務分掌とは別の校務分掌を経験し、キャリアアップを図りたい（小中40代）	0	75	0	25
今の校務分掌とは別の校務分掌を経験し、キャリアアップを図りたい（小中50代）	0	33	67	0

表1は小中の教諭から「今の校務分掌とは別の校務分掌を経験し、キャリアアップを図りたい」について回答を得たものである。20

代～30代及び50代については、キャリアアップの意識が低い傾向が見られる。40代についてはキャリアアップを図りたいという意識が高い傾向が見られる。また、20代～30代にもキャリアアップを望む人がいることにも注目したい。表1、表2の結果から、管理職と40代教員のキャリア形成の意識の乖離が見られた。このことに関連し、以下は「中堅教員を育成していく上で、日頃から考えていることを管理職に質問したものである。

【管理職記述】
a)経験したことから学ぶことが多い教育の現場では、様々な経験を日々積み重ねることが重要と考えている。自分事として（学校の中で起こる出来事を）捉える仕組み、仕掛けを作り、あとは自ら考えてやってみて改善を図る手立てが必要である。
b)職員のもっているよさを引き出す。目標を明確に定めさせる。人事評価制度の目標設定時のアドバイスと観察・助言。自分が何をすべきか気付かせる。失敗してもよい。まずやってみる。責任は校長に（大失敗させないために、こまめな状況把握）。達成感→自信→次の課題とサイクルさせる。提案型のリーダーを孤軍奮闘させないための観察。周囲の協力体制を築く。ベテラン教員からのアドバイス（ＯＪＴ）。
c)研究主任などの校務分掌を、全ての人が一度は経験すべきであると思うが、若い年齢の時がよいかといえばそうでないと思う。その人の資質・能力、経験、キャリアステージ等、人それぞれに適したタイミングがあると思うし、分掌によって適した時期があると思う。最初に書いたことと若干矛盾しているが、様々な校務分掌を思い切って任せたい。「立場は人をつくる」と言うし、モチベーションアップや職場の活性化につながると思う。

中堅教員を育成していく上で経験が重要であり、そういう意味で研究主任などの校務分掌に中堅教員を登用する準備が管理職としてあることが文章記述により判断できる。

表2

（記名式調査，数値は%）

質　問　項　目1	当てはまる	どちらかといえば当てはまる	どちらかといえば当てはまらない	当てはまらない
私は、教科書や指導書に沿って授業を行うのに手一杯になりがちである。（上段小学校、下段中学校）	9	55	27	9
	0	12	88	0
私は、小学校・中学校で学ぶ教科の内容をだいたい理解している。	0	42	50	8
	12	63	25	0
私は、小学校・中学校で学ぶ内容との関連（系統性）を意識して指導している。	0	50	50	0
	25	50	25	0

②カリキュラムマネジメントについて

表2では「私は小学校・中学校で学ぶ教科の内容をだいたい理解している」について、当てはまる、どちらかといえば当てはまるが小学校42%、中学校75%であった。さらに「私は小学校・中学校で学ぶ内容との関連（系統性）を意識して指導している」について、当てはまる、どちらかといえば当てはまるが小学校50%、中学校75%であった。これらについて、中学校の教諭は基本的に1教科のみ担当するため、専門性が高く、小学校の教諭に比べて1教科を深く広く教材研究できるためと考えられる。若い人が比較的多いという年齢構成も関係してくるが、小学校の教諭は、中学校で学ぶ学習内容と系統性に関する知識が不足がちな傾向が見られることが分かった。

【管理職記述】
a) 自分の生活体験や経験とつなぐ。それぞれの単元（教科）をつなぐ。1年のサイクルをつなぐ。地域や友達、保護者、身の回りの人とつなぐ。成果と課題をつないで、次の年度に成果を確実につなぐ。この5つが大切であると考える。
b)小中学校の教員が9年間のカリキュラムをつくるために、共通認識をもち、意欲や実践力を高める。9年間で育てたい資質・能力を核にした小中9年間の系統性を踏まえた町づくり学（総合的な学習の時間）を中心にする。目指す児童・生徒の姿を基に、共通して取り組むことを明確にして連携し、確認しながら足並みをそろえて進める。
c)人にもよるが、教科横断的、系統的なことを意識して本校の教員は指導していると思う。ただし、教科横断的な視点で内容を見直したり、関連付けたりすることは不足している。カリキュラムマネジメントについてその考え方は納得できるし、指導の効果も高まると思うが、計画を立てることが困難だし、日々の授業に追われる中で、そこまで各教科等の指導で意識できるかというと正直難しいだろう。
d)道徳教育について、別葉の作成をずっと求められているが、浸透していないし活用もされていない。整備する必要性は分かるが、本当に難しいと思う。カリキュラムマネジメントも同じで、苦労して整備はしたけれど、活用されていないという状況になりがちなので、できる教科、できるところから少しずつ取り組むのが現実的だ。

管理職の記述から「つなぎ方」「9年間で育てる」ことなどが指摘されていることが分かる。そして、教科横断的な視点で内容を見直したり、関連付けたりすることは不足しているとし、多忙の中で計画を立てることが困難であり、各教科等の指導で意識するのが難

しいことが言及されている。

続いてカリキュラム・マネジメント及び9年間のカリキュラムについて日頃から考えていることを教諭に質問した結果を次に記す。

【小教諭記述】
a) 自分の担当学年の教科相互のつながりを意識して授業を組み立てているが、他学年とのつながりは経験不足もあり考えられない。どのようにカリキュラム・マネジメントを実行しているのか事例を知りたい。
b)作成したものはよく見かけるが、正直今の自分は実行する余裕がない。より具体的に書かれていたら内容を少しは実行できるかと思う。
c)授業が終わってから、「この単元にも活用できたな」「こうすればよかったな」と思うことがあるため、担任をした学年の内容を日々、少しずつメモしていければと感じている。
d)各教科の解説の小・中の系統表などを活用することが理想だが、全教科ではできていないのが実情。中学校の先生は専門の教科なので完璧かもしれませんが･･･。
e)年間指導計画に各教科の関連で入れ替えて実施したことを年度末にまとめ、作成し直していく必要があると思う。

小学校の教諭は、自分の担当する学年におけるカリキュラム・マネジメントについて意識して取り組んでいるが、他学年とのつながりや小中の系統性などを意識して取り組むことは不足していると答える人もいた。

【中教諭記述】
a)9年間のカリキュラムは、児童・生徒が見て、自ら自分の学習に役立てることができるようなものがあるとよいと思う。例として、教科書の項目にリンクしているとか、チェックシートとか。
b)作成すること自体が、カリキュラムについて学んだり、イメージしたりする機会になる。その人それぞれの指導方法や生徒の実態などにより、変わる点がいくつも出てくると思うので、あまり細かいものでなくてもよいと思う。(各学期、各学年ごとに「こういうものを」というのが明確であれば、そこを目指していけるので)

中学校においては知識・技能の発達の伴った、より実践的な活用をイメージしている。

3. カリキュラム表を基にした学び直しの実践

(1)研究協力校における校内研修

研究協力校で8月に校内研修を行った。算数・数学は小学校中堅教諭と中学校数学教諭と3名で、英語は小学校中堅教諭と中学校中堅教諭と3名で行った。

【英語部会】

英語を話す力を小中で鍛えていく必要性があることと、英語教育の充実を学校経営目標の柱の1つにしていることから、総合的な英語力の向上を図る必要性について話し合った。その中で、英語を復習する概念がない小学校において、家庭学習による復習を行うことができないかという提案が行われた。

【算数・数学部会】

小学校では、基礎学力の定着が見られるが、応用問題になると、定着が低くなる。中学校も同様の傾向が見られた。話合いの中で応用力を高める前に、まず計算力などの知識・技能を高めなければならないことが小中で一致した意見であった。

カリキュラムマネジメントモデルによる分析と県学習状況調査、全国学力調査の分析を通して、学校教育目標の柱の1つである「学力向上」に関するレバレッジポイントを探った。そこで、算数・数学、英語において、児童と教師が使用できる9年間のカリキュラム表を作成し、それを用いて学び直しを行う方向に話合いが進んでいった。そして重点施策やカリキュラム表の内容について話合いがもたれた。

(2)カリキュラム表の様式

カリキュラム・マネジメントにおけるカリキュラム表作成について、田村（2019）はカリキュラムデザインの3つの階層として次のように提案している。

■カリキュラム・デザインの3つの階層
①教育全体の関係を「グランドデザイン」として描く
②学年の学習活動を俯瞰して「単元配列表」を描く
③一連の学習のまとまりとしての「単元」を描く

田村は、②について、「年間の教育活動を俯瞰できるようにしたものが単元配列表であり、これまで教科ごとに作られていたものが、1年間の全ての学習活動を視野に入れること

が可能」としている。そして、田村は「この3つの中で特に重要なのが②であり、様々な要素を関連付けて整備することの重要性を指摘している。また、単元配列表は、全体を俯瞰してみる学びの地図の具体的な表れである」と主張している。

この単元配列表作成において先進的に取り組んでいるのが上越市であり、「視覚的カリキュラム」として市全体で実践している。今回、藤里小学校、藤里中学校が使用するカリキュラム表は、学年ごとに作成するのではなく、1教科の9年間のカリキュラム表である。そこで9年間のカリキュラム表を作成している先行研究において、どのような取組がなされているか調査した。その結果、各学年の単元のつながりを矢印でつなげたカリキュラム表や、9年間の系統表として1枚のシートにまとめたものが存在した。その他の先行研究では、カリキュラム表を作成することのみ達成となり、カリキュラムが活用されず「紙キュラム」なっていると指摘されているものもあった。この「紙キュラム」を改善するために、児童・生徒と教師が共に活用する9年間のカリキュラム表を作成できないかと考えた。以上から、藤里小学校、藤里中学校で使用するカリキュラム表のデザインを考案した。留意した点は以下の通りである。

①俯瞰してみることができるようにＡ3一枚のシートにまとめる。
②算数・数学に関しては、系統性が分かるように工夫する。
③公式や重要事項を加えて、既習事項を思い出すことができるようにする。

この3点を意識して、作成したカリキュラム表が図1である。縦軸に学年を、横軸に月を掲載し、何月にどの学年が何の単元を学習するのか分かるようにした。また、上部には学校教育目標と重点を置く資質・能力を記入した。そして、下部には「わからないところ」「学び直すところ」「先生から」という箇所を設定した。

図1　9年間カリキュラム表（算数・数学）

また、児童・生徒が9年間のカリキュラム表を使って、分からないところを記入し、担当教師からアドバイスをしてもらう欄を設けた。このような「学び直し」を算数・数学、英語で実施し、学力向上を図っていくという構想を考えた。

(3)カリキュラム表の系統性と重点施策について

重点施策として数学では「四則演算」、英語科では「書く」を設定した。

図2　数と計算・数と式の系統表

図2は数と計算・数と式の領域の系統表となっている。セルをクリックすると、系統性のある単元が色づけされる仕組みである。

(4)カリキュラム表の実践例

11月～12月にかけてカリキュラム表を使った「学び直し」を、算数・数学では小4～中3

で、英語では小5～中3で行った。

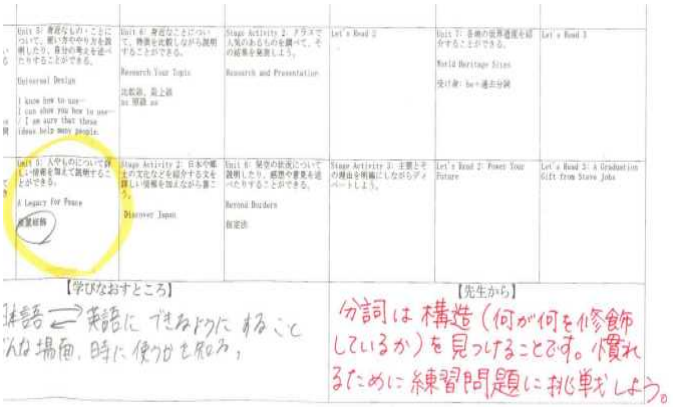


図3　中学校英語のカリキュラム表活用例

図3は、生徒がカリキュラム表を使って分からないところを判断し、教師にアドバイスをもらい、学び直しを実践した活用例である。印が付けられており、児童・生徒と教師が関連性のあるところを意識できている様子が分かる。

(4)アンケート調査（記述式）の結果

9年間のカリキュラム表を使って復習したことについての中学生の感想を載せる。

【中学生の記述】
a)9年間で学習した全部の英語の範囲を見て、具体的に自分が分からないところが分かり、次のステップに続くようにつなげることができた。やらなければならないことが明確になった。
b)今までの学習で分からないところを集中的に復習することができたので、これからも活用していきたいです。
c)苦手なところを徹底して復習できるし、その後に問題を解けるようになっているのでよかったです。
d)自分の分からない場所が分かった。
e)自分の苦手なところを知ることができた。
f)全部の単元を見ることで、復習すべきところが分かった。
g)いつ何を勉強したのかが見て分かるので、自分が苦手なものをすぐ見つけられた。

「自分の分からないところや苦手な部分が分かった」と答える生徒が多くいた。特に3年生に多く、受検に向けた復習に効果があったことがうかがえる。

次に、カリキュラム表を使ってみた中学校教師の感想を載せる。中学校英語科では一人一人の学習の把握や9年間の見通しをもった指導に有効であるという意見があった他、一人一人に対応していく際に、ＩＣＴを用いた対応にすると効率がよいということを指摘している。

【中学校英語科教諭記述】
a)一人一人の生徒のつまずきや困り感を把握する際にとても有効だと思う。個に応じて支援することの必要性や重要性を強く感じる。一方で個への対応は時間も労力も費やすので大変であることを感じる。ＩＣＴを活用しながら、一時的ではなく通年の支援（テスト→分析→フォロー→テスト）を行うことが確実な学力の定着につながると考える。
b)教師自身が9年間のカリキュラムを見通すことで指導の具体的イメージをもつことができると思う。実際に語学学習は「スパイラル」がカギの一つと考えるが、○年生で学習した◎◎を想起させながら、□年生での学習を進めていくということをやりやすいと感じた。
c)カリキュラムによる学び直しについて、生徒に助言する際は「文法事項」という明確さが有効と感じた。一方で難しいと感じる生徒は、それ以外の要素もあると思うので、トータルな支援が必要だと改めて感じている。

中学校数学科では、学び直しの時間の確保が難しいとし、インタビューにおいては、学び直しよりも授業で基礎学力の定着を図りたいという意見があった。

【中学校数学科教諭記述】
a)既習事項とのつながりとてもよく分かり、使いやすい点がよい。
b)生徒自身が、どこでつまずいているのかを確認しやすい点がよい。
c)9年間の学習内容の系統性が分かりやすい点がよい。
d)学び直しに力を入れなくてもいいように、学習内容の定着に時間をかけ、丁寧に取り組みたい。
e)各学年の学習内容を定着させることの重要性をあらためて感じた。
f)学び直しの時間の確保が難しい。

【小学生の記述】
a)分数が苦手だったけれど、先生のコメントをもらって自学ノートに復習して分数が得意になりました。
b)使ってみてすごく助かりました。それで苦手なものが何かわかったので助かりました。
c)ぼくは常にわり算の筆算がまちがっていた。そして昔の勉強を思い出せてよかったです。
d)タブレットで何をやるのか迷ったときに苦手なやつをできたからよかった。
e)自学でわり算の世界を復習をしてだんだんできるようになっていった。
f)つながっているのが多すぎてどこがわからないかわからなくなっている。
g)自分のわからなかった問題に戻れなかった。
h)分かっていない場所のところにつながってないものがあった。

上記にあるのは、9年間のカリキュラム表を使って復習したことについての小学生の感想である。

教師のコメントが自分の苦手なところの復

習に役立ったとする意見があった。また、カリキュラム表とｅライブラリを連動させて、タブレットで復習していることが分かる。高学年になると、下学年との系統性が多すぎて分からなくなったり、自分の分からないところを探せなかったりする意見が複数見られた。

次に、カリキュラム表を使ってみた小学校教師の感想を載せる。

【小学校教諭の記述】
ａ)外国語と同様に、今学んでいる内容がどのようにつながっていくかが分かり、学習の見通しがもてることがよい。しかし、それをどう指導に生かしていくのか……うまく活用できなかった。
ｂ)今回の表は年間指導計画に近い。自分の弱点に気付くなど自己分析力の高い児童であればよいが、そうでない児童が学び直しをするとなると、結局のところ「小学校低学年の学習が不十分だった」という結論になってしまう。また、教師のコメントを入れることは多忙に拍車がかかる。
ｃ)低学年、中学年で活用するのは難しい。教師が系統性を確認するためには有効だと思う。
ｄ)子どもの学習の困り感がどこからきているのか判別する必要がある。わからない原因が「四則演算の習熟」か、「文章を読み取る国語力」か「たまたまミス」か、ＬＤのようにどこかの領域だけ落ちているのかなど。単元名だけの内容の分かりづらいものは、中、下位の子にはできない感に追い打ちをかける。むしろ自分の問題の原因を見つけ出せるような、その単元を分析しているような表があれば、高学年であればチェックできると思う。その上で、その内容ごとのカリキュラムがあれば、それはありがたい。
ｅ)面積・体積など振り返って復習し、新たな学習に入ったり、学習の途中でいつ学習した内容とつながっているか思い出させたりして活用できた。

低学年、中学年の児童及び中、低学力の児童においての表の活用は難しいとしている。更に、児童一人一人の困り感を分析し、その特性にあったカリキュラム表があればよいことが指摘されている。小学校では9年間のカリキュラム表の活用の難しさを語る教師が多かった。また、英語科においては、復習するという概念が定着していないため、学び直しの定着が難しいことが予想されたが、特に高学年において、日々英単語などを復習している児童生徒が増えていることが、アンケート結果から分かった。

4. 考察

(1) 中堅教員について

中堅教員の中でどのような人が、研究主任や教務主任などを任されていくのか。小中の4人の管理職にインタビューを行った。以下にその主な内容を載せる。

【管理職へのインタビュー】
ａ)研究主任は自分の授業実践ができる人。そうじゃないと説得力がない。リーダーシップがあり全体のまとめができる人。そのような人であれば、年齢に関係なくどんどん用いたい。
ｂ)学級担任が基本と考える。小1から小6、中1から中3までの担任の経験が生きる。学級担任を経験させながら分掌ができるのがベスト。研究副主任、教務副主任を学担をもちながら、ＯＪＴで学ばせたい。自分がリーダーとして動かしてみないと分からないこともある。その他家族環境も考慮したい。
ｃ)研究主任は経験を積んでいる人。自分のことだけでなく、全体を見て考えられる人。熱量のある人。その熱量にあてられて、周りが引っ張られていく。率先してガンガンやるタイプ。クレバーで、戦略的かつ緻密にやる人。教務主任は確実性があり、全体を見て教育課程をうまく回せる人。

経験、熱量、教科指導力、リーダー性、調整力、学級担任の経験値などを日頃から管理職が観察しており、年齢に関係なく実力で登用されていくことが分かる。これに関して中堅教員にもインタビューを試みた。

【中堅教員へのインタビュー】
ａ)いずれやるのであれば、早いときに、先輩たちが教えてくれる環境下において経験したい。研究や教務は、管理職になるために経験しなくてはならない分掌というイメージがある。
ｂ)いきなりやれと言われても自信がない。アドバイスしてくださる人がいる中で経験できればと思う。副主任などで学ぶことができればよい。
ｃ)どんな仕事をしているのか分からない、見えないところがあるので、かなり不安。
ｄ)仕事の幅を広げたい、新しいことに挑戦したいという気持ちはある。

経験したことがない分掌のため、不安感が強く、アドバイスをしてくれる人を求めていることが分かる。インタビューから「経験」がキーワードになっており、ベテランの大量退職時代を迎えるにあたり、ＯＪＴとしての副主任制度を導入することが求められる。また、中堅教員へのアンケートから、「広い視野をもち、学校運営に積極的に関わらなければならないと思う」という意見があった。中堅教員の仕事の幅を広げ、経験値を高めることが急務である。

(2) 9年間のカリキュラムについて

9年間のカリキュラム表を使った実践について中学生においては、「学び直し」に役立ったという意見が、特に中学校3年生で多く見られた。これは、受検期のため日々の復習に直接結びついたことが要因と考える。教師のアドバイスの下、下学年に遡って復習していることが見られた。「系統性」については教師が把握しやすいものの、特に小学生が使用することについては、使いやすさ、見やすさなどの面で難しさがあった。特にアンケートで指摘されているように、「子ども一人一人の特性を見極めて指導する」上で、必要性のあるカリキュラム表の作成が求められる。また、教師がコメントを書いて、分からないところを児童・生徒にアドバイスすることで、「学び直し」に向けての羅針盤になることが、子どものアンケート結果からうかがえた。しかしながら、コメントを入れる作業は、多くの時間を割くため、教師の多忙化を招くことにつながる。そこで効率よく「学び直し」を進めるため、eライブラリなどのソフトを用いて、タブレットで復習することを今後より一層推進していくべきと考える。また、「学び直しの時間の確保が難しい」という指摘があった。現状では、家庭学習でしか学び直しが実践されていないが、9年間で児童・生徒の学力を高めていくことを考えたときに、自らに学びを振り返る場が必然的に多くなる。他県の実践例では、宿題や朝学習で行うのではなく、教育課程において授業時数としてカウントし行っている先進校の事例もある。今後「学び直し」の概念をどのように確立していくかが課題といえる。

5. おわりに

カリキュラム・マネジメントの推進は新学習指導要領の中核をなすものであり、各校では実践のまっただ中である。研究を終えて、中堅教員の登用とカリキュラム・マネジメントのこれからの推進を考えたときに以下の意見を参考にしたい。

【管理職、小中教諭、中堅教諭のインタビューから】
a)様々な校務分掌を思い切って任せたい。「立場は人をつくる」と言うし、モチベーションアップや職場の活性化につながると思う。(4人の管理職)
b)中堅教員には、研究・教務・生徒指導など、学校運営に直接関与する役目を任せることで、今までの学級、学年、教科を見ていた視野を全校に広げる必要がある。(複数の小中教諭)
c)カリキュラム・マネジメントを誰が推進していくかを考えたときに研究主任・教務主任が望ましいが、更に業務が増えて多忙になる。カリキュラム主任としての分掌があればよいのだが。(管理職)
d)早いときに、先輩たちが教えてくれる環境下において新たな校務分掌を経験したい。副主任などで学ぶことができればよい。(複数の中堅教員)

上記の管理職、小中の教諭、中堅教員の意見を基にして、中堅教員をカリキュラム主任兼研究副主任とする校務分掌を新たに創設することを提案したい。中堅教員のキャリアアップを図ることやカリキュラム・マネジメントの推進役を研究主任、教務主任にすると負担が増すことを考慮してのものである。9年間のカリキュラム表については、使いにくい点をブラッシュアップさせ、発達段階に合わせた使いやすい表に改良したい。特に1年～6年までの部分は前学年2年＋次年度1年と範囲を区分するなど工夫する。そして、算数・数学、英語科だけでなく、他教科の作成も視野に入れていきたい。

【引用・参考文献】

「深い学び」を実現するカリキュラムマネジメント　田村学：2019　文溪堂

ＥｎｇｌｉｓｈノカリキュラムマネジメントリロントＭ．Ｓｋｉｌｂｅｃｋノ ＳＢＣＤリロンヨリ田村、知子：2003教育研究学紀要．6

カリキュラム・マネジメントの今日的課題と成立要件の考察－Ｍ．Ｓｋｉｌｂｅｃｋの ＳＢＣＤ　理論を基点に　松井典夫　2021　人間教育４（2)、15－21

算数・数学、外国語の小中一貫カリキュラムの作成
－中堅教員を核として－

学校マネジメントコース　２５２２３０５
嵯峨　静人

１．研究の背景と目的

「藤里学園」が2023年４月から開校するにあたり、重点施策として挙げているのが①学力の向上②外国語教育の充実③町づくり学の推進である。これらを達成するために、９年間でどのように児童・生徒の資質・能力を高めていくのかの計画が必要な状況である。４－３－２の新しい区分に基づきながら、その区分を貫くカリキュラム開発を行うことが喫緊の課題といえる。

２．研究の内容と方法

①中堅教員の育成及びカリキュラム・マネジメントの意識調査と現状把握
②カリキュラム表デザインの提案とカリキュラム表作成　（算数・数学科＋英語科）
③カリキュラム表を使った学び直しの実践
④成果と課題の検証
⑤次年度に向けての修正案の考案

３．研究の結果と考察

小中学校の管理職は「経験、熱量、教科指導力、リーダー性、調整力などがあること」を日頃から観察しており、年齢に関係なく実力で研究主任等に登用することが分かった。一方、中堅教員は副主任から仕事を覚えていきたいという思いが見られた。

９年間のカリキュラム表を使った実践について中学生においては、「学び直し」に役立ったという意見が、特に中学校３年生で多く見られた。これは、受検期のため日々の復習に直接結びついたことが要因と考える。「系統性」については教師が把握しやすいものの、特に小学生が使用することについては、使いやすさ、見やすさなどの面でかなりの難しさがあった。特にアンケートで指摘されているように、「子ども一人一人の特性を見極めて指導する」上で、必要性のある、特性に応じたカリキュラム表の作成が求められる。

４．まとめ

研究を終えて、中堅教員の登用をどのようにしていくかと考えたときに、カリキュラム主任（研究副主任）という校務分掌を新たに創設することを提案したい。このことにより、中堅教員のキャリアアップの意識が高まると考える。また、９年間のカリキュラム表については、使いにくい点をブラッシュアップさせ、発達段階に合わせた使いやすい表に改良したい。特に１年～６年までの部分は前学年２年＋次年度１年と範囲を区分するなど工夫する。そして、算数・数学、英語科だけでなく、他教科の作成も視野に入れていきたい。

研究主題　算数・数学、外国語の小中一貫カリキュラムの作成
ー中堅教員を核としてー

考　察

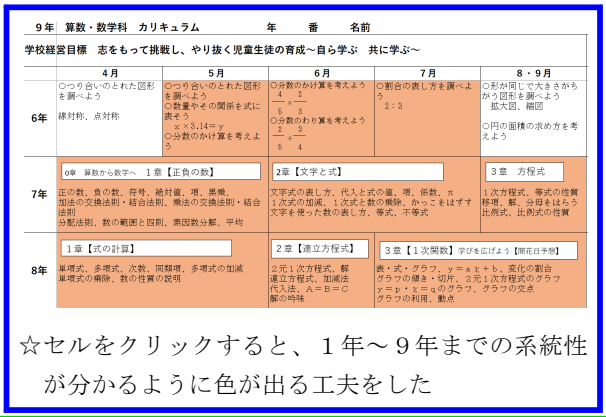
【まとめ】
カリキュラム・マネジメントの充実とキャリアアップを図るため、中堅教員を「カリキュラム主任」とする分掌を創設したい。１年～６年のカリキュラム表は、前学年２年＋次年度１年とするなど活用しやすいように改良を図りたい。

【中堅教員の育成】
管理職は中堅教員に、経験、熱量、リーダー性、調整力などを求めており、中堅教員は、副主任などを経て、研究・教務主任となるキャリアアップを視野に入れている。

【９年間のカリキュラムの作成】
特に中学校の３年生に学び直しの効果が見られたが、小学生が活用するにはかなりの難しさが見られた。児童・生徒及び教師が使いやすい、系統性が分かるカリキュラム表の改良が必要である。教育課程にどう位置づけるかが課題。

学教教育目標の具現化 ➡ 学力の向上　外国語教育の充実

【算数・数学科９年間カリキュラム】



９年　算数・数学科　カリキュラム　　年　　番　　名前

学校経営目標　志をもって挑戦し、やり抜く児童生徒の育成～自ら学ぶ　共に学ぶ～

	4月	5月	6月	7月	8・9月
6年	○つり合いのとれた図形を調べよう 線対称、点対称	○つり合いのとれた図形を調べよう ○数量やその関係を式に表そう x×3.14＝y ○分数のかけ算を考えよう	○分数のかけ算を考えよう 4/5 × 5/6 ○分数のわり算を考えよう 2/3 ÷ 5/4	○割合の表し方を調べよう 2：3	○形が同じで大きさがちがう図形を調べよう 拡大図、縮図 ○円の面積の求め方を考えよう
7年	0章　算数から数学へ　1章【正負の数】 正の数、負の数、符号、絶対値、項、累乗、 加法の交換法則・結合法則、乗法の交換法則・結合法則 分配法則、数の範囲と四則、素因数分解、平均		2章【文字と式】 文字式の表し方、代入と式の値、項、係数、π 1次式の加減、1次式と数の乗除、かっこをはずす 文字を使った数の表し方、等式、不等式		3章　方程式 1次方程式、等式の性質 移項、解、分母をはらう 比例式、比例式の性質
8年	1章【式の計算】 単項式、多項式、次数、同類項、多項式の加減 単項式の乗除、数の性質の説明		2章【連立方程式】 2元1次方程式、解 連立方程式、加減法 代入法、A＝B＝C 解の吟味	3章【1次関数】学びを広げよう【開花日予想】 表・式・グラフ、y＝ax＋b、変化の割合 グラフの傾き・切片、2元1次方程式のグラフ y＝b、x＝cのグラフ、グラフの交点 グラフの利用、動点	

☆セルをクリックすると、１年～９年までの系統性が分かるように色が出る工夫をした

【英語科９年間カリキュラム】

☆教師のコメントを入れた学び直しの取組

カリキュラム表を使った児童・生徒の学び直しの実践

カリキュラム作成研修会（８月）
（小中の中堅教員を中心に実施）

・実態分析と重点をおく資質・能力の設定
・カリキュラム表の作成
・学び直しの方法の設定

カリキュラム表の作成で留意した点

①俯瞰して見ることができるようにＡ３一枚のシートにまとめる
②算数・数学に関しては、系統性が分かるように工夫する
③公式や重要事項、英文法等を加えて、既習事項を思い出すことができるようにする

実態の把握（６月）
【教員】小中学校における、カリキュラムマネジメントと中堅教員の育成に関するアンケート、全国学力テスト・県学習状況調査の分析
【児童・生徒】　算数・数学、外国語の家庭学習等に関するアンケートの実施

令和５年　義務教育学校「藤里学園」開校
９年間で児童、生徒の資質・能力を育てる ➡ ９年間のカリキュラムの必要性

ＤＣＡＰ直後プラン方式による学校のタスクマネジメントの改善

―教員の主体的な働き方改善に資する組織づくりを目指して―

学校マネジメントコース　２５２２３０６
佐々木　公

１　教員の働き方改革の背景

教員勤務実態調査については，文部省が昭和 41 年に，文部科学省が平成 18 年と平成 28 年に実施している。平成 18 年前後から，文部科学省や各自治体の教育委員会，学校においては業務精選などの多忙化縮減の取組が進められてきたものの，樋口（2018）によれば，「平成 28 年の教員勤務実態調査までの間に教員の多忙化の状況は少しの改善も見られないばかりか，かえって悪化している状況にある。」としている。

一方海外では，2013 年の OECD による国際教員指導環境調査(TALIS)から，日本の教員は，勤務時間が参加国中最長で，授業以外の一般的事務業務にかける時間が長く，特に部活動などの課外活動にかける時間が顕著に長いことがわかった。

このように，国内外の調査結果が発表されたり，長時間労働に対する改善の取組が社会全体で進んだりしたこともあり，教員の勤務実態の状況が世間に広く認知されることで，学校の働き方改革の動きは一気に加速した。

平成 28 年の教員勤務実態調査の結果を受けて，文部科学省は平成 31 年に「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申)」を，同時に「公立学校の教師の勤務時間の上限に関するガイドライン」を出した。

令和元年度には，いわゆる給特法の一部改正により 1 年単位の変形労働時間制が導入され，この年から文部科学省は「教育委員会における学校の働き方改革のための取組状況調査」の実施，令和 2 年から「学校の働き方改革フォーラム」の開催や「学校の働き方改革事例集」の公開を行っている。

こうした取組もあって，令和 3 年度の取組状況調査報告によれば，時間外在校等時間の状況については改善傾向が見られるようになった。しかし報告の中で文部科学省は，一層実施を促進する必要がある取組が多いこと，長時間勤務をしている教師が多数存在していることを挙げ，「引き続き働き方改革は急務」であり，「取組をさらに加速すべき」と更なる業務改善の必要性を述べている。

２　働き方改革の問題点

平成 31 年の「公立学校の教師の勤務時間の上限に関するガイドライン」によって，勤務時間外の在校等時間について，1 か月 45 時間，1 年間 360 時間が上限の目安時間として示された。これを受けて，各学校においては行事や会議の精選や縮減，日課の見直し等で在校等時間の短縮を図る他，教職員の時間に対する意識改革を進めてきている。

このような時間の見直しについて妹尾（2019）は，「多忙の要因，内訳を見ないまま，できる範囲のことを闇雲に進める」のではなく，「原因，要因にしっかりミートした対策が必要」であり，「時間対効果」を考えることによって業務改善を進めていくべきとしている。

業務の削減について小島（2016）は，文部科学省が平成 18 年度の教員勤務実態調査を受けて作成した報告書『教職員の勤務負担軽減を図るための業務別改善マニュアル』について分析している。この中で，報告事例を業務改善の取り組み方である「分担」，「効率」，

「削除」に分類し直して精査した結果，「削除」された業務の事例がなかったことを報告している。

働き方改革の現状として，多忙化が進む学校現場の状況を明らかにした木村ら（2020）は，調査した学校において業務の削減と直接関係のある取組はほとんど行われておらず，「各学校における業務の見直し・精選は進んでいないと考えられる」としている。

これらは，学校における業務の削減が非常に難しいことを示しており，樋口（2018）は，「国は，一方で，教員の多忙化解消への取組を進めるとともに，（中略）他方で，『教育改革』を推進する観点から，（中略）教育現場に一層の業務負担を課すような措置を講じているのでは，教員の多忙化解消への途は険しいといわざるを得ない。」としている。

妹尾（2019）も，「学習指導要領が改定されるたびに，教える内容や学校の果たす役割が増えてきている」と指摘する通り，学校として削減できる業務は多くない。だとすれば，これまで学校自身が膨らませてきた業務をスリム化することと，これに加えて，業務の効率化について工夫，改善していく必要がある。

3　研究の目的

本研究では，業務改善に向けた取組のモデルを提案する。このモデルは，行事だけでなく授業準備や各種校務に適用できる汎用的なものを目指し，次年度へ繋げるサイクルをつくることで，教員が働き方改善について見通しをもち，主体的に関わっていくことができるようにする。学校には多くの業務と長年培ってきた仕組みが存在するが，これまでのＰＤＣＡサイクルを見直し，新たなタスクマネジメントへの移行の契機にしたいと考えた。

4　研究の内容

(1) ＤＣＡＰ直後プラン方式

業務改善の方法として西留（2021）の「ＤＣＡＰ直後プラン方式」を学校に導入してみることにした。（pp. 63-67）

西留は，従来のＰＤＣＡマネジメントサイクルにおける，教育活動の評価・改善・計画案作成の遅さを指摘している。それは一般的に，行事の実施前に話し合いを重視した討議に時間をかけ，実施後は反省用紙を集め，年度末に討議して新年度計画を立てるという流れである。これでは新年度計画が前例踏襲に陥りやすく，学校は変わることができない。

ＤＣＡＰ直後プラン方式は，教育活動を行なったら（Ｄ），全教職員がワークショップ形式で出た課題を評価し（Ｃ），改善策を検討する（Ａ）。この状況で教員は常に当事者意識をもち，課題意識と改善策を考えるようになる。しかも実施直後の熱い気持ちの方がよりよい改善策を立てることができる。これを受けて担当者は計画案（Ｐ）を立てるという流れである。（**図 1**）

図 1　ＤＣＡＰ直後プラン方式の流れ
（西留 2021 P. 65 より）

西留は，このサイクルの実施による利点をいくつか挙げているが，特に，「プラン討議のための従来型の職員会議は不要になる」こと，「検討に時間をかけるのではなく，多くの実践の集積から課題を見つけ，方策を立てる方が能率的で無理がない」ことについては，働き方改革の視点からみた業務改善の目的に合致している。また，「即時評価，計画立案することで価値ある提案ができる」こと，次年度の計画が「より総意を反映したものとなる」ことによって，教員のマネジメント意識

（学校への帰属感，学校経営への参画意識）が変革され，自己有用感が向上することによって多忙感の解消につながると考えられる。

また，西留はＤＣＡＰ直後プラン方式を導入する際に，次年度案を即決するための事案決定システム，確実な教育課程の進行管理のための行事歴作成を挙げている。これらＤＣＡＰ方式と付帯するシステムについては，現任校において取り組みやすい形式に修正を加えながら実践することにした。

(2) 事案決定システム

西留は現役の校長時代より，ＤＣＡＰ直後プラン方式に限らず全ての提案に対する事案のスピードある決裁を目指して，稟議方式の事案決定システムによる決済をおこなっている。(pp.59-62) このシステムによって会議の数を減らし，校長の経営方針を次年度計画に確実に反映させるようにしている。事案の決裁後は，直近の職員打合せで決定した内容を知らせている。(**図 2**)

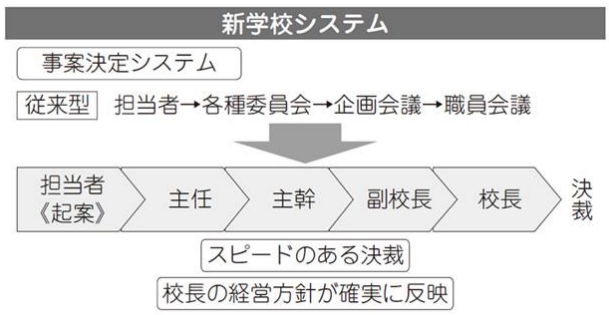


図 2 事案決定システムの流れ
（西留 2021 P.61 より）

(3) 教育課程の進行管理

西留は，教育課程が確実に進行しなかったときの反省から，教育課程進行のサイクルを決め，行事歴を掲示する工夫を取り入れている。(pp.73-77) 進行のサイクルは，教育活動実施 3 か月前に活動内容の確認・係の活動開始・職員打合せにおける周知，2 週間前に進捗状況の確認と周知，活動直後に全員（小さい行事は担当部）によるミーティング，となっている。

5 研究の方法

ＤＣＡＰ方式の実践にあたっては，次のような手順によって進めた。

(1) 教員の働き方改善に対する意識調査をおこなう。

(2) 職員研修会を開催して，働き方改革の動向を紹介したり，ＤＣＡＰ直後プラン方式について説明したりする。

(3) 実際に特定の行事においてＤＣＡＰ直後プラン方式を実践する。

(4) (3)の結果についての意見を求める。

また，実践研究の成果や課題から改善案を作成し，実践校にフィードバックする。

6 研究の結果

(1) 働き方改善に対する意識調査より

鈴木ら（2019）は，これまでの学校における働き方改革において示された視点は，校内における業務の見直しや外部人材の活用等，どちらかというとハード面への対応が主であったが，「やりがい」や「同僚性」など意識や協働の場の設定等ソフト面での対応が求められることが明らかになったとしている。

そこで，実践校におけるソフト面での現状を確認するために，勤務の実態および働き方改革に対する意識，教員同士の同僚性についてアンケートによる調査を実施した。

アンケートは協力校であるＡ中学校において 6 月に実施。勤務実態調査については選択法，意識調査については 4 件法で実施し，必要に応じて記述式を取り入れた。回答数は 26 で回収率は 92.9％である。

文部科学省の「令和 3 年度教育委員会における学校の働き方改革のための取組状況調査」によれば，中学校における 6 月の勤務時間外在校等時間は 45 時間以下が 39.6％，80 時間超が 18.4％となっている。本調査では勤務時間外在校等時間を 20 時間ごとに区切って調査したため単純な比較はできないが，全国平均に比較して若干勤務時間外在校等時間が

長い傾向にある。(**表 1**)

また，全国調査における中学校の傾向と同様に，勤務時間外在校等時間が長く，持ち帰り仕事時間が短い傾向が見られる。(**表 2**)

働き方改革への取組については，同僚との話題には上りながらも，具体的に改善策を提案するまでには至っていないことが見て取れる。(**表 3**①②) 時間を意識した働き方については意識の高まりが見られるものの (**表 3**③④⑤)，放課後の時間に余裕があるときにまとめて仕事をしている状況にある。(**表 3**⑥) また，同僚性は高い傾向が見られるが (**表 3**⑦⑧)，学校全体でというよりも学年部や教科部の結びつきの方がやや強いようである。(**表 3**⑨)

このように，働き方改革に関心をもち，長時間労働を減らしていこうとする態度が見られるものの，実際には余裕をもって仕事をすることができず，働き方は改善されていないと感じていることがわかる。(**表 3**⑩⑪)

業務改善の重要度について，特に高い値を示している項目は，直接的な時間の削減に関するものであった。(**表 4**①～⑤) これに対して，業務の効率化に関する項目は値が低くなっている。(**表 4**⑧⑨) 学校業務の外部への委託や校務運営全般におけるＩＣＴ活用は中間的な値になっている。(**表 4**⑥⑦) これらのことから，直接的で目に見える形の改善策については非常に高い重要度を感じているが，直接的でないものについては，具体的なイメージがしづらいために重要度が低くなっていると考えられる。

表 1　直近 1 か月の勤務時間外在校時間

項目	%
ほぼ定時に退校	3.8
20 時間以下	11.5
20 時間超 40 時間以下	23,1
40 時間超 60 時間以下	26.9
60 時間超 80 時間以下	11.5
80 時間超	23.1

表 2　直近 1 か月の持ち帰り仕事時間

項目	%
ほとんどなし	50.0
10 時間以下	38.5
10 時間超 20 時間以下	7.7
20 時間超 30 時間以下	3.8
30 時間超 40 時間以下	0.0
40 時間超	0.0

表 3　業務・組織に関する意識調査 (%)

1:そう思わない 2:あまり思わない 3:やや思う 4:そう思う	1	2	3	4
①同僚と業務改善について協議することがある	0.0	23.1	61.5	15.4
②業務の整理・削減や業務改善に関する提案を行っている	15.4	38.5	46.2	0.0
③時間を意識した会議・打ち合わせの運営をしている	7.7	26.9	53.8	11.5
④勤務時間や退勤時刻を意識して計画的に仕事を進めている	0.0	23.1	30.8	46.2
⑤持ち帰り仕事をせず時間内で終わらせるよう工夫している	3.8	11.5	46.2	38.5
⑥部活動休止日には定時で退勤している	30.8	30.8	26.9	11.5
⑦同世代間で協力して仕事をしたり相談に乗ったりしている	3.8	11.5	57.7	26.9
⑧異世代間で協力して仕事をしたり相談したりしている	3.8	19.2	53.8	23.1
⑨学年や分掌，教科を超えて協力できている	3.8	38.5	42.3	15.4
⑩余裕をもって授業準備や分掌の仕事ができている	34.6	34.6	26.9	3.8
⑪学校での働き方改善は進んでいると感じる	30.8	42.3	23.1	3.8

表 4　業務改善の重要度に関する意識調査 (%)

1:重要でない 2:あまり重要でない 3:やや重要 4:実行すべき	1	2	3	4
①各種会議・打ち合わせの精選・簡素化	0.0	3.8	15.4	80.8
②各種調査・アンケートにおけるＩＣＴ活用	0.0	7.7	19.2	73.1
③学校行事や業務の精選	0.0	3.8	19.2	76.9
④部活動の数や制度の見直し	0.0	11.5	34.6	53.8
⑤時間外における保護者からの電話対応の見直し	3.8	7.7	26.9	71.5
⑥地域連携による学校業務の地域住民や関係機関への委託	0.0	3.8	59.0	46.2
⑦校務運営全般におけるＩＣＴ活用	0.0	15.4	50.0	34.6
⑧行事終了直後に次年度の計画を完成	0.0	38.5	42.3	19.2
⑨評価・改善システムのサイクルをずらして年度末の業務を低減	0.0	19.2	42.3	38.5

⑥⑦についても，学校運営協議会がスタートしたばかりであること，統合型の校務支援ソフトが導入されていないことで，役立つらしいが実態がよくわからないという意識が表れた結果と考えられる。しかし，問題点で取り上げた通り，業務の削減についてはこれまでも大きな成果をあげた例は発表されておらず，実際に

学校で取り組むことができる改善策は業務の効率化を図っていくことなのである。

業務改善を進めていくうえで，まずは働き方改革の現状を知り，全国の学校で取り組まれている業務改善の様子を知ることが大切であると考えられる。その上で具体的な業務改善のアイディアを提案することで，具体的なイメージと意欲をもって実行していけるものと考える。

いつ・どのように忙しいのか，については年度末・年度初めをあげる回答が非常に多かった。また，記述式の解答を見ていくと，新年度の職員会議資料の作成，転出や分掌の変更による引継ぎ資料の作成，転入や分掌の変更による仕事への不安があげられていた。

ここから，年度末・年度初めの業務量を減らすこと，引継ぎにかかる労力や不安を減らすことの大切さが見えてきた。実践研究を進めるうえで，この点についても考慮していくことで，教職員の業務改善に向かう意識を高めることができるものと考える。

(2) 職員研修会の実施

文部科学省が『改訂版 全国の学校における働き方改革事例集』に取組の好例として紹介のある学校においても，勤務時間外在校等時間を短縮するために相応の努力が必要であったことが紹介された例もある。ＤＣＡＰ直後プラン方式を導入するにあたっては，業務改善を進めることが負担感につながることのないよう，実践校の現状に合わせた変更を加えた上で提案することとし，職員研修会を実施した。

職員研修会は，Ａ中学校の教職員を対象にして，夏季休業中の研修日に 50 分間で，次のａ～ｃの内容についておこなった。

ａ．働き方改革にかかる情報提供

アンケート結果からわかるように，Ａ中学校の教職員は，働き方改革に対して関心が高いものの，それを実践するところまでには至っていない。また，業務の削減への期待の大きさから，働き方改革の現状に対する情報が少ないことが考えられる。そのため，国や自治体の発表するデータを基にして教員の勤務実態と学校の状況を自分たちの状況と比較したり，全国の学校における働き方改革の事例を紹介したりして，業務改善に対する関心を高めた。

ｂ．ＤＣＡＰ直後プラン方式の説明

令和３年度に生徒一人一台のタブレットＰＣが配置されたが，令和４年度の秋からは，市から教員にも一人一台のタブレットＰＣが配置されることが決まった。そこで，ＤＣＡＰ直後プラン方式においても，できるだけＩＣＴの活用を取り入れていくことにした。

西留によれば，直後ミーティングを実施する際には出された改善案を付箋に書いて実施計画書に貼り付け，それを職員室に掲示することで情報共有することになっている。ここで生徒用の学習支援アプリを使えば，アプリに直接書き込んだアイディアを同時に他の教員が確認できるようになる。振り返りの資料づくりは，頻繁にタブレットＰＣで授業をおこなっている教員にとっては授業の教材づくりと同じ手順で進めることができる。利用に慣れていない職員向けには，ファイルのアップロードとＰＤＦファイルへの書き出しの仕方についてマニュアルを作成した。（**図 3**）

図 3　アプリ利用のためのマニュアル（一部）

事案決定システムについては，もともと職員会議資料を校長が直接決裁するシステムに

なっていること，学習支援アプリで情報の共有が可能なことから導入は不要ということになった。

教育課程の進行管理については，教務主任の負担を増やさないことと，職員アンケートの結果を受けて年度末・年度初めの資料作成や引継ぎ業務の負担を減らしたいという理由から，チェックリストタイプの予定表づくりを提案した。

ｃ．チェックリストづくりの演習

文部科学省『改訂版　全国の学校における働き方改革事例集 Part2 実例で知る業務改善の具体的方法』に紹介のあるチェックリスト（p.77）を参考にした。チェックリストには，いつ，だれが，何をする，どこに連絡する，を記入していくものである。演習では，既に終了している行事について思い出しながらリストづくりをしていった。記憶が新しいほど書きやすいことを体感するとともに，業務と平行してメモしていくことでリスト作りの負担感は減るものと考える。このリストにＤＣＡＰ直後プラン方式のサイクルを書き加えることで教育課程の進行管理に役立つリストができる。分掌業務の担当者が変わっても，このリストを確認することで先の見通しがもてるため，この資料をそのまま引き継ぎ資料として使うことも可能となる。（**図 4**）

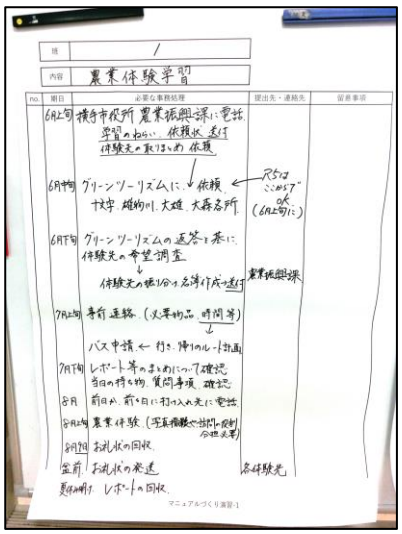


図 4　チェックリスト作り

(3) 研修会後のアンケートより

研修会を終え，事後アンケートによって本研修会が学校の業務改善を進めるうえで有効であったかを検証する。

記述について，特徴的なものを抜粋してあげると，「働き方改革という視点での講義・演習の機会が今までなかったので大変充実した研修となった。」，「サイクルの工夫やデジタル化，データの扱いなど，ちょっと工夫することで業務改善につながることを知ることができた。」，「今年から総合担当になり手探りで活動を進めてきた。今回紹介された直後プラン，確かに行った後だと記憶が鮮明で書きやすく，次年度に詳細に引き継ぐものができるなと思った。」など，短時間の研修会であったが肯定的な感想が記入されており，働き方改革やＤＣＡＰ直後プラン方式の導入に対する関心の高まりについては一定の効果があったと考えられる。

ただし，似たような実践がうまくいかなかった経験，情報共有の大切さについての記述も見られるため，この後の直後プランの実践において，そのよさを実感して次につながる意欲に結びつける必要がある。

(4) ＤＣＡＰ直後プラン方式の実践

研究実践校において，全教職員がかかわる学校行事である合唱祭について，実際にＤＣＡＰ直後プラン方式を導入，実践してみることにした。導入の年度であるため，実際に担当者がおこなうのは，合唱祭直後のミーティングから次年度案の作成，周知までとなる。

合唱祭の担当者によれば，これまでの活動の流れとして，6 月と 8 月の職員会議に 2 回に分けて実施要項を出していたとのことである。6 月の会議では，合唱祭の概略と各学級の合唱曲，指揮者，伴奏者の選定に関わる内容が提案される。そして 8 月の提案では，合唱祭自体の流れについて細案が提案される。2 回に分けての提案は前任者からの流れを引き継いだものであり，「もし前年度のうちにすべての計画が決定されており，1 回の提案で済むのであればその方がよい」との意見であった。また，生徒や学級担任の動き出しは 7 月であるが，主担当自身は 4 月当初から学

校外部の審査員を選定，依頼する手続きがあるため，業務のチェックリスト化も進めることにした。

10 月の合唱祭は，開校 10 周年記念の公開授業や生徒の集い，そして学校祭を含めた 3 日間のうち 2 日目に実施予定であり，教職員全員参加によるワークショップ型ミーティングを，週末をはさんだ翌週の部活動休止日に計画した。また，この月から教職員にも一人一台のタブレットが支給されており，各自タブレットを持参してのミーティングが可能となった。

(5) 直後ミーティングの実施

急遽，合唱祭を含む 3 日間の行事が，日程の変更，規模縮小となるトラブルがあり，教職員全員によるワークショップ型のミーティングの実践が困難となってしまった。そこで，教務主任，合唱祭主担当と相談の上，課題と改善点の提案は個別にアンケート形式で意見を集め，直後ミーティングは合唱祭に大きく関わりのある主担当，教務主任，生徒会担当，合唱祭を運営する集会委員会の担当者の 4 名で行うことにした。

個別の意見として，学年の合唱順の変更，学級によるワンポイントの装飾の中止，学級担任以外の教職員の役割分担表の作成，照明の使い方の変更，その他進行に関わる改善策が複数あげられた。直後ミーティング当日は，これらの改善案をもとにしながら，4 名で具体的にどう改善すべきかを話し合い，その結果をタブレットの学習支援アプリ上に開いた実施要項に書き込んでいった。

話し合いでは，どの課題がどの時間帯のどの場所で起こったことなのかについて，お互いが即座に指摘し合い，改善策がすぐさま決まっていく様子が確認された。このことについては，ミーティングを行ってみての感想においても，「記憶が新しいうちに，課題や来年度の改善点を話し合うことができるので，抽象的な話し合いにならず，具体的で現実的な議論を行うことができた。」など，4 名全員が好意的な意見をあげており，直後ミーティングの効果を実感できたことがわかる。

ミーティングに学習支援アプリを活用する点について，「アプリ活用の利点は，①その場の議論をすぐに反映することができる点，②複数の人間が同時に記入できる点，③必要に応じて，いつでもデータを見返すことができる点。今回のように代表者が集まる形だと②は生かし切れていない。」という意見が出された。当初の計画通り，全員によるミーティングであれば②の利点も生かすことが可能になるものと考える。また，1 枚のワークシートに全員が一度に書き込むと乱雑になってしまうことが問題点としてあげられた。グループで 1 枚のシートを使用して改善策を書き込み，それをお互いに見ることができる状態にしておくという形式が効果的であると考えられる。

この後，今年度の合唱祭についてあげられた課題について，主担当がその改善策を書き込んだシートを全体に共有したあと，具体的な改善策を次年度案に取り入れ，管理職が決裁をして次年度フォルダに保存，職員打合せで内容を周知して一連の業務を終了した。

7　本研究の成果と課題

業務改善に向けた取組のモデル提案に向けて，学校の業務改善の足掛かりとなる職員研修会の実施とＤＣＡＰ直後プランの実践を行った結果，教職員の業務改善に対する意識の向上が見られた。このことは，働き方改革を進めてほしいという漠然とした希望をもつ段階から，研修会における演習や直後プランの実践を通して，利点を実感できたことが大きな要因であると考える。

また，ＩＣＴ機器やアプリの活用について，筆者からの提案をそのまま受け入れるのではなく，例えばグループごとにワークシートを準備したり，ミーティングの参加人数によっ

てアプリ利用の有無を決定したりすること，場合によってはアンケート作成ツールで意見を集めたうえで少人数による検討をおこなうことなど，教員が自らその効果について考察し，活用方法の主体的な提案がなされた。

業務改善に向けた取組のモデルについては西留のＤＣＡＰ直後プラン方式をベースにしながら，ＩＣＴとチェックリスト活用を組み入れたものを作成した。（**図 5**）行事以外の業務においても，実践直後に次回案を作成したり次回の見通しをもつためにチェックリストを作成したりするなど，部分的な活用も期待するものである。

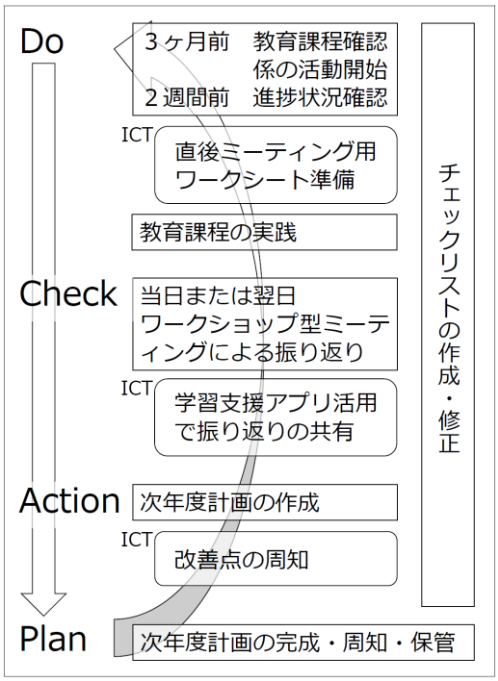


図 5　Ａ中学校版実践モデル

初年度の実践ということで，実践した合唱祭の主担当にとっては今年度の業務が増える結果となった。働き方改革の事例集に紹介されている学校においても，「相応の努力が必要」という声があるように，業務の効率化を目指すことが単純に時間の削減には繋がらないことの表れであり，ＤＣＡＰのサイクルを回し，継続していくことによって改善が図られると思われる。今回の実践では次年度の計画を作成したところで完了したが，次年度の教育課程実施へのスムーズなつながりと今後の実践継続への取組が課題である。

【引用・参考文献】

ベネッセ教育総合研究所（2006）教員勤務実態調査（小・中学校）報告書

樋口修資（2018）学校をブラックから解放する　学事出版

国立教育政策研究所（2014）TALIS 日本版報告書「2013 年調査結果の要約」

文部科学省（2019）新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）

文部科学省（2019）公立学校の教師の勤務時間の上限に関するガイドライン

文部科学省（2022）令和３年度教育委員会における学校の働き方改革のための取組状況調査

妹尾昌俊（2019）「忙しいのは当たり前」への挑戦　教育開発研究所

小島博明（2016）学校の業務改善の取り組み状況を分析する　早稲田大学大学院教育学研究科紀要 23 号－2

木村洋，鈴木久米男，小岩和彦，藤岡宏章（2020）中学校における働き方改革　岩手大学大学院教育学研究科研究年報第 4 巻

西留安雄（2021）超多忙な教師たちを救う学校改革の極意　教育開発研究所

鈴木久米男，後澤大世，八重畑亘（2019）学校管理職や教員の勤務実態と職務意識の把握による働き方改革の手がかりとは　岩手大学大学院教育学研究科研究年報第 3 巻

文部科学省（2022）改訂版全国の学校における働き方改革事例集

ＤＣＡＰ直後プラン方式による学校のタスクマネジメントの改善
―教員の主体的な働き方改善に資する組織づくりを目指して―

学校マネジメントコース　２５２２３０６
佐々木　公

１．研究の目的

学校の働き方改革について，時間外在校等時間の状況に改善傾向が見られるものの，教員の意識改革による長時間勤務の縮減には限界があり，学校の果たす役割の増加により削減できる業務は多くない。学校においては，業務の効率化について工夫，改善し，次年度へ繋げるサイクルをつくることで，教員が働き方改善について見通しをもち，主体的に関わっていくことができるようにしなければならい。そのために本研究では，業務改善に向けた取組のモデルを提案する。

２．研究の方法と内容

業務改善の方法として，ＤＣＡＰ直後プラン方式を学校に導入してみることにした。導入にあたって，教員の働き方改善に対する意識調査，業務改善に対する関心を高めるための職員研修会を開催した。

意識調査から，教員は業務の削減による直接的な長時間労働の縮減に高い重要度を感じているが，業務の効率化にはあまり重要度を感じていないことがわかった。そこで，職員研修会において，全国や秋田県の働き方改革の取組状況を報告，ＤＣＡＰ方式の説明，教育課程の進行管理の役目を果たすチェックリストづくりの演習をおこなうことで，業務の効率化の必要性を周知するとともに業務改善に対する関心を高めた。

合唱祭においてＤＣＡＰ方式を取り入れ，直後ミーティングの開催，次年度計画案の作成を実践した。トラブルにより計画通りの実践はできなかったものの，直後ミーティングにおいては，どの課題がどの時間帯のどの場所で起こったことなのかについて，お互いが即座に指摘し合い，改善策がすぐさま決まっていく様子が確認されたこと，教員の「記憶が新しいことで，具体的で現実的な議論を行うことができた。」という感想から，一定の成果を得ることができたといえる。また，実践の中に随時ＩＣＴ機器の活用を取り入れ，一連の取組からＤＣＡＰ直後プラン方式をベースとした業務改善モデルを作成した。

３．成果と課題

業務改善に向けた取組のモデル提案に向けて，学校の業務改善の足掛かりとなる職員研修会の実施とＤＣＡＰ直後プランの実践を行った結果，教職員の業務改善に対する意識の向上が見られた。これは，働き方改革に対する漠然とした希望をもつ段階から，研修会や直後プランの実践を通して，利点を実感できたことが大きな要因であると考える。

初年度の実践ということで，実践した主担当にとっては今年度の業務が増える結果となった。業務の効率化を目指すことが単純に時間の削減には繋がらないことの表れであり，ＤＣＡＰのサイクルを回し，継続していくことによって改善が図られると思われる。今回の実践では次年度の計画を作成したところで完了したが，次年度の教育課程実施へのスムーズなつながりと今後の実践継続への取組が課題である。

ＤＣＡＰ直後プラン方式による学校のタスクマネジメントの改善

―教員の主体的な働き方改善に資する組織づくりを目指して―

文部科学省の取組

教員勤務実態調査
中教審答申　　勤務時間のガイドライン
学校の働き方改革フォーラムの開催
学校の働き方改革事例集の公開

働き方改革の問題点

教員の意識改革による時間外勤務の縮減に限界
学校における業務の削減は非常に難しい
教える内容，学校の果たす役割の増加
学校の業務の見直し・精選は進んでいない

働き方改善に対する意識調査

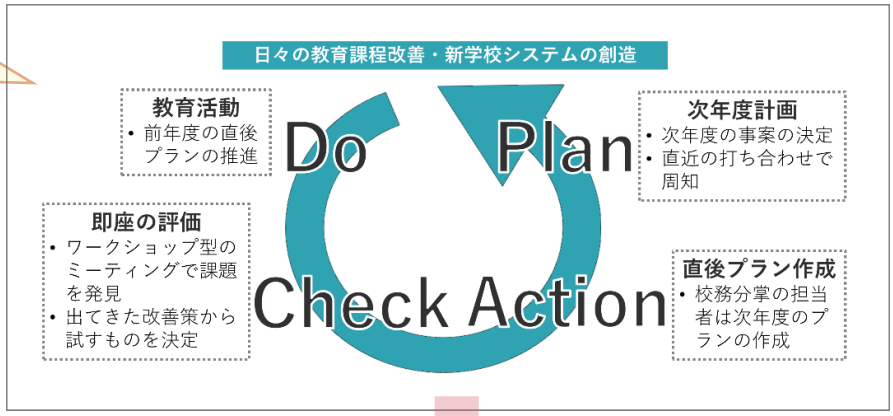
働き方改革への関心は高いが実践には至らない
業務の削減に対する期待が大きい
業務の効率化に対する重要度は低いと考えている
特に年度末・年度初めの業務に負担を感じる

職員研修会の実施

国や県の働き方改革の現状・意識調査の結果を報告
ＤＣＡＰ直後プラン方式の説明
教育課程の進行管理・資料の引継ぎに役立つ
チェックリストづくり

プラン討議のための
従来型の職員会議は不要に
即座の評価で
より総意を反映した計画へ

ＤＣＡＰ直後プラン方式（西留 2021）



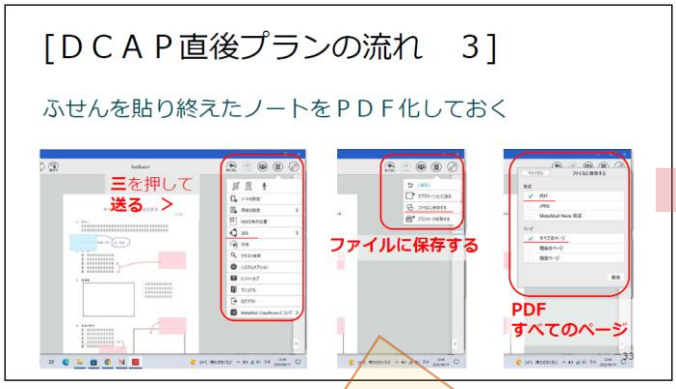
教育課程の進行管理に役立つ
チェックリスト
年度末の引継ぎ資料にも使える

整理番号	
業 務 名	中１農業体験学習
担 当 者	○○○（１年総合担当）

No.	期日	必要な事務処理	提出先(連絡先)	留意点
1		３か月前の確認	教務，全体	担当者内定
2		２週間前の打合せ	教務，全体	担当者決定
3	６月上	学習のねらい，依頼状送付 体験先の取りまとめを依頼	横手市役所 農業振興課	R5 は不要
4	６月中	学習のねらい，依頼状送付 体験先の取りまとめを依頼 十文字，雄物川，大雄，大森各所	グリーン・ツーリズム連絡協議会	R5 は６月上旬に依頼するとよい
5	６月下	グリーン・ツーリズムの返答を基に体験先の希望調査→体験先の振り分け，名簿作成		

↑チェックリスト（一部）

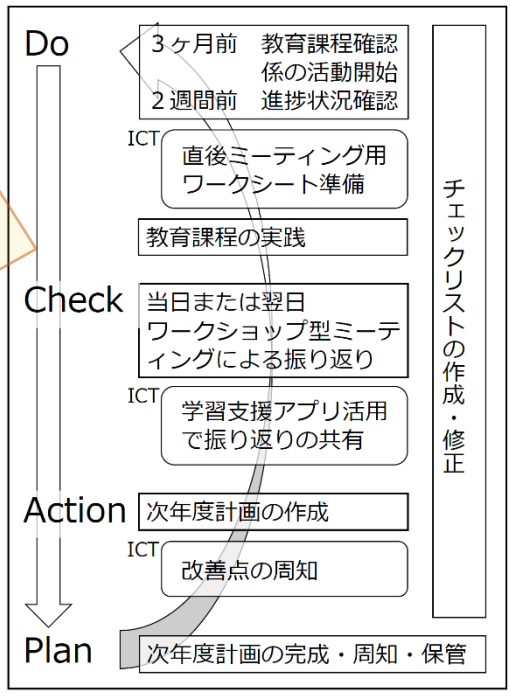
↓アプリ利用のためのマニュアル（一部）



直後ミーティングでは学習支援アプリを活用
ミーティング用のワークシートについては
使用法をマニュアル化

ＤＣＡＰ直後プラン方式をベースに
チェックリスト・学習支援アプリの活用を組み入れた

実践モデル



研究の成果と課題

【成果】業務改善に向けたモデルの提案
業務の効率化に対する教員の意識の向上
【課題】初年度における担当者の負担増
次年度へ繋げるサイクルづくり・組織づくり

協働型の校内研修と連動したキャリアアップシート開発

―教職キャリア指標を用いた教員の資質能力の改善方策―

学校マネジメントコース　２５２２３０７

菅原　涉

１．研究の背景

社会の変化が早まり，ありとあらゆるものが複雑さを増し，将来の予測が困難な VUCA（Volatility：変動性，Uncertainty：不確実性，Complexity：複雑性，Ambiguity：曖昧性）時代が到来したといわれている。このような状況の中，オンライン研修の拡大や研修の体系化の進展など，教師の研修を取り巻く環境も大きく変化してきた。その現れが，教育公務員特例法・教育職員免許法の一部改正による研修の改善や教員免許更新制の廃止である。

文部科学省は「新たな教師の学びの姿」を実現するため，公立の小学校等の校長及び教員の任命権者等による研修等に関する記録の作成並びに資質の向上に関する指導及び助言等に関する規定を整備するとともに，普通免許状及び特別免許状の更新制を発展的に解消する等の措置を講ずるとしている。

2022 年 8 月には，「研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励に関するガイドライン」（文部科学省）が示された。その中には学校管理職等と教師との積極的な対話に基づく，一人一人の教師に応じた研修等の奨励などを通じた教師の資質向上のための環境づくりの重要性について記されており，今後ますます，教員としての資質能力向上に向けた主体的な研修が重要になると考える。

また，同年 8 月には，「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に基づく教師に共通的に求められる資質の具体的内容」（文部科学省）が示された。図 1 は，教師に共通に求められる資質について文部科学省が整理し，図に示したものである。

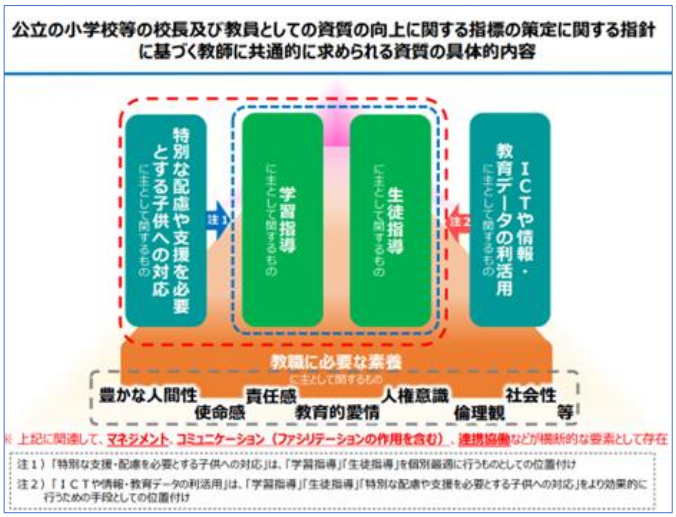


図１　文部科学省が示した資質能力のイメージ図

我々教員は，学校という場を介して，児童生徒，同僚，保護者，地域の人々など，日々多種多様な人々と関わり合い，互いに学び合いながら，自分自身の資質能力を高めている。こうした教員という職業が若者にとってさらに魅力的な職業として捉えられるように，今ある働き方を新しい時代にふさわしいものへと修正していかなければならない。

まずは，自分のもつ教員としての資質能力を俯瞰し，改めて見つめ直すことにより課題や目標を明らかにすることから始めたい。そして，将来に向けたキャリア構築やセルフマネジメントを促していくことが，教員一人一人の主体的な学びにつながり，資質能力の向上に対してもプラスの効果が期待できる。

現在，多くの学校現場においては，年齢構成，経験年数，校務分掌，主任経験などのアンバランスにより，人材育成が図られず，校務に支障をきたしている状況が見受けられる。そのため，学校内における組織的な人材育成のための効果的なツールの開発は，今後の学

校マネジメントにおいて重要な課題解決の方策と考えられる（鈴木ら 2019)。

２．研究の目的と内容・方法

(1)研究の目的

第一に，教職キャリア指標やキャリアアップシートを活用した校内研修を実施することにより，各ステージで必要とされる資質能力を参考にしながら，自分自身の在り方についてメタ認知できるようにすること，第二に，「キャリアアップシートⅡ」（研修用ツール）を開発し,校内研修の場で用いることにより，教員としての主体的な学びを促し，教員としての資質能力を高められるようにすることである。

(2)研究の内容・方法

1)秋田県のキャリア指標と活用

「令和 4 年秋田県教職員研修体系」(秋田県教育委員会）等の資料を中心に，秋田県のキャリア指標の活用について調査した。

2)教員の育成に関する他県の取組

各都道府県が作成した資料やリーフレット等から，他県での教員の育成や指標の活用の仕方について調査した。

3)秋田県内Ｘ市での教員の意識調査

2022 年 7 月～8 月に，Ｘ市立Ａ小学校とＸ市立Ｂ中学校へのアンケート調査を行うとともに，Ｘ市教育委員会を通して，市内全小中学校 20 校へのアンケート調査を実施した。

4)「キャリアアップシートⅡ」の開発

指標とキャリアアップシートに関する分析を基に，自分の目標や課題，手立て等について整理することができるものとして「キャリアアップシートⅡ」を開発した。

5)キャリアアップ研修会の実施

Ｘ市立Ａ小学校では,キャリアアップ研修会を 2 回（夏・秋）実施した。全員参加型のワークショップを実施することで,「目標設定」から「成果検証」へとつなげ，自分自身をマネジメントする意識を高めるものとした。

３．秋田県のキャリア指標と活用

平成 29 年 4 月の教特法改正を受け，県は平成 30 年 3 月に「秋田県教員育成指標」（現「秋田県教職キャリア指標」）を策定した。平成 31 年 3 月には養護教諭及び栄養教諭，令和 2 年 3 月には学校事務職員，令和 4 年 2 月には保育者向けの指標が追加された。

県総合教育センターは，この指標を生かした主体的な研修への支援として,「あきたキャリアアップシート」を作成している。また，教職キャリア指標を活用した研修について，具体的な方向性が明確に示されている。

４．教員の育成に関する他県の取組

(1)横浜市の取組

横浜市には，人材育成のための研修に関して参考にしたい取組がある。東京大学総合教育センターの中原研究室との共同研究において作成された「校内人材育成の鍵ガイド編第 2 版　横浜型育ち続ける学校」もその一つである。「人を育てる　自分も育つ」という考え方で，各ステージの教員が研修で学んだことを OJT の場面で活用できるような手立てが記されており，教員が互いに資質能力を育成していけるように工夫されている。そして，横浜市には校内におけるメンタリングという学校文化があり，90％を超える学校にそうした組織が根付いている（田中 2017)。

(2)愛媛県の取組

愛媛県では，キャリアステージごとの「指標確認シート」を活用し，自己分析や目標設定，振り返りを行うことを通して，キャリアステージに応じた資質能力の向上を図っている。また,「個人目標設定シート」により，具体的な目標を設定し,「いつまでに，何をするか…」という手立てを明確にして，教員個々の資質能力を高める工夫を行っている

横浜市では，指標を活用した教職員の人材育成に関するリーフレット・ガイド等を作成し，OJT，メンターチームを核にした校内研修の在り方を具体的に示している。

また，愛媛県では，校内研修に各種シートや思考ツールを用いた具体的な実践例を示し，各学校で指標を活用した研修をすぐに実践できるような策を講じている。

これら他県の先進的な取組の中から，特に愛媛県の取組に注目したい。愛媛県では，県教委が作成した「研修マニュアル」に基づいて，「指標確認シート」「自己分析シート」「個人目標設定シート」等のシートの活用手順・活用場面が詳細に示されている。そして，指標を意識しながら，教員としての資質能力を高めるきっかけとなるような校内研修が進められるシステムが構築されている。

５．秋田県内Ｘ市の実態調査

(1) Ｘ市立Ａ小学校とＸ市立Ｂ中学校への教員アンケート調査

※Ａ小回答率 100%（24 名／24 名）【年齢構成】

20 代～30 代… 3 名，40 代… 6 名，50 代以上…15 名

Ｂ中回答率 100%（24 名／24 名）【年齢構成】

20 代～30 代…6 名，40 代…6 名，50 代以上…12 名

①キャリアアップシートの利用について

「ある」⇒Ａ小 45.8%，Ｂ中 45.8%

②求められる資質能力の適切さ

「適切だ」⇒Ａ小 83.3%，Ｂ中 73.9%

③求められる資質能力が身に付いてきている

「身に付いてきている」⇒Ａ小 45.8%

Ｂ中 50%

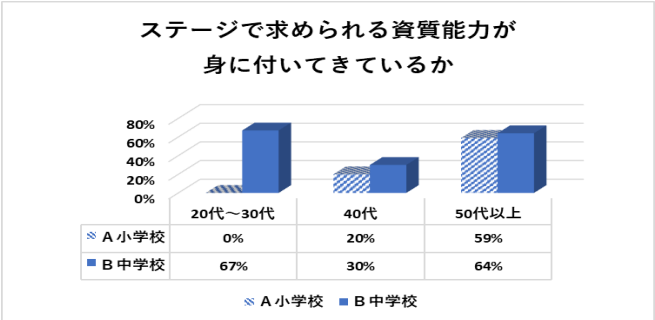


図２ステージで求められる資質能力（Ａ小・Ｂ中）

図２は，設問③の分析結果をグラフにまとめたものである。ベテランに比べ，若手・ミドル層を中心に，自分にはあまり力が育ってきていないと自己分析していることが明らかになった。

④指標・キャリアアップシートの有効性

「有効である」⇒Ａ小 66.6%，Ｂ中 62.5%

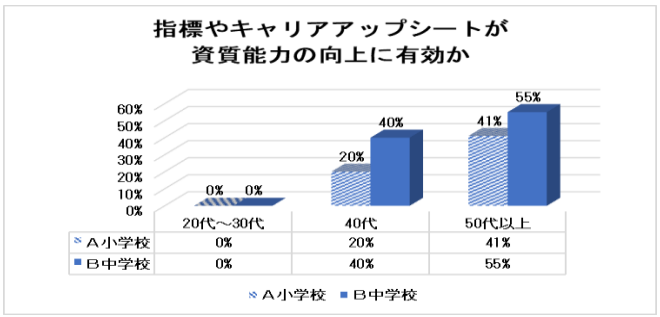


図３指標/キャリアアップシートの有効性（Ａ小・Ｂ中）

図３は，設問④の分析結果をグラフにまとめたものである。特に 20 代～30 代のＡ小・Ｂ中の教員とＡ小の 40 代の教員が，指標やキャリアアップシートと自分自身の資質能力の向上とを上手く結び付けられていないことがわかった。若手・ミドル層の資質能力の向上について，手立てを講じる必要がある。

⑧自校で期待する校内研修の内容について

期待する校内研修として，Ａ小・Ｂ中ともに授業研究・教科指導，ICT の活用，生徒指導・教育相談などが挙げられた。

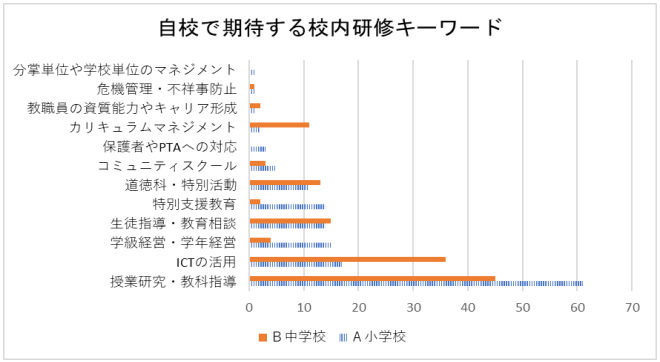


図４　期待するキーワード（３つまで複数選択可）

※横軸の数字は，出現率を数値化したもの

図４から，Ｂ中よりもＡ小の方が，学級経営・学年経営に関心が高く，教職員の資質能力やキャリア形成に関しては，どちらも数値が低かった。校内研修において，どのように教職員の資質能力やキャリア形成に関する研修を行っていくのか具体的なイメージができていないということが想像される。

(2) X市全小・中学校への学校アンケート調査

※X市教育委員会を通じて，市内の小・中学校20校（小学校14校，中学校6校）にアンケート調査を実施した。回答率100%（20校／20校）

①教職キャリア指標の認知度

「7割以上が認知」⇒小64.3%，中83.3%

②キャリアアップシートの認知度

「7割以上が認知」⇒小28.6%，中50%

③校内研修でのキャリアアップシートの活用

「利用の経験あり」⇒小0%，中16.6%

④人事評価でのキャリアアップシートの利用

「利用の経験あり」⇒小35.7%，中16.6%

⑤自主的利用の啓発場面でのキャリアアップシートの利用

「利用の経験あり」⇒小28.6%，中50%

⑥教職キャリア指標やキャリアアップシートが資質能力の向上に有効かどうか

「有効だと思う」⇒小85.7%，中83.3%

①②の結果から，中学校の方が，教職キャリア指標やキャリアアップシートに関する認知度が高い。しかし，キャリアアップシートに関しては，小中ともに認知度はあまり高くなかった。また，③～⑥の結果から，X市内の小・中学校ともに，教職キャリア指標やキャリアアップシートが教員としての資質能力向上のため有効であるととらえつつも，実際の利用に関しては,低い結果となった。特に，校内研修での利用の数値が低く，それについて考えていく必要性を感じる結果となった。

6．キャリアアップシートⅡの開発

X市内の小・中学校やA小学校・B中学校職員への実態調査から，教職キャリア指標やキャリアアップシートが，自己の教員としての資質能力向上のために有効であると認識しているのにも関わらず，積極的に研修等に生かせていないという実態が明らかになった。特に，校内研修での活用が課題であることもわかった。そこで，愛媛県教育委員会が作成した「個人目標設定シート」を参考に，新たなシートを開発した。教職キャリア指標やキャリアアップシートで詳しく自己分析する。その後の主体的な学びや研修へとつなぐ役割をこのキャリアアップシートが担う。そして，新しく作成したシートのことを「キャリアアップシートⅡ」（図5）と呼ぶことにした。

図5　キャリアアップシートⅡ（目標設定・成果検証）

「キャリアアップシートⅡ」には，目標設定用のシートと成果検証のシートの2種類があり，年度当初に目標設定用を用いて自分の目標を設定し，具体的な手立てを構想する。成果検証シートは，様々な研修や行事を終えた年度末の時期に使用することを想定しており，達成度や達成できた理由，達成できなかった理由についても見つめ直し，振り返られるようにした。

所属校での研修会にあたり，事前にキャリアアップシートでの自己分析をお願いし，キャリアアップシートⅡ＜目標設定＞への記入もお願いした。

7．X市立A小学校での研修会の実施

夏季休業中の8月19日（金）にA小学校に

て「キャリアアップ研修会①」を実施した。

前述の通り，研修会に先立って，各教員にそれぞれのシートへの記入をお願いし，ステージ毎の全体的な傾向をつかんだ（図 6）。

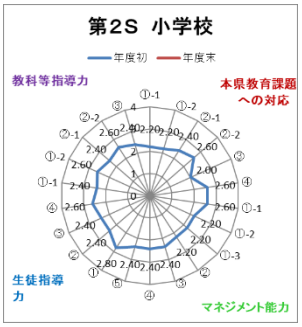


図 6 第 2 ステージの集計

分析した結果，A小学校の若手・ミドル層の教員は，「マネジメント能力」「本県教育課題への対応」「教科等指導力」に対して課題を抱えていることがわかった。それに対しベテランは，「生徒指導力・進路指導力」「求められる素養」を課題ととらえていた。実際の研修会当日の流れは，図 7 の通りである。

◆校長先生から

①研究の概要と集計結果について（菅原） …10分

②グループ活動Ⅰ（同年齢） 4×6グループ
⇒同じ年齢層の教員ごとにグループをつくり、キャリアアップシートⅡについて紹介し合うとともに、意見交流を図りながら考えを深める …15分

③グループ活動Ⅱ（異年齢） 4×6グループ
⇒年齢層をミックスさせたグループをつくり、それぞれのテーマごとに話し合い、付箋を用いて「方法＜効果度－難易度＞シート」に考えをまとめる …20分

④リフレクション
⇒改めて、自分のキャリアアップシートとキャリアアップシートⅡを見直し、活動を振り返る。 …3分

⑤まとめ

図 7 「キャリアアップ研修会①」の流れ～当日資料から～

グループ活動Ⅰでは，同じ年齢層のグループを 6 グループつくり，キャリアアップシートⅡ＜目標設定＞について協議した。目標設定で悩んだことや手立てについて語り合う姿が見られ，協議しながらシートへの記入を見直す教員もいた。

グループ活動Ⅱでは，方法＜効果度-困難度＞シートに考えを整理していった。このシートは，縦軸（効果大⇔効果小），横軸（容易⇔困難）を表している。この思考ツールをワークショップ型のグループ活動に用いることにより，考えが視覚化され，整理しやすくなると考える。また，グループ内での意見交換が活発になり，仲間と協働して新たなアイデアを構築していくために効果的である。

また，A小学校では，授業研究会等の協議において，模造紙に付箋を貼っていくワークショップを頻繁に実施している。このことも，方法＜効果度-困難度＞シートを研修会に用いた理由の一つとして挙げられる。

図 8 は，方法＜効果度-困難度＞シート（Aグループ）である。「学習形態の工夫」「話合いの視点を明確にした話合いをする」「児童の興味・関心，実態を把握した授業展開（考えたくなるしかけ）」「その道のプロを講師に」等の具体的な手立てとともに，「TT（打合せ困難）」のような課題についても整理されていることがわかる。

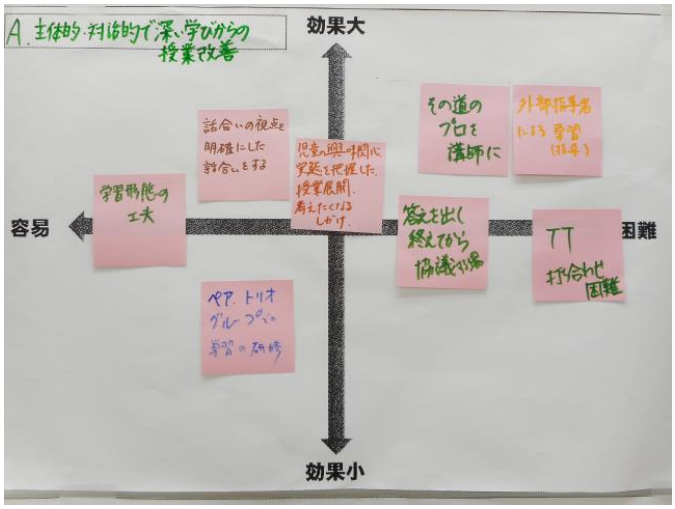


図 8 A：主体的・対話的で深い学びからの授業改善

以下，Bグループでは，生徒指導の組織的な対応や支援，Cグループでは，特別支援教育，Dグループでは，実践的な研修を通した助言，Eグループでは，探究的授業推進ロールモデルの提示，Fグループでは，教育課題解決に向けた企画実践をテーマに，それぞれの協議が行われた。

研修会後には，リフレクション（※参加者の約 83％の回答率，20 名／24 名）を実施し，キャリアアップシートⅡ＜目標設定＞や研修会で行われるグループ活動の意義や効果について，結果分析した。今回使用した「キャリアアップシートⅡ」＜目標設定＞に関し肯定的にとらえている職員は，全体の約 88％だった。また，そのシートを用いたグループ活動Ⅰについて肯定的にとらえている職員は，全

体の約 94%だった。特に，方法＜効果度-困難度＞シートを用いたグループ活動Ⅱに関しては，約 82%の職員が「満足している・だいたい満足している」と回答した。日頃から，研修に熱心に取り組み，研修内容を自分事として捉えられる教員集団であるからこその結果かもしれないが，今回開発し，研修会に用いた「キャリアアップシートⅡ」＜目標設定＞の有効性を感じている職員が全体の約 9 割であることを考えると，このシートを用いることの一定の成果が得られたと考える。また，教員の資質能力に関する新たな校内研修会のあり方について，一つの方向性を示すことができたのも収穫といえる。

＜キャリアアップ研修会②の流れ＞
1. キャリアアップシート・キャリアアップシートⅡ（成果検証）への記入から
2. ワークショップ
（ア）SWOT分析表にプラス要因（水色の付箋）・マイナス要因（ピンク色の付箋）をはる。
プラス要因：内部環境【強み】・外部環境【機会】
マイナス要因：内部環境【強み】・外部環境【脅威】
（イ）表を見ながら分類・整理し，互いに意見交流する。
（ウ）現在の取組を継続し効果を上げる【強化戦略】（水色の付箋）を考える。
（エ）マイナス要因を改善するための【改善戦略】（ピンク色の付箋）を考える。
（オ）対策＜期間－主体＞シートにまとめる。
3. ふり返り
4. まとめ

図 9「キャリアアップ研修会②」の流れ～当日資料から～

11 月 22 日（火）には，「キャリアアップ研修会②」を実施した。今回の研修会では，キャリアアップシートⅡ＜成果検証＞を用いて，自分がさらに高めたい資質能力に焦点をあて，達成の状況についても振り返られるよう工夫した。図 9 は，実際の研修会の流れである。

研究主任として、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実やＩＣＴの活用に資する研修を企画・運営し、それぞれの教職員が、自校の課題解決のための実践事項に取り組めるようにする。

●目標達成のための研修方法・手立て（一つだけでもOK）

方法・手立て	達成状況	達成に近づけた理由	達成できなかった理由
個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実やＩＣＴの活用に資する研修（講義・演習）を企画運営する。	60%	個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実やＩＣＴの活用に資する研修を行うことができたから。	講義での研修であったが、協議や演習を内容に入れる工夫が必要であった。
指導主事訪問を活用し、なるべく多くの教員が授業づくりや研究協議へ主体的に参加できるように、指導案検討会や研究協議会の内容を工夫する。	80%	教科領域部員・学年部員による指導案検討や事前授業、グループでの研究協議等の持ち方を工夫して、課題意識をもって主体的に取り組めるようにしたから。	

●目標達成のための研修方法・手立て（一つだけでもOK）

方法・手立て	達成状況	達成に近づけた理由	達成できなかった理由
授業改善のヒントになるように、研修便りを発行したり研修コーナーへ資料を掲示したりする。	60%	研修講座等で学んだことを研修便りや研修コーナーへの掲示物などで伝えることができたから。	もっと先生方のニーズに応じた内容にする必要があるため。

図 10　キャリアアップシートⅡ＜成果検証＞への記入

研修会前のキャリアアップシートやキャリアアップシートⅡ＜成果検証＞への記入結果から，参加した教職員のほとんどが，自分の教員としての資質能力の高まりを感じていることがわかった。図 10 は，実際のキャリアアップシートⅡ＜成果検証＞への記入例である。

キャリアアップ研修会②では，高めたい資質能力毎のグループにおいて，まずは SWOT 分析を行い，それぞれの資質能力を高める上での強みや弱みについて整理することにした。図 11 は，「人材育成力」グループの SWOT 分析の例である。

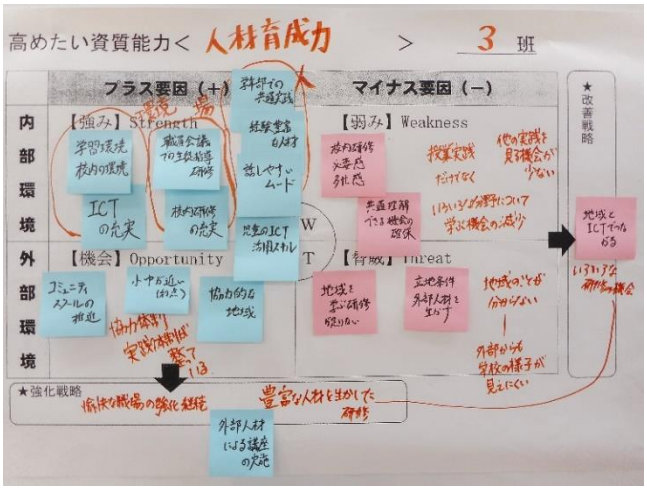


図 11「人材育成力」の SWOT 分析の様子

各グループは，SWOT 分析により，改善戦略（マイナス要因の改善）と強化戦略（プラス要因の強化）について練り合った。

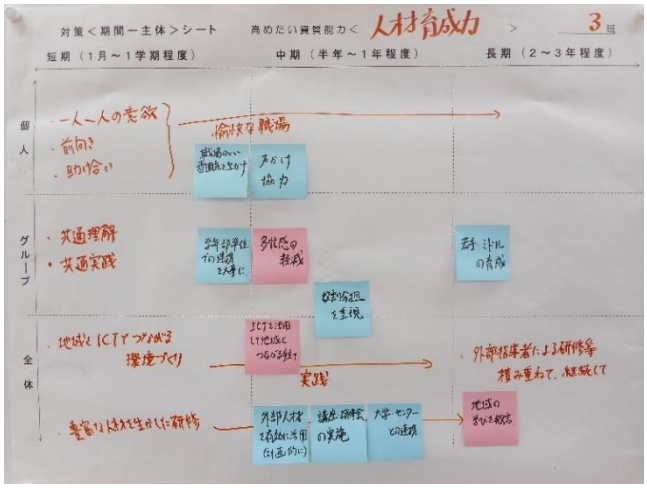


図 12「人材育成力」の対策＜期間-主体＞シート

その後，対策＜期間－主体＞シート（図 12）へ具体的な戦略を分類・整理した。このシートは，夏の研修会で用いたシートをさらに発

展させ，資質能力を高めるための具体策を実行していく期間（短期・中期・長期），主体（個人・グループ・全体）について視覚化し，整理していくものである。

この対策＜期間－主体＞シートをみると，強化戦略と改善戦略について，短期・中期・長期という実施期間と個人・グループ・全体という実施規模について戦略的・計画的に整理されている様子がわかる。全体的な傾向として，個人で取り組む戦略は少なく，グループ・全体で取り組む策が多かった。「マネジメント力」「組織運営力」「人材育成力」など，組織として取り組まなければならないテーマが多かったことも少なからず影響しているように思われるが，A小学校の同僚性の高さや，チームとして課題解決していこうという意識の強さも要因の一つとして考えられる。また，実施期間については，中・長期に取り組むものが多かった。

キャリアアップ研修会②後に実施したリフレクション（※参加者の 90.9%の回答率，20名／22名）から，研修会②で活用したキャリアアップシートⅡ＜成果検証＞を有効だととらえている教職員は，回答者全体の 88.2%だった。理由としては，「自己分析を客観的に行うことができる」「シートを活用することにより，自身のキャリアアップという視点を意識するようになった」等の意見が挙げられた。

また，SWOT 分析や対策＜期間－主体＞シートを用いたワークショップに対して，肯定的に感じている教職員は，回答者全体の 85%であった。理由としては，「一人だと思いつかなかったが，話を進めていくと様々な改善点が見つかった」「複数が意見を出し合うことにより，様々な気付きが得られた」等の意見が挙げられた。

そして，今回の校内研修会を「自分自身の主体的な学びや専門性を伸ばすことにつながる」と肯定的にとらえている教職員も，回答者全体の約 90%と高い結果となった。その理由として，「自分に求められていることを確認するよい機会だった」「伸ばしたい項目は…について自己評価を上げるのは難しいなと思ったが，だからこそ力を付けたいとも思った」など，今回の研修や自分の教員としての資質能力の向上に対する前向きな意見が多く出された。

８．考察

木村（2021）は，教員に求められる資質能力の多くは「暗黙知」で受け継がれてきたが，策定により教員の資質能力が「言語化」され視覚的にビジョンを捉えられるようになったと述べている。

X市内の小・中学校やA小学校・B中学校へのアンケート結果からもわかるように，それぞれのキャリアステージに応じた教職キャリア指標については認知度が高いものの，キャリアアップシートに対する認知度はあまり高くなく，これらの研修等への活用については，さらに低い結果となった。つまり，「言語化」され視覚的に捉えられるようになったものの，それが上手く活用されていないということが明らかになったといえる。そこで今回は，他県で実践されている研修会や企業での研修でも用いられている思考ツール等を用いて，所属校での校内研修を構想した。

2 回実施した校内研修会に参加した教職員は，初めのうちはいつもと異なる内容の研修に慣れない様子だったが，自分のキャリアステージに対する具体的なイメージをもちながら，資質能力をいかに高めていくべきか，目を輝かせながら意見交流し，シートに考えをまとめていた。

また，今回は，指標と自分自身の取組を具体的に結び付けるために，キャリアアップシートⅡ（※目標設定・成果検証の 2 タイプ）を開発し，研修に用いた。教職キャリア指標は年間を通して意識するものであり，キャリアアップシートは，年度当初と年度末に活用

するものである。キャリアアップシートⅡも，キャリアアップシートとともに，年度当初の目標設定と年度末の成果検証に用いることが考えられるが，職員室の自分のパソコンにデータを保存しておき，定期的に見直したり，アップデートしたりしながら活用していくことを想定している。

この３つを効果的に活用していくことにより，木村（2021）のいう「暗黙知」から「言語化」への変換がさらに促進され，自分自身の教員としての資質能力をさらに高めていくための具体策が明確になると考える。そして，今回の校内研修においては，「方法＜効果度-困難度＞シート」「対策＜期間－主体＞シート」「SWOT 分析シート」等の思考ツールを用いたワークショップ型のグループ活動を実施した。キャリアアップシートやキャリアアップシートⅡを用いた自己分析の後で，年齢層や分掌等で固定化しないグループに分かれての協議は，とても新鮮であり好評だった。

今回，Ａ小学校で実施した校内研修会（※キャリアアップ研修会①②）については，参加者のリフレクションも参考にしながら整理・修正し，どの学校でも活用できる研修モデルとして提案したいと考えている。

【引用・参考文献】

経済産業省「社会人基礎力」
https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/

文部科学省（2022）「『教員不足』に関する実態調査」

文部科学省（2022）「研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励に関するガイドライン」

一般社団法人 日本経済団体連合会（2022）「採用と大学改革への期待に関するアンケート結果」

文部科学省（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」

文部科学省（2022）「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（令和４年８月 31 日改正）

鈴木義幸・鈴木久米男・多田英史（2019）「教員の研修に対する意識と育成指標をふまえた研修推進シート開発について」『岩手大学大学院教育学研究科研究』年報第３巻 p.80

秋田県教育委員会（2022）「令和 4 年度秋田県教職員研修体系」

秋田県教育委員会（2022）「秋田県教職キャリア指標の概要」令和４年３月一部改訂

秋田県総合教育センター（2022）「秋田県教員育成指標『あきたキャリアアップシート』の活用について」

田中保樹（2017）「これからの教職を考える－教員として求められる資質・能力の育成を通して－」『北里大学教職課程センター教育研究』3

横浜市教育委員会（2022）「横浜市人材育成指標」

横浜市教育委員会（2016）「人材育成の鍵は OJT 教職員は学校で育つ！」

横浜市教育委員会（2021）「教職員養成・育成だより」第 53 号 教職員育成課

横浜市教育委員会（2017）「横浜型育ち続ける学校校内人材育成の鍵ガイド編」

愛媛県教育委員会（2018）「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」

愛媛県教育委員会（2018）「『指標確認シート』を活用した校内研修の進め方」

木村憲太郎（2021）「校内研修で教員育成指標を活用した実践事例研究」『学校改善研究紀要』73-88

正木　節・佐藤修司（2021）「秋田県教職キャリア指標を活用した校内研修の在り方」秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要　44，51-62

協働型の校内研修と連動したキャリアアップシート開発
―教職キャリア指標を用いた教員の資質能力の改善方策―

学校マネジメントコース　２５２２３０７
菅原　涉

１．研究の背景と目的

大量退職で教員の採用が増える一方，若い世代に教職志望者が減っていることが指摘されている。教員という職業が，若者にとってさらに魅力的な職業として捉えられるためにも，日々の業務や研修によって自分自身が高まっていく実感を大切にしたい。まずは，教職キャリア指標やキャリアアップシート等を用いて，自分のもつ教員としての資質能力を俯瞰し，課題や目標を明らかにする。そして，新たに開発したシート「キャリアアップシートⅡ」や思考ツールを校内研修に効果的に活用し，将来に向けたキャリア構築やセルフマネジメントを促すことにより，教員一人一人の主体的な学びへとつなげていくことを目的とする。

２．研究の内容と方法

(1) 秋田県及び各都道府県・政令指定都市の教員育成の手立てや育成（キャリア）指標を用いた研修方法について調査する。

(2) 秋田県Ｘ市内の全小・中学校に対し，教職キャリア指標やキャリアアップシートに対する意識や各種研修への活用に関するアンケート調査を実施する。（※市教委を通して）

(3) 秋田県Ｘ市Ａ小学校・Ｂ中学校において，教職キャリア指標やキャリアアップシートに対する意識や各種研修への活用に関するアンケート調査を実施する。

(4) 県の指標やキャリアアップシートによる自己分析をもとに，具体的な手立てを構想したり，達成度や「達成できた理由・達成できなかった理由」について整理したりすることのできる「キャリアアップシートⅡ」（目標設定・成果検証）を開発する。また，これらを効果的に用いて，教員としての資質能力を高めるための手立てや自己のキャリアアップについて考える「キャリアアップ研修会」（校内研修）を計画し，実施する。

３．研究の結果と考察

教職員に対する意識調査から，指標に対する認知度は高いものの，キャリアアップシートに対する認知度やこれらの研修等への活用度については，あまり高くないことがわかった。そこで，新たに開発した「キャリアアップシートⅡ」や思考ツールを活用し，所属校にて校内研修会を実施した。研修会後のリフレクションでは，「キャリアアップシートⅡ」や「方法＜効果度-難易度＞シート」，「対策＜期間-主体＞シート」，ＳＷＯＴ分析等の各種思考ツールを用いたワークショップに対して肯定的に捉えている教職員が，回答者全体の 85%という高い結果となった。また，「自分に求められていることを確認するよい機会だった」というような前向きな意見が多く出されたことからも，一定の成果が得られたと考えられる。

４．まとめ

学校という組織の中で，教員個々の資質能力を磨き高めることは，組織全体が学習し成長することにつながり，学校が成長することによって，個々の教員も成長していく。このような往還をつくっていく一つの手立てが，今回実施した校内研修といえる。今後は，教員の主体的な学びをいかに促していけるかということにも着目しながら継続研究していきたい。

協働型の校内研修と連動したキャリアアップシート開発
―教職キャリア指標を用いた教員の資質能力の改善方策―

研究の目的

教職キャリア指標やキャリアアップシートを活用した校内研修を実施することにより，各ステージで必要とされる資質能力を参考にしながら，自分自身の在り方についてメタ認知できるようにする。また，「キャリアアップシートⅡ」（研修用ツール）を開発し，校内研修の場で用いることにより，教員としての資質能力を高められるようにする。

研究の内容・方法

1）教職キャリア指標と活用状況の調査
2）他県の取組状況の調査（指標の活用等）
3）秋田県内Ｘ市の実態調査（市内20校：小14校・中６校）
4）「キャリアアップシートⅡ」の開発
5）キャリアアップ研修会の実施
（Ｘ市内Ａ小学校にて研修会を行う。Ａ小学校やＢ中学校では，研修会前に教員の意識調査を実施。）

キャリアアップ
若手・ミドルの育成
教員の魅力向上
同僚性の高まり
学校組織の成長
学校の教育力の向上

・校内授業研究会（各種訪問等も含む）
・初任者研修（メンターチーム）
・ＩＣＴの活用に関する研修
・「児童を語る会」等の生徒指導の研修
・修学旅行
・秋の運動会
・学習発表会･･･etc.

※VUCA ：Volatility(変動性), Uncertainty(不確実性), Complexity(複雑性), Ambiguity(曖昧性)の4つの単語の頭文字をとった造語

VUCA時代の到来
大量退職・大量採用
教職志望者の減少
年齢構成のアンバランス
教特法・免許法の一部改正
「新たな教師の学びの姿」の実現

キャリアアップ研修会①（Ａ小・８月実施）

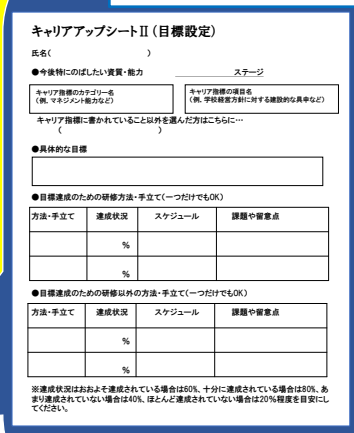
・キャリアアップシートによる自己分析
・キャリアアップシートⅡ（目標設定）への記入
・グループ活動Ⅰ（同年齢）…シートⅡを用いた意見交流
・グループ活動Ⅱ（異年齢）…方法＜効果度ー難易度＞シートを活用したワークショップ

キャリアアップ研修会②（Ａ小・11月実施）

・キャリアアップシートによる自己分析
・キャリアアップシートⅡ（成果検証）への記入
・ワークショップ（テーマ別）…ＳＷＯＴ分析を用いて，強化戦略と改善戦略を練る。その後，対策＜期間ー主体＞シートを活用し，考えを整理する。
・リフレクション

本研究の全体構想図

キャリアアップシートⅡの開発


キャリアアップシートⅡ（目標設定）

氏名（　　）
●今後特にのばしたい資質・能力　ステージ
キャリア指標のカテゴリー名（例．マネジメント能力など）
キャリア指標の項目名（例．学校経営方針に対する建設的な具申など）
キャリア指標に書かれていること以外を選んだ方はこちらに…（　　）
●具体的な目標
●目標達成のための研修方法・手立て（一つだけでもOK）

方法・手立て	達成状況	スケジュール	課題や留意点
	%		
	%		

●目標達成のための研修以外の方法・手立て（一つだけでもOK）

方法・手立て	達成状況	スケジュール	課題や留意点
	%		
	%		

※達成状況はおおよそ達成されている場合は60%，十分に達成されている場合は80%，あまり達成されていない場合は40%，ほとんど達成されていない場合は20%程度を目安にしてください。

キャリアアップシートⅡ（成果検証）

氏名（　　）
●今後特にのばしたい資質・能力　ステージ
キャリア指標のカテゴリー名（例．マネジメント能力など）
キャリア指標の項目名（例．学校経営方針に対する建設的な具申など）
キャリア指標に書かれていること以外を選んだ方はこちらに…（　　）
●具体的な目標
●目標達成のための研修方法・手立て（一つだけでもOK）

方法・手立て	達成状況	達成に近づけた理由	達成できなかった理由
	%		
	%		

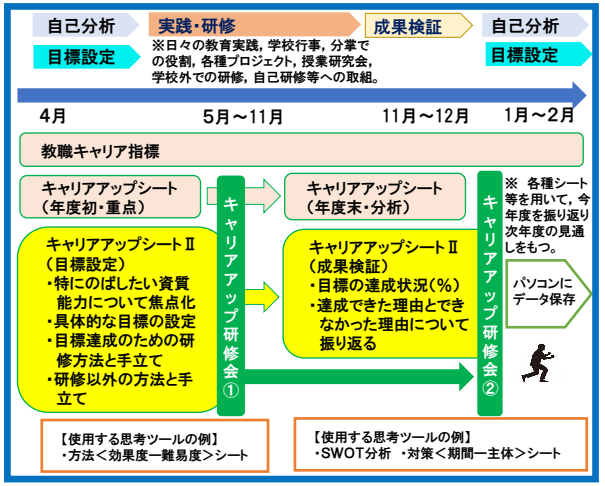
●目標達成のための研修以外の方法・手立て（一つだけでもOK）

方法・手立て	達成状況	達成に近づけた理由	達成できなかった理由
	%		
	%		

※達成状況はおおよそ達成されている場合は60%，十分に達成されている場合は80%，あまり達成されていない場合は40%，ほとんど達成されていない場合は20%程度を目安にしてください。

目標設定 → 成果検証

資質能力を意識した校内研修モデル（提案）



若手教員の研修を核とした教員相互に高め合う人材育成プランの考察
―小学校におけるメンター方式での研修と省察を通して―

学校マネジメントコース　２５２２３０８
鈴木　貴子

1.はじめに
(1)研究の背景

ベテラン教員の大量退職と若手教員の急増によって学校の教育力の低下が危惧されており，社会や教育の形の変化に応じた若手教員育成の在り方が改めて問われている。

中央教育審議会答申(2015)は「教員の大量退職，大量採用等の影響により，教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め，かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況があり，継続的な研修を充実させていくための環境整備を図るなど，早急な対策が必要である」と述べている。

(2)年齢構成の実態と課題

「第3期あきたの教育振興に関する基本計画」(秋田県教育委員会)によると，秋田県の教職員構成の状況は，教職員の8割以上が40歳以上で20代・30代の教員が少なく，50代と20代の年齢層の二極化が顕著になると予測されている。今後は，教員の年齢構成バランスを考慮した学校組織運営を行う必要がある。大脇(2019)は，こうした年齢構成の変動は，学校経営上，教員の人材配置と人材育成，組織運営の管理，危機管理にわたって影響すると述べている。若手教員の育成と同時に，ベテラン層が長年培ってきた指導技術や生徒指導等の教育実践の継承，学校の中核を担う役割が期待されるミドルリーダー層の育成が急務である。

2.先行研究の検討
(1)メンターチーム研修

中教審(2015) は「若手育成のみならずミドルリーダーの育成の観点からも有効な取組」を求め「経験年数の異なる教師同士のチーム研修やメンター方式の有用性について示すとともに，研修リーダー等を校内に設け，校内研修の実施計画を整備し，組織的・継続的な研修を推進する」ことを提言した。メンター方式は，人材育成の方策として各自治体で取り入れられている。横浜市教育委員会はメンターチーム研修について「複数の先輩教職員が複数の初任者や経験の浅い教職員をメンタリングすることで人材育成を図るシステム」と定義し，初任者や若手教員層だけでなくミドル層やベテラン層への効果があると述べている。秋田市では平成31年より初任者研修の一環としてメンターチーム研修を推進している。学校組織，教員の年齢構成等に違いがあるため，横浜市や他の自治体の先行実践をそのまま取り入れるのではなく，学校現場の実態を十分に把握した上での実施が求められている。

(2)各年齢層の研修の課題

近年の採用増加の傾向に伴い，かつての少人数の若手教員を想定した育成からの転換が必要である。講師経験のない初任者の割合の増加等が今後も見込まれ，学校現場での若手育成はより重要視されている。

一方で，初任者や若手教員の育成を取り巻く状況について，和井田（2015）は現場の多忙さも加わって時間をかけて若い教師を現場が育てていくということが難しくなっていると述べている。脇本(2019)は「若手教師の割合が大幅に増え，中堅教師の割合が少ない中で，教職の多忙化が進み，従来のように同僚性を基にインフォーマルに若手教師を育てることが難しくなっている」とし，学校が組織

的に教師を支えていくような仕組みをつくることが求められると述べている。周囲の関わりが重要であることは各種調査から明らかになっているが，人材育成に関わる研修は，初任者や若手教員を対象としたものが多く，育成する側である周囲の教員の人災育成の経験や研修の機会は少ない。若手教員育成に対する周囲の教員の理解や参画意識の向上，研修の機会は十分であるとは言えない。

(3)若手教員の成長につながる省察

若手教員が，自分の実践を重ね成長していくためには省察が重要である。実践を振り返り，自己の課題に気付き，改善または新たな選択肢を見つけ実践を行う，この行為が専門家として自分を成長させる。中原(2010) は「客観的な意見を言ってくれる」「振り返る機会を与えてくれる」といった職場における他者からの内省支援の効果を明らかにしている。初任者や若手教員に対し，周囲が省察を促す機会が必要である。

3.研究の目的

研究協力校では若手教員の割合の増加に伴い，今後の学校運営を円滑に進めるために各年齢層の育成が重要となっている。中堅教員は，学校運営等の経験を得る機会が少なく，学校運営の中心的な役割を担うことに戸惑いを感じていた。若手教員は，多忙感の中で悩み「相談しにくい」「どう解決したらよいか分からない」等不安を抱え，ベテラン教員は「若手にどのように伝えたらよいか」という悩みがあることが分かった。本研究ではこうした各年齢層の課題意識に対応するため，既存の若手教員育成のメンター方式研修を核としながらも，ミドルリーダー(以下ML)ベテラン層教員を巻き込み，各年齢層の人材育成につながる研修プランの開発を目指す。

【研究の仮説】

若手の育成のためのメンター方式の校内研修に，MLやベテラン教員を巻き込み，役割の認識と目標の共有を行い、省察の仕方を工夫することで，相互に高め合う人材育成につながるのではないか。

4.研究の方法と内容

(1) 実態把握と分析

①秋田市の若手教員の意識調査
②研究協力校の若手教員に関する意識調査
③ML，ベテラン，管理職の意識調査
これら各調査による実態把握と分析を行う。

(2)メンター方式研修の企画と試行

ML，ベテラン教員を主体としたメンター方式研修の企画と取組を通して，各年齢層の意識の向上と研修体制の充実を図る。

(3) 検証と次年度への提案

事後アンケートや聞き取り調査で研修試行前後の比較をする。変容等の要因を分析し，今年度の成果と課題を明らかにし，次年度以降の推進方策について検討する。

5.研修の実際

(1)実態把握と意識調査

1)秋田市の若手教員の分析

秋田市の小中学校採用1,2,3年目の教員101名を対象に採用から現在まで自己認識値について調査を行った。回答の数値をグラフ化し分類すると，ア.上位安定型，イ.中位安定型，ウ.下位安定型，エ.上下変動型，オ.上昇変動型，カ.下降変動型の６つの形を抽出することができた。小・中学校どちらもエ.上下変動型が半数近くを占めている。初任者に注目すると小学校では 5,6 月に自己認識値が全体的に下降し 7,8 月に上昇する傾向にある。自由記述を分析するためテキストマイニングを行ったところ初任者の自己認識値下降期の自由記述に多く見られた言葉は「進度」「保護者」「教室」「必死」「対応」であった。これらから，落ち込む要因は多岐にわたるが，時間に追われ「学級経営」「学習指導」「保護者対応」「業務の多さ」に苦慮する初任者の姿が浮かび上がる。一方，上昇に転じた契機を自由記述から分析すると「夏休み」の他「学年主任」「管理職」等のキーワードが表出した。実際に上昇期の記述では「生徒指導ではきめ細やかな助言をしていただき子どもや保

護者に対応することができた」「指導法や仕事の仕方など，周りの先生方からアドバイスをいただけたことで自信をもって指導にあたることができた」「時間的な余裕，心理的余裕により見通しを持つことができた」「学年部，管理職とのかかわりが悩みや不安の解消につながった」等の自由記述があった。時間的な余裕や周囲とのかかわりが初任者の不安解消につながり，自己認識値の上昇となったと推測する。このことから，若手教員が困難を乗り越えるには，時間的余裕，周囲の関わりや支援が重要であることが示唆された。

2)研究協力校の意識調査

秋田市A小学校(以下研究協力校）において若手教員に関する意識調査を行った(表1)。

表１　研究協力校の意識調査の概要

調査対象	秋田市立　A小学校　小学校教員（16名）
調査時期	2022年　7月，11月
調査方法	アンケート，インタビュー
調査内容	①初任者，若手教員の意識調査 ②MLの若手に対する意識調査 ③自身の意識調査 ④ベテランの若手に対する意識調査 ⑤管理職の若手に対する意識調査

結果から初任者と採用2・3年目(以下，若手教員)と周囲（ML，ベテラン，管理職等）の回答に違いのある設問ア)イ)を抽出した(表2)。ア)については，若手教員は学級経営や授業実践など日々の実践や指導技術に視点を向けている。周囲の教員は若手教員に対し，保護者対応や子どもとの関係構築の研修を受けさせたいと捉えており，若手教員と周囲の研修ニーズにはズレが生じている。イ)の「若手教員の相談相手」では周囲は「同僚の先輩教員」を対象として認識しているが，若手は勤務校や他校の「同世代への相談」も重視している。「あまり相談しない」と回答したケースもある。理由は「自分が忙しくて時間が取れない」「自分で解決するべきだと思う」とあり，多忙で余裕がない状態だと推察される。ウ)の管理職が期待することは，若手教員に対しては周囲に対する積極的な姿勢を，MLに対しては若手教員の相談相手となることを期待している(表3)。このことから，研究協力校では若手教員の研修ニーズの他，実態に合わせた研修の機会や若手層だけでなく他の年齢層との関わりの機会等が求められている。しかし，若手教員は時間に追われ，MLは多忙であり，関わりが学年部や分掌等の場に限られる傾向にある。若手教員の課題やニーズに対応する関わりを創出するような意図的で組織的な研修の設定が必要である。

(2) メンター方式研修の企画と取組

1)研修の枠組みの共通理解

①MLの育成の視点

町支(2021)は，若手教員の育成方法について，事前にMLが把握した上で研修の内容を考える必要があると述べている。柳澤(2021)は，ML層の育成のポイントとして「役割の認識」「目標の設定と共有」「任せる」「フィードバック」に整理している。本研究では，この

表２　若手教員と周囲の回答に違いのある設問

	アンケート内容	若手教員(初任者，２・３年目)	周囲の教員(ML，ベテラン，管理職)
ア)	研修のニーズ 「どんな研修を受けたいか」 (受けさせたいか)	・教材研究の進め方 ・発問，板書等の授業スキル ・特別な支援を要する児童の指導	・児童との人間関係づくり ・特別な支援を要する児童の指導 ・保護者対応
イ)	相談相手 「誰に相談しているか」	・勤務校の先輩教員 ・勤務校の同世代の教員 ・他校の同世代の教員 ※なかなか相談しない (自分が忙しい，自分で解決するべきだと思う)	・勤務校の先輩教員

表３　管理職が期待すること

	アンケート内容	管理職回答
ウ)	若手教員に期待すること	・もっと積極的に先輩に声をかけてほしい ・分からないことは聞いてほしい。
	ML，ベテランに期待すること	・積極的に若手教員に声をかけてほしい・若手教員が目指す存在となってほしい。 ・気軽に相談にのり，共に高め合っていける存在であってほしい。

ポイントを踏まえ，ML主体で内容の決定を行った(図1)。

- **「役割の認識」「目標の設定と共有」**

  MLやベテラン教員とSWOT分析をもとに積極的攻勢策を焦点化した。MLと共に行うことで，若手教師育成の重要性を認識し，課題やねらいを共有した。

- **「任せる」**

  MLが主体となり研修内容の検討を行い統括指導教員と校内指導教員の支援を得た。

- **「フィードバック」**

  研修後省察時にフィードバックを行った。

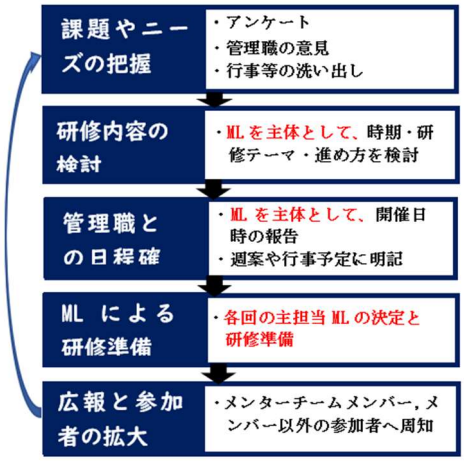


図1　ML主体の研修内容決定プロセス

②メンター方式研修事前校内研修会

関係する教員を対象に研修会を開催し本研究の目的と留意点を共有した(表4)(図2)。

表4　本研究におけるメンター方式研修の概要

・メンターチーム	対話や協議を通して他者の見方考え方から新たな学びを得る場
・メンターペア	１対１で初任者の不安に寄り添い課題の解決に向かう学びを得る場
【研修の留意点】 ・メンターはメンティにコーチング的な関わりをする ・対話を中心とした研修とする ・各研修に省察の時間の設定を工夫する	

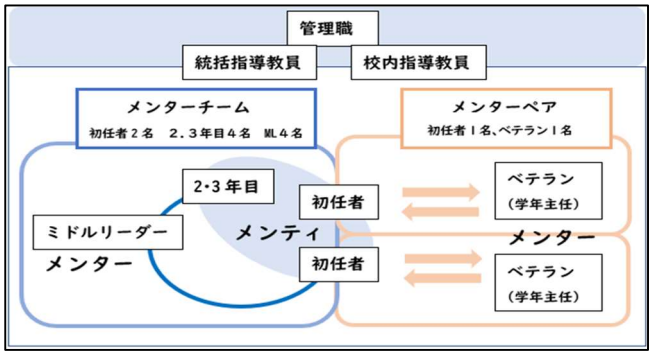


図2　メンター方式研修組織

③省察の位置づけ

本研究では省察を重視し，コルトハーヘンの「ALACTモデル」の枠組みをもとに省察の場の工夫を試みた(図3)。

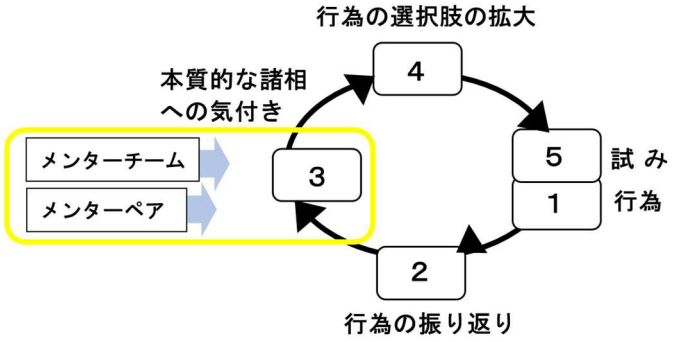


図3「ALACTモデル」の枠組みをもとにした省察

メンティの「本質的な諸相への気づき」「行為の選択肢の拡大」のためにはメンターが気付きを促す関わりを行うことが重要である。事前研修会では省察を促す姿勢やスキル等についてMLやベテランに提案し，共有した。

2)メンターチーム研修

①メンターチーム研修の概要と実際

MLは若手教員のニーズを把握し，それぞれの強みや得意分野をすり合わせ，主担当の研修テーマと開催時期を設定した(表5)。

表5　本研修におけるメンターチーム研修の概要

メンティ	初任者A・B　2年目C・D　3年目E・F
メンター	・ML H（14年目）情報主任 ・ML I（10年目）6年部 ・ML J（17年目）道徳主任 ・ML K（23年目）研究主任
研修内容	・ICTの効果的な活用について(8/30) ・特別な支援を要する児童の支援(9/20) ・学級経営について(10/4) ・発問・板書等の授業スキルについて(10/11)
進め方	・対話の中で，初任者や若手の考えを引き出す ・メンティのニーズに合わせた内容を取り扱う ・メンターは価値づけ対話をコーディネートする ・メンターの実践等も交え，新たな気付きにつなげる
省察	研修中の省察（対話を通して） 研修後の省察（記述）

②省察の枠組みと実際

若手の省察を重視し，研修の中で行う「研修内容の省察（以下省察Ⅰ)」と，研修会後に行う「自分の学びを俯瞰する視点からの省察(以下省察Ⅱ)」と２段階に設定し，MLが意図的な関わりを行った(図4)。

省察Ⅰの研修内容の省察に留まらず，省察Ⅱにおいて自身の学びを省察することで，自身を捉え直し「選択肢の拡大」「新たな試

み」につなげる場とした。MLは省察Ⅰで実践の整理や研修改善の視点，省察Ⅱではより自由な視点で総合的について省察した。

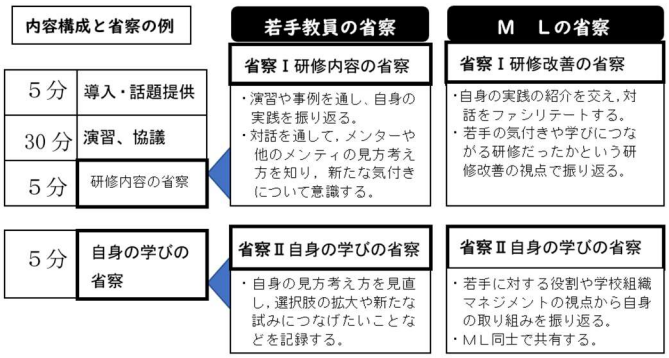


図4　メンターチームでの2段階省察の例

若手教員の省察Ⅰでは，

・効果的なICT活用方法
・個々の実態に合わせた課題の出し方
・学級会活動の進め方
・板書や振り返りの視点のポイント

等，指導技術やスキルの獲得についての語りがあった。自分が課題意識をもっていた事例についての様々な実践例を知り，新たな気付きにつながる場となった。省察Ⅱでは

・自分が「足並みをそろえた指導」にこだわっていたが「子どもを主体として考える」ことの大切さがわかった。
・自分は教師として何を大切にしているか

等これまでの自身を捉え直した省察や指導観の転換となったという省察も見られた(表 6)。

メンターは，対話の中でメンティに「どう行動したか」「その時どう考えていたか」と掘り下げた。ML の気付きを促す関わりによって，「本質的な諸相の気づき」につながったと捉えることができる。ML 自身は研修の運営と，自身の学びについて省察した。

3)メンターペア研修

(1)メンターペア研修の概要と実際

メンターペア研修は1対1の研修であり，初任者の実態に合わせ，随時目の前の課題や業務等に支援が行われ，心理面の支援の場ともなった。メンターは子どもや保護者の対応等，関係性に配慮が必要な課題に対しその場に適した支援を行い解決まで見届けた(表7)。

表７　本研究におけるメンターペア研修の概要

メンティ	初任者　2名
メンター	ベテラン教員（初任者配属の学年部の学年主任）2名
支援	校内指導教員　統括指導教員　管理職
研修内容	・生徒指導，保護者対応，行事の準備等，様々な教育活動を対象とする ・ 子どもや保護者等、相手との関係構築に配慮が必要な事例に共に対応し，解決までのプロセスを支援する
進め方	・初任者－学年主任でペアとなり，子どもの姿を通して細やかな支援を行う ・対話の中で，初任者や若手の考えを引き出し、価値づける
省察	・（放課後等）事後に，メンターと共に解決のプロセスを省察し，初任者の学びや気付きにつなげる ・メンターは，初任者の学びにつながった事例を記述記録する

表６　メンターチーム研修の省察記録（対話記録と記述記録）

「ICTの効果的な活用」省察		
メンティ（２年目）	・使うことができそうなツールを知ることができた。コラボノートで意見交流をさせたい。 ・（MLの姿から）何かを伝えるためには何度も自身が試行錯誤し経験することで分かり安く説得力のあるものになる。	メンター（ＭＬ） ・準備することを通して，この方法はよいか悪いかの自分の気付きにつながった。
「特別な支援を要する児童の支援について」省察		
メンティ（２年目）	・いろいろな方法で試しその子にあったやり方をできるだけ早く見つけたい。 ・(MLは)具体的な手立てをもっている.一人一人に合う手立ては何か考える引き出しが多い。困ったら相談する。	メンター（ＭＬ） ・若手の悩みが一つでも減るようアドバイスしたり必要な資料を用意したりする必要性を感じた。 ・自分ももっと勉強しなければと痛感した。
「学級経営について」省察		
メンティ（３年目）	・自分の学級の現状を把握し，よりよい学級にするために何が必要か，何をすべきか客観的視点を自分も持ちたい。 ・今，自分が担任している時だけではなく，子どもたちの先のことを考えた行動が必要だと感じた。	メンター（ＭＬ） ・自分自身も学び直しの機会となった。自分の経験伝え若い人を育てていくことも役割の１つなのだということを実感した。
「授業スキルについて」省察		
メンティ（初任者）	・(学習に進んで向かわない子どもに対し)どこまで手をかける悩んだが「必要感をもつには」「本人が意識するには」という課題に対し，子どもの実態や家庭環境環境を把握しその子にあったかかわり方の見極めが必要だと学んだ。	メンター（ＭＬ） ・自分のための研修という意識が強かったが，それだけでなく若手の先生に「伝えたい」「わかってほしい」という気持ちが出てきた。

②省察の枠組みと実際

メンターペア研修では，課題の取組中と課題解決後の省察を重視した。メンティは省察Ⅰで課題解決の過程での省察を行い，事後の省察Ⅱでは事例解決のプロセスを省察した。ベテランは初任者の学びにつながった省察を記録し「若手が何を困難としているのか」を整理し，自身の知識や経験をどう活かし伝えていくかを捉え直した(表8)。

表 8 メンターペア研修の省察記録（記述記録）

メンターペア研修の省察（省察記録より）	
メンティ（初任者） ・生徒指導，保護者対応など事案あると，すぐに動きがちだったが「これでいいのか」と自分に問いメンターに相談し対応を整理することで，適切な対応を選択でできるようになった。	**メンター(学年主任)** ・一人で抱え込まず，相談する，分からないことはどんどん質問する等，積極的に学ぶ姿勢が見られるようになった。

6.分析と考察

(1)意識調査の変容

7月，11月実施の意識調査と聞き取り調査での語りを関連させ，変容を分析した(表9)。意識調査は「4.そう思う，3.ややそう思う，2.あまりそう思わない，1.全くそう思わない」の4件法で回答を数値化し，平均値を比較し変容があった設問ア)イ)ウ)を抽出した。初任者，2・3年目は自分について回答し，MLとベテランは若手教員について回答している。

表 9 意識調査の変容（抽出）

ア)【研究協議や学年部会で自分の考えを話しているか】

	初任者	2.3年目	ML	ベテラン
7月	3	2.75	3.25	3
11月	3	3.25	3.25	3.5

イ)【課題を解決するために指導や助言を受け入れているか】

	初任者	2.3年目	ML	ベテラン
7月	3	3	3.25	3
11月	3.5	4	3.25	3.5

ウ)【身近に手本となる教員はいるか】

	初任者	2.3年目	ML	ベテラン
7月	3	3.5	3	3
11月	3.5	3.75	3.25	3

ア)「自分の考えを話しているか」では2・3年目とベテランの数値の変容が見られた。イ)「指導や助言を受け入れているか」では，若手やベテランの数値が上昇している。「なかなか相談しない」「自分で解決する」と7月に回答していた初任者が11月の聞き取り調査で「一人で抱え込まず，メンターに相談する」と回答したことからも若手の意識の変容が見られる。同設問ではベテランの数値の上昇もあり，客観的視点からも変容が捉えられている。ウ)「身近に手本となる教員はいるか」では，若手・MLの数値が上昇している。「MLのように伝える立場になりたい（3年目）」からはMLをロールモデルと捉え成長につなげようとする姿がうかがえる。「自分の経験を伝え若い人を育てていくことも役割の1つ（ML）」からは，MLの役割の自覚について変容が見られた。

(2)メンター方式研修プランの評価

研修終了後，本研究の評価について各年齢層に聞き取り調査を行ったところ若手からは次の4点について発言があった(表10)。

①新たな気付きの獲得
②自分の実践への意欲
③メンターとの関係構築
④省察の仕方の獲得

表 10 若手教員の研修プランの評価

①新たな気付きの獲得
・自分軸で考えてきたことが，他の先生方は子ども軸では考えていることが分かった。自分も早くそうなりたい。 ・みんなで考えて適切な方法を探すディスカッション型研修もいい。 ・話し合いの中で，自分自身の視野を広げた。 ・課題だと感じていたことがメンターチームでより具体的になった。
②自分の実践への意欲
・振り返りでは「次時の導入で紹介する」「視点を変える」「どうして？どこから？」という声かけ等試してみようと思う。 ・具体的な事例をもとにして話し合うことで自学級に生かせる。 ・話を聞いて「失敗してもいいからやってみよう」「自分なりにためしてみよう」という意欲につながる。
③メンターとの関係構築
・「自分はこうしている」ということが聞けて参考になる。 ・自分の悩みを聞いてもらい，返事をもらえて勉強になった。高みをめざして，研修をしていきたい。 ・学年を超えて話を聞く機会ができ，新たな視点をもつことができた。このことはこの先生に聞くという関わりができた。
④省察の仕方の獲得
・研修があることで自分自身を見つめ直す機会が増え，改善するための方法等も知ることができた。 ・毎日めまぐるしく，現状の対応で精一杯で振り返る機会も取れずにいた。（研修が）自分の課題について振り返る機会となった。

若手教員の語りからは，関わりにより新たな気付きが生まれ，実践の選択肢の拡大や意欲

につながったことが読み取れる。「自身の実践の振り返りの仕方を獲得した」という省察も見られた。自身を捉え直すことで得られた学びを実感し，研修後に取り入れる姿は「選択肢の拡大」となったと捉えられる。メンターであるML，ベテランの聞き取り調査では，主に①研修の効果の実感②研修改善の視点③意識の変容と役割の自覚について発言があった(表 11)。

表 11　ML ベテランの研修プランの評価

①研修の効果の実感
・研修に参加するメンバー同士の関係が深まっている。 ・全職員での若手育成を図る雰囲気の高まりがあった。 ・同じ職場（環境）で働く先輩方の話を聞くことで，より実践につながる学びになっている。
②研修改善の視点
・伝えたいことは多い。若手から出された悩みは多いが，限りある時間でどう伝えたらよいか悩んだ。 ・校内外の研修もあるので時間が足りない。時間の確保が難しい。 ・おしつけになっていないか。（若手教員は）自分から求めてほしい。
③意識の変容と役割の自覚
・自分の経験を伝え，若い人を育てていくことも役割の１つなのだということを実感した。 ・ミドルという自分の立場を改めて自覚することができた。（今までは長い期間どの学校にいても一番下が多かったので） ・どうすれば後輩に伝えられるかという，自分の今までの実践を見つめ直す良い機会となった。 ・自分の立場でできることを考えると同時に，この研修を意義のあるものにしたいという意識も出てきました。 ・今回の経験でも，この後のキャリアや学校の要を担うことを意識するようになった。 ・求められるアドバイスができるか。経験はあるか。不安がある。

7. 今年度の成果と課題

今年度の本研究の研修プランの試行を通しての成果と課題をまとめる。

(1) 成果

1) 多様な関わりの創出による若手の変容

メンター方式研修により複数のMLやベテラン教員との関わりが創出された。若手同士，若手とML，若手とベテランそれぞれの研修の関係性の構築により，MLやベテランが持つ知識や経験から裏付けされた技術等を学んだり新たな気付きを得たりする機会となった。調査結果からは，こうした関わりにより，指導や助言を受け入れ，自身の実践に取り入れようとする若手教員の意識の変容に影響したことが分かった。

2) ML，ベテランの意識の変化と役割の自覚

MLにとって，若手教員への関わりを通してよりよい研修にしようとする視点や今後の自身の成長課題の認識につながっていた。ベテランにとってメンターペア研修は初任者への実践知の継承の場となった。この研修を意義のあるものにしたい」(ML) や「一緒に考え同じ目線で動くことが自分の役割」(ベテラン) という語りからは，自身が主体となる研修への参画が，各年齢層の意識の変容や役割の自覚につながったと捉えられる。

3) 2段階省察による学びの深まりと変容

各研修での各年齢層が相互に関わり合う省察の場の設定や，2 段階省察の枠組みによる自身の学びを俯瞰する省察を実施により，各年齢層が自身を捉え直す機会となった。2 段階省察は，若手にとっては自身の学びの深まりの効果があった。また，ML やベテランにおいては，自身の実践の整理に留まらず役割や課題の認識やマネジメントの意識の向上につながったことが省察記録や聞き取り調査から明らかになった。

4) 相互に補完する研修体制

メンターチーム研修とメンターペア研修はそれぞれが意図をもった若手育成の場となった。若手教員にとってメンターチーム研修は「若手・MLとの関係構築，研修ニーズに応対応，対話による気付き」の場となり，メンターペア研修は「ベテランとの関係構築，取り組むべき課題の解決，実践知の継承」の場となった。関係構築，研修内容，若手の学びのそれぞれの視点から若手教員の支援を相互に補完する形となった。また，それぞれの研修の場は，MLやベテランが役割を得て自身の強みを発揮する場となっており，学校組織内で各年齢層の人材育成を補完する形となったのではないか。

(2) 課題

ML の「不安がある」「求められるアドバイスはできているか，自身に経験はあるか」「時間がない」という発言には，自身の課題

意識と共に，多忙な中で研修の企画運営を担う負担増への懸念が読み取れた。

8.次年度への提案

メンター研修の枠組にML主体のメンターチーム研修とベテランとのメンターペア研修の設定，実態把握，主体的な参画，2段階省察を重視した研修プランの試行により，若手だけでなく各年齢層の学びや意識の変容が捉えられた。

一方，MLの語りからMLのサポートの必要性も示唆された。今年度の思考を踏まえ改善点を①校内組織への位置付け②人材育成に関わる役割の明確化③MLの支援にまとめる(図5)。

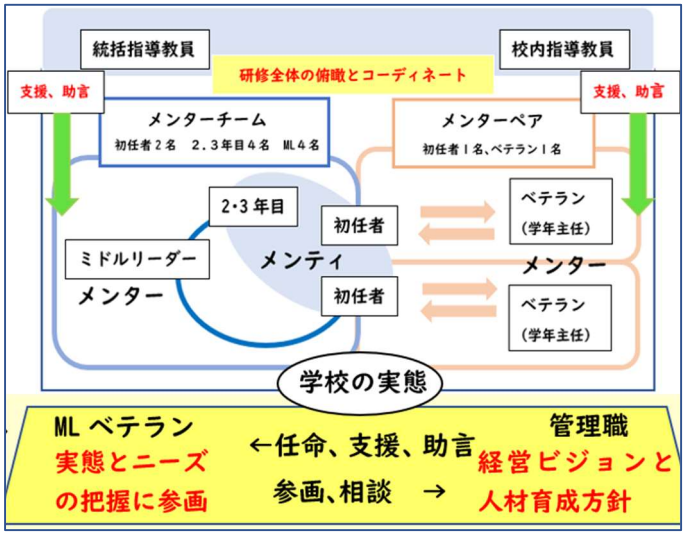


図５　次年度の研修プラン構想図

①校内組織への位置付け

校内組織に位置付け，研修の取組等を全職員に周知し，メンター方式研修の意義に理解と協力を得る。

②人材育成に関わる役割の明確化

校内外の研修全体を俯瞰し連携や調整を図るコーディネート役と，実際の研修担当(ML)の役割を明確にし，MLの負担軽減を図る。コーディネート役は，若手の実態とニーズに合わせ時期を考慮した研修体制を構築する。年度当初はメンターペア研修に重点を置き初任者のニーズや困難感に対応し，時間的余裕のある時期や行事前後にメンターチーム研修を設定する等柔軟に対応する。

③MLの支援体制

MLに対してベテランや管理職等のフィードバックの機会を設定する。今後，経験年数が浅い教員がMLを担う可能性もあり，MLのサポート体制はさらに重要となるだろう。次年度の学校組織の実態や管理職の人材育成ビジョンを踏まえ，今年度の試行の成果と課題をもとに人材育成プランを開発していきたい。

【引用・参考文献】

伊藤文一・柴田悦子(2014)
「メンターを活用した若手教員のOJT についての一考察－中学校における組織文化に着目して－」福岡女学院大学紀要

大脇康弘・大野裕己(2019)
「若手教師を育てるマネジメント―新たなライフコースを創る指導と支援―」ぎょうせい

コルトハーヘン・武田信子 (2010)
「教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティックアプローチ」学文社

中央教育審議会答申(2015)
「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」

中原淳監修・脇本健弘・町支大祐(2015)
「教師の学びを科学する データから見る若手の育成と熟達のモデル」北大路書房

松原雅俊・柳澤尚利(2017)
「横浜市立学校の校内人材育成の改善に向けて―メンターチームの成果と課題の分析を通して―」教育デザイン研究第8号(2017年1月)

柳澤尚利・脇本健弘(2020)
「メンターチームのリーダーへの支援に関する一考察～メンターチームのリーダーが捉えるチームの成果と課題の調査から～」教育デザイン研究第11号(2020年1月)

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」時事通信社

和井田節子(2015)
「若い教師の現状が教師教育研究に提起するもの」日本教師教育学会〔年報第24号〕

脇本健弘・町支大祐(2021)
「教師が学び合う学校づくり―「若手教師の育て方」実践事例集―」第一法規

若手教員の研修を核とした教員相互に高め合う人材育成プランの考察
－小学校におけるメンター方式での研修と省察を通して－

学校マネジメントコース　２５２２３０８
鈴木　貴子

1. 研究の背景と目的

ベテラン教員の大量退職と若手教員の増加により，年齢の不均衡が生じている。今後の円滑な学校運営のためには，急激に増加する若手教員の育成と同時に，ベテラン教員層の教育実践の継承とミドルリーダー(以下ML)層の育成が急務である。若手教員の成長には周囲からの省察を促す関わりが重要となるが，育成する側であるML層の人材育成の経験や人材育成を目的とした研修の機会は少ない。本研究の目的は，若手教員育成のメンター方式研修を核とし，ベテランやMLを巻き込み，各年齢層の人材育成につながる研修プランを開発することである。

2. 研究の内容と方法

ML，ベテラン教員を主体として，若手教員育成のメンター方式研修を推進する。

(1) 意識調査による実態把握と分析（質問紙・聞き取り調査）

調査対象：研究協力校の若手教員，ML，管理職

(2)メンター方式研修の企画，実施

①ML，ベテランと実態把握を行い，目標や課題意識の共有する。

②ML主体で対話型のメンターチーム研修，ベテランと1対1で課題解決に取り組むメンターペア研修を，それぞれのねらいのもと実施する。

③学びを深めるための２段階省察を設定する。

省察Ⅰ：研修内容の省察，　省察Ⅱ：自分の学びを俯瞰する視点の省察

(3) 研究の検証と次年度への提案（質問紙・聞き取り調査）

3. 研究の結果と考察

実態把握と分析を行い，研修の目標の共有を図ったことにより，ML層が若手育成の必要性を認識にすることにつながり，主体的な参画となった。メンターチーム研修とメンターペア研修は，それぞれが意図をもった若手育成の場であり，若手教員に対する支援を相互に補完する形となった。意識調査からは，複数の教員との多様な関わりの創出により新たな気付きを得たことが，若手教員の自身の学びや意識の変容につながったことが捉えられた。また，省察記録や聞き取り調査の語りからは，各年齢層の意識の変容も明らかになった。２段階省察は，若手にとっては自身の学びの深まりに，MLやベテランにおいては自身の実践の整理に留まらず役割や課題の認識やマネジメントの意識の向上につながった。

4. まとめ

メンター方式研修への主体的な参画や２段階省察は，若手だけでなくMLやベテランの意識の変容にもつながった。課題としてMLの支援の必要性が示唆された。今後は研修全体の俯瞰と調整，MLへの支援体制の整理を行い，組織全体としての人材育成を図っていきたい。

若手教員の研修を核とした教員相互に高め合う人材育成プランの考察

－小学校におけるメンター方式での研修と省察を通して－

背景
・大量退職，採用
・年齢構成の不均衡

先行研究
・メンター方式研修
・関わりや省察の重要性

若手教員育成の必要性
ML、ベテランの主体的な参画
学びを深める研修の在り方

研究協力校の現状
・ベテランの退職
・急激な若手層増加
・中堅，ベテランの戸惑い
・各年齢層の課題

研究の目的　若手教員育成のメンター方式の研修に各年齢層を巻き込み，目標と課題意識の共有を図り，人材育成につながる研修プランを試行し，成果と課題を明らかにし次年度へ提案する。

相互に補完し合うメンター方式研修

多様な関わりの創出

	メンターチーム研修	メンターペア研修
目的	チームでの対話や協議を通して 新たな気付きや学びを得る 対話，演習，協議	１対１で初任者の不安や課題に対応 解決に向かうプロセスや学びを得る 共に課題に取り組む
メンバー	初任者２名，２・３年目教員４名，ML４名	初任者，ベテラン（初任者の学年主任）
研修内容	初任者の研修ニーズに対応 ・ICT，学級づくり，授業技術…	初任者の目の前の課題の解決まで支援 相手との人間関係構築 ・生徒指導対応，保護者対応，教員の業務…
研修の場	時期は，MLが協議して決定 放課後，４５分程度	随時 課題への対応を共に考え実践
２段階省察	研修中：省察Ⅰ研修内容の学びの省察（対話） 研修後：省察Ⅱ自分自身の学びの省察（記述）	事例解決のための手法の学びの省察 放課後：メンターと共に解決までのプロセスを省察
期待すること	発言，相談しやすい雰囲気 若手同士の関係構築，相談相手の獲得	実践知の継承，課題解決までのプロセスを学ぶ 関係構築や教育的配慮について学ぶ，心理的な支援

実践の意欲につながる学び　　課題の解決につながる学び

実践知の継承

学びを深める２段階省察

省察Ⅰ：研修内容の省察　　省察Ⅱ：自分の学びを俯瞰する視点の省察

結果と考察

多様な関わりの創出

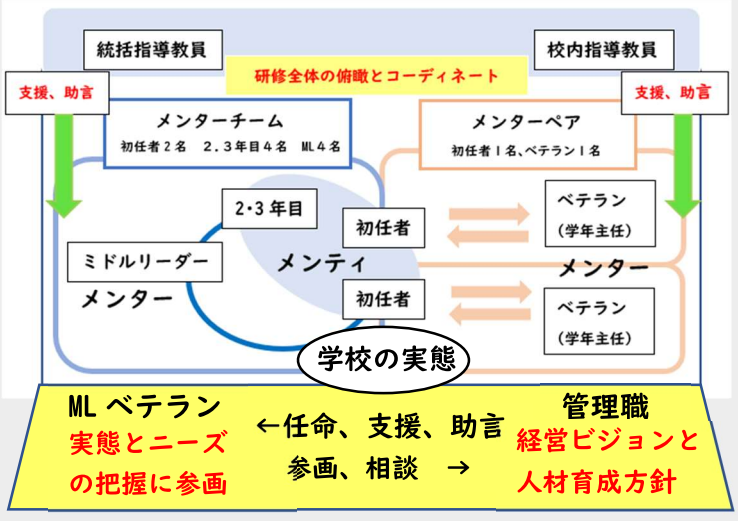
・本研修は，若手教員にとって複数の教員との多様な関わりの創出により，知見や気付きの場となった。調査からは，若手教員の意識の変容が捉えられた。

省察による学びの深まりと意識の変容

・省察記録や聞き取り調査から，各年齢層の学びの深まりと意識の変容が明らかになった。２段階省察は，若手だけでなくMLやベテランにおいても，自身の役割の認識やマネジメントに対する意識の変容につながった。

次年度への提案

・校内組織に位置付け
・人材育成に関する役割を明確化
・人材育成ビジョンをもとにML，ベテランが実態把握に参画
・ML やベテランの支援体制（支援、助言）



学校教育目標の共通理解を促進するマネジメント
ー高等学校におけるグランドデザイン構築を通してー

学校マネジメントコース　２５２２３０９
高橋　華子

１．はじめに

『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)』では，学校教育全体及び各教科・科目等の指導を通して育成を目指す資質・能力を明確にすること，明確化した学校教育目標のもとでカリキュラム・マネジメントを効果的に進めることが求められている。また，令和３年３月に公表された「『令和の日本型教育』の構築を目指して(答申)」では，高等学校の特色化・魅力化の推進に向け，育成を目指す資質・能力を定めたスクール・ポリシーを策定しカリキュラム・マネジメントを適切に行うことが求められており，Ａ県では令和５年度にスクール・ポリシーを中期ビジョンに含む形で公表することになっている。

所属するＫ高等学校（以下，Ｋ高校）では，学校教育目標について職員会議や全校集会で周知が図られている。しかし，令和３年度の学校評価アンケート（職員）では「学校は，教育目標や教育方針の実現に向けて，全職員が協力して取り組んでいる」の評価が他の項目に比べて低く，この結果を受けて実施した校内学校評価会議では学校目標について「言葉は知っているが内容は知らない」といった意見が出された。背景にはＫ高校が二つの学校の特色を引き継いだ統合校であることや，少子化による定員割れで入学生の学力や進路希望が多様化していることなどから，学校教育目標の捉え方について職員の温度差があることが考えられる。統合 10 周年を目前に控え，本校の歩みをどのように進めていったらよいかを考えていく転換点にさしかかった今，学校教育目標について職員の共通理解を図ることが課題であると考える。

２．研究の目的

天笠（2020）によると，カリキュラム・マネジメントの推進にあたって，学校教育目標や目指す姿などを描いたビジョンやグランドデザインが欠かせない。青森県総合学校教育センター（2020）ではグランドデザインの意義として，学校の教育目標が明確になり，カリキュラム・マネジメントの推進につながることを挙げている。このことから，Ｋ高校の課題解決に向け，学校グランドデザインを構築することは有効であると考えられる。

学校ビジョンの共有を図る手立てとしてグランドデザイン作成に全ての教師が関わることの有効性については鈴木（2021）が検証しているが，自校の実態に適したグランドデザインの在り方について検討することが課題であるとしている。加えて，実践研究の多くは小・中学校での取り組みであり，高等学校で検証された例は少ない。Ａ県に限って言えば，公立高等学校においてグランドデザインはほとんど浸透しておらず，グランドデザインと銘打って公表しているのは１校のみである。

以上から，本研究では，第一にＫ高校の実態に即したグランドデザイン構築とその研修方法を検討する。第二にグランドデザイン構築の過程を通して，学校教育目標の共通理解が促進していくこと明らかにする。

３．研究方法

(1)グランドデザイン構築の前提

本研究ではグランドデザインを「学校教育目標の実現に向け，目指す生徒像を描き，どのように取り組んでいくかを示す構造図」と定義する。グランドデザイン構築の前提とし

て，高等学校において策定が求められているスクール・ポリシー，すなわち，グラデュエーション・ポリシー（目指す生徒像），カリキュラム・ポリシー（何を，どのように学ぶか），アドミッション・ポリシー（求める生徒像）との関連を図る（図 1）。また，すでに公開されている学校教育目標，今年度の重点，中期ビジョン（5 カ年計画）を考慮する。

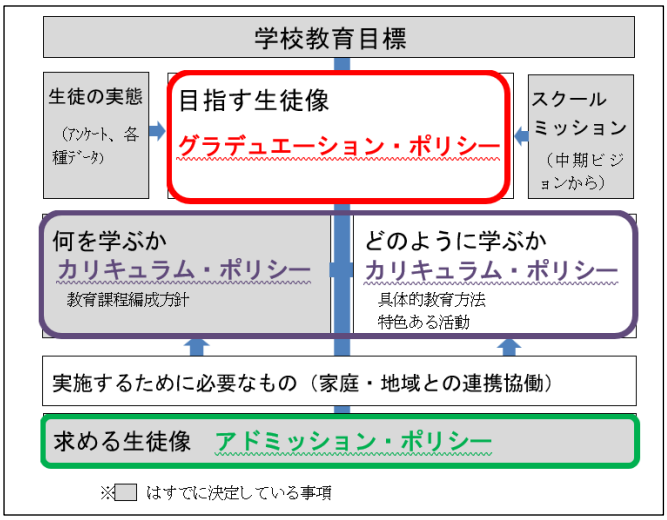


図 1　グランドデザインイメージ図（スクール・ポリシーとの関連）

(2) 先行研究との関連

佐古(2011)は，実態の確認，課題づくり，実践，評価という一連の流れを教育実践を次々と算出していくことにつながる良循環のサイクルとし，「この良循環サイクルは，児童生徒の実態の認識を基盤としたＲ－Ｐ－Ｄ－Ｓの一連の流れであるともいえ，マネジメントサイクルを包含する教育活動展開のプロセス」であり，「このような状態を個人レベルだけでなく，学校組織のレベルで成立させることができれば，学校の教育活動の活性化につながることが予想される」と述べている。

図 2 に良循環サイクルの段階的展開と集団的展開，推進するためのコア・システム（校内研修等）の活動の関係をまとめたものを示した。これによると，「実態の確認（Ｒ）」の段階では「認識の共有」のために生徒の実態の確認・共有が，「課題づくり（Ｐ）」の段階では「意思形成の共有」のために「子ども側の課題」，「教師側の課題」を協働で形成することが挙げられている。

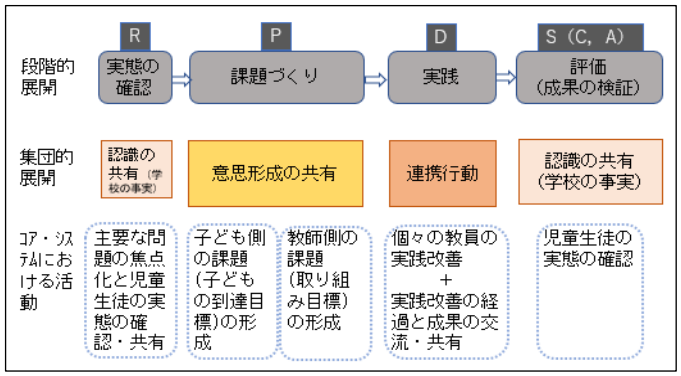


図 2　良循環の段階的展開，集団的展開，コア・システムにおける活動〔佐古（2011）より作成〕

佐古（2011）は「課題づくり」の段階の行動の一つとしてグランドデザインの共有を挙げているが，グランドデザイン構築に向けた詳細な流れは示していない。よって，本研究では，佐古の理論をベースにしたグランドデザイン構築の具体的な手順について検討，検証を行う。

グランドデザイン構築においても，実態の確認は欠かせない。また，グランドデザイン（図 1）における「目指す生徒像」は「子ども側の課題」，「どのように学ぶか」はどのように取り組んでいくかという「教師側の課題」と捉えると，実態把握のうえ，グランドデザインを学校教育目標の実現に向け「目指す生徒像」，「どのように学ぶか」の二段階で検討することにより，認識，意思形成が共有され，学校教育目標の共通理解が促進していくことが期待できると考える。

次にグランドデザイン検討のための研修会（以下，グランドデザイン検討会）の内容・方法について述べる。

田村(2016)は，学校教育目標を「『めざす子どもの姿』として描き出すことによって教職員も子どもも共にめざすことができる具体的な目標」になること，「既に存在する学校教育目標であっても，その意味を考えたり，自分自身の言葉で語り直したり，あるいは学校教育目標と連動した学級目標を話し合ったりす

る機会を設けることにより，ずっと身近で意識しやすいものになる」ことを述べている。K高校において目指す生徒像を描くに当たっては，進路希望が多様であるという実態を踏まえ，進路希望に関わらず在籍する生徒に必ず身に付けてほしい力を汎用的な資質・能力で表すことが適していると考える。また，育成を目指す資質・能力はスクール・ポリシーに示すことになっている。よって，グランドデザイン検討会①では，小グループによる協議を通して，目指す生徒の資質・能力として捉え直すことで学校教育目標の具体化を図る。

また，河村（2017）は「組織としての共有ビジョン≒個々人のビジョンの総和」となるために「学校全体の目標やビジョンを，所属する教員も参画して練り上げていき，共有ビジョンを構築していく」，「教員個々が共有ビジョンを達成することが，自分個人のやりたいことやビジョンの達成にどうつながっているのかを，理解させ実感させる」の二点を所属する教員に同時にする必要があると述べている。よって，グランドデザイン検討会②では，職員の実践と目標の関連を確認したうえで，具現化に向けた共通実践を検討する。

以上をまとめた本研究の全体構造は図3の通りである。

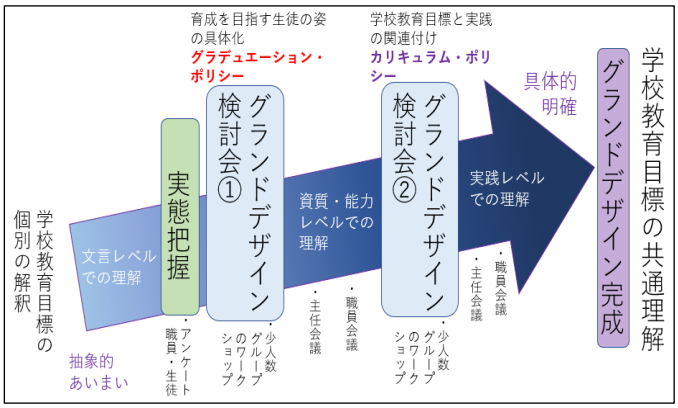


図3　研究の全体構造図（グランドデザイン構築モデル図）

(3) 検証方法

グランドデザイン検討会①，②を通して学校教育目標を目指す生徒の資質・能力で捉え直し，職員の共通実践事項を挙げることで学校教育目標が具体化，明確化し，共通理解につながると考える。共通理解については国立教育政策研究所（2015）が「本当に共通理解をしたければきちんと時間をとり，共有したい知識や情報に基づいて，全ての教職員が感想や意見を述べ合い，全員で納得できる範囲や内容を確認することが必要」と述べており，これは学校教育目標についても同様であると考える。よって，検討会実施後にアンケート調査を実施し，協議内容についての納得度，検討会実施前後の学校教育目標に対する意識変容について分析する。

4．研究の内容

(1) K高校の現状と課題

7月にK高校の常勤教員42名（以下，職員）と全校生徒587名を対象にGoogleFormsを用いてアンケート調査（以下，【7月】アンケート）を実施した。（回収率：職員88.1%，生徒94.4%）

1) 職員の学校目標に対する意識について

「学校教育目標から目指す生徒像をイメージできる」（図4）という問いに83.8%が「はい」「だいたい」という肯定的回答をしている。これは職員会議や全校集会等の機会に校長が学校教育目標に触れ，周知を図っている結果と考える。ただし，年代別にクロス集計すると，年代が低くなるほど「あまり」「いいえ」という否定的回答の割合が高くなる。

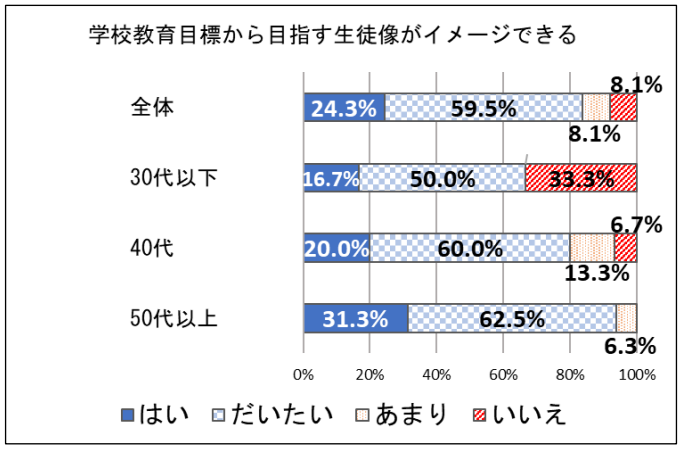


図4　【7月】アンケート　学校目標について

また,「学校教育目標を意識した実践を行っている」(図 5)の肯定的回答は 67.5%であり,より具体的な場面について尋ねた「他学年」,「他分掌」,「他教科」と「相互理解のうえで教育活動を行っている」の肯定的回答は,それぞれ 56.8%, 56.8%, 35.1%と低くなる。

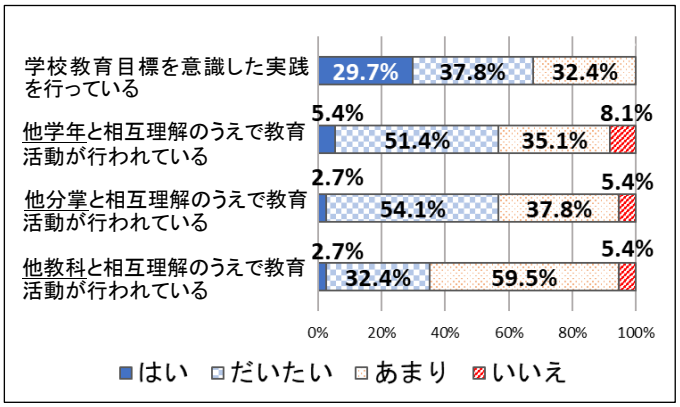


図 5 【7 月】アンケート 教育実践について

自由記述では,学校教育目標を共通理解するには抽象的な表現から具体的な表現にすること,具体的な手立てを示すことなど,さらなる具体化を求める意見が多く占めた。

以上から見えてくる課題は次の二つである。一つ目は,学校教育目標について言葉としては知っており文言のレベルでは共有されているが,実際の教育活動の場面では他と十分に共有ができていないことから,学校教育目標からイメージする生徒像が個々のものになっている可能性があることである。二つ目は学校教育目標の理解について年代差があることである。K 高校は 50 代以上の層が厚く,30 代以下の職員は 42 名中 6 名である。主任層は 50 代以上が占めており,30 代以下の職員が学校経営参画意識をもちにくく,日々の教育実践と学校教育目標との関連を意識しにくいことが予想される。

2)身に付けたい資質・能力について

卒業までに身に付けたい力(図 6)について,東京学芸大学次世代教育研究推進機構の調査で抽出された「育成可能な資質・能力」(汎用的スキル,態度・価値)をベースにした 40 項目から上位五つを回答してもらった。

図 6 は卒業までに身に付けたい力として,生徒,職員が選んだ項目のうち上位 10 項目を抽出したものである。生徒と職員ともに,20%以上が選んだ項目は「問題解決力」,「先を見通し判断する力」である。それに対しての差(生徒ー職員)が大きい項目は,差が大きい順に「間違いや失敗から学ぶ態度」,「敬意・感謝」,「分かりやすく正しく伝える力」,「発想力・創造力」,「多様性の受容」と続き,生徒は汎用的スキル(思考力・判断力・表現力)を,教師は態度・価値(学びに向かう人間性)を選ぶ傾向が見えた。

これとは別に高校生活で身に付いた力について選んでもらったところ,生徒,職員ともに「話し合う力」が最も多く,それぞれ 25.8%, 37.8%であった。生徒は卒業までに身に付けたい力としても「話し合う力」を選んだ割合が高く,生徒にとって一層伸ばしたい力と捉えることができそうだ。

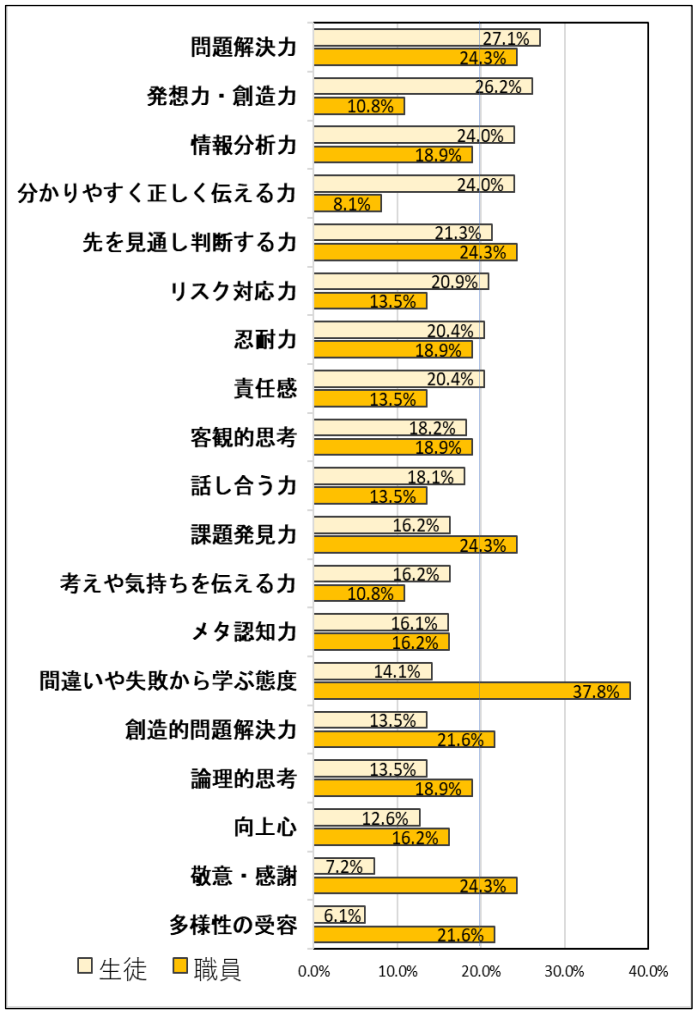


図 6 卒業までに身に付けたい力

(2)グランドデザイン検討会の実践と分析

グランドデザイン検討は学校教育目標の共通理解の促進に向けてその具体化，明確化を図るものだが，K高校では昨年度の校内学校評価会議を受け，学校教育目標を具体的にした「自立」「主体」「探究」「創造」という四つのキーワードが今年度の重点の中に示された。つまり，K高校では学校教育目標の具体化，明確化の一歩を踏み出していると言える。しかし，【7月】アンケートの自由記述では一層の具体化の必要性を感じている職員が多かったことから，本研究におけるグランドデザイン検討会では学校教育目標を具体化した今年度の重点「自立」「主体」「探究」「創造」についてさらなる具体化，明確化を試みる。

また，【7月】アンケートでの，学校教育目標の理解に年代差があるという課題を受け，学年，教科，年代混合のグループ編成で検討会を実施することにした。

1)グランドデザイン検討会①

■目的　育てたい生徒の資質・能力の具体化・共有化を図ることで学校教育目標の共通理解を促進する。
■日時　令和4年9月20日(火)　15:30～16:50(80分)
■形態　全体→グループ(1グループ4，5人×8)→全体

協議1として，【7月】アンケートの結果を参考にしながら，育成を目指す資質・能力を改めて付箋に書き出し，グループで5つに絞った。そのうえで，自分たちが選んだ資質・能力が今年度の重点に示されている「自立」「主体」「探究」「創造」の四つのキーワードのどれと関連しているかを検討した（図 7）。次に協議2として，各グループに割り当てられたキーワードについて，それが実現した生徒の姿について話し合った。

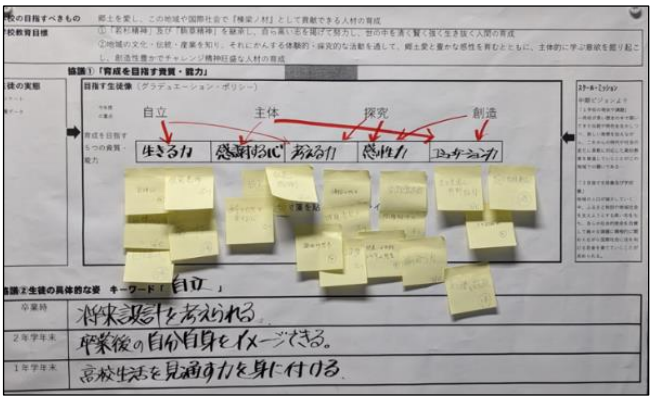


図 7 グランドデザイン検討会①グループ協議

グランドデザイン検討会①の実施後に，各グループで協議した資質・能力を東京学芸大学次世代教育研究推進機構の分類をもとに整理した（図 8）。【7月】アンケートでは職員の回答の上位 10 項目に入らなかった「伝える力」に関連する項目を8グループ中6グループが選んでおり，生徒の意見が取り入れられた結果となった。また，注目したいのは，今年度新設された校務分掌の探究部が示している「探究的な学習の時間で育てたい資質・能力」とほぼ重なる結果となったことである。このことは，学校教育目標につながる実践が既に行われていることを示すものであり，今回，学校教育目標を育成を，目指す資質・能力として捉え直したことで，日々の実践との関連が可視化されたと言える。

この結果をさらに主任会議で検討し，その

グループ	思考力・判断力・表現力						学びに向かう人間性						知識・技能
①	問題解決力	批判的思考力				先を見通す力			向上心	多様性の受容			
②	問題解決力			協働性				行動力	好奇心			自己犠牲心	
③			コミュニケーション力	協働的問題解決		将来設計	郷土愛	リーダーシップ					
④	課題発見力	批判的・多面的思考	伝える力	協働する力								正義の心	
⑤		考える力	コミュニケーション力							生きる力	感謝する心	感性力	
⑥		模索する力	発心(信)力					自分の事として考える力		受容力			知識力
⑦			表現力		創造力			自分事力			人間性・思いやり		常識力
⑧			話し合う力	協働する力		未来観			好奇心		人間力		
7月アンケート項目(40項目)を上位のカテゴリーで分類	問題解決力	批判的思考力	伝える力	協働する力	問題解決力(感性・表現・創造の力)	先を見通す力	愛する心	(協力し合う心)	好奇心・探究心 向上心	他者に対する 受容・共感・敬意		正しくあろうとする心	

探究部の分類	(探究力)	論理的思考力	論理的表現力	協働力	創造力	将来設計能力	郷土愛	主体性	(探究力)				

図 8 グランドデザイン検討会①グループ協議のまとめ

後の職員会議を経て，最終的に 10 の資質・能力に決定した（図 9）。

自立	人間性 将来設計力
主体	行動力(リーダーシップ) 自分事力
探究	課題発見力 論理的思考力 伝達力 協働性
創造	創造力 活用力

図 9 四つのキーワードと 10 の資質・能力の関係

2) グランドデザイン検討会②

■目的 学校教育目標と実践を関連付けし，教職員の共通実践事項について検討する。
■日時 令和 4 年 11 月 28 日(火)15:50～16:50(60 分)
■形態 グループ(検討会①と同グループ)

グランドデザイン検討会②では，事前に学年部会等でこれまでに実施してきた行事等の実践と今年度の重点に挙げられた四つのキーワード及びグランドデザイン検討会①を経て決定した 10 の資質･能力の関係について整理してもらった。グランドデザイン検討会②当日は，事前に整理した内容をまとめた資料をもとに，前回と同じ小グループで学年や分掌による相違をすり合わせ，さらに，各グループに割り当てられたキーワード及びそれに関連した資質・能力を具現化するために有効な実践と，それを実施する際に職員が何に留意したらよいかについてアイデアを出し合った。アイデアは付箋紙に記入し，縦軸を効果の大小，横軸を実践の難易にしたマトリクスに分類（図 10）し，その中から全職員が足並みをそろえて実施したいと思うもの上位三つを，共通実践事項として選んでもらった。

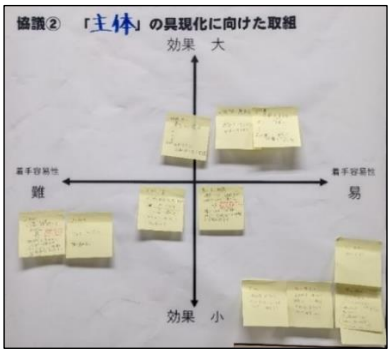


図 10 グランドデザイン検討会②グループ協議

各グループが取り上げた実践として 8 グループ中 6 グループが D-time（総合的な探究の時間）を挙げている。また，各実践を行う際に地域連携や D-time との関連付けを挙げるグループが複数あった。このことから，多くの職員が，D-time での活動や地域連携が育てたい資質・能力の育成につながると考えていることが分かる。共通実践事項については，今後，主任会議，職員会議でさらに検討を加えることになるが，D-time を柱にして目指す生徒像の具現化に向かうという意思形成の共有がなされたものと考える。協議では「行事はただ行うだけでは効果がなく，目的を職員間ですり合わせ明確にして実施することが大切だ」などの意見が出され，共通の目標に向かって実践するという意識が醸成されたと考える。今回は行事等についての検討にとどまったが,「各教科についても同様に考えてみてはどうか」という意見も挙がった。

キーワード	グループ	協議2で取り上げた実践	実施する上での留意点
自立	①	修学旅行・学校祭 企業家による就職面接指導 駒ヶ岳登山	○D-time ・地域との連携を図る。 ・1年次は地域の現状を探究する。 ・テーマ設定段階で丁寧に指導を行う。 ・講演会やディスカッション等、探究内容を深化させる場を設ける。 ・大学生(卒業生)を活用する。 ○その他の行事 ・一人一人が意見を出し合える環境づくりをする。 ・十分な事前学習、目標の意識付けを行う。 ・役割を与え、生徒に任せる。 ・進路行事とD-timeの活動内容の関連付けを図る。 ・地域行事とタイアップする。
	②	進路的行事、コース説明会 駒ヶ岳登山	
主体	③	D-time	
	④	球技大会、運動会 近隣大学訪問、D-time	
探究	⑤	コース説明会、D-time 進路講演会、弘道説明会	
	⑥	D-time トップが語る秋田の企業	
創造	⑦	学校祭、D-time、進路講演会	
	⑧	D-time、運動会	

図 11 グランドデザイン検討会②グループ協議のまとめ

3) グランドデザイン検討会後の意識変容

グランドデザイン検討会①事後アンケート【9 月】（図 12）では「育成を目指す生徒像が明確になった」の肯定的回答は 93.1%となり，【7 月】アンケート「学校目標から目指す生徒像がイメージできる」から 9.3 ポイント上昇した。また，「いいえ」は 0%になった。この要因として，96.6%が「生徒の資質・能力という点から目標を捉え直すことができた」としていることが考えられる。

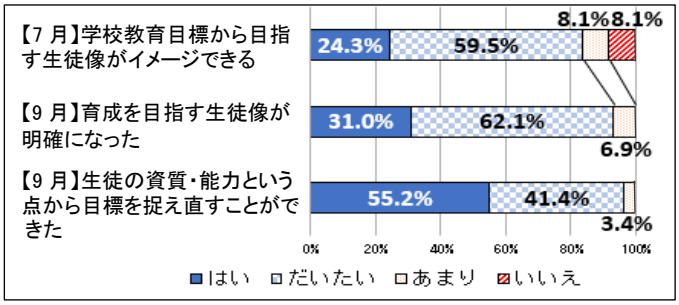


図 12 グランドデザイン検討会①事後アンケート【9 月】
（参加者 33 名回収率 87.9%）

グランドデザイン検討会②事後アンケート【11 月】（図 13）では，「自身の実践と学校教育目標を関連付けて捉えることができた」の肯定的回答が 96.7%となった。【7 月】アンケートの段階では取組自体はあったものの意識化されていなかったことが，検討会を通して学校教育目標につながる実践として意識化されたと考える。また，グループで検討した共通実践事項について 100%が納得できるとしていることから共通理解が促進されたものと考える。

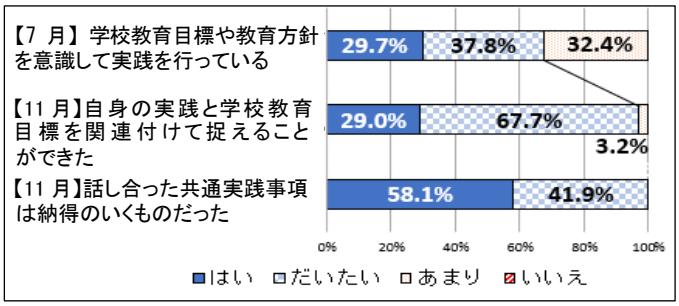
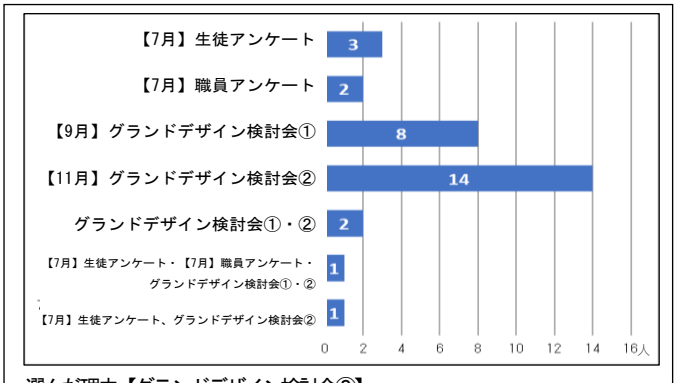


図 13 グランドデザイン検討会②事後アンケート【11 月】
（参加者 31 名回収率 100%）



選んだ理由【グランドデザイン検討会②】
- これまでの過程もふまえて今後の見通しや何に気を付けて進めていくかが見えてきた。
- 具体的に何をするのか、自分のできる範囲に入ってくることで有効性が大きくなる。
- 学校行事と、それがどの資質・能力を向上させるのにつながっているのかということを考えたことがことはほぼなかったため、やっていることと、育てたい生徒との関連がみえてきたことは成果である。
- 具体的な流れが見えてよかった。行動内容をイメージすることにつながった。

図 14　学校教育目標の共通理解に向けて最も有効だと思ったものとその理由

図 14 を見ると，【7 月】アンケート，グランドデザイン検討会①，グランドデザイン検討会②と回を重ねる毎に「学校教育目標の共通理解に向けて有効」とする人数が増えている。自由記述からも，グランドデザイン構築に向け手順を踏んで検討を重ねたことが共通理解につながったことが読み取れる。

4) K 高校グランドデザインについて

以下に，検討会での協議内容をグランドデザインイメージ図（図 1）に当てはめたものを試案として示す（図 15）。ポイントは，目指す生徒像を資質・能力で表し，D-time を柱にしてその具現化に向かうことを示した点である。

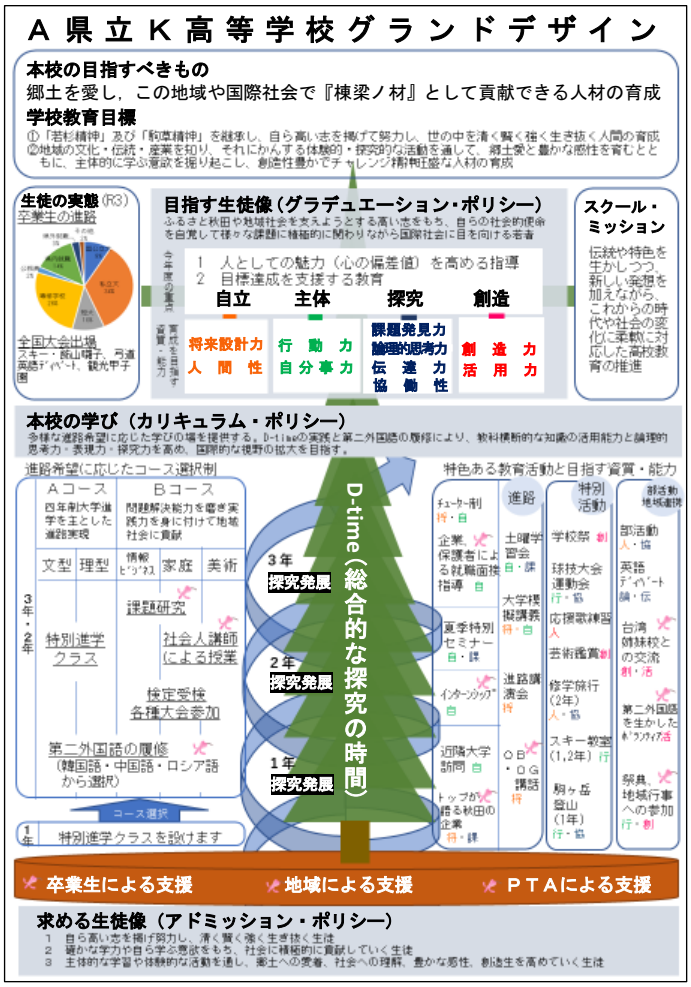


図 15　K 高校グランドデザイン（試案）

K 高校では，今後，主任会議，職員会議を経てグランドデザインを完成させる予定であるが，グランドデザイン検討会①事後アンケートからは，グランドデザイン作成，及び活

用に対する期待が読み取れる（図 16）。

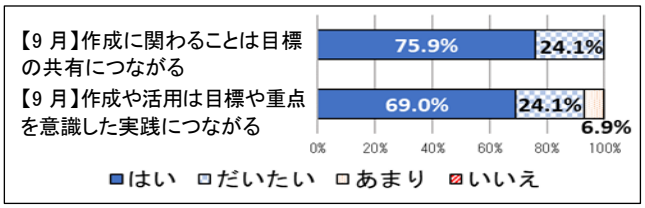


図 16 グランドデザインに対する意識

５．成果と課題

成果の一つ目は，資質・能力で捉え直すことによって目指す生徒像が明確化し，学校教育目標の共通理解につながったことである。既に存在する学校教育目標を自分自身の言葉で語り直すことの有効性は田村（2016）が述べているが，資質・能力で語り直すことで，各実践において目指す資質・能力との関連を捉えやすくなる。また，各教科において育成を目指す資質・能力についても，学校教育目標との関連が捉えやすくなり，今後の授業改善につながるものと期待できる。

二つ目は，実態把握のうえで，グランドデザインを目指す生徒像，それを具現化するための教師側の取組の検討という二段階の手順を踏んで構築する過程を通して，学校教育目標の共通理解が促進することが確認できたことである。単独の研修会でも一定の効果は見込めるが，学校における最終目的は学校教育目標の具現化であり，その具現化に向けた取組を示す構造図であるグランドデザインに描かれる道筋に沿って検討を重ねることによってこそ，学校教育目標の共通理解から具現化に向けたイメージまでを共有できる意義あるものになると考える。この大前提には校長のリーダーシップがあり，それにより全職員でグランドデザインを検討できたことが，本研究の成果につながった。

今後の課題は，完成したグランドデザインをもとにして実践，評価という良循環のサイクルに結び付けることである。その過程で，グランドデザインを点検，修正していくことになるが，その際は，図 2 で示したグランドデザイン構築モデル図を活用することを提案する。それにより目指す生徒像をブラッシュアップし，より有効な実践の検討，より適切な評価を行うことで，学校共通目標の具現化が図られると考える。また，グランドデザインを職員のみならず，生徒，保護者，地域と共有していくことにより，学校教育目標の共通理解の促進につながると考える。

【引用・参考文献】

文部科学省（2019）『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説　総則編』p.51-52

中央教育審議会（2021）「『令和の日本型教育』の構築を目指して～全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）」p.51-52

天笠　茂（2020）『新教育課程を創る　学校経営戦略　カリキュラム・マネジメントの理論と実践』ぎょうせい p.54

青森県総合学校教育センター（2020）「全教職員の参画によるグランドデザインの作成演習」グランドデザインの作成（高等学校版）p.1

鈴木　達也（2021）「『グランドデザイン』作成による教師のカリキュラム・マネジメント意識の変容」p.67-68

佐古秀一，曽余田浩史，武井敦史（2011）『[講座　現代学校教育の高度化 12]学校づくりの組織論』学文社 p.140-149

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2015）「生徒指導リーフ」Leaf.21 p.2

田村知子，村川雅弘，吉冨芳正，西岡可名恵（2016）『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』ぎょうせい p.61，66

河村茂雄（2017）『学校管理職が進める教職員組織づくり－教師が育ち，子どもが伸びる校長のリーダーシップ』図書文化 p.55

東京学芸大学次世代教育研究推進機構（2016）「『ＯＥＣＤとの共同による次世代対応型指導モデルの研究開発』プロジェクト－平成 27 年度研究活動報告書－」p.17-19

学校教育目標の共通理解を促進するマネジメント
－高等学校におけるグランドデザイン構築を通して－

学校マネジメントコース　２５２２３０９
高橋　華子

１．研究の背景と目的

『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示)』，中教審答申（令和 3 年）では明確化した学校教育目標のもとでのカリキュラム・マネジメント推進が求められているが，所属するＫ高校では，学校教育目標の捉え方について職員の温度差があることが課題である。グランドデザインについては，天笠（2020）がカリキュラム・マネジメントの推進に不可欠であることを，青森県総合学校教育センター（2020）がその意義として学校教育目標の明確化を挙げている。一方で，鈴木（2021）は自校の実態に適したグランドデザインの在り方の検討を課題としている。また，実践研究の多くは小・中学校での事例である。よって，本研究では，Ｋ高校の実態に即したグランドデザイン構築と研修方法を検討し，グランドデザイン構築の過程を通し学校教育目標の共通理解が促進すること明らかにする。

２．研究の方法

佐古(2011）の「良循環サイクル」に沿って，実態把握のうえ，グランドデザイン検討会を二回に分けて実施する。検討会では，学校教育目標を「自分の言葉で語り直す」（田村 2016)，「所属する教員も参画して練り上げていく」（河村 2017）方法を取り入れ，検討会実施後に，アンケート調査を行い，学校教育目標に対する意識変容を分析する。

３．研究の実際

実態把握のアンケート調査を踏まえ，グランドデザイン検討会①として「育てたい生徒の資質・能力の具体化・共有化」のため，年代，学年，教科混合の小グループで協議を行った。その後，主任会議，職員会議を経て，身に付けさせたい資質・能力を決定し，グランドデザイン検討会②として「学校教育目標（資質・能力）と実践の関連付け，教職員の共通実践事項の検討」を行った。

４．成果と今後の展望

学校教育目標を資質・能力で捉え直すことによって目指す生徒像が明確化した。また，実態把握のうえでグランドデザインを目指す生徒像，それを具現化するための教師側の取組の検討という二段階の手順を踏んで構築する過程を通して学校教育目標の共通理解が促進することが確認できた。今後は，完成したグランドデザインをもとに学校教育目標の具現化に向けた実践，評価という良循環のサイクルに結び付け，その際，「グランドデザイン構築モデル図」を活用したグランドデザインの点検・修正を行うことを提案する。また，グランドデザインを職員のみならず，生徒，保護者，地域と共有していくことにより，学校教育目標の共通理解の一層の促進につなげたい。

学校教育目標の共通理解を促進するマネジメント
－高等学校におけるグランドデザイン構築を通して－

研究の背景と目的

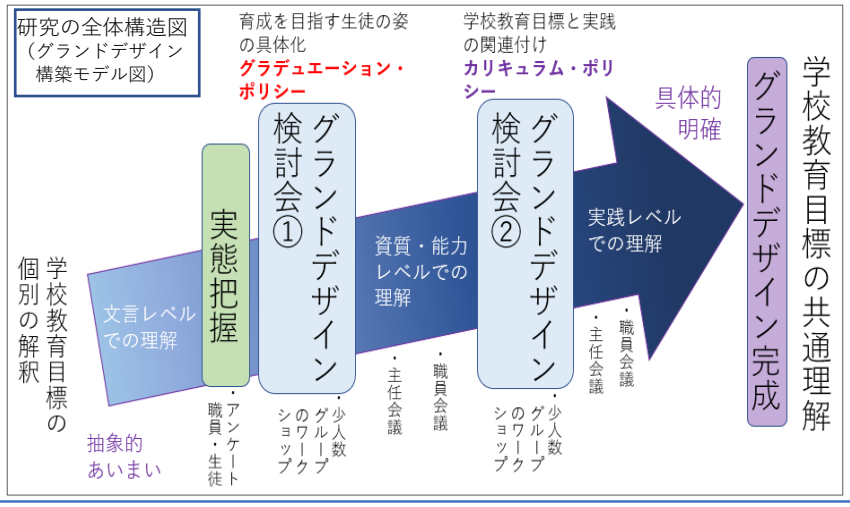
『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』「中教審答申（令和3年）」

所属校（K高校）の現状

天笠(2020)、青森県総合学校教育センター(2020)、鈴木（2021）

(1) K高校の実態に即したグランドデザインの構築とその研修方法を検討する
(2) グランドデザイン構築の過程を通して、学校教育目標の共通理解が促進していくこと明らかにする

研究の方法



【グランドデザイン構築の前提】
・スクール・ポリシーとの関連を図る。
・学校教育目標、今年度の重点、中期ビジョンを考慮する。

【参考とする主な先行研究】
・佐古(2011)の「良循環サイクル」に沿って、実態把握のうえ、グランドデザイン検討会を二段階で計画、実施する。
・田村(2016)、河村(2017)

【検証方法】
・アンケート調査で、学校教育目標に対する意識変容を分析する。

研究の実際

アンケート（７月）による実態把握

常勤教員42名　回収率88.1%、全校生徒587名　回収率94.4%

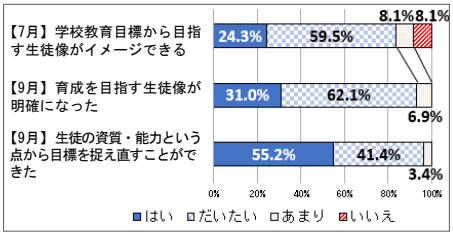
(1)職員の学校教育目標に対する意識
①言葉としては知っているが、他との共有は不十分
②理解について世代差

(2)身に付けさせたい資質・能力
生徒は汎用的スキル(思考力・判断力・表現力)、
職員は態度・価値(学びに向かう人間性)を選ぶ傾向

グランドデザイン検討会①

参加者33名
アンケート回収率87.9%

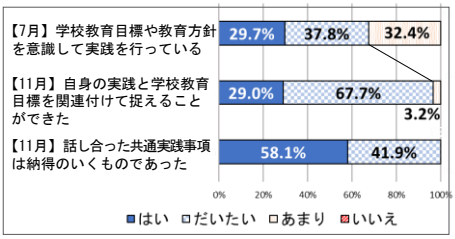
■目的
育てたい生徒の資質・能力の具体化・共有化
■日時
９月　(80分)
■形態
全体→ｸﾞﾙｰﾌﾟ(4,5人×8)→全体



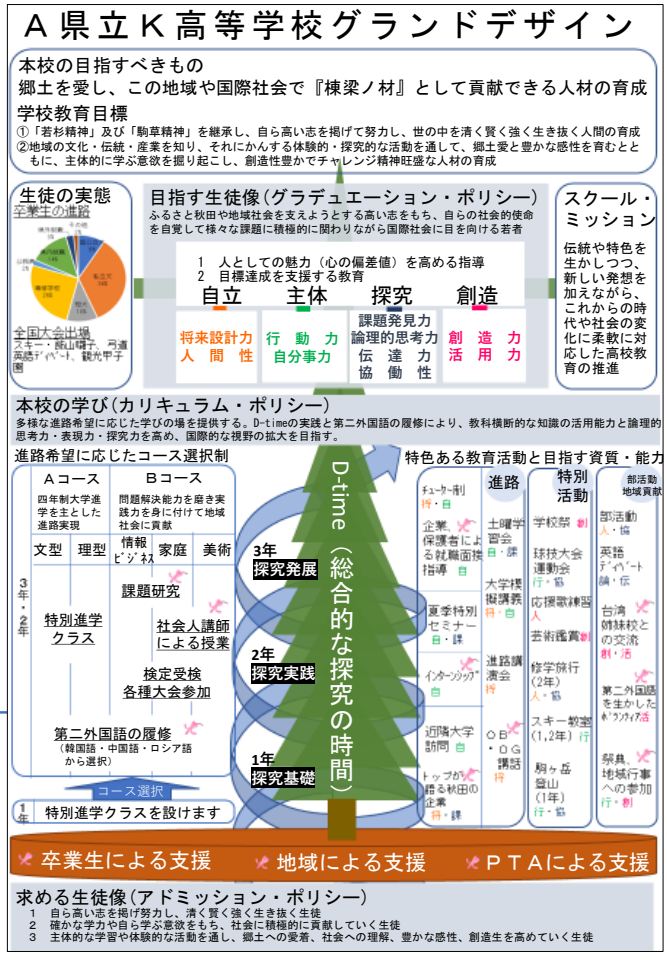
グランドデザイン検討会②

参加者31名
アンケート回収率100%

■目的
学校教育目標と実践の関連付け、教職員の共通実践事項の検討
■日時
11月　(60分)
■形態
検討会①と同ｸﾞﾙｰﾌﾟ



7月アンケート、検討会①、検討会②と回を重ねるごとに、学校教育目標の共通理解に向けて有効だと感じた職員が増加。



K高校グランドデザイン（試案）

成果と今後の展望

成果
(1)学校教育目標を資質・能力で捉え直すことで目指す生徒像が明確化
(2)実態把握のうえで、グランドデザインを二段階の手順で構築

⇒ **学校教育目標の共通理解促進に有効**

今後の展望
(1)完成したグランドデザインを実践・評価に結び付ける。その際、「グランドデザイン構築モデル図」を活用し、グランドデザインの点検、修正を行う。
(2)グランドデザインを生徒、保護者、地域と共有する。

グランドデザインとの関連を図った「マンダラートによる学級・学年カリキュラム・マネジメント」の運用についての考察

学校マネジメントコース　２５２２３１０
渡部　和朝

1.はじめに

2030年，日本は人口の1/3以上が65歳以上の超高齢化社会となる。こうした状況の中，社会構造や雇用環境は急激に変化し，今後益々，予測が困難な時代に入っていく。

小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説総則編(以下，解説総則編)では，「このような時代にあって，学校教育には，子供たちが様々な変化に積極的に向き合い，他者と協働して課題を解決していくことや，様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと，複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められている」(文部科学省，2018，p.1)と示されている。

この2030年に象徴される未来を生きる子どもたちに必要とされる資質・能力が身に付くことを目指して，各校で学校教育目標を設定している。しかしながら，佐藤他(2015)は，学校教育目標のみが独立し，学年・学級目標や教育課程との関連付けが機能していない現状を指摘した上で，効果的に実現するには教師集団の中でその意味するところを共有し，日常の教育実践の中で意識することが重要であると述べている。また，新しい組織像の研究者であるセンゲ(2011)も，未来に向けての具体的なビジョンを共有し，一人ひとりがそのビジョンを自分事として創造的に取り組まなければ前進できないことを指摘している。これらのことからも，学校教育目標の実現のためには，ビジョンを共有し，一人ひとりが具体的な実践事項を考え，自分事として実行しなければならないことは明らかである。

所属校では，学校教育目標「自律」の実現に向けて，各学級・学年における教員の専門性，経験知などの強みを生かしたカリキュラム・マネジメントを通して，資質・能力を育成することを基本方針としている。

しかしながら，令和3年度の筆者自身の1年間を振り返ると，佐藤他やセンゲが指摘するとおりであったというのが実感である。学校教育目標実現に向けての道筋については，教師集団の中で共有化する機会が少なかったこともあって十分な理解には至らなかった。そのため，学校経営に参画する一人としてカリキュラム・マネジメントの必要性を学年間で共有し，自分事として前向きに取り組む意識が希薄であったと言える。

学校教育目標実現の道筋をつかむための有効な方法の一つとして，グランドデザインの作成が挙げられる。解説総則編でも，「各学校の教育目標を含めた教育課程の編成についての基本的な方針を，家庭や地域とも共有していくことが重要である。そのためにも，例えば，学校経営方針やグランドデザイン等の策定や公表が効果的に行われていくことが求められる」(文部科学省，2018，p.47)と示されている。

これまで，グランドデザインやカリキュラム・マネジメントの有用性についての研究は数多くあるが，グランドデザインとカリキュラム・マネジメントを関連付けた検証事例は見当たらない。また，鈴木(2021)は，グランドデザインの作成に関わることで，教師のカリキュラム・マネジメント意識の変容を促すことや学校参画意識につながると述べているが，教師が自分事として取り組めるよう促すためには，さらに，教師の意識変容過程を明

らかにする必要がある。

そこで，本研究では，学校教育目標の実現を図るために，グランドデザインとの関連を図ったマンダラートによる学級・学年カリキュラム・マネジメントの効果と教員の意識の分析を基にその運用の在り方を考察し，教員が自分事として取り組むための示唆を得ることを目的とする。そのために，第２章でマンダラートによる学級・学年カリキュラム・マネジメント運用の変容について検討し，第３章で調査とその結果を考察する。最後の第４章では，研究の成果と課題を示すとともに次年度以降の方向性や展望を記す。

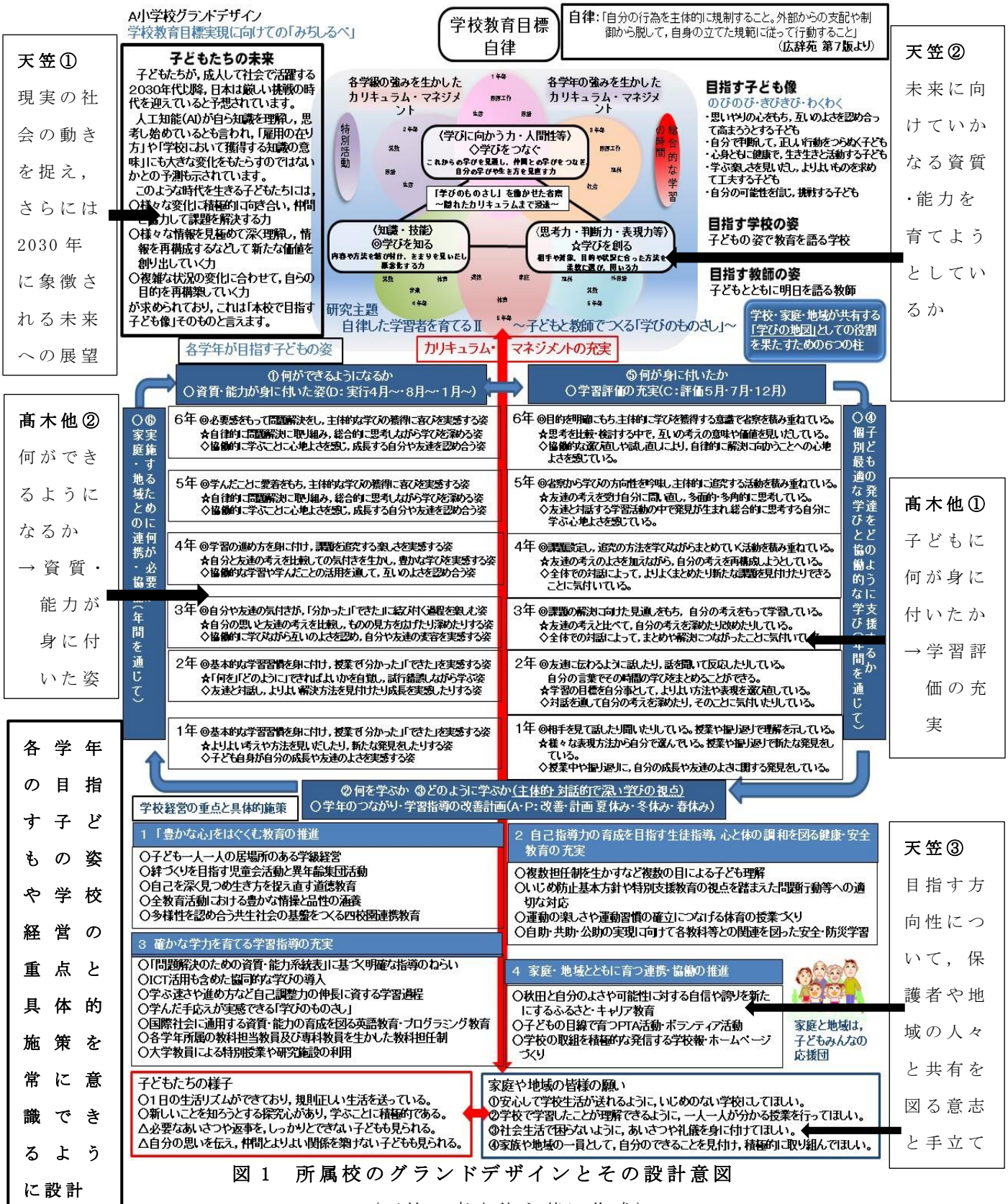


図１　所属校のグランドデザインとその設計意図

（天笠，髙木他を基に作成）

2. 研究の内容

(1)グランドデザインの設計

グランドデザインの設計(図 1)に当たっては，天笠(2020)が述べる 3 つの必要事項を配することを基本とした。

①現実の社会の動きを捉え，さらには 2030 年に象徴される未来への展望(天笠①)

②未来に向けて，いかなる資質・能力を育てようとしているか(天笠②)

③目指す方向性について，保護者や地域の人々と共有を図る意志と手立て(天笠③)

また，髙木他(2018)は，教育課程編成の 6 つの柱に沿って各学校が作成していくことが望ましいと指摘していることから，次の 2 点について，発達段階を考慮しながら「各学年の目指す子どもの姿」として表し，全体設計をした(図 1)。

①子どもたちに何が身に付いたか(髙木他①)

②何ができるようになるか(髙木他②)

このグランドデザインを活用することによって，学校教育目標の実現に向けての見通しをもちながら学級・学年カリキュラム・マネジメントを進めることができると考える。

(2)マンダラートによる学級・学年カリキュラム・マネジメント

カリキュラム･マネジメントを進める際は，具体的な目標設定が重要となる。そこで，枠組みの作成に当たっては，大谷(2019)のマンダラートによる実践を参考にした(図 2)。その理由は，手元に置くことで可視化でき，指導と評価の一体化が図りやすいと同時に，田村他(2016)が述べる「学級のカリマネ」「学年のカリマネ」を実践し，見直したことを記入することで，個々の意識の変容を可視化する上でも最適なものと考えたからである。

①中央に書かれた太字が，グランドデザインに示した各学年が目指す子どもの姿である。本校で育成する資質・能力ごとに 3 つの姿を記載する(図 2①)。

②周りにある 6 つ(資質・能力ごとに 2 つずつ)が，より具体化した子どもの姿である。この部分については，各学年主任と共に検討し，グランドデザイン(図 1)の「何が身に付いたか」ともリンクさせる(図 2②)。

③この 6 つの子どもの姿を達成するための具体的な手立てを考える(図 2③)。

さらに，解説総則編にもある「カリキュラム・マネジメントの充実」に向けた 3 つの側面のうち，次の 2 点も記入できるようにした。

④学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点(図 2④)

⑤人的・物的資源の効果的な活用(図 2⑤)

マンダラートによる学級・学年カリキュラム・マネジメントを運用することによって，「各学年が目指す子どもの姿」の実現に向けての共通実践事項を見付け，短いスパンでの PDCA サイクルが実施できるなどの効果を企図した。

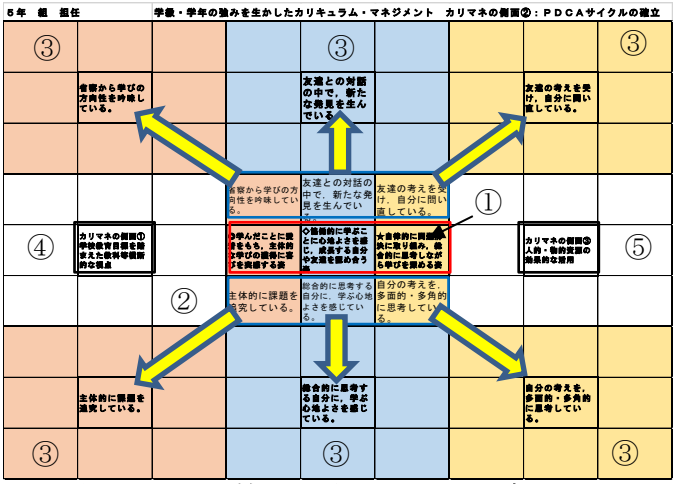


図 2　所属校で活用したマンダラート

(3)意識変容の想定

必要感をもち自分事として取り組む姿を，カリキュラム・マネジメントを通して，自らの取組を評価・改善する意識を高めていく姿と捉えた。また，マンダラートの活用方法や学年間の連携体制については，経験年数や時間の経過によって意識に違いがあり，マンダラートの記述やその扱いに様相として現れると考えた。

そこで行動変容の時期を，禁煙をしたくて

も踏み切れないもどかしさと，禁煙を実行に移したいという思いとの狭間で揺れる心理と似た状況であると考え，厚生労働省ホームページ(2018)『eヘルスネット(禁煙支援)』を参考に,関心期(まだ踏み切ることができない段階),準備期(やってみようと思っている段階)とした。さらに教員を年代別に形成期(20～30代)と充実期(40～50 代)に分けて，意識の変容モデルを暫定的に作成した。これにより意識変容の様相を捉えていくことにした(表 1)。

表 1　意識の変容モデル

	関心期	準備期
充実期 (40～50 代)	効果があった取組を知りたい。	確実に効果をあげたい。
形成期 (20～30 代)	考える時間がほしい。	考えたことをすぐ実行してみたい。

3.調査・考察

(1)調査の方法

本研究では，グランドデザインの有用性やマンダラートの効果的な活用方法を見いだすために，アンケート結果の比較や抽出教員への聞き取り調査の検証を通して明らかにする。

さらに，カリキュラム・マネジメント意識の変容を捉えるために，アンケート調査と併せて抽出教員のマンダラートへの書き込みと聞き取り調査から分析し明らかにしていく。

1)第 1 回アンケート(以下，アンケート 1)

①調査対象と回答数

A 小学校教員(24 名中 21 名が回答)。

②調査内容

学校教育目標やグランドデザインについての理解及びカリキュラム・マネジメントの実施状況。

③調査時期

2022 年 6 月 30 日～2022 年 7 月 7 日。

④実施方法

web ページの回答フォームを使って実施。

2)所属校における「教育実践研究研修会」

8 月 24 日，管理職教員や専科教員，学級担任教員を対象として実施した。

はじめに，グランドデザインの活用を効果的なものにするために，PDCA サイクルの確立が重要であることについて筆者が説明した。特に,「各学年で育成する 3 つの資質・能力が身に付いた姿」をイメージしながら，確実に PDCA サイクルを回すことの重要性を伝えた。

図 1 にあるように，7 月に C(評価)をしたら，夏休み中に A(改善)，P(計画)を立てて，8 月から D(実行)し，12 月の評価後も同じような流れで行うことを確認した。

この C(評価)から始まる CAP-D サイクル(田村他 2016)が，多忙な中においても長期休業を有効に活用しながら，サイクルをうまく回せると考えた。

次に,マンダラートを使ったカリキュラム・マネジメントについて，次のように演習を行った。

①最初に学級担任と専科が，マンダラートに具体的な手立てを記入する。

②次に，学年の教員同士で考えを見比べる。

③見比べたら,互いに相談して「学年で統一して実施すること」を赤で囲む。

④最後に学級独自で実施することを青で囲む。

3)第 2 回アンケート(以下，振り返り 1)

①調査内容

グランドデザインとカリキュラム・マネジメントについての理解及び教員の意識の変容。

②調査時期と回答数

2022 年 8 月 28 日～2022 年 9 月 9 日。

24 名中 20 名が回答

4)抽出教員への聞き取り(以下，振り返り 2)

①調査対象

年代，担当学年や立場の違いによる傾向，そして形成期の意識を分析することがカリキュラム・マネジメントの充実につながると考え，6 名を抽出教員として個別の聞き取り調査や 6 年部と筆者での話合いを行い，最後に

アンケート調査を実施した。抽出教員6名は，B教諭(20代，理科専科)，C教諭(20代，6年担任)，D教諭(30代，6年担任)，E教諭(30代，2年担任)，F教諭(40代，4年担任)，G教諭(50代，6年学年主任)である。

②調査内容

グランドデザインやマンダラートの効果的な活用方法及び教員の意識の変容。

③調査時期

2022年10月～11月。

(2)結果と考察

1)グランドデザインによる意識の変容と効果

所属校の教員に対するアンケート調査は，本取組前の6～7月(アンケート1)，本取組が始まって2か月後の8～9月(振り返り1)の2回行った。

第1回ではグランドデザインの理解が38%，カリキュラム・マネジメントへの意識が72%であり不十分であったが，第2回ではグランドデザインの理解が95%，カリキュラム・マネジメントへの意識が100%と，いずれも理解や意識の高まりが見られる　(表2)。

表2　グランドデザインの理解とカリキュラム・マネジメントへの意識の比較

	アンケート1	振り返り1
グランドデザインの理解	38% →	95%
カリキュラム・マネジメントへの意識	72% →	100%

特に，グランドデザインの活用については表3の反応が見られ，多くの教員がその有用性に気付いている。

表3　グランドデザインに関する教員の反応(振り返り1)

・学校教育目標の実現に向けた見通し(100%)
・学校経営方針を家庭や地域と共有(95%)
・学校経営への参画意識の高まり(100%)
※(　)の数字は有効と回答した割合(以下同じ)

また，カリキュラム・マネジメントについても，表4の反応があり，多くの教員がその有用性に気付いている。

表4　カリキュラム・マネジメントに関する教員の反応(振り返り1)

・「各学年が目指す子どもの姿」の実現に向けた具体的な手立てを考える(100%)
・「各学年が目指す子どもの姿」の実現に向けて，PDCAサイクルを生かして取り組む(100%)

これらの結果は，鈴木(2021)の指摘を確認するものであり，教員の意識の変容を促す要因を示しているものと捉える。これらの傾向は抽出教員の聞き取りからも確認できる(表5)。

表5 グランドデザインの活用(振り返り2)

・学年の目指す子どもの姿がはっきり分かるところがよい。それに応じて，年度途中に今の課題や実態を考えていきやすいものであると感じた。
・グランドデザインを咀嚼して解釈し，学年部でどのように進めて子どもたちを卒業させるかを考えることに活用するよさがある。

2)マンダラートによる意識の変容と効果

マンダラートについての振り返りは8～9月(振り返り1)，10～11月(振り返り2)の2回行った。

表6　マンダラートの活用(振り返り1)

・今回の研修で行ったことを，年間を通して評価したり付け加えたりする時間が設定されているとよい。それがなければ，それ以外の業務を優先してしまいそうな気がする。
・職員会議に確認し合う時間を数分組み込むなど，グランドデザインと同様にそれについて考える場の設定が必要である。
・必要実践事項が明確になるよさを活かし，優先事項と学年経営(行事，担当教科の実践)を絡められれば更に有効だ。
・マンダラートに書き込んだ内容を，実際に実践できたかどうかについて，自己評価を書き込んで使ってみたい。

表 7　年代による意識の差異(振り返り 2)

	個の取組について	学年の取組について	課題について
充実期（40～50代）	・学年経営で，最初に悩んだことが浮き彫りになっているのが，マンダラートに記入して分かった。 ・すでに実践している内容で，継続していきたいものを中心にマンダラートに記載した。今後の実践を継続していく上で便利に活用できる。 ・マンダラートが本校の特色である教育実習生に指導に際して効果的に活用でき，指導を通して自分の実践の振り返りにもつながる。	・学年の重点はすでにはっきりしていた。方向性は押さえてあとは持ち味を生かすということでよい。 ・教科指導について学年部会や炉辺で会話をする際，マンダラートに挙げた項目に関連付けて話し合う場面が生まれた。 ・活用したマンダラートを次の学年に引き継ぐことで，各学級がどのように取り組んできたかが分かり，学年経営案を立てる際にも役立つ。	・本校は教科で動く学校であり，年度末に教科の実践経営計画について時間を掛けて丁寧に見直している。それもやって学年経営もとなると厳しい。
形成期（20～30代）	・誰かに言われてやるのは動機付けにならず，自分でやれる，やりたいとなった時にとことん集中するタイプである。関心はあるので時間があればマンダラートを作成し実行に移していくことができる。 ・協議の時間が確保できるかが大きい。自分の目標を決めてから学年で協議をすると意欲的に実践できる。 ・マンダラートを定期的に確認していく，修正していく，試すという短いスパンでできればよい。	・理科でマンダラートに示した学年で実施する具体的な手立て「ホワイトボードやタブレットなどを活用した比較･検討」を意図的に実施したことで，グループで思考し全体で議論する学習に発展させることができた。 ・学習発表会の学年発表を創作する過程で，マンダラートに示した子どもの姿「自律的に解決に向かうことへの心地よさを感じる」に向けて，子ども自身が到達目標を設定していくことを，同学年部の先生方と共有できた。	・実践を振り返り，次への見通しはもてても，来年度に向けて見直しもとなると難しい。 ・管理職に叩き台を出してもらい議論することで，意識の向上の一助にはなるが，学校経営参画意識がすごく高まるかと言えば難しい。 ・学年間での取組を意識した場面は少なく，おそらく，その意識は抜けていた。
考察	相違なし	学年が機能して相違なし	困難さでは同じだが，学年を見渡した視点と個の範囲での視点との違いがある。

※下線は筆者による。

振り返り 1 では表 6 のとおり，マンダラートを学級・学年カリキュラム・マネジメントに活用していこうとする意識が見られ，マンダラートによる振り返りが，カリキュラム・

マネジメントを構造的，計画的，意図的な取組を促す機能を有していることを捉えていると考える。

しかし振り返り 2 では，表 7 のとおり，継続的な取組に対する意識の点で年代による異なりが見られた。個，学年の取組に差異が小さいことは，グランドデザインを基に各学年で目指す子どもの姿を示したことや，マンダラート作成の手順を確認しながら学校全体の取組として進めたことによると考える。

一方,筆者が「年度末に来年度の方向性を管理職から出してもらい，皆で議論してから決めることで，一人ひとりの学校参画の意識が高まると言われているが，そのような場があった方がよいのではないか」と尋ねたところ，形成期の D 教諭が「グランドデザインの作成に際して管理職から叩き台を出してもらい議論することで，自分たちも学校経営に参画するという意識が向上する一助にはなる」と答えた。それに対して，充実期の G 教諭が「学年の経営方針の見通しをもつのは分かるが，本校は教科で動く学校であり，年度末に教科の実践経営計画について時間を掛けて丁寧に見直している。学年経営もとなるとちょっと厳しい。」と回答しているのに対し，形成期の C 教諭は「G 教諭が言ったように，振り返りまでは見通しがもてたとしても来年度の提案までは難しい」と回答している(表 7)。

いずれも，マンダラートの継続性に関する難しさを回答しているが，充実期の教員が学年経営という広い視点に立ったものであるのに対し，形成期の教員は個の取組に収まっており，質的な違いがあると言える。

形成期の教員が示す「難しさ」は「意識の向上の一助にはなる」にも現れているように意識の継続，向上に必要な「難しさ」であり，学年経営に価値を見いだし，意識を高くもちながら取り組むことは難しい状況にあると捉える。一方，充実期の教員が示す「難しさ」は，学年のカリキュラム・マネジメントをより高次のレベルに高めたいとするものであり，年代による差異がある場合は，重責感から負担となる「難しさ」であると捉える。「方向性は押さえて，あとは持ち味を生かすということでよい」のように，方向性を一にすること，年代を考慮した意識の変容や取組を許容できるようにすることが必要と考えた。後者については，意識の変容モデルを精緻化することで可能になると考える。

これまでの分析と考察を踏まえ，マンダラートの運用について，教員個々の問題意識を踏まえた関わり方の改善を図ることにした。表 7「個の取組について」を見ると，形成期(20～30 代)では，時間の確保に意識があると解釈できることから，マンダラート作成に向けての明確な時間設定をする必要性が示された。また充実期(40～50 代)では，実践の有効性に意識があると解釈できることから，これまでに効果があった取組を基に，学年部で実践事項を考えることの必要性が示された(表 8)。さらに形成期においては，関心がもてれば実行に移す可能性が高いと解釈できることから，マンダラート作成から時間を置かずに実践することの重要性が示された。そのためにも，学年主任や管理職が具体的な取組を把握し，実践に向けた助言や承認が欠かせないと言える。また，充実期においては具体的な実践の見通しはもっていると解釈できることから，新たに実践事項を決めるのではなく，カリキュラム・マネジメントの視点で実践事項を整理することの必要性が示された(表 8)。

さらに表 7「学年の取組について」から，運用に当たっては，その必要性を共有し協働的な営みとして進めることを前提にしつつも，教員個々の問題意識や解決に向けた取組を学年間で共有し,他者から学び,他者を受容し，他者を支援していくことが重要であるという視点が見えた。また，形成期は教科指導や行事の成功，充実期は学年間の意思疎通に問題意識があるという違いも明らかになった。

表 8 教員個々の問題意識

	関心期	準備期
充実期 (40～50 代)	これまでに効果があった取組を基に，学年部の先生と一緒に考えたい。	カリキュラム・マネジメントの視点で実践事項を整理し，学年経営で効果をあげたい。
形成期 (20～30 代)	マンダラート作成に向けて，明確に時間設定をしてほしい。	マンダラート作成から時間を置かずに実践,修正,試すを繰り返していきたい。

4.おわりに

本研究を通して，グランドデザインの活用が学校経営参画意識の向上を促し，自分事としてカリキュラム・マネジメントに取り組む可能性が示された。一方，カリキュラム・マネジメントを継続しながら，個々の変容と集団としての変容を適宜確認し，グランドデザインの実効性を高めていくことが次年度以降の課題として残った。所属校に勤務することで，それぞれの年代に相応しい教員としての力量を確実に高め，長くリーダーとして活躍できる人材の育成という視点で考えるならば,更に精緻化した意識の変容モデルが必要であると考える。

今後は，グランドデザインの活用による学校教育目標の実現に向けて，本研究で明らかになった効果や考察から見えたことを教員間で共有し，いかにして学校全体の継続的な取組にまで高められるかということに尽きる。さらにグランドデザインについては，その作成に関与する意識の形成と継続的な省察が欠かせないことから考えると，充実期教員の意識と形成期教員への関わり方が実効性に大きく影響することも，継続的に確認していく必要がある。

所属校は，毎年実施される公開研究協議会や学生の教育実習等，他校にはない業務があり多忙感を感じている教員が多い。本研究での取組を生かし，個々の置かれている状況や問題意識から生まれる「子どもたちにとって真に必要なこと」を考え,実践することをとおして，全ての教員が持続的な学校の発展を担う一員として力を発揮していけるように努めたい。

【引用・参考文献】

天笠茂(2020).『新教育課程を創る学校経営戦略－カリキュラム・マネジメントの理論と実践－』.ぎょうせい.

大谷俊彦(2019).『「学級経営マンダラート」で創る新しいカリキュラム･マネジメント』.ぎょうせい.

厚生労働省ホームページ(2018).『e ヘルスネット(禁煙支援)』 https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp (2022.12.31 最終確認)

佐藤光咲，浦野弘(2015).「学校教育目標の設定とその教育課程へ具体化の事例－秋田における事例を通して－」.秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要，37，pp.247-254.

鈴木達哉(2021).「グランドデザイン作成による教師のカリキュラム・マネジメント意識の変容」.秋田大学教職大学院教育実践研究報告集，5，pp.61-68.

髙木展郎，矢ノ浦勝之(2018).『学習指導要領2020「カリキュラム・マネジメント」の進め方』.小学館.

田村知子，村川雅弘，吉冨芳正，西岡加名恵(2016).『カリキュラムマネジメントハンドブック』.ぎょうせい.

ピーター・M・センゲ(2011).『学習する組織』.英治出版.

文部科学省(2018).『小学校学習指導要領(平成29 年告示)解説総則編』.東洋館出版社.

グランドデザインとの関連を図った「マンダラートによる学級・学年カリキュラム・マネジメント」の運用についての考察

学校マネジメントコース　２５２２３１０
渡部　和朝

１．はじめに（研究の背景と目的）

子どもたちに必要な資質・能力を身に付けることを目指し，各校で学校教育目標を設定している。その実現に向けて佐藤他(2015)は，日常の教育実践の中で意識することが重要であると述べ，センゲ(2011)も，ビジョンを自分事として取り組まなければ前進できないと指摘している。しかしながら私自身を振り返ると，学校教育目標を念頭に置き，自分事として取り組む意識が希薄であったと言える。学校教育目標実現までの道筋をつかむ有効な方法としてグランドデザインが挙げられる。これまでにもその有用性についての研究(鈴木，2021)はあるが，グランドデザインとカリキュラム・マネジメントを関連付けた検証事例は見当たらない。そこで本研究では，グランドデザインとの関連を図ったマンダラートによる学級・学年カリキュラム・マネジメントの効果と教員の意識の分析を基にその運用の在り方を考察し，教員が自分事として取り組むための示唆を得ることを目的とした。

２．研究の内容

(1)グランドデザインとの関連を図ったマンダラートによるカリキュラム・マネジメントの有用性
(2)自分事としてカリキュラム・マネジメントに取り組むための意識変容の分析

３．調査と結果

(1)調査の方法
所属校職員へのアンケート調査及び抽出教員6名への聞き取り調査
(2)結果と考察
グランドデザインの理解が進み，マンダラートによる振り返りが，カリキュラム・マネジメントを構造的，計画的，意図的な取組を促す機能を有していると捉えている。一方で，形成期(20～30代)，充実期(40～50代)のいずれもマンダラートの継続性に関する難しさを回答しているが，充実期の教員が学年経営という広い視点に立ったものであるのに対し，形成期の教員は個の取組に収まっており，質的な違いがあると捉えることができる。

４．おわりに（結論と課題）

自分事としてマンダラートによる学級･学年カリキュラム・マネジメントを運用するためには,その必要性を共有し教員個々の問題意識を踏まえた関わり方が重要であることが分かった。また今後の課題は,年代を考慮した取組を許容できるように精緻化した「意識の変容モデル」を作成し，カリキュラム・マネジメントを継続しながら，グランドデザインの実効性を高めることである。

グランドデザインとの関連を図った「マンダラートによる学級・学年カリキュラム・マネジメント」の運用についての考察

研究の背景と目的

背景（社会情勢・国の方針）
・社会構造や雇用環境の急激な変化
・小学校学習指導要領解説総則編

背景（所属校・筆者）
・学校経営の基本方針は学級・学年カリキュラム・マネジメント
・カリキュラム･マネジメントに自分事として取り組む意識が希薄

グランドデザインとの関連を図ったマンダラートによるカリキュラム・マネジメントの効果と意識変容についての分析から，自分事として取り組むための示唆を得ることを目的とする。

先行研究
・天笠（2020）
・大谷(2019)
・佐藤・浦野（2015）
・鈴木(2021)
・髙木・矢ノ浦（2018）
・田村・村川・吉冨・西岡(2016)
・ピーター・M・センゲ(2011)

研究の内容

①グランドデザインとの関連を図ったマンダラートによるカリキュラム・マネジメントの有用性

②自分事としてカリキュラム・マネジメントに取り組むための意識変容の分析

調査と結果

①第１回教員アンケート調査（6～7 月）　グランドデザインやカリキュラム･マネジメントの理解や意識について
②第２回教員アンケート調査（8～9 月）　グランドデザインやカリキュラム・マネジメントに関する意識の変容
③抽出教員への聞き取り調査（10～11 月）年代の違いによる傾向を分析するために抽出教員６名への調査

教員の意識の比較

第１回教員アンケート(アンケート 1)
第２回教員アンケート(振り返り 1)

	アンケート１	振り返り１
グランドデザインの理解	38%	→ 95%
カリキュラム･マネジメントの意識	72%	→ 100%

教員の主な反応
・グランドデザインは，各学年の目指す姿がはっきり分かるところがよい。それに応じて，年度途中に今の課題や実態を考えていきいきやすいものである。
・マンダラートに書き込んだ内容を，実際に実践できたかどうかについて，自己評価を書き込んで使ってみたい。

考察１　グランドデザイン及びマンダラートの有用性
グランドデザインの理解やカリキュラム･マネジメントへの意識が高まるとともに，マンダラートによる振り返りが，カリキュラム・マネジメントを構造的，計画的，意図的な取組を促す機能を有していると捉える。

形成期(20～30 代)と充実期(40～50 代)の意識の違い

教員の主な反応
・管理職の叩き台を出してもらい議論することで意識の向上の一助にはなるが，学校経営参画意識がすごく高まるかと言えば難しい（形成期教員)。
・実践を振り返り次への見通しはもてても，来年度に向けての見直しもなると難しい(形成期教員)。
・学年間での取組を意識した場面はなく，おそらくその意識は抜けていた(形成期教員)。
・本校は教科で動く学校であり，年度末に教科の実践経営計画について，時間を掛けて丁寧に見直している。それもやって学年経営もとなると厳しい(充実期教員)。

考察２　意識の違いによる難しさ
形成期の難しさは，学年経営に価値を見いだし，意識を高くもち続けながらの取組なのに対し，充実期の難しさは，高次の学年カリキュラム・マネジメントに高めたいという重責感である。

結論

自分事としてマンダラートによる学級・学年カリキュラム・マネジメントを運用するためには，その必要性を共有した上で，教員個々の問題意識を踏まえた関わり方が重要である。

課題

今後の課題は，年代を考慮した取組を許容できるように精緻化した「意識の変容モデル」を作成し，カリキュラム・マネジメントを継続しながら，グランドデザインの実効性を高めることである。

・「意識の変容モデル」の精緻化
・カリキュラム･マネジメントの継続

→ グランドデザインの実効性が高まってくる

	関心期	準備期
充実期(40～50 代)	効果があった取組を知りたい。	確実に効果をあげたい。
形成期(20～30 代)	考える時間がほしい。	考えたことをすぐ実行してみたい。

表：暫定的に作成した「意識の変容モデル」

特別支援学校(知的障害)における生徒のキャリア形成に寄与する教育実践

発達教育・特別支援教育コース　２５２１５０１
今　井　　彩

1. 問題と目的

近年は社会の様々な領域において急激な構造変化が進行しており、産業・経済の変容は雇用形態の多様化や流動化にもつながっている。そうした中、就職・進学を問わず子どもたちの進路をめぐる環境が大きく変化し、キャリア教育の更なる推進・充実が強く求められている。特別支援学校においても、障害者雇用の制度や社会的影響を受け、障害がある人たちの生き方の選択肢が広がる中で、主体的に自己選択・自己決定をしながら自らのキャリアを構築していけるよう、生徒一人一人に応じた進路指導が求められている。

内海(2004)は、養護学校(現：特別支援学校)の「新たな進路指導」として時代の実践基盤の変化を意識し、進路の自己選択・自己決定を意図して生徒を進路選択と社会参加の主体に位置付けた実践を提案した。また、現在の特別支援学校(高等部)学習指導要領総則には、進路指導について「生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと」と示してある。このように教員は、「進路選択と社会参加の主体」として生徒を育てる必要があり、この「主体形成」によって、生徒が周囲の支援を受けながら、それぞれにふさわしいキャリアを形成していけるようにする必要がある。

しかし、河﨑ら(2020)は、知的障害を主とする特別支援学校の高等部教員に対して「キャリア教育について教員が困難に感じていること」への調査を行い、教員が生徒の自己理解や人間関係の形成、意思決定等に関する指導について課題を感じていることを明らかにしている。また、将来に向けて生徒が主体的に活動に取り組む力を育てていけるよう、生徒への関わり方の一貫性や継続性を確保することや、主体性に目を向ける授業づくりができていないといった指導の難しさも示している。さらに藤井・川合・落合(2013)も、知的障害を主とする特別支援学校の進路指導教員を対象とした調査において、生徒の就労に対する意欲や主体性の欠如といった生徒のキャリア形成に関する指導上の困り感が生じていることを明らかにしている。

このように、実際の教育現場では個々の生徒の実態によってキャリア形成を促進する具体的な支援方法が異なることから、教員は試行錯誤しながら日々の実践に取り組んでいることが予想できる。大谷ら(2020)は、キャリア教育・進路指導の授業を通して教員の実践力を高めるために、個々の取組を顕在化し、比較・検討して共通点を見出すこと、そしてこれらの取組を蓄積し、関連付け、「共有」することの必要性を主張している。また、熊谷(2012)は、教員の専門的な実践力の向上に関して、教員が日々の実践を省察し、次の実践にその省察を生かしていくといった「実践と省察」を意識化、言語化し、教員同士で学習することの重要性を唱えている。

以上から本研究では、生徒のキャリア形成を促す指導・支援における教員の実践力向上を目指し、まずは秋田県内における進路指導

の実態について調査する。そして生徒の進路決定に向けた取組を明らかにしていくことで、生徒のキャリア形成を促す進路指導の全体像を顕在化し、有用な取組を焦点化する(研究 1)。次に、研究 1 で示された取組を基に、特別支援学校の高等部において教員支援のための介入を図る。そこでは生徒のキャリア形成を促す取組を教員が計画・実行する場を設け、その実践から提示された問題を分析・整理することで次の実践に向けて計画を立てていけるようにする。そしてその効果を検討する(研究 2)。

2. 研究 1

(1) 目的

秋田県内における進路指導の実態について調査することで「生徒の進路決定に至るまでの取組」を明らかにする。

(2) 調査対象と方法

1) 調査対象者

秋田県内における知的障害を主とする特別支援学校に勤務する進路指導主事 5 名を調査対象とした(表 1)。調査対象者は①進路指導において専門的なスキルや知識を有していること、②高等部での担任経験があり、対象者自身が生徒の進路決定を支援する取組を行ってきていること、③自校のキャリア教育や進路学習に精通していることの 3 つの条件を満たしており、対象者として妥当であると判断した。

表 1 調査対象者の概要

ID	年齢	性別	進路指導主事経験年数	高等部在籍年数
A	40 代	男性	4 年	17 年
B	40 代	男性	2 年	5 年
C	40 代	男性	3 年	11 年
D	40 代	男性	2 年	18 年
E	40 代	男性	1 年	15 年

年齢、経験年数、在籍年数については、2021 年の 4 月時点のものとした。

2) 方法

データ収集には 60 分 1 回のグループインタビュー(安梅, 2011)をオンラインで実施した。グループインタビューでは「進路決定に向けて自らが取り組んできた指導内容」「進路決定に向けて学校全体で取り組んでいる内容」について質問し、調査対象者自身が行ってきた実践や、自校の取組を紹介してもらった。なお、インタビューの実施については秋田大学手形地区における人を対象とした研究倫理審査委員会の承認を得ている(令和 3 年 7 月 9 日付　第 3－9 号)。

調査対象者の同意を得た上でグループインタビューの内容を録音し、それを逐語記録に書き起こした。調査によって得られたデータを分析する方法としては、質的データを共通点からまとめ、図解化していく KJ 法を用いた(川喜田, 1970)。データは最終的に小カテゴリー(13)、大カテゴリー(6)に整理した。そして、カテゴリー同士の関係性を検討しながら図解化した。

(3) 結果

得られたデータを分析した結果、「本人・保護者主体に将来の生き方を考える進路面談」「豊かな生活に向けた学校内外での進路学習」「職業適性を探るアセスメント」「現場実習のフィードバック」「人との関係性の構築に向けた指導・支援方法の検討」「3 年間を見通した現場実習」の 6 つのカテゴリーに分類された(表 2)。

1) 本人・保護者主体に将来の生き方を考える進路相談

このカテゴリーでは、本人とその家族が主体的に進路選択・進路決定を行えるよう進路相談を進めたり、現場実習で得た実習先からの評価(以下「実習評価」)に基づき、本人の現状について保護者と情報共有を図ったりしていることが語られた。また、本人の適性や家庭環境などを鑑みて、本人のライフプランを考えていることが語られた。

表 2　進路決定に向けた進路指導上の取組

本人・保護者主体に将来の生き方を考える進路面談(12)
本人と家族が進路を選択・決定できるようにする(5)
現状を理解してもらうために保護者と情報共有を図る(5)
本人のライフプランを考える(2)
豊かな生活に向けた学校内外での進路学習(8)
社会生活で大切なことを理解できるようにする(4)
社会性や人間性を育てる(2)
将来の生活を見据えた指導・支援をする(2)
職業適性を探るアセスメント(6)
進路先を選択する材料として評価表を分析する(4)
実習先の評価から雇用の可能性を探る(2)
現場実習のフィードバック(5)
本人が自分のことを説明できるようにする(3)
自分のよさや課題を知ることができるようにする(2)
人との関係性の構築に向けた指導・支援方法の検討(4)
相談するスキルを身に付けられるようにする(2)
人とのつながりをもてるようにする(2)
3 年間を見通した現場実習(3)
3 年間の見通しをもって一つ一つの実習を実施する(3)

n=38

2）豊かな生活に向けた学校内外での進路学習

このカテゴリーでは、卒業後の生活に向けて日々の学びの大切さを伝えたり、本人が希望する進路先を目指して課題解決を図ることができるよう支援したりすることが語られた。また、地域での学習や学校生活における様々な体験の中で生徒の社会性や人間性を育んだり、社会生活に必要な素地を身に付けられるよう、将来の生活を見据えた指導や支援を行ったりすることが語られた。

3）職業適性を探るアセスメント

このカテゴリーでは、実習評価から雇用の可能性を探ったり、本人の適性と仕事内容が合っているのか、合理的配慮が必要な点なのか、それとも本人が努力しなければいけない点なのか等の本人の仕事を遂行する能力や態度について分析したりすることが語られた。

4）現場実習のフィードバック

このカテゴリーでは、実習評価の結果から、生徒自身が自分のよさや課題を知り、よかったところをよりよく伸ばしていけるようにすることや、社会生活上のどこに課題があるかを知ることができるようにすることが語られた。また、自分の苦手なことや助けてほしい事柄を周囲の人に伝えるなど、本人が自分のことを説明できるようなスキルを育んでいくことが大切だということが語られた。

5）人との関係性の構築に向けた指導・支援方法の検討

このカテゴリーでは、卒業後、周囲の人に援助を求められるよう、人と良好な関係を構築するための指導・支援方法を検討したり、学校以外の相談支援機関の利用方法を示したりすることが語られた。

6）3 年間を見通した現場実習

このカテゴリーでは、進路指導主事が生徒のキャリア形成段階に応じた高等部 3 年間の進路指導計画を立て、その計画に基づいて各学年の担任が現場実習のねらいや目標を設定できるようにしていることが語られた。

(4) 考察

結果で示した 6 つのカテゴリーの関係性を「現場実習を中心とした進路指導の展開」として図 1 のように図解化した。

現場実習(産業現場等における実習)とは、商店や企業、農業、市役所等の公的機関、福祉事業所などで、一定期間、中学部や高等部

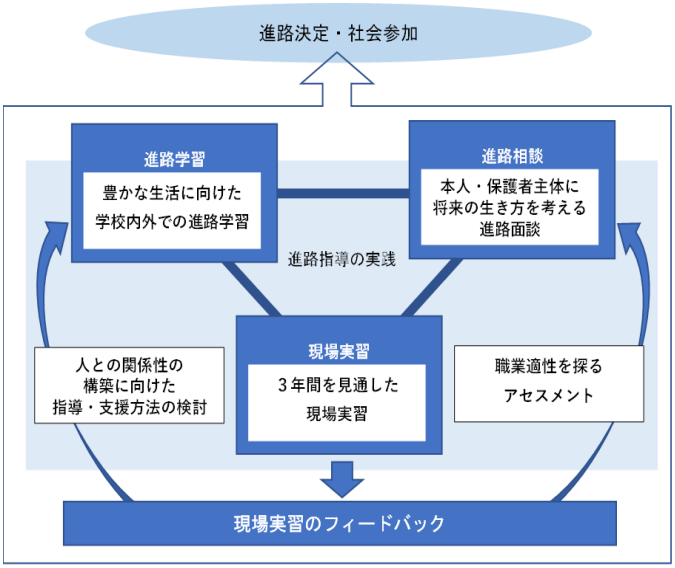


図 1　現場実習を中心とした進路指導の展開

の生徒が働く活動に取り組み、働くことの大切さや社会生活の実際を経験するための学習活動である。その意味で、現場実習は、特別支援学校の生徒にとって社会参加に向けた理解を深める一つの大きなきっかけとなっている。図1で示すように秋田県における進路指導は、現場実習を進路指導の中心としながら、「進路学習」「現場実習」「進路相談」が相互関連的に組織され、実践展開したものになっていると考えられる。これらは、内海(2004)が提唱する「学校から社会へ」といった社会的移行と「子どもから大人へ」といった発達的移行を、統合的に実現するための進路指導として考えられる。そして、「進路学習」「現場実習」「進路相談」を相互関連的に実践展開するために、現場実習のフィードバックが要となっていると考えられる。森脇(2011)は、現場実習の結果を学校の授業にしっかりと反映させ、さらに次の実習においても検証していくような計画的な取組が必要であると指摘している。また、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2011)の「特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック」で示しているキャリアプランニング・マトリックス(試案)の観点解説においても現場実習のフィードバックの重要性が確認できる。以上から、本人主体の進路決定と社会参加に向けて進路指導を実践展開していくうえで、教員が生徒のキャリア形成を支援していくためには現場実習のフィードバックが重要だと言える。

2. 研究2

(1) 目的

特別支援学校高等部で、生徒のキャリア形成促進を目指した現場実習のフィードバック場面における教員支援のための介入を図り、その効果を検討する。

2 研究対象者と方法

1) 調査対象者

秋田大学教育文化学部附属特別支援学校高等部において生徒の進路指導に携わる教員6名(2022年度在籍)を対象とした。各教員の基本情報は表3に示す。

表3 調査対象者の概要

ID	年齢	性別	高等部経験年数	担当学年等
A	40代	男性	4年	高等部主事
B	20代	男性	2年	1学年
C	40代	男性	9年	2学年
D	50代	女性	11年	2学年
E	30代	女性	11年	3学年
F	20代	女性	2年	3学年

年齢、経験年数、担当学年等については、2022年の4月時点のものとした。

2) 調査期間と方法

研究1の調査によって、生徒のキャリア形成には現場実習のフィードバックが重要となっていることを示した。そこで2022年4月～2022年12月の期間、今井・前原(2022)が提案する「生徒のキャリア発達を促す現場実習のフィードバック方法」(表4)を指標とし、対象教員に対して現場実習のフィードバック場面における実践への介入を図った。現場実習前の5月と10月に「①問題の意識化－②計画－③実行－④評価」の循環を図るための学習検討会を実施した。そしてその介入効果を検討するため、対象教員に対してアンケート調査を実施した。アンケート調査は4月、7月、12月の計3回、評価指標12項目に対して5件法(5：意識して取り組んでいる、4：取り組んでいる、3：やや取り組んでいる、2：あまり取り組めていない、1：取り組めていない)で回答を求めた。また、7月と12月に学年ごとのグループインタビュー(安梅，2011)を行った。グループインタビューは30分1回の対面で実施し、「現場実習のフィードバックにおける取組と生徒の様子」について聞き取った。そして対象教員の同意を得た上でグループインタビューの内容を録音し、それを逐語記録に書き起こした。

表 4　キャリア発達を促すフィードバック方法

学習の過程
現状の把握
①実習先の評価を分析し、生徒と評価の共有を図る。
②保護者と生徒の評価を共有し、指導・支援の方向性を確認する。
③学級もしくは学習グループ内で生徒同士の成果と課題の共有を図る。
目標設定
④他の教員と生徒の成果や課題を分析したり、情報共有を図ったりする。(生徒理解の促進)
⑤生徒と成果や課題の分析を行う。(自己理解の促進)
⑥課題を焦点化し、達成可能な目標を設定するための支援を行う。
課題解決
⑦生徒の目標達成状況を確認し、評価する。
⑧将来とのつながりをイメージできる指導・支援を行う。
成長の認識
⑨目標に対する行動の積み重ねや自分の変容を認識できるツールを活用する。
⑩新たな目標の設定に向けた支援を行う。
教師の働き掛け
気付きの促し
⑪明確なねらいをもち、生徒の実態に応じて働き掛ける。
行動の意味付け
⑫生徒が目標に向かって取り組む行動に対して、意味付けを図ることができるよう言葉掛けを工夫する。

アンケート調査による 5 段階評価の結果(研究対象者 6 名の評価の平均値)をグラフ化し、4 月と 7 月、4 月と 12 月をそれぞれ比較した。変容が顕著に見られた評価項目について、アンケート調査の自由回答とインタビューデータを引用しながら質的分析を行い、介入の効果について検討した。

アンケート調査及びインタビューの実施については秋田大学手形地区における人を対象とした研究倫理審査委員会の承認を得ている(令和 4 年 5 月 17 日付　第 4－6)。

(3) 結果と考察

1) 4 月～7 月の取組と結果

4 月に 1 回目の調査を実施した。4 月の評価結果については、全ての項目に対して概ね取り組んでいる状況が認められた。6 月に実施する現場実習(1 年生は校内実習)に向け、6 月に介入を図った。各学年で対象生徒を 1 名決め、「キャリア発達を促すフィードバック方法」(表 4)を参考としながら、その対象生徒のキャリア形成につながる効果的なフィードバックの実施に向け、具体的な指導・支援方法について計画を立てる場を設けた。

6 月の現場実習を終え、夏休みに入った 7 月下旬に 2 回目の調査と 1 回目のグループインタビューを実施した。図 2 は、4 月の評価平均値と 7 月の評価平均値をグラフ化して比較したものを示している。

図 2 を見ると、「①実習先の評価の分析、生徒との評価の共有」の項目と「④他の教員との成果や課題の分析と情報共有」の評価平均値が 4 月段階よりも 7 月段階で数値が 0.5 以上伸びている。「⑨学習の積み重ねや自分の変容を生徒が認識できるツールの活用」については、全ての項目の中で 1 つだけ数値が下がっており、全項目の中で最も低い評価平均値となっている。

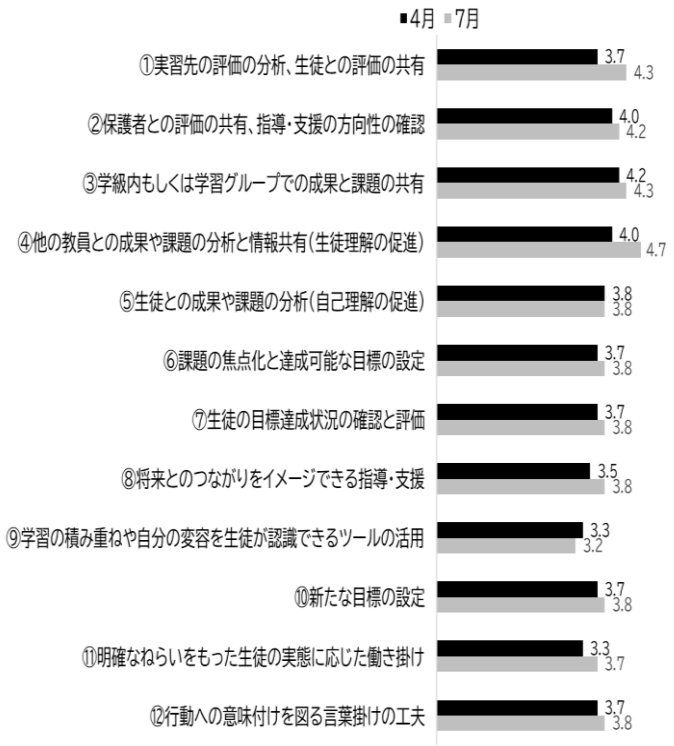


図 2　4 月と 7 月の評価平均値の比較

以下、自由回答とインタビューデータから項目①④⑨に関する内容を取り上げる。

①実習先の評価を分析し、生徒と評価の共有

アンケートの自由回答では、実習の評価表をワークシートに反映し、本人の評価と比較できるようにすることで、自己評価とのズレがある箇所について生徒と共に実習先の評価を分析したり、実習日誌や実習先の評価を生徒と共に振り返り、本人が自分の課題を自覚できるように日常生活の中でその課題点の改善方法を生徒と一緒に考えたりすることについて記述があった。

インタビューでは、クラス全体で実習について振り返り、全体で課題を共有してから個に戻すことや実習日誌に書かれている実習先の方からのコメントを教師が生徒と一緒に読み返しながら線を引いていく作業をすることで、成果や課題を確認していくことについて語られた。また、自己評価表から生徒自身の捉え方を可視化し、なぜそのような評価をつけたのかを生徒から聞き取りながら生徒と評価の共有を図ることについて語られた。

④他の教員との成果や課題の分析と情報共有（生徒理解の促進）

アンケートの自由回答では、実習の巡回時に生徒の様子を動画で撮影し、その動画を学級担任で見ながら生徒の現状や課題等について話し合い、共通理解を図っている記述があった。また、巡回時の生徒の様子を口頭で他の職員に伝えることで情報を共有している記述があった。

インタビューでは、生徒に対してどのようなことを評価していくかといったアプローチ方法について、教員間で共通理解を図っていることが語られた。

⑨学習の積み重ねや自分の変容を生徒が認識できるツールの活用

インタビューでは、実習先の評価と自己評価の違いについて生徒が認識するものの、そこからどのような行動改善が必要かを生徒自身だけで理解することは困難であることが語られた。また、生徒がどのような行動改善が必要かを理解できるように、実際の動きや体験を伴いながら教師が生徒に伝えていくことや、自己の成長を認識するための視点として、スケール(基準、標準)を理解できるようにしていくことの必要性について語られた。さらに、生徒が課題を意識して行動している自分の様子を客観的に捉える機会を設けられるよう、タブレット端末を使って動画を撮るといったことが語られた。

3）10月～12月の取組と結果

10月上旬に、10月下旬から11月上旬にかけて実施する現場実習に向けた介入を行った。2回目の介入では、7月のアンケート調査において評価平均値が低かった項目「⑨学習の積み重ねや自分の変容を生徒が認識できるツールの活用」についてピックアップし、その具体的な取組について計画を立てる場を設けた。10月下旬から11月上旬に実施した現場実習を終えて1ヶ月程経った12月上旬に3回目の調査と2回目のグループインタビューを実施した。

図3は、4月の評価平均値と12月の評価平均値をグラフ化して比較したものを示している。

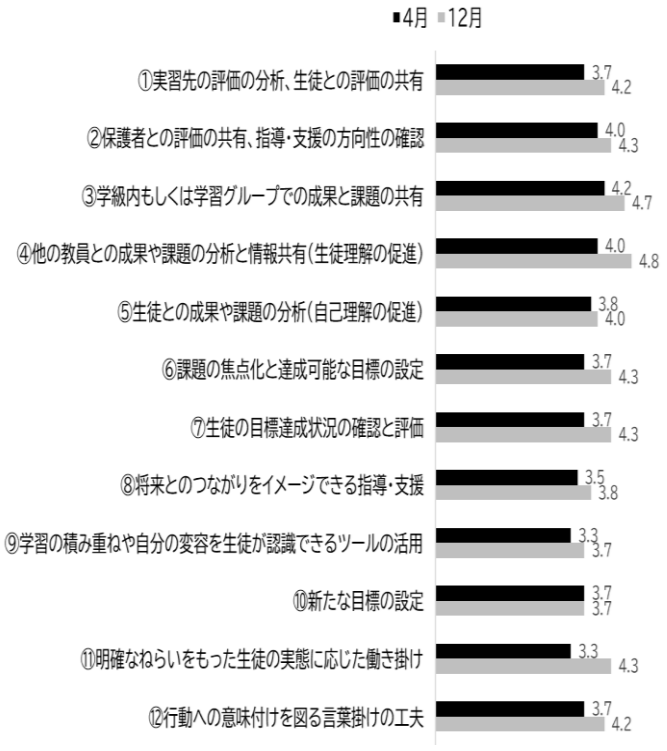


図3　4月と12月の評価平均値の比較

図3を見ると、12月の評価平均値は総じて4月の評価平均値よりも上がっている。7月段階では3.2と最も評価平均値が低かった「⑨学習の積み重ねや自分の変容を生徒が認識できるツールの活用」についても、12月段階では3.7に評価平均値が上がった。また、「⑪明確なねらいをもった生徒の実態に応じた働き掛け」については評価平均値が4月段階から12月段階にかけて数値が1.0上がっている。

以下、12月のアンケート調査の自由回答とインタビューデータから、項目⑨⑪に関する内容を取り上げる。

⑨学習の積み重ねや自分の変容を生徒が認識できるツールの活用

アンケートの自由回答とインタビューから、現場実習先の方から肯定的な評価を受けたことを本人にフィードバックしていくことにより、生徒が学びの成果や自分の変容を認識できたことが挙げられた。その中でも、即時的に伝えることが効果的であるといった内容が語られた。また、そのような成果を動画や写真、実習日誌をツールとして客観的に捉えられるようにしたり、友達と評価を比較することで自分の変容を認識したりしていることが挙げられた。さらに、生徒が客観的に捉えたことを言語化・視覚化(教師による板書、本人によるワークシートへの記入)することで自分の変容を認識できるようになることが語られた。

⑪明確なねらいをもった生徒の実態に応じた働き掛け

アンケートの自由回答とインタビューから、生徒が自分の現状を認識できるよう、生徒の身近にいる友達や教師といった大人をモデルとして基準をおくことで、その基準に対しての自分の位置を把握できるように働き掛けていることが挙げられた。また、相手の視点から自分の姿を捉えられるように働き掛けていることが挙げられた。そして生徒が新しい目標を設定する際は、生徒が自分で自身の課題に気付き、その課題を改善する方法を教師と一緒に考えて目標を設定できるよう働き掛けていることが挙げられた。

このように、将来に向けた生徒の願いや思いを尊重しつつ、社会から求められていることを理解できるようにしながら、教員は生徒の実態に応じて行動の変容を促す働き掛けをしていることが挙げられた。

(4) 考察

4月から7月にかけて項目①と④の評価平均値が高まった理由としては、6月の現場実習に向けた実践の介入時に、各学年でフィードバックの計画を立てる活動をした際、これまで暗黙裡に行ってきたことを言語化し、「その実践がなぜ効果的であるのか」ということについて教師間で共通理解を図ったことで、教師それぞれがこれまでの実践に意味付けを図り、自信をもつことができたと考えられる。

項目⑨については、生徒がどのように行動を改善していけばよいかを自分で考えられるよう支援することについて教員が難しさを認識したことで評価平均値が低くなったことが考えられる。しかし、12月においては評価平均値が0.5高まっている。これは、教員の語りからも見られるように、2回目の介入を通して、11月の現場実習において改善を図ったことが影響していると考えられる。

今井・前原(2022)は、個々の生徒のキャリア発達段階や生徒の実態に応じて「何に気付いてほしいか」「なぜ気付いてほしいか」「どのような方法であれば気付くことができるか」というように明確なねらいをもって働き掛けていくことが重要だと示している。項目⑨についても、その結果を読み解くと、生徒が自身の成長を認識できるよう、生徒の実態に応じて働き掛けていることが理解できる。4月から12月にかけて生徒理解が深まり、的確な実態把握に基づいた働き掛けが生徒の

気付きや行動の変容に表れていることを実感できている教員が多いことから、項目⑪の評価平均値については、12月段階でより高い数値を示していると考えられる。

教員の評価の変容や、インタビューでの語りから、介入の効果が得られた。実際、現場実習のフィードバックの中で、生徒自身が課題に気付いて改善を図ろうとする姿や達成感を得ている姿について教員からの語りがあった。その生徒の姿から、現場実習を通したヒト・モノ・コトとの社会的相互作用によってキャリア形成が図られ、さらにそれをフィードバックすることによって、より生徒のキャリア形成が促されていくことが分かった。

Bandura(1997)は、生徒が経験そのものをいかに解釈するかが自己効力感に影響を与えるとし、教師は生徒に成功体験を思い起こさせ、それがより大きなものとなるよう支援することの必要性を唱えている。教員が現場実習における生徒の学習経験を意味付けていくことによって、生徒が「自分には、行動することで変化を起こす力がある」というような自己効力感を得ながら、主体的に自立と社会参加を図っていくことが期待できる。

4. おわりに

本研究を通して、現場実習のフィードバックに視点を置いた実践への介入が、生徒のキャリア形成に寄与する教員支援の在り方として有用であると考えられた。教員は、生徒の思いや願いに寄り添いながらも社会的な現実を踏まえ、生徒の発達段階や発達課題に対応しながら、生徒がよりよく生きられるようになるにはどのような支えが必要かということを日々考えて指導・支援を行っている。この教員の思いが、生徒の思いや願いとつながり、生徒たちの生涯にわたるキャリア形成の基盤をつくっていくのではないかと考える。

引用・参考文献

内海淳(2004)主体性を支える個別の移行支援－学校から社会へ－，大揚社，23-26.

河﨑智恵・齊藤紀子・伊藤優・伊藤圭子(2020)特別支援学校におけるキャリア教育と現状の課題－家庭科教員意識調査および米国 LCCE プログラムを手がかりに－，日本教科教育学会誌，43-3，11-22.

藤井明日香・川合紀宗・落合俊郎(2013)特別支援学校(知的障害)高等部進路指導担当教員の就労移行支援に対する困り感－指導法及び教員支援に関する自由記述から－，高松大学高松短期大学研究紀要，61･61，111-128.

大谷博俊・立和名信行・見谷真希・橋本加寿代(2021)現職教員の特別支援教育に関する教職実践力を高める－教職大学院における「キャリア教育・進路指導」の授業を通して－，鳴門教育大学授業実践研究－授業改善を目指して－，20，53-60.

熊谷愼之輔(2012)学校づくりとスクールミドル．学文社，122.

安梅勅江(2001)ヒューマンサービスにおけるグループインタビュー法 科学的根拠に基づく質的研究法の展開，医歯薬出版株式会社.

川喜田二郎(1970) 続 発想法-KJ法の展開と応用，中公新書.

森脇勤(2011) 高等部職業学科がキャリア教育に求めるもの，特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック，ジアース教育新社，246-247.

国立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2011)特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック，ジアース教育新社，53，85，138-139.

今井彩・前原和明(2022)特別支援学校における生徒のキャリア発達を促すフィードバックの方法．秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学，77，19-26.

Bandura, A(1997) Self-efficacy: The exercise of control. NewYork: Freeman.

特別支援学校（知的障害）における生徒のキャリア形成に寄与する教育実践

発達教育・特別支援教育コース　２５２１５０１
今　井　　彩

１．研究の目的

特別支援学校高等部では、生徒が主体的に進路選択・進路決定を図っていくことを目的とした教育活動として「産業現場等における実習（現場実習）」を実施している。この活動は、生徒が実際的な知識や技術・技能に触れ、自己の職業適性や将来設計について考えられるようにすることで生徒のキャリア形成を支援している。しかし、生徒のキャリア形成に関して、多くの教員が指導上の課題や困り感を抱えていることが先行研究で明らかにされている。

そこで本研究では、生徒のキャリア形成を促す指導・支援における教員の実践力向上を目指し、現場実習を中心とした進路指導の実態についての調査から、生徒の進路決定に向けた進路指導の取組を明らかにすることを研究１とした。そして、研究１で得られた成果から教育現場において高等部教員の実践への介入を図り、その効果を検討することを研究２として教員が生徒のキャリア形成を促進する教育実践を行えるよう、教員支援への取組を行った。

２．研究１

研究１では、秋田県内の知的障害を主とした特別支援学校に勤務する進路指導主事５名を調査対象者とし、60 分１回のグループインタビューを実施した。収集した質的データの分析は KJ 法を用いた。その結果、特別支援学校高等部においては、現場実習のフィードバックを要としながら本人主体の進路決定と社会参加に向けて進路指導が展開されることで、生徒のキャリア形成が促進されると考えられた。そこで研究２では、教員が生徒のキャリア形成を促す実践を積み重ねていけるよう、現場実習のフィードバック場面における実践への介入を図り、その効果を検討した。

３．研究２

研究２では、秋田県内の知的障害を主としたＡ特別支援学校高等部において生徒の進路指導に携わる教員６名を調査対象者とし、2022 年４月～2022 年 12 月までの期間、今井・前原（2022）が提案する「生徒のキャリア発達を促す現場実習のフィードバック方法」を指標とした学習会を行った。また、介入効果を検討するために対象教員に対して同指標を評価項目としたアンケート調査（5 件法で回答）を実施した。調査は４月、７月、12 月に行い、各月の評価平均値を比較した。

２回の介入によって、12 月の評価平均値は４月段階より１つの項目を除く全ての項目の値が上がった。また、教員の語りから、介入を通して教員間で生徒のキャリア形成に向けた効果的な方法について意見を出し合い、教員それぞれが自分の取組に意味付けを図っていくことで、生徒の変容促進が可能となったことが確認できた。

以上から、本研究を通じて、生徒のキャリア形成を促進する教育実践を行うための教員支援の在り方が検討できた。

特別支援学校(知的障害)における生徒のキャリア形成に寄与する教育実践

生徒の主体形成を図る進路指導

□進路の自己選択・自己決定を意図して生徒を進路選択と社会参加の主体に位置付けた実践の提案(内海, 2004)
□自己の在り方生き方を考えた主体的な進路選択(特別支援学校 学習指導要領総則)

生徒のキャリア形成に関する課題

□特別支援学校(知的障害)における主体性に目を向けた指導上の難しさ(河﨑ら, 2020)
□生徒の就労に対する意欲や主体性の欠如と行ったキャリア形成に関する指導上の困り感(藤井・川合・落合, 2013)

【求められていることに対しての実践上の難しさ】

＜目　的＞　生徒のキャリア形成を促す指導・支援における教員の実践力向上

＜研究1＞　生徒の進路決定に向けた実践から、有用な取組を明らかにする。

□研究方法
・研究協力者:特別支援学校の進路指導主事 5 名
・データ収集:グループインタビュー(安梅, 2013)
・インタビュー内容:進路決定に向けた進路指導上の実践
・データ分析:KJ 法(川喜多, 1970)

□結果
6つのカテゴリーに分類→図解化(図 1)

本人主体の進路決定と社会参加に向けて進路指導を実践展開していく上で、生徒のキャリア形成を支援するためには現場実習のフィードバックが重要だと考えられた。

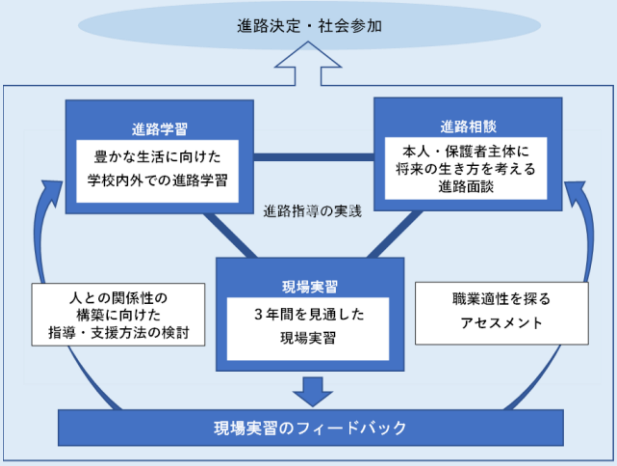


図 1:　現場実習を中心とした進路指導の展開

＜研究2＞　現場実習のフィードバックにおける教員支援のための介入とその効果を検討する。

図 2:　4 月と 12 月の評価平均値の比較

□研究方法
・研究協力者:A 特別支援学校の高等部教員6名
・介入方法
5 月と 10 月に生徒のキャリア発達を促す現場実習のフィードバック方法(今井・前原, 2022)を用いた学習会を実施
・データ収集と分析
4月、7 月、12 月に生徒のキャリア発達を促す現場実習のフィードバック方法(今井・前原, 2022)を指標としたアンケート調査を実施。評価項目 12 項目に対して5件法で回答を求める。また、各学年担任へ実際のフィードバックでの取組と生徒の様子を聞き取り、評価の変容について質的に分析

□結果
4月から 12 月にかけて評価平均値が上昇(図2)

現場実習のフィードバックに視点をおいた実践への介入が、生徒のキャリア形成に寄与する教員支援の在り方として有用であると考えられた。

学級数の少ない障害種の特別支援学級担任への支援の在り方に関する検討

発達教育・特別支援教育コース　２５２１５０２
大塚　邦子

１．背景

○特別支援学級を取り巻く現状

平成 19 年「特別支援教育」制度が実施され，「特殊学級」は「特別支援学級」と名称が変わり 15 年が経過した。特別支援教育資料(2021)によると，平成 22 年から令和 2 年の 10 年間で，少子化により義務教育段階の全児童生徒数は減少しているものの，特別支援学校の幼児児童生徒数は 1.2 倍，特別支援学級に在籍する児童生徒数は 2.1 倍と増加している。小・中学校の特別支援学級数も増加しており，特別支援学級の担任は約 47,000 人から約 75,000 人へ，約 28,000 人の増加(約 1.6 倍)となった。つまり，これまで小・中学校で通常の学級を担当していた教員が特別支援学級の担任となる機会が多くなったといえる。

○特別支援学級担任に求められる専門性

しかし，特別支援学校教諭等免許状保有者の割合が特別支援学校では81.0%であるのに対して，特別支援学級では 31.2%と，担任の約 7 割は専門の免許を保有していない。特別支援学級担任について楢原（2019）は「小学校の特別支援学級の担任は，多忙感と不安感の中で日々取り組んでいる」ことを指摘している。また，特別支援学級担任には専門性が求められているものの，岡野（2019）は「それが本当に個別の目標に応じた指導かとたずねると，おそらく自信をもってそうであると答える担任はそう多くはないのではないだろうか」と指摘している。

○学級数の少ない特別支援学級の現状

図 1 で示すように，令和 2 年度の全国の特別支援学級の障害種別の割合を見ると，自閉症・情緒障害学級と知的障害学級が全体の 88%を占めており，肢体不自由学級，病弱・身体虚弱学級，弱視学級，難聴学級は，全体の 1 %から 4%と少数である。

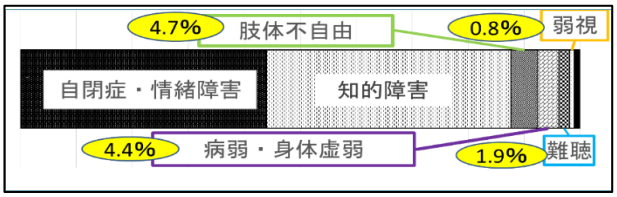


図 1　特別支援学級の障害種別の割合（R2）

国立特別支援教育総合研究所(2021)によると，小・中学校に設置されている肢体不自由学級のほとんどが 1 学級であり，70%以上の学級で在籍児童生徒数が 1 人であることが報告されている。また，担任の肢体不自由学級経験年数は 5 年未満が 90%以上である。

秋田県においては，令和 3 年度の小・中学校の特別支援学級数は，知的障害学級 246(42%)，自閉症・情緒障害学級 234(40%)，肢体不自由学級 31(5%)，病弱・身体虚弱学級 36(6%)，弱視学級 5(1%)，難聴学級 34(6%)である。肢体不自由学級は，A 地区(小・中学校計 27 校)に 1 学級しかない。また病弱・身体虚弱学級は，B 地域(小・中学校計 70 校)で 3 学級しかない。このように学級数が少なく地域に点在しているため他の学級の様子は伝わりにくく，担任同士の情報の共有は難しいと考えられる。また，医療や福祉に関する情報も求められるが，近くに同様の学級がないため相談相手が乏しく，十分な情報を得ることが出来ないことも考えられる。

以上のことから，小・中学校の教員が，学級数の少ない障害種の特別支援学級担任となったときに，どのような思いを抱いているの

かを調べ，疑問や不安を解消するためにはどのような支援が必要であるかを明らかにする必要があると考えた。

２．目的と内容

本研究では，学級数の少ない障害種の特別支援学級（肢体不自由，病弱・身体虚弱，弱視，難聴）の担任の現状や思いについて分析し，必要な支援について提案する。また，それらの支援を実践し，検証することを目的とする。

２ヵ年計画により研究１，２を行った。

研究１（令和３年度）

学級数の少ない特別支援学級担任の現状と思いに関する調査と支援の提案

学級数の少ない特別支援学級担任の現状と思いを把握するために，担任へのアンケート調査を行った。また，客観的な立場から特別支援学級担任の現状や課題を捉えることができるように，特別支援学校地域支援担当者へのインタビュー調査を行った。それらの結果をもとに必要な支援について提案を行った。

研究２（令和４年度）

特別支援学級担任への支援の実践と検証

研究１の結果に基づき，肢体不自由学級及び病弱・身体虚弱学級において提案した内容を実践し，実践に参加した担任へのアンケート調査及びインタビュー調査から，それらの効果や課題を検討した。

３．研究１

学級数の少ない特別支援学級担任の現状と思いに関する調査と支援の提案

(1) 調査１　学級数の少ない特別支援学級担任へのアンケート調査

1) 内容

対象：秋田県内小・中学校の肢体不自由，病弱・身体虚弱，難聴，弱視特別支援学級担任

調査内容：学級担任の教職や当該障害種の経験年数等の現状と，担任となったときに感じたこと，やりがいや難しさ等の思いについて。

回答方法：各学校長宛に依頼状及びアンケート用紙をメールで送付した。回答は，担任がURL を開き，グーグルフォームで入力するよう依頼した。質問紙法による４件法での回答及び自由記述とし，匿名での回答とした。

期間：令和３年７月 19 日～同年８月 27 日

2) 結果

調査対象 109 人のうち 80 人から回答が寄せられた（回答率 73.4%）。

①特別支援学級担任の経験年数

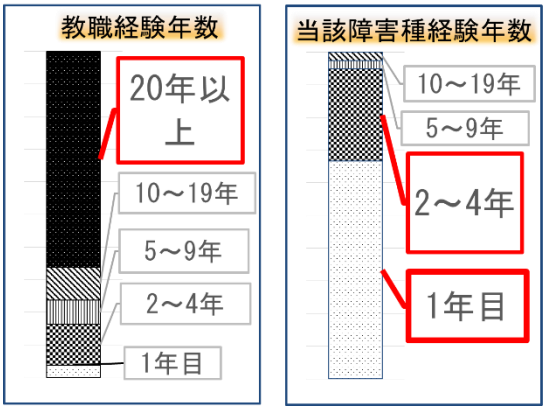


図２　特別支援学級担任の経験年数

担任の教職経験年数は 20 年以上が最も多く，全体の 66%であった。当該障害種経験年数は，１年目が最も多く，2～4 年と合わせると全体の 94%を占めていた(図 2)。教職経験は多いが，当該特別支援学級担任としての経験は少ない状況であった。

②初めて特別支援学級担任となったときに感じたこと

初めて特別支援学級担任になったときの思いについての自由記述をＫＪ法に準じて分析した結果「不安や困惑等」「期待や喜び等」の２つの大カテゴリに分類できた(表 1)。

〇不安や困惑等について

「不安や困惑等」は，5 つの小カテゴリに分けられた。最も多いのは「経験や専門知識がないこと」による不安であった。「経験がなく，非常に不安を感じた」ことや「子どもの実態も知らず，どんな支援ができるかも分からず，とても不安だった」等の回答があった。

表１　初めて特別支援学級担任になったときに感じたこと（n=67）

不安や困惑等(44)	不安(31)	専門知識がない(11)
		経験がない(7)
		実態把握・支援の方法(5)
		子ども・保護者との関わり(4)
		漠然とした不安(4)
	驚き等(7)	希望と違い驚いた(4)
		希望が叶わず残念(3)
	困惑・困難(6)	指導が正しいか分からない(1)
		何をするか分からない(5)
期待や喜び等(23)	期待や意欲(18)	支援・指導を努力したい(7)
		子どものために頑張りたい(7)
		子どもとの関わりに期待(4)
	喜び(5)	希望が叶い嬉しい(3)
		専門性を生かしたい(2)

「驚き等」「困惑・困難」では，「通常学級をもつと思っていたため驚いた」「何をどうすればいいのか何も分からず，孤独を感じていた」等の回答があった。

〇期待や喜び等について

「期待や喜び等」は，２つの小カテゴリに分類できた。特別支援教育への意欲や期待に関する回答が最も多く，「特別支援教育についていろいろ学びたい」「初めてだが，子どものために精一杯努力したい」等の回答があった。また，「特別支援学級の担任をやりたかったのでうれしい」という回答もあった。特別支援学級の経験や知識がなくても，期待や意欲の高い教員がいる状況が示唆された。

③特別支援学校のセンター的機能の活用

「センター的機能を活用したいか」という質問には 70 人(88%)が「活用したい」「やや活用したい」と回答していた。

④特別支援学級担任が求めているサポート

特別支援学級担任になったときにどんなサポートがあればよかったかを記述式で尋ね，回答を分析した(図3)。最も多かったのは,「相談できる人」であり，「専門の知識を持った人」「交流学級担任」「コーディネーター」「他学級の担任やすぐに相談できる人」が挙げられた。「こんなときにこんな指導がよいとすぐに教えてもらいたい」「些細な悩みや疑問を気軽に直接聞くことができる相談窓口」等の意見があった。他に「4月等早期の研修の実施」や「特別支援に関する資料の提供」等があった。

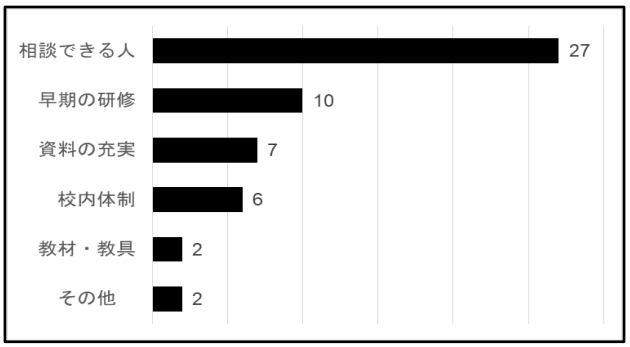


図３　担任が求めているサポート

⑤特別支援学級担任として感じるやりがいと難しさ

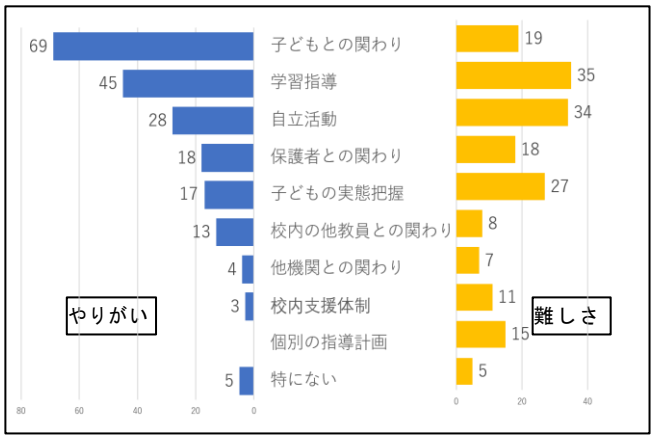


図４　担任の感じるやりがいと難しさ

やりがいを感じていることと難しさを感じていることは共通しており，「子どもとの関わり」「学習指導」「自立活動」の３つは，難しいと感じる反面，やりがいを感じているということが分かった(図4)。

(2) 調査２　Ｃ特別支援学校地域支援部担当教員へのインタビュー調査

県立Ｃ特別支援学校で県内の病弱・身体虚弱特別支援学級及び肢体不自由特別支援学級を支援している教員に，小・中学校への訪問

を通して感じた特別支援学級への校内支援体制や特別支援学校のセンター的機能の活用状況についてのインタビュー調査を行った。

1)内容

対象：秋田県立C特別支援学校教員３名

期間：令和３年７月～同年８月

2)結果

①特別支援学級への校内支援体制について

・校長を中心とした校内支援体制の整った学校が増加している。
・校内支援体制が整っていない学校もあり担任は誰にも相談できない状況にある。

②センター的機能の活用について

・訪問後に担任から「ほっとした」等安心感を得ることが多い。
・担任がセンター的機能を積極的に活用している学校は子どもも担任も生き生きと活動していると感じる。
・校内支援体制が整っていないところほどセンター的機能を活用していない。

③今後の課題・要望

・小・中学校の校内支援体制の整備
・担任どうしの交流の必要性
・センター的機能活用の促進

(3)考察

〇学級数の少ない特別支援学級の現状

学級数の少ない特別支援学級担任のほとんどが当該障害種の経験が少ない状況が明らかになった。また，近くに同じ障害種の担任が少なく，情報共有が困難な状況にあった。

〇特別支援学級担任の抱える思い

担任の抱える思いで最も多いのは「不安」であり，理由の多くは，経験や専門的知識のないことであった。それぞれの障害に応じた専門的な知識についての情報提供が必要であると推察された。一方，経験や専門的知識がなくても，気軽に相談できる協力体制があることで，安心感が生まれ，意欲へとつながると考えた。

〇特別支援学級担任が求める支援

特別支援学級担任が求めている支援でもっとも多いのは「相談できる人」の存在であった。専門的知識の助言だけでなく，気軽に相談できる存在を求めていることが推察された。

〇特別支援学級担任のやりがいと難しさ

特別支援学級では，実態を把握し，個の教育的ニーズに応じた指導が求められる。とりわけ，自立活動は学習指導要領に内容が規定されている通常の教科とは異なり，一人一人の実態を把握し，個に応じた適切な指導内容を選択，組織して計画していかなければならない。そのため，難しいと感じる反面，特別支援学級では子ども一人一人と深く関わることのできる点や，実態に応じた指導が適切で子どもの変容が見られたことなどの理由により,やりがいを感じていることが示唆された。

〇特別支援学校が感じる学校・担任の課題

特別支援学校では，センター的機能をもっと活用してほしいと希望しており，学級担任の多くは特別支援学校のセンター的機能を活用したいと考えている。もっと気軽にセンター的機能を活用していくためにも，校内支援体制が整い，担任が安心できる環境にあることが必要であり，担任どうしの交流も安心につながると考えられた。

〇特別支援学級担任へ必要な支援とは

そこで，それぞれの障害に応じた専門的な知識についての資料が手元にあることで，すぐに疑問を解決できるという安心感をもつことができると考えた。

また，担任どうしや特別支援学校とのつながりが大切であると考えた。校内での特別支援教育コーディネーター等の支援，そして特別支援学校のセンター的機能の活用や，同じ障害種の学級担任との交流の機会をもつことで，すぐに相談できる安心感が生まれ，担任を多方面から支援することができるのではないかと考えた。

(4)提案

以上のことから，学級数の少ない特別支援学級担任の抱える疑問や不安を解消するには，専門的な知識を理解するための情報提供が必要であると考えた。また，気軽に相談し合う

ことのできる環境作りが必要であると考えた。校内支援体制の充実はもちろんであるが，担任どうしがつながるためには，地域の枠を越えたICTを活用したネットワークでのつながりをもつことができないだろうかと考えた。滝川（2013）は，日本の病弱・身体虚弱教育における教育情報の共有と活用について，教育の専門家である教師が連携して情報提供していくための方策として「ICT を活用した病弱・身体虚弱教育の充実」の必要性を提起している。また「情報を共有するための支援冊子の作製も有効な手段のひとつである」と述べている。そこで，次の２点を提案する。

＜提案１＞肢体不自由学級及び病弱・身体虚弱学級担任への情報提供

担任として年度当初に行うことを確認したり，分からないことがあったりしたときに調べたりすることができるような資料を作成し，学級担任に提供する。

＜提案２＞特別支援学校をハブとした特別支援学級担任どうしの情報共有ネットワークの構築

特別支援学校と特別支援学級担任をＳＮＳでつなぎ，情報提供・情報交換することのできるネットワークを構築する。

令和４年度は，この２点について実践を行うこととした。

４．研究２（令和４年度）
特別支援学級担任への支援の実践と検証

(1)肢体不自由学級及び病弱・身体虚弱学級担任への情報提供

1)肢体不自由学級担任に向けた資料提供

資料名：「肢体不自由特別支援学級新担任の手引き－児童生徒のエンパワメントの育成－」令和３年度秋田大学教職大学院「肢体不自由児の理解と支援」，受講生２名で作成，

対象：秋田県肢体不自由特別支援学級担任

方法：令和４年４月に秋田県教育委員会経由でデータとして各校に配布した。

内容：以下の９項目で構成した。

①肢体不自由学級とは
②実態把握
③個別の支援計画と個別の指導計画
④肢体不自由学級の教育課程
⑤教科指導における配慮事項
⑥自立活動
⑦合理的配慮
⑧交流及び共同学習
⑨関係機関及び各種支援制度

2)病弱・身体虚弱学級担任に向けた資料提供

資料名：「病気の子どもの支援ガイドわたしも学びたい！」平成28年度秋田大学教職大学院発達教育・特別支援教育コース作成を筆者が一部改変

対象：病弱・身体虚弱特別支援学級担任

方法：令和４年４月に秋田県教育委員会経由でデータとして各校に配布した。

内容：以下の８項目から構成される。

①病気・病状の理解
②教育課程の編成
③学習指導
④生活面の指導
⑤校内支援体制
⑥保護者への支援
⑦特別支援学校のセンター的機能等
⑧合理的配慮

3)調査

対象：秋田県内小・中学校肢体不自由，病弱・身体虚弱の特別支援学級担任

内容：資料の有効性や活用状況，改善点等

方法：当該特別支援学級設置校の校長宛てに依頼状をメールで送付した。回答は，担任がURLを開き，グーグルフォームで入力するよう依頼した。質問紙法による選択式での回答と一部自由記述とし，匿名での回答とした。

期間：令和４年８月１日～同年８月31日

4)結果

①資料の有効性と必要性

調査対象72人のうち54人から回答が寄せられた（回答率75%）。

特別支援学級担任への資料の有効性について，「十分参考となる」「やや参考となる」と回答した人は 52 人で全体の 96%であった(図 5)。「あまり参考とならない」と回答した人は 2 人で，理由として「院内学級であるため資料が参考とならない」ことが挙げられた。

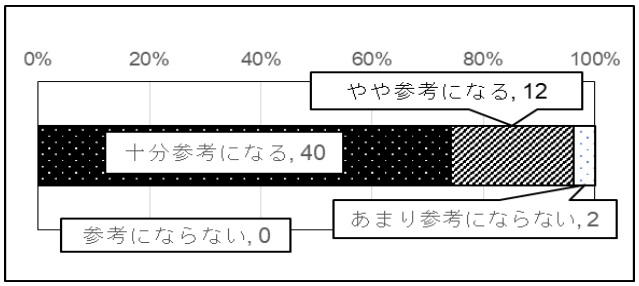


図 5　資料の有効性，n =54

来年度もこのような資料があればよいかとの質問に，49 人(91%) が「あるとよい」と回答し，「どちらともいえない」と回答したのは 5 人(9%) であった(図 6)。

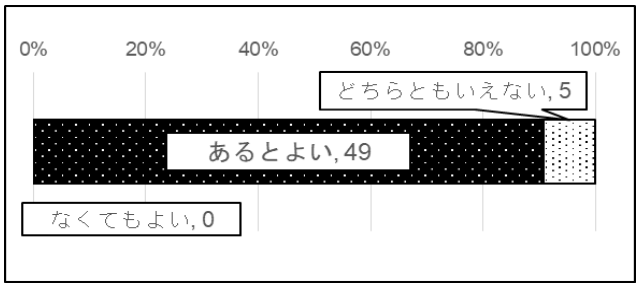


図 6　資料の必要性，n =54

②資料の活用状況

実際に資料を活用したかを質問したところ，「十分活用した」32 人(59%)，「やや活用した」9 人(17%)，「あまり活用しなかった」8 人(15%)，「活用しなかった」5 人(9%)という結果であった（図 7）。

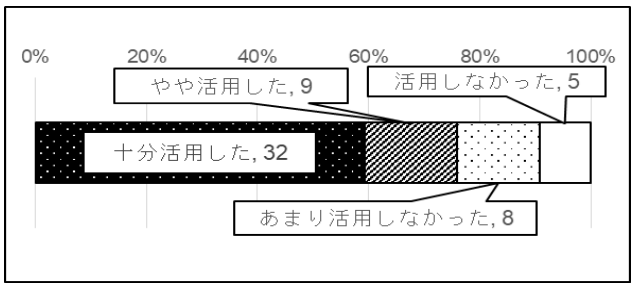


図 7　資料の活用状況，n=54

資料を活用したと回答した人に対し，活用した具的な内容について自由記述を求めた結果，30 人から回答を得た。内容を分類すると(表 2)，最も多かったのは「自立活動の参考としたこと」であった。他に「合理的配慮の理解」や「教育課程の編成」等であった。

表 2　活用した具体的内容　n=30

自立活動の参考（12）
合理的配慮の理解(4)
教育課程の編成(4)
個別の指導計画作成(4)
児童生徒の実態把握(2)
学習指導・生活指導(2)
その他（学級経営、外部との連携など）

また，活用しなかった理由として最も多かったのは「資料の存在を知らなかったこと」であった(表 3)。理由として，「存在を知らなかった」という回答が 10 人から寄せられた。

表 3　活用しなかった理由　n=14

存在を知らなかった（10）
見る時間がない(2)
当該児童生徒に該当しない(2)

資料の改善点としては，「具体的な実践例が多くあると，使う側として参考になる」等の意見が複数あった。

(2)特別支援学校をハブとした特別支援学級担任どうしの情報共有ネットワークの構築

1)D市肢体不自由特別支援学級，病弱・身体虚弱特別支援学級担任によるオンライン会議の実施

D市のオンライン会議は，筆者の所属校校長に協力頂き，校長会を通して各校担任に参加を依頼した。

①第 1 回オンライン会議

期日：令和 4 年 6 月 10 日（金）

参加者：特別支援学級担任 3 名

C特別支援学校教員 1 名

ツール：Teams を使用
内容：顔合わせ，学級の状況の紹介等
②第２回オンライン会議
期日：令和４年８月３日（水）
参加者：特別支援学級担任４名
　　Ｃ特別支援学校教員３名
ツール：Teams を使用
内容：事例の紹介，特別支援学級担任どうしの情報交換

2)秋田県内の肢体不自由特別支援学級,病弱・身体虚弱特別支援学級担任によるオンライン会議の参加

昨年度からの協力校であるＣ特別支援学校で，センター的機能の一環として，秋田県内の肢体・病弱学級担任参加のオンライン会議を企画運営して頂いた。Ｃ特別支援学校主催のオンライン会議は，学級担任の中から参加者を募り 11 月に第１回会議を行った。

3)調査
対象：Ｄ市オンライン会議参加者３名及び，Ｃ特別支援学校オンライン会議参加者６名の合計９名
内容：オンライン会議の有効性や改善点及び特別支援学級担任への支援について
時期：令和４年 11 月～同年 12 月
方法：グーグルフォームの記名による質問紙法でのアンケートと電話によるインタビュー

4)結果

オンライン会議について次の回答を得た。
①参加してよかった：９人(100%)
②他校の担任とつながりをもつために有効であった：９人(100%)
③特別支援学校の教員とつながりをもつために有効であった：８人(89%)，やや有効であった：１人(11%)

有効であった具体的内容を自由記述により求めた。「コミュニケーションの高め方についていろいろな意見が聞けてよかった」「同じ障害種のグループだったので，目線が似ていて参考になった」「他の学級担任の先生も同じような悩みを抱えていると感じ，共感した」「保護者へのアドバイスなど，他の学級担任の話を聞けてよかった，もっと早くに知りたかった」等が挙げられた。

(3)考察

〇担任への情報提供資料の有効性

資料については，アンケート調査結果から「参考となる」「来年度以降もあるとよい」という意見が多く，学級担任にとって有効であると考えた。今後も継続してこのような資料を年度当初に担任に提供することが望まれる。教職経験が多い教員であっても，初めて特別支援学級担任になると，学習指導や自立活動等専門的な知識技能に関する難しさが挙げられていたので，その確認をすることは，大切であると感じた。エピソードを入れた，より具体的な例があると初めての担任には伝わりやすいと思われる。

〇情報共有ネットワークの構築と有効性

次に，担任どうしがつながることのできるオンライン会議については,参加者全員から，有効であり今後も必要であると回答を得た。学級数が少なく，地域に点在している当該障害種の担任にとって，他の学級担任の事例を聞いたり，同じ悩みを抱えていることを語り合ったりすることで，共感性が高まり，活動への意欲となることが考えられた。また，同じ障害種の特別支援学級担任とだけでなく，専門的知識を有する特別支援学校の教員に質問しやすいこともオンライン会議のよさであると考えた。

〇研究の成果

本研究では，学級数の少ない障害種の特別支援学級担任の現状や思いを分析し，必要な支援の提案,その実践と検証が目的であった。そこで，担任へのアンケート調査及び特別支援学校地域支援担当者へのインタビュー調査の分析結果をもとに,「肢体不自由学級及び病弱・身体虚弱学級担任への情報提供」「担任どうしの情報共有ネットワークの構築」の２つ

の実践が，学級数の少ない特別支援学級担任への支援として有用性が高いものであると捉えることができた。

〇今後の課題と展望

今後の課題として次の点が考えられた。資料を提供する際には４月にデータでの配布を行うと，担任へ渡っていないケースもあるため，３月の年度末に配布し，現担任から次年度の担任へ渡してもらうなど，工夫改善が必要であると考えた。今後は，自立活動の実践例や学習指導案を入れるなど，担任のニーズに応じて作成することが求められよう。

オンライン会議が自由参加となった場合に，どれだけ参加したいと思うかが課題であると考えた。これに関しては，必要感を感じている時期に第１回目の会議を開催することを提案する。初めて特別支援学級の担任となり，何をすればよいのかも分からないときに，専門的知識を有する特別支援学校の教員や，同じ障害種の学級担任とつながる機会をもつことで，必要なときに情報が得られるという安心感が得られると考えた。

また，会議ツールの選択も今後の課題であると考えた。会議の発言を記録しておける，誰でも参加しやすい等のツールの利点を比べ，その会議に適したツールを選択することが求められよう。

このような支援が継続して行われるには，特別支援学校の協力が不可欠であろう。今回はＣ特別支援学校の協力を得て，オンライン会議を開催していただくことができ感謝をしている。参加した方から，この次も参加したいという意見も出ている。継続し，定期的にこのような会議を開催していくことができれば，担任どうしが情報を共有していくことが可能となるであろう。

今回のオンライン会議の参加者の中には，「昨年度は誰にも相談できず，不安だった」「はじめて担任となったときに，オンライン会議があれば心強かった」などの意見があった。気軽に相談できる存在が校内にいることが，担任が安心することができる大切な要因であるが，それに加えて，同じ障害種の学級担任や，専門的知識のある特別支援学校の先生など,多くの人とのつながりをもつことが，担任の安心感につながるであろうと考える。

５．終わりに

学級数の少ない特別支援学級が，提案したオンライン会議や資料により，担任どうしのつながりをもつとともに，校内支援体制が整い，センター的機能を活用していくことで学級担任を多方面から支えていくプラットフォームが構築できると考えた。それは担任の意欲向上へとつながり，子どもの成長へとつながっていくであろう。今回の研究がその一助になればと思う。

【引用・参考文献】

楢原秀明(2019)「小学校　特別支援学級の現状と課題」『学び舎 ： 教職課程研究』 43-47,

岡野由美子(2019)「特別支援学級担任への研修体制に関する一考察― 特別支援教育センターの研修講座の充実について ―」『人間教育』1-10

滝川国芳(2013)「日本の病弱・身体虚弱教育における教育情報の共有と活用に関する研究動向」『特殊教育学研究』51(4), 391-399

武田篤・斎藤孝・新井敏彦・佐藤圭吾・藤井慶博・神常雄(2013)「特別支援教育における学校コンサルテーションの充実に向けて ： コンサルタントが抱く困難性と求められる専門性」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 35』 79-85

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2020-2021)「全国小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する状況」

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2021)「特別支援教育資料第二部調査編」https://www.mext.go.jp/content/20211015-mxt_tokubetu01-00018452_1.pdf(Retrived2023.1.6)

秋田県教育委員会(2021)「学校統計一覧」https://www.pref.akita.lg.jp/pages/archive/522(Retrived2023.1.6)

学級数の少ない障害種の特別支援学級担任への支援の在り方に関する検討

発達教育・特別支援教育コース２５２１５０２
大塚　邦子

１．研究の背景と目的

学級数の少ない特別支援学級担任は，児童生徒個々の教育的ニーズに応じた指導や医療福祉に関する知識が必要とされるが，専門的知識をもっている担任は少ない。また，学級数が少なく地域に点在しているため，担任どうしの情報共有は難しいと考えられる。そこで，小・中学校の教員が，学級数の少ない障害種の特別支援学級担任となったときに，どのような思いを感じているのかを調べ，疑問や不安を解消するためにはどのような支援が必要であるかを明らかにする必要があると考えた。本研究では，学級数の少ない障害種の特別支援学級（肢体不自由，病弱・身体虚弱，弱視，難聴）の担任の現状や思いについて分析し，必要な支援について提案した。それらの支援を実践し，成果と課題を検証することを目的とした。

２．研究の内容

研究１では，学級数の少ない特別支援学級担任の現状と思いを把握するために，担任へのアンケート調査及び特別支援学校地域支援担当者へのインタビュー調査を行った。結果，担任は特別支援教育の経験が少なくても，専門的な情報についての情報提供や，特別支援学校のセンター的機能の活用し同じ障害種の学級担任との交流の機会をもつことにより，すぐに相談できる安心感が生まれ，担任を多方面から支援することができるのではないかと考えた。

研究２では，前年度の結果に基づき，肢体不自由学級及び病弱・身体虚弱学級において「資料による情報提供」と「学級担任どうしのオンライン会議」の２つを実践した。実践に参加した担任へのアンケート調査及びインタビュー調査を行い，それらの効果や課題を検討した。

３．研究の成果

「資料による情報提供」に関して，アンケート調査では 96%から「参考となる」，91%から「必要である」との回答を得たことで有効性と必要性があることが示された。今後も継続してこのような資料を学級担任に提供することが望まれる。資料を提供する際には，年度末に配布するなど，工夫改善が必要であると考えた。今後は，自立活動の実践例や学習指導案を入れるなど，担任のニーズに応じた情報提供が求められよう。

「学級担任どうしのオンライン会議」に関して，参加者全員から，有効であり今後も必要であると回答を得た。当該障害種の担任が，他の学校の事例を聞いたり，悩みを語り合ったりすることで，共感性が高まることが考えられた。校内での支援体制が整うことに加えて，同じ障害種の学級担任や，専門的知識のある特別支援学校の教員など，多くの人とのつながりをもつことが，担任の安心感につながると考えた。

学級数の少ない障害種の特別支援学級担任への支援の在り方に関する検討

発達教育・特別支援教育コース２５２１５０２
大塚 邦子

背景

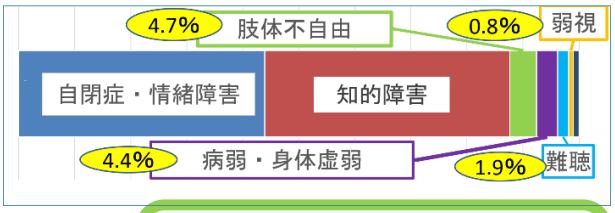
特別支援学級の変化

	児童生徒数	学級数	担当教員数
平成22年	145,431人	44,010	47,297人
令和 2年	302,473人	66,655	75,472人

約16万人の増加　約２万学級増加　約２８,０００人の増加

特別支援学級教員の専門免許状の保有状況
３１．２％（R2）

学級数の少ない障害種の特別支援学級担任
（肢体不自由，病弱・身体虚弱，難聴，弱視）



担当どうしの情報の共有が困難

医療や福祉に関する情報が求められる

目的

・学級数の少ない障害種の特別支援学級担任の現状や思いについての分析
・担任への必要な支援の提案と実践
・実践の成果と課題の検討

研究１
学級数の少ない特別支援学級担任の現状と思いに関する調査と支援の提案

内容

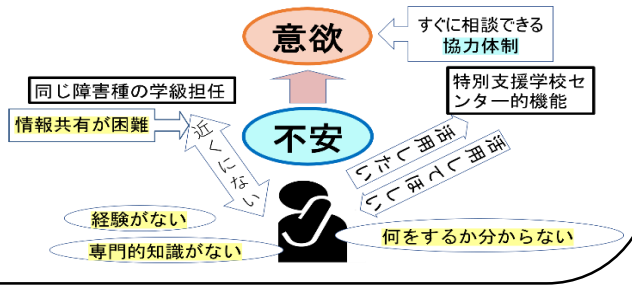
○４つの障害種の特別支援学級担任へのアンケート調査
○特別支援学校教員へのインタビュー調査
→担任の現状や思い，必要な支援の分析

結果

・当該障害種の特別支援学級担任は、経験年数が１～4年目の教員が80%以上である。
・専門的な知識がないことで不安を感じている教員が多い。

考察

・専門的知識に関する資料の提供が必要と考えた。
・特別支援学級担任どうしがつながりをもつことが必要と考えた。



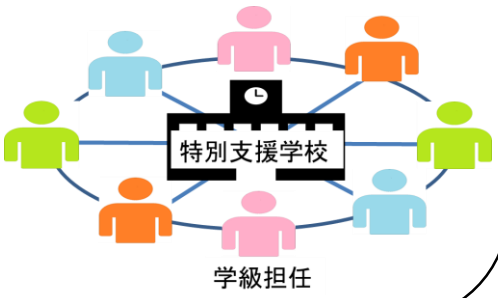
研究２　学級数の少ない特別支援学級担任への支援の実践と検証

内容

○資料による情報提供
○学級担任どうしのオンライン会議
→資料提供者及びオンライン会議参加者へのアンケート調査及びインタビュー調査による実践の効果や課題の検討

結果

・資料による情報提供及び，学級担任どうしのオンライン会議は，アンケート調査から，担任への支援として有効であるという回答を得た。

考察

・今後，資料提供の方法を工夫したり，内容を検討したりする必要があると考えた。
・担任どうしがつながりをもつとともに，校内での支援やセンター的機能の活用など多方面から担任を支えていくことが必要であると考えた。