

2023年度
秋田大学教職大学院
教育実践研究報告集

第8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
2024年3月

目次

【現職教員院生】

学校マネジメントコース

大内 秀朗	小学校の「ふるさと教育」推進における学校運営協議会との連携	1
	抄録・全体図	9
小田嶋 寿	不登校対応を中心とした生徒指導運営体制の構築	
	－学校内外の効果的連携協働を目指して－	11
	抄録・全体図	19
片岡 淑人	特別支援教育支援員と教職員の協働の充実に関する検討	21
	抄録・全体図	29
川越真紀子	高等学校において教職員の共通理解を促進する方策	
	－業務や課題の可視化を通して－	31
	抄録・全体図	39
神田 雄樹	知的障害特別支援学校教員のタブレット端末の活用状況	
	－タブレット端末活用のためのセルフアセスメントシートの開発－	41
	抄録・全体図	49
齊藤 道太	地域を学びの場とする高等学校の学校経営の方策	51
	抄録・全体図	59
佐々木 譲	リフレクションを通じた主体的研修による若手教員の育成	
	－初任者研修との継続性をもつ2年目・3年目研修の充実－	61
	抄録・全体図	69
林 栄美子	特別支援学校における「働きがい」向上のための検討	
	－DE&Iの観点に着目して－	71
	抄録・全体図	79
三浦 雄司	RV-PDCAサイクルによる一点集中突破への組織的な取り組み に関する一考察	
	－タブレット端末持ち帰り導入のアクションプラン策定を通して－	81
	抄録・全体図	89
吉田 英亮	中堅教員を主体としたワーキンググループを活用した人材育成	
	－探究活動を再構築するプロジェクト推進を通して－	91
	抄録・全体図	99

小学校の「ふるさと教育」推進における学校運営協議会との連携

学校マネジメントコース 2523301

大内 秀朗

1. はじめに

(1) 研究の背景

現行の学習指導要領では、「社会に開かれた教育課程」の理念のもと、「カリキュラム・マネジメント」の視点で教育活動を推進することが必要とされている。特に、『小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 総則編』によると、「地域でどのような子供を育てるのか」といった目標を共有したり「必要な人的又は物的体制を確保」したりすることで「地域とともにある学校づくり」を進めることが期待されている。また、児童生徒が地域の一員として主体的に地域と関わる態度を育成することも重要である。鶴田(2017)は、小学校での地域連携の取組によって児童が「地域の一員としての自覚を、地域に役立ち、地域のために頑張っていこうという、地域の担い手としての自覚を持ち始め」たことを指摘している。そして、コミュニティ・スクールの取組によって「地域と家庭と学校の関係をもっと深める」ことの重要性を述べている。

コミュニティ・スクールとは、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の第47条5項に規定された学校運営協議会を設置した学校のことである。保護者や地域住民が協働で学校運営に取り組むことで「地域とともにある学校づくり」が実現され、地域全体で児童生徒の豊かな成長を支えることができる。

学校と地域の連携は、地域学校協働本部のような学校支援（ソーシャル・キャピタル）の側面よりも、むしろ学校運営（スクール・ガバナンス）における側面が重視されるようになってきた。文部科学省(2021a)が公表した全国教育委員会への調査によると、コミュニ

ティ・スクールの導入理由として「学校改善に有効と考えたから」と回答した割合は67.7%であり、2015年の8.4%から大きく上昇している。また、「教育課程の改善・充実に有効」と回答した割合は46.7%であり、やはり17.1%上昇している。一方で、「地域学校協働活動の活性化に有効だから」との回答は68.8%から56.0%に減少している。これらのことから、スクール・ガバナンスの面で地域と連携しようとする流れがみてとれる。

今後「地域とともにある学校づくり」を推進するにあたっては、地域が教育的な自治力を高め、学校運営協議会が主体となって地域学習のカリキュラムを進めることが必要である。これについて木下ら(2020)は、地域連携のめざすべき姿として「地域の方々が主体となり」「見通しをもって」「実行に向けて自分たちで前向きに協議」ができるようになることが必要だと指摘している。

さらに、学校と地域をつなぐ役割として、地域教育経営を担う立場である校長のリーダーシップは重要である(玉井2019)。コミュニティ・スクールにおいては、すべての教職員がその意義を理解し、チームとして地域連携を進めていくことが望ましい。学校と地域を適切につないで連携するために、管理職が果たすべき役割は大きい。

(2) G 小学校の「ふるさと教育」

Y市立G小学校は、2015年に4つの小学校が統合して開校した。今年度で9年目となる。もともとあった中学校の一部を増改築しているため、中学校との一体型校舎となっている。

4 地区それぞれに地域資源が充実しており、保護者や地域住民は協力的である。

「ふるさと教育」は各教科・領域の枠を超えて全体計画が組まれている。特に総合的な学習の時間については、豊富な地域資源を活かして様々な学習活動が組まれている。また、隣接の学年同士が合同で活動を行ったり相互に発表しあったりする機会を設けるなど、学年を超えた活動の広がりも考慮されてきた。

一方で、学習活動が単発的になりがちで、全体計画の再編が必要とされてきた。特に、前学年までの学習をどう活かすかという系統性の課題が大きい。

開校時から学校支援地域本部（現・地域学校協働本部）が組織されており、コーディネーター（現・推進員）の仲介により地域住民が学校の教育活動に関わる体制ができている。

コミュニティ・スクールとしては、5年目となる。学校運営協議会は、校長、教頭、地域有識者、保護者代表（PTA会長）、地域学校協働本部推進員、近隣の学校園長（保育園長、中学校長）など11名によって組織される。年4回の例会を開催し、校長の経営方針の承認や情報交換などが行われてきた。しかし、学校運営の具体についての協議はあまり行われてこなかったため、ガバナンス体制の構築が課題であった。

(3) 研究の目的

本研究は、G小学校での取組を通して、めざす子ども像を明らかにしながら学校と地域がともに学びを作り上げることのよさについて考察することを主な目的とする。学校運営協議会が自治力を高め、地域教育カリキュラムの計画立案や授業実施に主体的に関わっていくことが、「地域とともにある学校づくり」を実現することにつながる。そして、そのことが小学校における「ふるさと教育」の学びの質を高め、指導の効果を高めることもなる。

そうした取組のためには、学校運営協議会と学校との連携が適切にとれていることが必要であり、そのために管理職が果たす役割は大きい。また、学校運営協議会に所属する地

域住民の、学校に対する参画意識も重要である。そうした当事者ひとりひとりが果たす役割を含め、本研究では、地域連携のプロセスを分析・検証し、望ましい連携のあり方を提案することもねらいとする。

2. 研究の方法と進め方

(1) G小学校教職員への意識調査

G小学校の教職員に、ふるさと教育・キャリア教育に関する意識調査を実施する。校内体制に関わる14の項目について重要度と実現度についての調査を行うことで、現状と課題を明らかにする。

(2) キャリア教育プロジェクトチームの立ち上げと会議内容の分析

「地域とともにある学校づくり」をめざすにあたり、学校運営協議会の中に実働組織としての「キャリア教育プロジェクトチーム」（以下Pチーム）を立ち上げる。そこではG小学校の課題、特に5・6年のふるさと教育・キャリア教育におけるカリキュラムについて協議する。めざす子ども像やねらいを学校と地域が協議し共有しながら、学校と地域がともに地域学習を作り上げる。

本研究では、アクションリサーチの手法を用いる。すなわち、筆者自身が前年度職員である立場を生かしながらPチームのメンバーとして会議に参加する。必要に応じて地域連携の方向性について発言したり校長と事前打ち合わせをしたりするなどの介入を行う。

こうした取り組みを通して、学校と地域と一緒に授業づくりを行うことにはどのようなよさがあるのか、どのような課題が生じるのかについて、会議での発話内容を分析し、学校と地域の連携のあり方を検証する。

(3) キャリア教育授業の実施

G小学校の地域学習は、主に5・6年生において課題がある。大まかな学習計画はあるものの、詳細な学習内容や地域人材・資源の活用についてのノウハウの蓄積が不十分であり、例年、細部の学習計画を検討し直す必要があ

り、学級担任の負担が大きかった。

こうした状況を受けて、5・6年生の学習計画をPチームが主体となって立案する。実際の授業実施の際も、チームメンバーや地元企業の経営者が授業に関わり、子どもたちの学びをコーディネートする。

なお、5年は職場体験活動を、6年は地域貢献活動をそれぞれ計画したが、本稿では6年の活動に絞って取り上げる。

3. 研究の実際

(1) G 小学校教職員への意識調査

ふるさと教育ならびにキャリア教育に関する学校の課題を明らかにするため、G 小学校の職員全員を対象に意識調査を行った。

[対象] G 小学校教員 11 名

[時期] 2023 年 7 月 3 日～7 月 14 日

[項目] 14 項目の 4 件法による回答

ふるさと教育・キャリア教育は、すべての

表 1 ふるさと教育・キャリア教育の体制づくりに関する重要度と実現度に関する意識調査 (n=11)

		重要度 平均	実現度 平均	(票)
①	TTや外部協力者と分担するなど、学校全体での指導体制を整えること。	3.73	3.11	6
②	ふるさと・キャリア教育の校内研修を充実させること。	3.09	2.44	1
③	学習室や学校図書館など、多様な学習形態に対応できる空間を確保すること。	3.00	2.67	0
④	学習意欲を高めるため、教材や資料、活動の記録などを掲示しておくこと。	3.09	2.44	2
⑤	児童の探究的な学習を支援するため、ICT環境を充実させること。	3.27	3.11	2
⑥	地域素材の活用や体験活動の充実を図りながら、年間指導計画を適切に編成すること。	3.73	3.00	6
⑦	学期末などの節目に、授業時数や学習活動の進展状況と照らし合わせながら、年間計画の見直しをすること。	3.09	2.89	0
⑧	身に付けさせたい資質・能力を明確にし、全職員で共有すること。	3.55	2.78	4
⑨	身に付けさせたい資質・能力を明確にし、地域の指導者や協力者と共有すること。	3.55	2.67	4
⑩	地域の指導者・協力者と日常的に連携を図ること。	3.00	2.67	2
⑪	地域連携を推進するための校内組織や担当者、校務分掌に位置付けること。	3.18	3.00	1
⑫	地域の指導者や協力者、施設などに関するリスト(人材・施設バンク)を充実させること。	3.82	2.78	5
⑬	地域の人々(指導者・協力者を含む)に向けて学習の成果を発表する機会を設けること。	2.91	2.22	0
⑭	地域の活性化に向けた貢献活動を、年間計画に位置付けること。	2.73	2.33	0

教育活動を通して推進するものである。しかし、今回の研究を通して作成する地域連携カリキュラムは、総合的な学習の時間において実施されるものである。そのため、総合的な学習の時間における体制づくりはどうかという視点で調査を行うこととした。

質問項目の作成にあたっては、『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』

(文部科学省 2021b) の第 6 章「総合的な学習の時間を支えるための体制づくり」にある

「体制整備のための四つの視点」を参考にした。四つの視点とはすなわち「A 校内組織の整備」「B 学習環境の整備」「C 授業時数の確保と弾力的な運用」「D 外部との連携」である。

表 1 は、各質問項目と調査結果をまとめたものである。質問項目はそれぞれ、A の視点に対して①～②、B に対して③～⑤、C に対して⑥～⑧、D に対して⑨～⑭のように対応している。すべての項目に対して重要度と実現度を数値で回答してもらった。また、それとは別に、特に重要度が高いと思われる項目を 3 点挙げてもらった。右端の(票)は、各項目を重要と挙げた人数を表している。

その結果、重要度が高くかつ重要度と実現度の差が大きい(重要だが実現されていない)項目は、重要度と実現度の差が大きい順に、⑫⑨⑧⑥①の 5 点であることが分かった。このことから、以下の 3 点が明らかになった。(ア)⑥から、地域素材の活用と体験活動の充実の重要性は共通に認識されているが、適切な年間指導計画の編成には課題がある。

(イ)⑧⑨から、身に付けたい資質・能力の共有の重要性も明らかになった。特に、地域連携にあたっては地域の指導者や協力者とねらいを共有しながら実践することが大切だと感じていることが確認できる。

(ウ)①⑫から、人材・施設バンクの重要度が最も高いことが分かった。重要度と実現度との差も最大である。地域素材の活用に関する職員の実態が浮かび上がった。

今回の研究で行っているPチームの取組は、(ア)(イ)の課題を解決することにつながると考えている。すなわち、Pチームによって地域学習のカリキュラム開発を行う過程で、チームのメンバーが地域の企業等と連携、交渉することは体験活動の充実に資することになるし、学校が作成する年間指導計画の改善につながる。また、活動のねらいを吟味しながら計画を作成することで、学校と地域が身に付けさせたい力を共有することができる。

また(ウ)について、人材バンクは担任が協力団体やゲストティーチャーを検討するための拠り所になっていることから、重要度が高いものと思われる。しかし、「地域とともにある学校づくり」の視点で考えると、地域が主体となって持続可能なカリキュラムを進めることこそが必要である。分からないことがあれば地域住民に聞ける、一緒に学習活動を進めてくれる地域の人がいる、必ずしも担任がカリキュラムに対してすべての任務を負う必要がない、そういった状態をめざすためにも、Pチームの取組は有効なものであると考える。

(2) キャリア教育プロジェクトチームの立ち上げと会議内容の分析

Pチームは、学校運営協議会内の実働組織として6名のメンバーにより発足した。地域学習のねらいについて学校と共通理解を図り、5・6年における地域学習のカリキュラムを開発することを目的としている。担任と連携しながら外部との交渉や授業の進行にもかかわ

る。初年度ということもあり、当初は校長が会議の舵取りを行うほか、学校と地域の橋渡し役も務める。9月以降の授業実施をめざし、6月から9月にかけて計4回の会議を行った。

ところで山本(2014)は学校運営協議会の下に置く実働組織の特徴を挙げ、協議会で承認された事項を学校、家庭、地域の三者による実際的な取り組みにつなげていくことの重要性を説いている。また、貝ノ瀬(2010)も学校運営協議会の委員で構成する「コミュニティ・スクール委員会」が実働する上でのポイントや意義として、校長のリーダーシップや地域コーディネーターの役割などを挙げている。

一方、文部科学省(2011)は、地域とともにある学校づくりにおいて、「熟議」「協働」「マネジメント」の機能を備えることが必要だとしている。これら3機能は、山本や貝ノ瀬が指摘した点や、大内がこれまで研究の背景として大切であると考えてきた点とも一致する。

以上を踏まえ、実働組織としての学校運営協議会に必要な視点を、表2のように3カテゴリーに整理した。

さて、Pチームで計4回行われた会議での音声記録を分析すると、上記の3つの視点に関わる重要な発言が散見された。そこで、主な発言を上記カテゴリーごとに抽出しながら、学校と地域の連携の在り方を考察する。さらに各カテゴリー内においても、その内容によって小分類できるものがあり、さらに細分化をしてある。以下、罫線内には発言記録を記

表2 地域連携の視点の整理

実践成功への秘訣・ポイント(貝ノ瀬 2010)	協働を核とした実働組織の特徴(山本 2014)	「地域とともにある学校」に必要な機能(文部科学省 2011)	実働組織としての学校運営協議会に必要な視点(大内)
○どんな子どもを育てるかを地域ぐるみで考えて実践	○学校・家庭・地域による共育として共有化	○関係者が当事者意識をもって「熟議」を重ねること	A: 学校と地域が目標を共有すること
○地域コーディネーターの役割	○学校、家庭、地域の役割が明確	○学校と地域の人々が「協働」して活動すること	B: 学校と地域が協働してカリキュラムを開発すること
○校長のリーダーシップ	○地域担当教職員がまとめ・調整役	○学校の組織としての「マネジメント」	C: 校長がリーダーシップを発揮すること

表 3 P チームの期日と参加者

第 2 回：2023 年 6 月 30 日
第 3 回：2023 年 8 月 23 日
参加者（氏名のイニシャル：属性）
K：G 小学校校長
N：学校運営協議会会長、商店経営
D：P チームリーダー、PTA 会長、飲食店経営
T：地域 NPO 団体代表、保護者
O：地元企業役員、地域活動団体代表
J：生涯学習センター職員、G 小学校元教頭
※ここまでは学校運営協議会委員兼 P チームメンバー。そのほか、以下に挙げる者も適宜参加。
H：Y 市コミュニティ・スクール・ディレクター、G 小学校元校長
その他：6 年学級担任、5 年学級担任、キャリア教育主任教諭および筆者

し、続く野線外で考察を述べる。

なお、分析には第 2 回と第 3 回の会議録を用いる。期日や参加者は表 3 の通りである。

A 学校と地域が目標を共有すること

a) 子どもの学びに関すること

- ①原価よりも、どうしてそのラーメンにしたかっていうところが大事…プロセスがすごく大事な気がする。 (T)
- ②ブラッシュアップっていうのは絶対必要…そこに学びがやっぱりあると思う。 (D)
- ③5 年生が今年職場体験すれば、6 年生になった時にその体験を生かせる。 (N)
- ④1 年から 5 年までの学習を土台に取り組みせるとよい。課題を決定するとき（今までの学びと）どう繋げるかが大切。 (J)
- ⑤中学生に発表することで中学校に繋がる。5 年生に発表することで、来年（の手本になるよう）に持っていった方がいい。 (J)
- ※…は中略。（ ）内は筆者による補足。
イニシャルは発言者。

発言の中には、子どもの学びの質や系統性を考えたものが多く見られた。商品開発の学習においては、①商品の値段を決めることよ

りもその商品価値を考えるプロセスを考慮することや②仲間とアイデアを練り合う（ブラッシュアップ）ことを重視していた。また、③④前年度までの学習の積み重ねを生かして課題づくりをしたり⑤学年を超えた系統性を指摘したりといった点の重要性も指摘された。

b) 単元のねらいに関すること

- ①課題を…見つけるのに結構時間をかけてもいい…自分たちで探させたら。 (N)
- ②課題解決したり…発見したりというところからスタートした方がいい…それだけで半年使ってもいいんじゃないか。 (J)
- ③課題を見つけただけでいい学習になる。 (T)
- ④課題を決めるのは…時間はかかるが…力になる。でも、ただ課題見つけるよう言っても難しい。よい落としどころはないか。 (N)
- ⑤急ぎすぎて失敗するっていうなら、今やろうとしていることを縮小したりとか絞るとか。…20 時間といわず 4～5 時間でも。 (O)
- ⑥子どもたちにアウトプットの力を身につけさせたい、地域に貢献する心情を育てたいっていう 2 つのことがある。 (H)

商品開発を通じた地域学習でどのような力をつけたいかについて、時間を割いて議論されている。前項 a) のように前年度までの学習を生かして地域に関する課題を発見させたいという意見が多く見られた (①～④)。それは、本校のふるさと教育・キャリア教育の全体計画のねらいとも合致する。P チームのメンバーには全体計画を見せており、学校の重点を知った上での発言である。このように、地域と学校がともにカリキュラム作成を行う際、前提となる全体計画やめざす子ども像を共有しておくことが大切である。

ただし、今年度に関しては準備時間等の関係から、実施時数とねらいを絞った上での実施となった。(⑤⑥)

B 学校と地域が協働してカリキュラムを開発すること

a) 学校と地域の役割を明確にすること

①子どもたちをどうリードするかは…教育のプロの仕事。…どう布石を打てばどう育つかを考えるのが教育の眼目。この会は…先生方をサポートするもの。(指導法を)この場で議論することに意味はあるか。(N)

②アドバイザーと言ったら堅苦しいけど、一言添えるぐらいの…うながし役。(O)

③模造紙に絵を描くとかはやってもらって、プレゼン資料を作るところは先生たち。(O)

子どもにどうやって課題発見をさせるかという議論の中で①の発言があった。学校と地域の役割分担を考える上で重要な発言である。めざす子ども像の共有だけでなく、ねらいを達成するための指導のあり方まで議論し、共有することが必要であると確認された。②③のように、実際の授業におけるメンバーと担任との役割分担を確認する場面も見られた。

b) 地域に権限をもたせること

①必ずしも授業を先生方がやる必要はない。このPチームで授業をどんどん回す。(K)

②やっぱり会長から説明してもらわないと。いくつかの例、2つくらい作って。(J)

担任アイデアを出すだけでなく、実際の授業もメンバーが行う。必ずしも担任が授業者でなくてはいけなわけではなく、ゲストティーチャーとして関与することができるという校長の発言(①)である。これにより、Pチームが主体になって授業づくりを行うという方向性が定まった。商品開発の例をD会長から説明してもらおうという発言(②)もその方向性を後押しするものである。

c) 現場教員の思いをくむこと

①現場の先生たちが…物理的に無理だと思えば正直無理だと思う。なるべく…キャリア教育の必然性を持たせたい。(D)

②先生方の不安感は、課題を子どもたちが見つけられるかどうかということ。企業から話を振ってもらうことで筋書きを作れば子どもたちのやる気を引き出せる。(K)

③私が(地元企業の)人を集める。(企業が課題提供すれば)時間はかからず、担任も子どもも「地域の商店のために」と意欲をもてる。(J)

④まず学担が理解して進めないとダメだ。子供を動かすのは、最終的には学担だから。(J)

Pチームの会議には、必ずしも毎回5・6年担任が出席できたわけではない。授業のねらいやプランなどが担任のいないところで決まった場合は、校長が伝達し共有するようにした。校長と担任の関係は良好であり、伝達は滞りなく行われていた。とはいえ、担任のいないところで授業の計画を進めるのはメンバーの中にも若干の不安があったようで、担任の理解を気にかける①～④のような発言が見られた。特に、計画の必然性に言及した①、担任や子どもが意欲をもてる計画をめざした②③は、地域住民が独りよがりになることなく学校との連携を重視して協議しているという点で注目したい。

c) 校長がリーダーシップを発揮すること

①少し急ぎすぎている。来年度に向けて綿密に話し合って4月からスタートするとよい。(J)

②私も同じように思う。何時間位の計画か、子供にどう下ろすかも考えなくてはいけない。それを今話し合って2学期から始めるのでは困る。4月から始めるのではだめか。(H)

③それは先生たちの事務的意見であって、私たち民間の発想とは(違う)。先生方の当たり前は私たちの当たり前ではない。(O)

④失敗する確率は結構高い。(課題は)必ず出てくる。ただ、失敗を恐れていると次々に遅くなっていく。結局2、3年が過ぎ、(プロジェクトが)進まない。(校長は)会議自体が形式に終わることを恐れているのでは。(N)

⑤我々は失敗しない企画(を立てなくてはいけない)。子どもはいくら失敗してもいいが。(J)

⑥これは校長の案件。今年度やるために集まってもらった。急ぎすぎているという意見も分かるが…単元構成もこの会議で決めていく。(担

任の) 先生方への負担軽減のため、私が単元構成のグランドデザインを提案する。(K)

P チームによる授業計画の概要が固まってきたのが2学期開始の直前である。その段階で、もう少し慎重に準備をして新年度からの実践とした方がよいという意見が出された(①②⑤)。いずれも、元教員による発言であり、計画性を重視する考え方である。それに対し、失敗を恐れていたらいつまで経ってもプロジェクトが進展しない、即実行に移すべきだという意見が出された(③④)。ここでプロジェクトを保留にしたのでは自分たちが何のために集められたのか分からないという思いから出た発言である。それに対し、校長は今年度の実施を即断した(⑥)。また、単元構成を校長自らが提案することも明言している。

今回のPチーム会議の全体を通して発揮されたリーダーシップは貝ノ瀬(2010)の求める校長像と合致する。すなわち、①自ら「現場」に入り込んで教員との意思疎通を図ること、②自らの方針を明確に示すこと、③「共に」課題の解決にあたること、である。こうした姿が体現されていたからこそ、今回の実践がスムーズに行われた。

(3) キャリア教育授業の実際

Pチームが中心となって計画した6年総合の授業は、9月から12月にかけて行われた。学習のゴールは、商品開発やイベントに関するアイデア、飲食店の新メニュー等、地元企業に対する提案を考え、プレゼン資料を作成し、発表を行うことである。学習は、以下の流れで進めた。

- 1) オリエンテーション…学習への意欲と地元企業への関心をもつことをねらい、校長が主となって行った。
- 2) 課題決定…地元企業の代表が来校し、各企業の経営課題を説明した。また、課題をもとに企画を立てて商品開発案を作成するまでの流れをPチームリーダーのDが説明した。
- 3) 企画書作成…作成の手法を学ぶため、市の

ビジネス支援センター長をゲストティーチャーに迎えた。また、地元企業を訪問し、課題解決に向けての見通しをもった。

4) プレゼン…あらかじめ、プレゼン技術に堪能な他学年の担任から手法を学ぶ時間を設けた。資料を作成し、PTA 授業参観でプレゼンのリハーサルを行った。12月5日には、地元企業や地域団体の代表者、児童民生委員などの来客を迎え、本番のプレゼンを行った。

単元を終え、学級担任は「付けたい力が明確で、それに向かってできたのが良かった」「地域の方が協力してくれているので、地域のために自分たちが役に立てると意識が高まった」といった2点を成果として挙げた。

4. 成果と課題

本研究では、学校運営協議会のPチームが地域学習の単元開発を行うプロセスを検討することで、学校の連携のあり方を明らかにしてきた。その過程で、筆者が整理したA~Cの3カテゴリーと、それらをさらに細分化した小カテゴリーに関わる発言が協議の活性化につながり、学校と地域の連携にとって有効に働くことが確認できた。

また、「学校と地域がともに学びを上げることのよさ」も明らかになった。6年の実践で担任が成果として挙げた2点は、学校運営協議会との連携が生んだ成果であり、それぞれ、3カテゴリーのうち、地域との目標の共有(A)、地域との協働によるカリキュラム開発(B)に対応した成果である。

また、連携にあたって校長がリーダーシップを発揮(C)したことで、地域住民が「実働」し、授業に大きく介入することができた。授業準備にあたる担任の負担軽減が図られたという面でも意義深い。

委員の一人は、Pチームのメンバーがそれぞれの役割を果たせたこと、子どもたちが自分の思いを伝えようと熱心に取り組んだことを高く評価した。その上で、子どもたちが地域の人々に見守られていることを実感できた

と、今回の実践の成果を強調した。地元商店では、子どもたちの提案を早速形にして商品化をめざそうという動きが見られた。子どもたちの大きな自信につながるものであり、「地域の子どもは地域で育てる」という機運の高まりが感じられる動きである。

一方、授業実践後、5年担任、6年担任とも、地域連携の重要性と有効性は認識しつつ、連絡調整にかかる課題も指摘していた。地域協力者を新たに開拓したり日程や授業内容について打合せをしたりといった業務について、校長がリードするという前提がないと実施が難しかったとのことである。その上で地域連携に特化した人員配置を求めている。櫻庭(2022)が「校内の地域連携コーディネート機能を果たす推進組織づくりの必要性」を指摘するように、地域連携担当職員を中心とした校内の組織体制の強化が望まれる。あるいは、地域学校協働本部の推進員もその役目にふさわしいと思われる。こうした地域連携担当者を校長が任命しPチームに入れることで、実働的な業務がさらに円滑に進むことが考えられる。Pチームが持続可能でより成熟した組織となるよう、今後の改善を模索したい。

さらに、両担任からは6年生のプレゼンについて、1回だけでなく回数を重ねることで力が付く、異学年で提案を検討し合うことによって地域に対してよりよい働きかけができるのでは、との声があった。このことに関わって、今後は小・中の連携を視野に入れたいと考える。12月に行われた第3回学校運営協議会では、校長が「小6、中1で(商品開発を)やって中2、中3が(継続して)手がけていけば一本筋の通ったキャリア教育できていく」と発言している。他の委員からも「中学校に行くにつれて現実的なところを突き詰めていければいい」「(商品の価値について)小学生レベルだと厳しい。中学生になったらそこを勉強してほしい」など、小中が連携したカリキュラムの充実を求める発言があった。

本研究で明らかになった成果や課題をもとに、今後、地域との協働関係を一層強化しながら子どもたちと地域社会を結びつける方策について検証と実践を重ねていきたい。

【引用・参考文献】

- 貝ノ瀬滋(2010)『小・中一貫コミュニティ・スクールのつくりかた』ポプラ社 p. 59-60
- 木下満明・美作健悟・静屋智(2020)：「学校と地域とのつながりの基盤をなす地域連携カリキュラムの創造」山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第50号 p. 261
- 櫻庭泰則(2022)「地域の教育資源を活用した『総合的な学習の時間』の効果的推進に関する一考察」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
- 玉井康之(2019)「地域カリキュラムのマネジメントと地域教育経営の課題」日本教育経営学会紀要第61号 p. 31
- 鶴田安秀(2017)：『『地域・家庭・学校との連携をめざすコミュニティ・スクール山田小学校の教育』—地域の一人として、地域の担い手としての自覚を高める取組を通して—』『福岡県小学校長会実践事例集Ⅲ 未来に生かす学力づくりへの挑戦』ぎょうせい p. 46-47
- 文部科学省(2011)「子どもの豊かな学びを創造し、地域の絆をつなぐ～地域とともにある学校づくりの推進方策～」p. 4-6
- 文部科学省(2017)：『小学校学習指導要領(平成29年度告示) 解説 総則編』p. 42
- 文部科学省(2021a)「学校と地域の新たな協働体制の構築のための実証研究 実施報告書 第Ⅱ部～コミュニティ・スクールの運営・意識・取組等に関する基礎的調査報告書～」三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社 p.27
- 文部科学省(2021b)「今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開小学校編」p. 115
- 山本直俊(2014)「9年の歩みで編み出したコミュニティ・スクール論」『コミュニティ・スクールの底力』第2章 春日市教育委員会・春日市立小中学校編著 北大路書房 p. 15-16

小学校の「ふるさと教育」推進における学校運営協議会との連携

学校マネジメントコース 2523301

大内 秀朗

1. 研究の背景と目的

現行の学習指導要領では、「地域とともにある学校づくり」を進めることが期待されている。また、児童生徒の豊かな成長を支える手段として設置される学校運営協議会については、学校改善や教育課程の改善・充実など、スクール・ガバナンスの面を期待した流れがみてとれ、地域が主体となった地域連携が必要とされている。

一方、Y市立G小学校は、地域資源が豊富であるものの、学習の系統性に課題がある。また、学校運営協議会が発足して5年目を迎えるが、ガバナンス体制の構築に課題がある。

以上のことを踏まえ、本研究では、目指す子ども像を明らかにしながら学校と地域がともに学びを作り上げることのよさについて考察する。その上で、小学校における地域学習の指導の効果を高めるための、学校運営協議会と学校との連携の在り方を提案する。

2. 研究の方法と内容

本研究では、まず、G小学校の職員を対象にふるさと教育・キャリア教育に関する意識調査を実施し、現状と課題を明らかにした。

また、学校運営協議会の中に実働組織として「キャリア教育プロジェクトチーム」（以下Pチーム）を立ち上げ、5・6年の「ふるさと教育」におけるカリキュラムについて協議したり実際の授業に関わったりしながら学校と地域がともに地域学習を作り上げた。チーム会議での協議内容を3つの視点「A:学校と地域が目標を共有すること」「B:学校と地域が協働してカリキュラムを開発すること」「C:校長がリーダーシップを発揮すること」を用いて分析することで、学校と地域の連携のあり方を検証した。

3. 研究の成果と課題

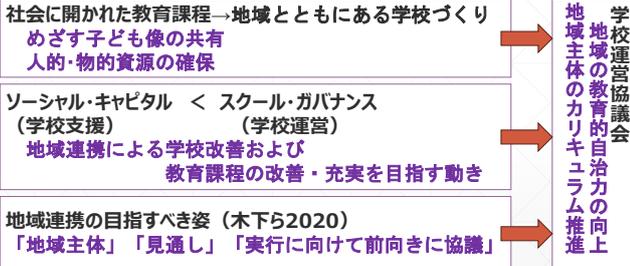
Pチームが単元開発を行うプロセスを検討していく過程で、学校と地域の連携のあり方が明らかになった。会議では、上記A～Cの視点に沿った発言が多く見られた。これらは、実働組織としての学校運営協議会が機能するために重要かつ必要な視点である。

また、これらの視点は、学校と地域がともに学びを作り上げることのよさにもつながっている。A「目標の共有」により、付けたい力が明確になり、学習のねらいが定まった。また、B「協働してカリキュラムを開発する」ことは、児童の地域への参画意識を向上させることにつながった。C「校長のリーダーシップ」が発揮されたことは地域への適切な働きかけにつながり、それは結果的に学級担任の負担を軽減させることにもなった。

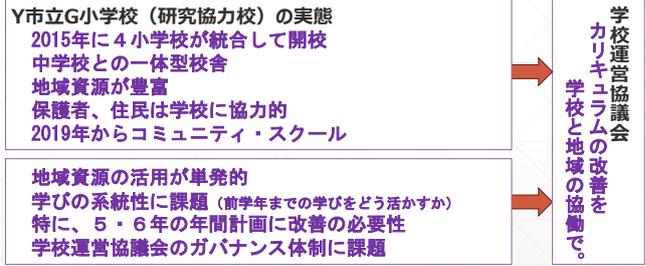
今後の課題としては、まず、持続可能な組織づくりをめざす必要性が挙げられる。例えば、地域連携に特化した人員配置をし、Pチームへの参加などによる実働的な業務を担わせるなどの改善が考えられる。また、小中が連携したカリキュラム開発も検討したい。小・中がめざす子ども像を共有することが地域に対してよりよい働きかけをすることにつながり、地域との協働関係をいっそう強化していくことが期待される。

小学校の「ふるさと教育」推進における学校運営協議会との連携

背景①



背景②



研究の目的(ねらい)

目指す子ども像を明らかにしながら学校と地域がともに学びを作り上げることのよさについて考察する。
その上で、小学校における地域学習の指導の効果を高めるための、学校運営協議会と学校との連携の在り方を提案する。

研究の実際①「意識調査」

重要度が高い項目

※括弧内は(重要度-実現度)の差

- ①ITや外部協力者などの指導体制構築 (0.62)
- ⑥地域素材活用と体験活動充実を図った年間指導計画の編成 (0.73)
- ⑧めざす資質・能力の全職員での共有 (0.77)
- ⑨めざす資質・能力の地域指導者との共有 (0.88)
- ⑫人材・施設バンクの充実 (1.04)



結果から見えてくること①

- 地域素材の活用と体験活動の充実について、その重要性は認識されている。しかし実現度の低さから適切な年間指導計画の編成には課題がみられる。
- 身に付けさせたい資質・能力を明確にし、共有することは、重要度が高い。特に地域の指導者や協力者との共有の大切さ。
→キャリア教育プロジェクトチームの実践の必要性

結果から見えてくること②

- 人材・施設バンクの重要度が最も高い。(実現度との差も最も大きい)
- 地域素材の活用の必要性は感じているが、どう扱ったらよいか分からずにいる職員の実態がうかがえる。(自分でやらなければいけない、地域の実情が分からない)
→人材バンクの作成)よりも「地域主体で進める持続可能なカリキュラム」が必要。(分からなければ地域住民に聞く、地域住民と一緒に学習活動を進める)
→Pチームの有効性

研究の実際②「キャリア教育プロジェクトチーム」

- 学校運営協議会の中に「実働部隊」として発足。5・6年のキャリア教育にかかわるカリキュラム開発と授業補助等を担う。
- 6年では、地元企業を対象とした商品開発(または地域活性化アイデアの提案)の企画、プレゼンを行う。
- 本実践を通して身に付けさせたい力
 - ・地域のよさを知り、貢献しようとする心情
 - ・地域の課題を発見し、解決する力。(※主に来年度の重点)
 - ・課題解決に向けて考えたことをまとめ、発信する力。
 →ねらいを地域と学校が共通理解し、Pチームが学習計画立案や授業の実際に大きく入り込む。
→校長の的確なリーダーシップ(地域と担任の橋渡し役)

地域連携の視点の整理

(実働組織としての学校運営協議会のポイント)

実践成功への契機・ポイント(員ノ2010)	協働を核とした実働組織の特長(山本2014)	「地域とともにある学校」に必要な機能(文部科学省2011)	実働組織としての学校運営協議会に必要なポイント(大内2024)
○どんな子どもを育てるかを地域ぐるみで考えて実践	○学校・家庭・地域による共有として共有化	○関係者が当事者意識をもって「熟議」を重ねること	A: 学校と地域が目標を共有すること
○地域コーディネーターの役割	○学校、家庭、地域の役割が明確	○学校と地域の人々が「協働」して活動すること	B: 学校と地域が協働してカリキュラムを開発すること
○校長のリーダーシップ	○地域担当教職員がまとめ・調整役	○学校の組織としての「マネジメント」	C: 校長がリーダーシップを発揮すること

A 学校と地域が目標を共有すること
a) 子どもの学びに関すること

学びのプロセス、学び合いに着目した発言
学習の積み重ねや校種を超えた系統的な学びの重要性を指摘する発言
課題を決定するときに(今までの学びと)どう繋げるかが大切。
中学生に発表することで中学校に繋がる。

b) 単元のねらいに関すること
身に付けさせたい力についての議論
準備にかかる時間と実施時間とのバランスを考え、ねらいを絞っていく。
子どもたちにアウトプットの力を身に付けさせたい。地域に貢献する心情を育てたいという2つのことがある。

B 学校と地域が協働してカリキュラムを開発すること
a) 学校と地域の役割を明確にすること 校長
ねらいを達成するための指導のあり方についても、Pチームで議論することが必要。
実際の授業におけるPチームメンバーと担任との役割分担について確認。
アドバイザーと言ったら堅苦しいけど、一言添えるぐらいの...うながし役。

b) 地域に権限をもたせること
実際の授業もPチームが主体になって行うという方向性が高まった流れ。 校長
必ずしも授業を先生方がやる必要はない。このPチームで授業をどんどん回す。

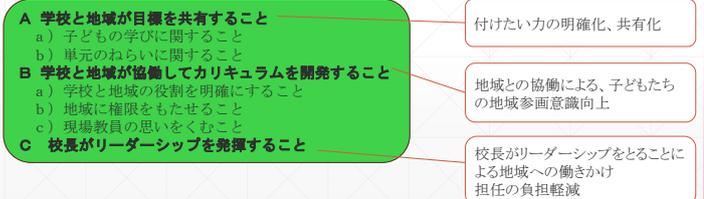
c) 現場教員の思いをくむこと
担任の立場や意欲を重視した発言
まず学習が理解して進めないとダメだ。子供を動かすのは、最終的には学習だから。

C 校長がリーダーシップを発揮すること 校長
これは校長の案件。今年度やるために集まってもらった。単元構成もこの会議で決めていく。私が単元構成のグランドデザインを提案する。

まとめ①成果

学校運営協議会との連携の在り方(連携に必要な視点)

学校と地域がともに学びを作り上げることのよさ



まとめ②課題

持続可能な組織づくり

地域連携に特化した人員配置を行い、Pチームに参加させることで、実働的な業務を。

小中が連携したカリキュラム開発

地域貢献活動を小6から中1にかけて実施することによる、地域への働きかけの充実。

不登校対応を中心とした生徒指導運営体制の構築

—学校内外の効果的連携協働を目指して—

学校マネジメントコース 2523302

小田嶋 寿

1. はじめに

文部科学省が公表した「令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」によると、全国の小中学校における不登校の児童生徒は前年度から54,108人(22.1%)増加し、299,048人となった。不登校児童生徒数は10年連続で増加し、過去最多となっている。秋田県内の国公立小中学校の2022年度の不登校者数は前年度比223人増の1,566人となり、これも過去最多となった。研究の対象校(A市B中学校)におけるここ3年間の推移を見るとその数は年々増加しており、3年前に比べて4.3倍となっている。A市においては小学校の不登校出現率は全国平均を下回っているものの、中学校は全国と同等である。不登校の問題は全国的に学校教育の大きな課題であり、B中学校においても喫緊の課題といえる。

不登校への対応のあり方は国や文部科学省より様々な通知等で示されている。そこには、要因を的確に把握することや、学校復帰のみを目指さずに自立的に生きる基礎を養うこと、きっかけや継続理由に応じた働き掛けをすること、関係機関の情報共有及び組織的・計画的な支援をおこない、社会的自立へ向けて選択肢を広げること、とある。

山崎(2022)は「不登校の発生は学校への係留(子どもたちを学校に繋げる力)と離脱(苦痛を感じている個人差)のせめぎ合いの結果に左右されると推定されるが、不登校への抜本的な対応は学校が変わることにあり、時代の流れに合わせて、目指すものを変え、組織と運営を変える必要がある」と学校にお

ける改革の必要性を述べている。

不登校児童生徒への支援をおこなっている組織、団体は、国や自治体、学校、NPO法人が挙げられ、近年では不登校の子に対し、学習活動、教育相談、体験活動などの支援を行っている民間のフリースクールが増えてきている。石隈(1999)は、子どもが課題や問題状況を解決し成長していくための鍵は、子ども自身のもつ資源(援助資源)を活用すること、さらにこの援助資源(人的資源・物的資源)をアセスメントし、チームで子どもについて援助の方針を共有することが大切であると述べている。

教育機会確保法(2017)にあるように、学校は校内における共通理解とあわせて、関係機関及びその他の外部施設との連携も図りつつ、一層協働的に生徒への支援を充実させていく必要がある。また学びの多様化学校(不登校特例校)やフリースクール、夜間学級などの取組には、未来の学校の在り方や現在抱える教育課題の解決へのヒントが含まれている可能性もある。

本研究は、学校内外の効果的連携協働により、不登校課題に対応できる実効的な生徒指導運営体制の構築を目的とする。そのため、保護者や中学校の生徒指導主事へのアンケート、先進的な事例の調査及び各施設等への訪問により、実態の把握と有効な取組に関する調査活動を行う。それらをもとにしてB中学校のグランドデザインを構想するとともに、それに沿った支援協働プランを策定する。さらにB中学校において研修会を設定し、教職員の意見を反映したプランへと改良する。

2. A市における不登校の状況と取組

各アンケートの分析及び調査活動から、不登校に関する現状やそれぞれの立場からの見解を把握する。

(1) 保護者・教職員へのアンケートより

B 中学校保護者と教職員、A 市内中学校の生徒指導主事 7 名へのアンケート調査を 2023 年 8 月に実施した。また 12 月に B 中学校で企画・実施した研修会にて、参加した教職員 36 名に対してアンケート調査をおこなった。保護者アンケートの回収数は 109、回収率は 22.2% だった。アンケートの主な内容は図 1 のとおりである。

B 中学校保護者
ア) 不登校または登校を渋ることがあったか
イ) その要因は何だと思ふか
ウ) その時に困ることや不安は何か
エ) 学校への要望
各校生徒指導主事
オ) 不登校の現状
カ) 保護者が学校に望むことは何だと思ふか
キ) 行っている対策の効果
B 中学校教職員
ク) 自校の不登校対応の課題・問題点は何か
ケ) 各教科領域における不登校対策
コ) 研修会に参加しての感想

図 1 アンケート調査の内容

B 中学校保護者へのアンケートにおいてイ) の「何が要因だと思ふか」の質問（複数回答可）に、55%の保護者が「友人関係」と答えており、「いじめ」（42%）「生活リズムの乱れ」（38%）、「学業の不振」（34%）と続いている。105 名の回答者による 17 項目からの複数選択で、ひとり平均約 4 項目が選択されていた。この結果から、不登校は多要因が絡み合って発生することや要因の限定・説明が容易ではないことが示唆される。

ウ) の保護者の困り感（複数回答可）については、「子どもの心身の不調」（72%）が最も高く、次いで「学力低下・進路に関する不安」（63%）、「引きこもり」（38%）となっている。その次にあげられているのが「保

護者の心身の不調」（33%）である。NPO 法人 フリースクール KOU の代表大屋みはる氏は「親のどちらか一人が重い心的ストレスを抱えているケースが極めて多い」と言っている。まさに家庭や保護者に対する心のケアも今後の課題として挙げられるだろう。

(2) 保護者と学校の見解の違い

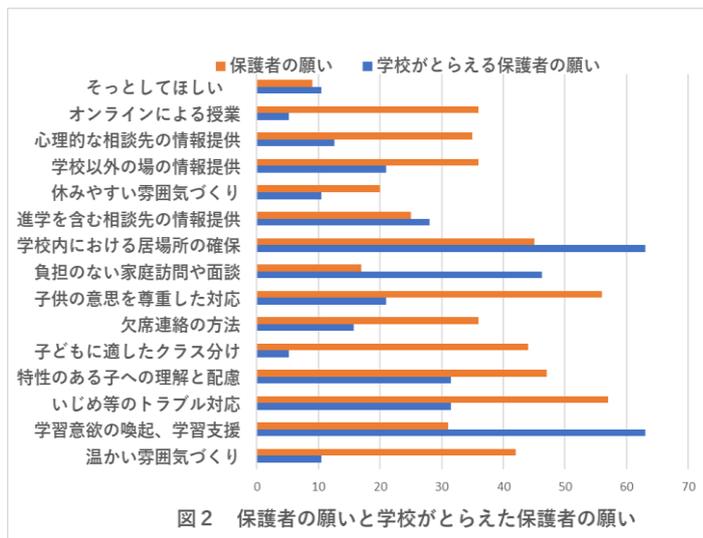


図 2 保護者の願いと学校がとらえた保護者の願い

エ) の「学校への要望」は「子の意思の尊重」と「いじめ等のトラブル対応」の数値が高く、前述の「困り感」と、この「要望」は必ずしも一致しないことが分かる。また、カ) と重ねてみると、保護者が不登校もしくは登校の渋りに関して学校に対しておこなってほしいことと、一方の学校がとらえる保護者の願いには図 2 にあるようにズレが見られた。互いの意識が大きく乖離している内容としては、「クラス編成」「ICT を活用した授業や学校以外の学びの場」「子の意思の尊重」に関わるものだった。

自由記述が 24 件あり、その中には「学校がどんな対策をとっているのかが見えない」といったものが 4 件あることから、家庭と連携する上で学校からの発信、情報共有の仕方には改良の余地があると言える。

(3) A 市各校の取組とその有効性

アンケートのキ) からは図 3 のように A 市の中学校の全体的な傾向と各校の特徴的な取

組が見られた。どの学校においても面談や生徒アンケート、不登校対策会議などを定期的におこなっており、生徒理解や未然防止について一定の効果も感じられるとのことだった。

カテゴリー	サブカテゴリー	代表的なコード (有効度数*)
S O S 理 を 解 出 と さ 生 徒 に 取 組	普段の生徒観察 情報の引継と共有	行動観察、ノートチェック(1.4) 生徒からの情報(0.6) 欠席日数、事由を共有(1.7) 話しやすい関係づくり(1.6)
	環境づくり 情報提供	相談窓口の紹介(2.1) 生徒同士の豊かな関わり合い(1.0)
	スクールカウンセラー によるカウンセリング 教育相談	カウンセリングを勧める(1.0) 教育相談の定期、不定期実施(3.6) 教育相談の相手は生徒が決定(0.6)
	定期的なアンケート *QUアンケート含む	ICTによるアンケート実施(1.9) アンケート結果による面談設定(2.3)
	対策会議、ケース会議	定期的な実施(2.1) アセスメントシート(2.1) 緊急性による優先順位(1.1)
な 生 が 徒 り ・ を 保 護 者 と 取 組 の つ	家庭訪問	早めの訪問(2.6) 定期的な訪問(1.3)
	家庭との連絡 情報提供	柔軟な体制(負担少なく)(2.4) タブレット活用(2.0) tetoru活用(2.1)
	面談(本人、保護者)	定期的な面談(1.7) 節目に面談(1.1) 要望に応じた面談(1.1)
	友人による連絡	行事の際に声掛け(0.4) 情報収集(0.4) つながりの維持(0.4)
所 生 の 徒 工 の 夫 居 場	保健室	寄り添う姿勢、生徒把握(3.4) 学年部との連携(2.3)
	その他の特別教室	登校時間、教室との距離を調節(1.0) 自学自習、学習意欲を(1.8)
	生徒との関わり	指導、声掛けの担当者(1.6) 意思の尊重、部屋の選択(2.9)
携 各 に 種 関 関 わ 係 る 機 配 関 と 事 の 項 連	スクールカウンセラー (スクールソーシャル ワーカー)	メンタルヘルズ講座(0.4) カウンセリングへの接続、継続(3.1) コンサルテーション(1.3) 有効活用(1.4)
	適応指導教室	支援内容、効果について共有化(2.6) 情報交換、テストや配布物のやりとり(1.4)
	医療機関	保護者の同意を得て情報を共有(1.3) 今後の方針を相談(2.1)
	市教委 市子育て支援課	事業報告、指導内容の共有(1.6) 学校への助言(0.9)
	窓口	教頭が連携の窓口(2.1) 家庭とは主任、副主任(0.9)

図3 各校の取組とその有効度

* 有効度数：7校の生徒指導主事が有効と捉えているものを1~4の度数で換算し、積算した数の平均(積算数÷7)

ツールについては近年 ICT を積極的に活用しており、教師と生徒の連絡に使うタブレット、保護者連絡サービス TETORU、デジタル化された生徒理解シート、校内 LAN (ネットワーク) による情報共有の有効性が挙げられている。効果が感じられるものがある一方、検証なく慣例的に行っているものや、効果が得られずに時間や労力の消費リスクを感じてし

まうものもあるとのことだった。

スクールカウンセラーの活用は各校において推進されており、その要請回数も増えているが、その後のコンサルテーション(報告・共通理解)の実施については学校ごとに偏りがあった。外部人材の有効活用や自校における役割分担、登校した時の居場所の配慮等は前年度踏襲の傾向があった。

一般に言われる「ムリ・ムダ・ムラ」が少なからずあり、自校の傾向や生徒の実態に応じたフレキシブルな対応までには至っていないことがこの調査から見えてきた。不登校の問題点は、発生や経過が予測できないところにある。生徒指導提要(2022)にもあるように、ケースに応じて柔軟かつ適切な対応が求められるのだが、様々なケースに対応できる実効的な学校側の組織や体制づくりは共通の課題といえる。

(4) B 中学校教職員アンケートより

B 中学校の教職員 36 名が課題・問題点と捉えているものは不登校生徒数の多さによる負担感や業務圧迫であった。1 クラスに複数いるケースや、配布物の受け渡し、電話連絡や家庭訪問に多くの時間が割かれているといった実態がどの学年においても見られた。また時間や労力を費やしてもゴールも分からず効果の確認もできない、また保護者からの理解も得られないといったことが精神的な負担になっているケースもある。さらに、別室登校した生徒に誰が関わるのかは明確になっていないため、そこに十分なサポートがなされていないのが現状だった。

3. 連携・協働体制に必要な因子

各種の学校・施設の取組とその効果を調査し、学校における連携・協働に必要な因子を探る。訪問・調査対象先と訪問日は、図4のとおりである。各対象において、効果的であると答えたものを図5にてカテゴリーに分類

し、特徴的な事例を以下に示す。

◇適応指導教室等 6施設 秋田市 C教室 (7月31日) 北秋田市 D学園 (8月4日) 横手市 E教室 (10月24日) 横手市 F教室 (10月24日) 横手市 G施設 (10月31日) 秋田市 H施設 (10月31日)	
◇教育委員会等 5か所 秋田県教育庁 (5月31日) 横手市教育委員会 (8月2日) 秋田県総合教育センター (8月3日) 美濃市教育委員会 (9月21日) 湯沢市教育委員会 (10月24日)	
◇学びの多様化学校 4校 白石市 白石きぼう学園 (9月15日) 富谷市 富谷中学校 (9月15日) 岐阜市 草潤中学校 (9月22日) 東京都 東京シューレ学園 (資料享受)	
◇東京都 夜間中学校 2校 大田区 糞谷中学校 (9月7日) 八王子市 第五中学校 (9月8日)	
◇フリースクール 秋田市 NPO法人 KOU (9月13日)	
◇A市中学校 7校 (8月10日～9月7日)	

図4 訪問・調査対象先と訪問日

(1) 教育委員会の取組

秋田県教委によると、令和4年度の不登校生徒は前年度比で16.6%増え、それに伴って不登校対策に活用するためにSCやSSWの要請件数が増加しているとのことだった。県の対策として、リーフレットの配布や生徒指導主事等の研修会の開催、保護者への相談窓口の紹介等をおこなっている。訪問した各教育委員会の指導主事からは、スクールカウンセラーや外部機関の効果的な活用例、適切なアセスメントをもとにした重点的な支援の仕方、さらには先進的な取組についての情報が得られた。

美濃市では、教育委員会が主導し、医療と連携することで不登校への理解を市全体に広め、それを糸口に学校と医療、地域とのかか



医師による講演会

わりを深めていた。ネットワークを駆使して生徒個人の情報を広く共有し、実際に生徒に対す

分野	カテゴリー	サブカテゴリー	有効な因子	負の要素
校 内	役割分担	円滑・多忙化解消	SC活用、定期的なコンサルテーション、負担の分散	抜け落ち 横の連携
	連絡調整	他機関と	窓口を統一 定期連絡	教頭の負担
		SC SSW	優先順位の決定 連絡の必要性判断	適切な判断ができるか
	生徒把握	生活アンケート	事案には緊急度を 日記チェック 問題の吸い上げ	全てに対応 継続チェック
		実態把握シート	yokoteゆめファイル活用 自校用に改良	全員網羅 同じ形式
		教育相談	定期的な実施 吸い上げ	学年協議へ
		不登校予備軍	欠席日数やガイドラインの設定	集約 認定
		不登校	学年部+養護教諭+生徒指導主事+関係機関	家庭とのやりとり
	周知	研修	当事者意識 チーム対応の意識を醸成	時期と回数
		企画	意見の吸い上げ、一教員のアイデアを生かす 担任の意見を優先	有効性 準備作業
	保健室	情報収集	第一責任者が不可欠 欠席日数に敏感に	対応時間 学年部への報告
	別室	学習環境	学習計画書 自分で整備 生徒からの連絡、報告	
		担当者	分担制に 対象生徒によって担当者を	煩雑 多忙 時間読めない
	全校統一事項	モットー・方針	統一見解で進める 協議によって決定	継続 理解
		教師像	提案できる、寄り添う 抱え込まない	醸成 浸透
学習指導		分かる 楽しい 登校意欲に	全員満足は不可能	
校則		必要かどうかの吟味 無意味	自己判断できるか(親)	
環境		生徒がつくる環境 教師がつくる空気	みんな快適は不可能	
ケース会議	アセスメント	時期、メンバー、外部の人材 マニュアル化	外部人材の確保 時間設定	
	対応チーム	学年部+αで、 事案によって拡大	多忙 必要感	
家 庭	一般保護者	予備情報	保護者の不安認識 相談窓口を周知	いつのタイミングで
	不登校保護者	必要な情報	相談先 心のケア 傾聴 願いや悩み理解	無関心 反発
		傾聴	願いや不安を汲む 自立への支援 ゴール協議	押しつけに
	不登校生徒	今後のこと	意思の尊重 押し付けない 他の施設の情報	進展 必要感
		将来のこと 進学	高校情報 長いスパンで考えさせる	無気力 劣等感
	今	自己の認識 生活改善 思いの表出	不明確 引きこもりは	
外部 関係機関	医療機関	連携内容	診断結果 保護者との共有 学校窓口も	情報漏洩
	フリースクール	生徒・保護者 情報	学習内容・過ごし方・体調の共有 学校復帰の判断 訪問 物の受け渡し テストと評価	担当者 日常的な連携
	適応指導教室	報告内容 有益情報 窓口	報告・相談 実態の把握 対策の検証 適応指導教室通級認定の情報提供	
	県・市教委	家庭問題	家庭の様子 情報収集 相談レベル	
	市福祉課	生徒の安全	生徒の安全 民生委員 情報精査	双方の役割の認識
	児童相談所	小中連携	春の連絡協議会 継続した連携 情報伝達 連携事業(学習・生活・奉仕活動・)	
	異校種	中中連携	Teamsによる機動的・有機的な双方向連携	協議機会 回数
	同校種(近隣校)	地域連携	情報共有 事例紹介 対策情報	情報量多い

図5 各分野ごとの連携協働に有効な因子

る多方向からの支援を実現していた。さらに「安心して通いたくなる学校づくり」を市全体で進めており、特徴的なものは「かくれ校則の撤廃」である。各校において、児童生徒を縛る管理的な慣習を見直そうといった動きが出てきている。また医師による教職員対象の講演会は学校や教職員の在り方をあらためて問うものであった。このような外部の客観的な視点は、従来の不登校への見方や捉え方に一石を投じるものといえる。

湯沢市の不登校出現率(図6,7)はここ数年横ばいで、しかも県平均、全国平均を大き

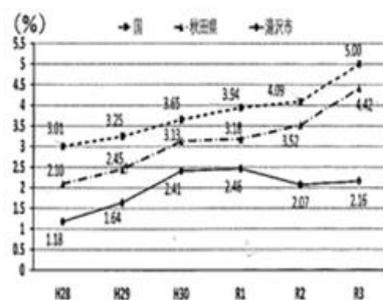


図6 湯沢市の中学校生徒の不登校出現率

く下回っている。同市教育委員会は「不登校児童生徒への支援100%」「第一優先が小中連携」をうたっており、細やかな

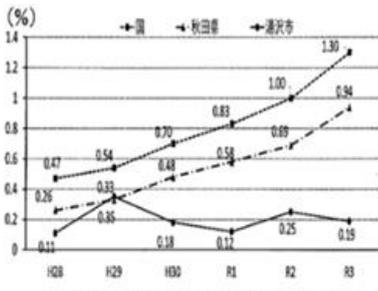


図7 湯沢市の小学校児童の不登校出現率

その連携した取組が多分に影響していると考えられる。また市の生徒指導推進委員会による詳細な「不登校対応マニュアル」が作成・活用されており、不登校レベルに応じた支援内容やアセスメントの方法など、参考すべき方策は多い。

(2) 個に応じた校内連携支援

学びの多様化学校では個の要望や特性に沿った細やかな対応が見られた。例えば岐阜県の草潤中学校では、どの段階からでも学び直しができるように小1から中3までの学習シートを常備し、また大きな部屋を仕切った個別学習ルームを設置してある。また担任を生徒個人に選ばせたり、発言や援助の意思は机上の小さなコーンを用いて示させたりするなど、学び方を選択させる方策は実に豊富だった。学習場所も生徒に選択（居場所は「イマココボード」にマグネットで掲示）させ、教師は臨機応変に場所や生徒数、進度を変えて学習指導をおこなっていた。



自分の居場所を示す「イマココボード」

宮城県白石市きぼう学園では、全校生徒による「探究の対話活動」を実施していた。異学年同士が安心して話せる場を作り出すことで、話を深く聞き、論理的に考え、自ら答えを生み出す力を育成する目的だった。登校時刻は9時20分にしており、また授業途中にクールダウンの時間を設けるなど、生徒にとって無理のない日課となっていた。

同じく宮城県の富谷中学校では、クラスに

対策が講じられていた。特に小学校における出現率が低く、進学先が一小一中の市であるため、

その連携した取

馴染めない子のために、当番活動や係活動、クラスの約束事はなくし、授業の時はその生徒の横に衝立を設置していた。この生徒にとって、まずは仲間の存在や学級、授業の空気に慣れることから始める必要があると判断したからだという。

適応指導教室のD学園は広大な自然環境を生かした体験学習に重点を置いており、およそ80種類の活動メニューがあった。まずは体を動かして規則正しい生活習慣を定着させ、自分への自信と主体的に社会貢献できる資質の育成をにらんだものだった。

A市の複数の中学校では、生徒アンケートの事案記述のところに緊急度、重大さのレベル(1~4)を生徒に記載させていた。詳細な情報を集めつつも、学校側が必要なところに真っ先に対策を講じるためである。

(3) 学校と各機関との連携

適応指導教室には学校の教職員が時々訪問するとのことだったが、その回数や人選についても配慮がされており、生徒の心情を考えてほとんど訪問を受けつけないところもあった。まさに生徒ファーストの連携方策といえる。生徒の様子や変化についても毎月の報告書以外に電話で情報共有がなされている。指導員はさらに担当者会議等での「顔の見える」関係づくりを望んでいた。主担当もしくはできるだけ生徒に近い立場の教員と直接的で密な連携を実現させたいとのことだった。また学校に取り組んでほしいこととして、特に不登校の長期化の予防と長期化した後の積極的な介入、そして生徒の特性や興味関心に応じた進路指導を挙げていた。

(4) 保健室の利活用と課題

通常校では情報収集の大きな役割を担っている場として保健室が挙げられる。別室登校の状況を見ても保健室もしくは隣接する特別教室を使用しているケースが多い。その場の

第1次対応は養護教諭が担い、第2次対応は学校によって差があった。そこでの学習支援や授業参加への促しを、誰がいつやるのかが曖昧な学校が多かった。

物理的・空間的な居場所確保に留まり、学びの保障、自己研鑽をにらんだ支援や指導的対応については改善の余地が大きいと感じた。教室には行けないが、別室（保健室）登校ならば行けるといった生徒に対して「学べる環境」づくりを一層進める必要がある。

(5) 前提としての学びの保証

一般校以外の教育施設に共通していることは、登校して好きなように過ごしていいのではなく、登校した生徒に関してはどんな形であれ、そこでの「学びの保証」を大前提にしていることである。「学び直し」の場である夜間学級においては、社会的自立に向けて今必要な学力の定着に重点が置かれている。

東京都の夜間中学校の場合には、東京都夜間中学校研究会を基盤に都全体の学校間の連携が強く、学習指導要領に準じた特別なカリキュラムが工夫されている。夜間中学の教頭の言葉を借りるならば、「あくまでも学校の体を成す」といったところだろう。また、白石きぼう学園の校長は経営方針を「子の心をつなぐ・教師がつながる・保護者、地域とつながる」とし、教育目標は「10・20年後の社会で活躍する子の育成」としている。将来に



夜間学級の授業

生きる「学び」とは如何なるものか、今学校は問われている。

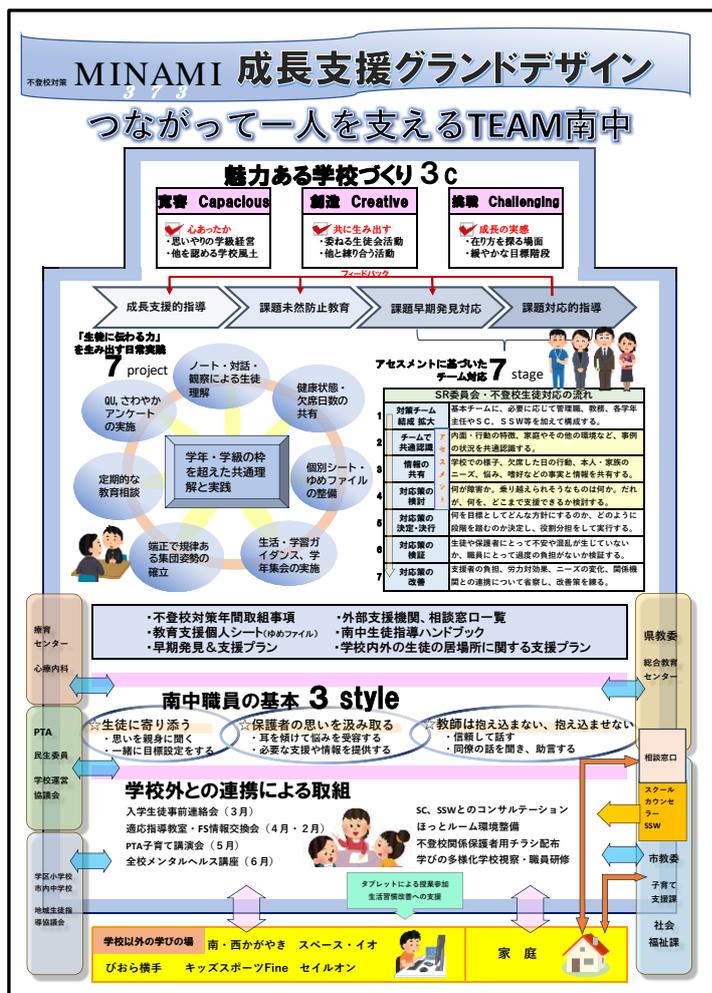
4. グランドデザインと支援プラン

生徒の実態把握や学習意欲の向上、負担感の軽減など、独自の不登校対応を柔軟におこなうためにはには教育委員会や教育支援センター、所属校との連携が不可欠である。訪問

や調査によって連携・協働に有効な因子が多数認められたが、それに付随する負の要素も見逃せない。B中学校の課題にも挙げられているように、支援に要する時間が増大し、連携することで多忙感が増しては本末転倒である。そのために、予防的措置の重点化、早急なアセスメントの実施、担当者の明確化等を、他の有効因子とともに同校の支援プランに盛り込んでいく。いずれもB校管理職及び生徒指導主事と筆者が基本構想をともにつくり、大まかにできたものを教職員が見合っで修正を加えたものである。主な内容と作成上留意した点を以下に示す。

(1) 各プランの趣旨と内容

① 「成長支援グランドデザイン」



- ・魅力ある学校づくりへの3つの柱
- ・日常実践の7プロジェクト
- ・各ステージにおける対応策
- ・職員の基本姿勢とする3スタイル
- ・学校外との連携の主な内容と連携体制

する関係づくり」である。各教科領域にてこれらがより意識的におこなわれることで、ブランドデザインにある「魅力ある学校づくり」の具現化に結び付くと考える。

(2) B校における研修会を通じて

不登校対応の基本的な方針について全員で理解を深めた上で、グループに分かれて上記①～④の内容を協議した。他校の好例を自校に取り入れたり、教職員に過度な負担がかからないよう担当者を変えたり、また対策チームの構成を再編成したりと、より効果的な代替案が出された。特に保健室や適応指導教室との連携、不登校レベルに合わせた支援内容については活発な議論が行われ、当事者意識の高まりが感じられた。不登校に対する新たな見方や、方向を一にする有効性について確認できたことが教職員の感想から察することができる。重視すべきことは、やはり生徒の変化に敏感になることであり、初期段階の小さな変化を複数の目によって「見過ごさない」ことであるといった認識も共有することができた。またチームによる協働的なアセスメントについては、生徒の状況や反応による軌道修正と対応後の評価が重要だという新たな視点が生まれた。

このプランは生徒と環境に応じて作り直していくことを前提とするものだが、まさにその作業自体が協働的な体制づくりそのものであり、対応策をより効果的なものへと進化させていくものであると確信した。

5. まとめ

本研究を通じて、不登校対応の現状と支援の際の障害を捉えたうえで、効果的な連携協働体制の在り方を探ることができた。

不登校はいくつかの要因が絡んでいて出口がはっきりと見えず、教職員の心理的な負担も大きい。だからこそチームで分析して評価し合ったり、策を練って試したりしながらプ

ランの有効性や改善点を積み上げていくことが不登校対応における「成果」「進展」であると考え。不登校はあくまでも個人の問題ではなく学校を含めたチーム全体で担う課題である。その共通認識は関係者すべてに浸透させる必要があり、その中の誰かが適時有効な手を差し伸べるべきものである。

また、合理性を追求して現実的な解決を図ることのみにとらわれずに、できる範囲で創造的なアプローチが必要であることを関係施設の取組から学んだ。各校及び多くの関係団体から得られたものは「対応の仕方」よりもそれぞれの「不登校への捉え方」であった。教育現場においても、方策と併せてその対応の意図を解釈することで、より「相手に届く支援」を生み出すことができるだろう。

【引用・参考文献】

- ・石隈 利紀(1999)『学校心理学:教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』誠信書房
- ・国立教育政策研究所(2014)「生徒指導リーフ Leaf. 14 不登校の予防」
- ・学校法人東京シューレ学園(2022)「東京シューレ学園 15 周年記念誌」
- ・町田市教育委員会(2021)「不登校のための対応マニュアル」
- ・文部科学省(2019)通知「不登校児童生徒への支援の在り方について」
- ・文部科学省(2023)「令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」
- ・文部科学省(2023)通知「不登校の児童生徒等への支援の充実について」
- ・文部科学省通知(2023)「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策」
- ・山崎勝之(2022)「不登校の問題とその解決」鳴門教育大学研究紀要第37巻
- ・湯沢市教育委員会(2022)「不登校児童生徒対応マニュアル」

不登校対応を中心とした生徒指導運営体制の構築

—学校内外の効果的連携協働を目指して—

学校マネジメントコース 2523302

小田嶋 寿

1. 研究の背景と目的

不登校の問題は全国的に学校教育の大きな問題であり、研究の対象校(A市B中学校)においても喫緊の課題である。今後学校は、関係機関との連携も図りつつ、一層協働的に支援を充実させていく必要がある。本研究では、各学校や関係機関への調査活動をもとに、連携による不登校対応の実効的方策を探った。

2. 研究の方法と内容

(1)調査による有効因子の精査

学校や関係機関 25 施設への訪問調査と保護者及び教職員、関係機関の担当者にアンケート調査を実施し、その結果をもとに不登校対策に有効と思われる因子を精査した。訪問や聞き取り調査及び各種アンケートからは、現在取り組んでいる事項の有効度や学校に対する要望、先進的な取組を得ることができた。学校と他機関との連携については客観的視点によるフレキシブルな方策を見ることができた。

(2)プランの策定と連携協働体制の構築

有効因子をもとに、以下①～④の基本構想をつくり、研修会において教職員がそれらを協議して修正を加えていった。そこでより自校に適應するプランにブラッシュアップされ、完成したプランをもとに共通理解と連携協働体制の確認を行った。

- ①不登校対応を中心とした生徒指導運営体制を構造化した「成長支援グランドデザイン」によって、全校的な実践事項の概要や教師の基本姿勢を確認した。
- ②「早期発見&支援プラン」にて、具体的支援内容及びアセスメント（見立て）をすすめるための時期と手順、チームの構成員を明確にした。
- ③別室登校や引きこもりの生徒、他の機関に通級する生徒に対する連携支援体制を「生徒の居場所に関する支援ネットワーク」にて構造化し、担当者の役割を確認した。
- ④校内における研修や対策委員会及び関係機関との連絡協議会を「不登校対策にかかわる年間取組事項」において整理した。

3. 成果と課題

教職員が自校の現状とプランの趣旨を理解し、アセスメントや支援を協働的におこなう必要性を確認できた。特に生徒理解やチームによるアセスメント方法に関して認識を共有できた。このプランは生徒と環境に応じて作り直していくことを前提とするものだが、まさにその作業自体が協働的な体制づくりそのものであり、有効な支援への要となる。

今後さらに有効性や改善点を積み上げ、生徒と環境に応じて柔軟に対応する姿勢が、学校また教職員には求められる。また本プランはあくまでもベースとなる方針であり、合理性を求めて現実的な解決のみにとらわれずに、負担軽減を含めた創造的なアプローチを学校独自で工夫していく必要がある。

不登校対応を中心とした生徒指導運営体制の構築

— 学校内外の効果的連携協働を目指して —

有効因子の精査

生徒指導の現状、不安要素の抽出、安心できる学習環境について必要事項を調査し、結果を踏まえ、生徒指導の改善策を立案し、実践する。

調査項目：① 生徒指導の現状、② 不安要素の抽出、③ 安心できる学習環境の構築、④ 効果的連携協働の構築、⑤ 効果的連携協働の実践、⑥ 効果的連携協働の評価、⑦ 効果的連携協働の改善策の立案、⑧ 効果的連携協働の実践の振り返り、⑨ 効果的連携協働の評価の振り返り、⑩ 効果的連携協働の改善策の振り返り。

項目	内容
1. 生徒指導の現状	生徒指導の現状を把握し、不安要素を抽出する。
2. 不安要素の抽出	不安要素を抽出し、原因を分析する。
3. 安心できる学習環境の構築	安心できる学習環境を構築し、生徒の学習意欲を高める。
4. 効果的連携協働の構築	効果的連携協働を構築し、生徒指導の効果を高める。
5. 効果的連携協働の実践	効果的連携協働を実践し、生徒指導の効果を高める。
6. 効果的連携協働の評価	効果的連携協働の評価を行い、効果を測定する。
7. 効果的連携協働の改善策の立案	効果的連携協働の改善策を立案し、実践する。
8. 効果的連携協働の実践の振り返り	効果的連携協働の実践の振り返りを行い、効果を測定する。
9. 効果的連携協働の評価の振り返り	効果的連携協働の評価の振り返りを行い、効果を測定する。
10. 効果的連携協働の改善策の振り返り	効果的連携協働の改善策の振り返りを行い、効果を測定する。

図2 保護者の願いと学校がとらえた保護者の願い

- 基本方針の周知と共通理解
- 校内および他機関との効果的連携
- 不登校の理解と職員の基本姿勢
- 適切な対応時期とアセスメント
- 状況に合わせた継続的支援
- 生徒や家族の意思の把握
- 日常の共通実践と初期対応

MINAMI 成長支援グランドデザイン

つながって一人を支えるTEAM南中

魅力ある学校づくり3c

- 寛容 Capacious**: 心あたたか、思いやりの学校経営、他を認める学校風土
- 創造 Creative**: 思いを生み出す、思いを共有する、思いを共有する
- 挑戦 Challenging**: 成長の喜び、成長の喜び、成長の喜び

成長支援の推進：生徒に在る方、課題未然防止教育、課題早期発見対応、課題対応の指導

7 project: ノート・対話・読解による生徒理解、指導状況・欠席日数の共有、個別シート・個別ファイルの活用、学年・学級の枠を超えた共通理解と実践、定期的な教育相談、確立して規律ある集団姿勢の確立、生活・学習力向上の取組、学年集会の実施

南中職員の基本3 style: 生徒に寄り添う、思いを共有し、共に目標を設定する、保護者の思いを汲み取り、共を傾けて協力を促す、必要な支援や情報提供を、教師は指し込まない、指し込まない、信頼して委ね、協力を促す、必要に応じて、協力を促す

学校外との連携による取組: 入学生徒事前準備会(3月)、通則指導教室・研修交流会(4月・2月)、PTA子育て講演会(6月)、全校メンタルヘルズ講座(6月)

学校以外の学びの場: 南、西かがやき、スペース、イオ、びおら橋手、キッズスポーツFine、セイルオン

早期発見 & 支援プラン

不登校レベルに合わせた支援内容

1. 早期発見: 1日程度の不登校が繰り返され、2日以上不登校が繰り返される生徒、保護者の不安が強い生徒

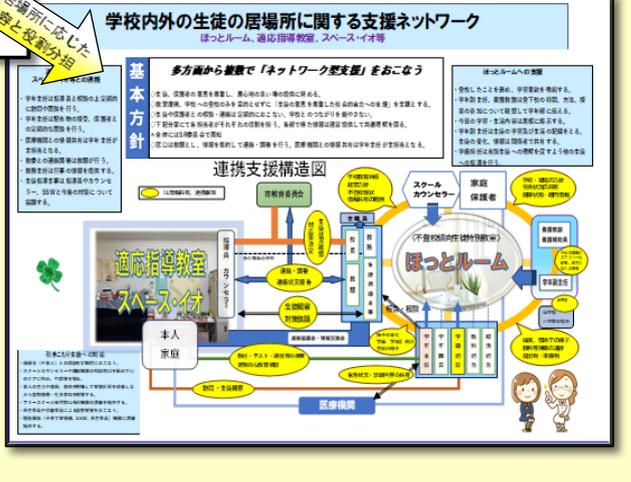
2. 支援プラン: 1. 早期発見、2. 支援プラン、3. 早期発見、4. 支援プラン

欠席への対応: 1. 早期発見、2. 支援プラン、3. 早期発見、4. 支援プラン

支援プランの策定: 1. 早期発見、2. 支援プラン、3. 早期発見、4. 支援プラン

「曙伎」培気礎礎法(注) 夫A 吳

月	主な行事	各教科における対策方針(前・後期)
4月	入学式、入学式、入学式	入学式、入学式、入学式
5月	入学式、入学式、入学式	入学式、入学式、入学式
6月	入学式、入学式、入学式	入学式、入学式、入学式
7月	入学式、入学式、入学式	入学式、入学式、入学式
8月	入学式、入学式、入学式	入学式、入学式、入学式
9月	入学式、入学式、入学式	入学式、入学式、入学式
10月	入学式、入学式、入学式	入学式、入学式、入学式
11月	入学式、入学式、入学式	入学式、入学式、入学式
12月	入学式、入学式、入学式	入学式、入学式、入学式
1月	入学式、入学式、入学式	入学式、入学式、入学式
2月	入学式、入学式、入学式	入学式、入学式、入学式
3月	入学式、入学式、入学式	入学式、入学式、入学式



連携協働体制構築の有効性

教職員が現状を理解し、実態に即した対策を議論することによる当事者意識の高まり、不登校性と保護者に寄り添う重要性や複数によるアセスメントの有効性の確認、初期段階の小さな変化を見逃さない認識の共有、役割の明確化と個人負担の軽減を図る方策の確立

連携協働体制の進化に向けて

チームで有効性や改善点の積み上げと、生徒と環境に応じた柔軟な対応、教職員全員による不登校対応策の意図の正しい解釈、生徒指導と教科指導、進路指導などを関連させた包括的な不登校対策、合理性を優先して解決を図ることのみにとらわれない独自の創造的な支援アプローチ

特別支援教育支援員と教職員の協働の充実に関する検討

学校マネジメントコース 2523303
片岡 淑人

1. 背景と目的

(1) 背景

近年、特別支援教育支援員（以下支援員）による児童生徒への支援活動の重要性が叫ばれている。文部科学省（2007）は、小・中学校に在籍する発達障害を含む障害のある子どもたちを適切に支援することが求められているが、教師のマンパワーだけでは十分な支援が困難な場合があるとの指摘をした。その背景として、「特別支援学級や通級による指導の対象者が増加していること、通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒への教育的対応がますます求められていること、児童生徒の障害の状態が多様化していること」などを挙げた。このような学校現場の課題に対し、国は、食事、排泄といった学校における日常生活上の介助や、LD の児童生徒に対する学習支援、ADHD の児童生徒に対する安全確保などのサポートを行う者を「特別支援教育支援員」という概念で整理し、予算措置を含めた環境整備に努めてきた。全国の小・中学校に配置された支援員数は、2007 年度は 22,602 名、2011 年度は 36,512 名、そして 2014 年度は 43,586 名と増加傾向にある。

しかしながら、細谷ら（2014）、は支援員が、管理職や特別支援教育コーディネーター及び担任等と、時間と場所を確保して連携を図ることの困難さに言及した。本県においても、武田ら（2011）は、C 市の支援員へのアンケート調査を通して、教職員と支援員の連絡や協議の時間がとりにくく、十分な共通理解や連携が難しいとの指摘をした。

現在、「チーム学校」として、多様な立場の職員が連携し、協働したなかで学校の教育

力を向上させていくことが求められている。そこで本研究では、支援員と教職員の双方への調査を行い、各々の立場を尊重できる連携方策について仮説設定をした。その上で、研究協力校（学年単学級小学校：以下協力校）の協働の充実を目指すアクションリサーチを実施した。

(2) 研究目的

研究 1 として、X 県 3 市町支援員と協力校教職員へのアンケート調査・インタビュー調査を行い、支援員と教職員の連携の実態と協働を阻害する要因を分析した。その上で、研究 2 では、研究 1 で抽出した課題への解決方策について検討した後、協力校に具体的改善案を提案し、実装を通して協働の充実につながったかどうかを検証した。なお、本研究では「連携」「協働」を次の通り定義した。

連携：個人では対応に限界がある事柄に対して、多様な視点や経験を持つ複数の個人が補い合い、課題解決に向け行動すること（小田，2022 を参考に定義）

協働：異なる主体が、目標を共有し、力を合わせて活動し、何かを作り上げること（世古，2001 を参考に定義）

また研究中は、「随時、学校マネジメントの視点で管理職へのヒアリングを行うこと」「支援員の活動を丁寧に観察し、支援員との対話を通じて、題目に関する課題と解決策を検討すること」を意識した。

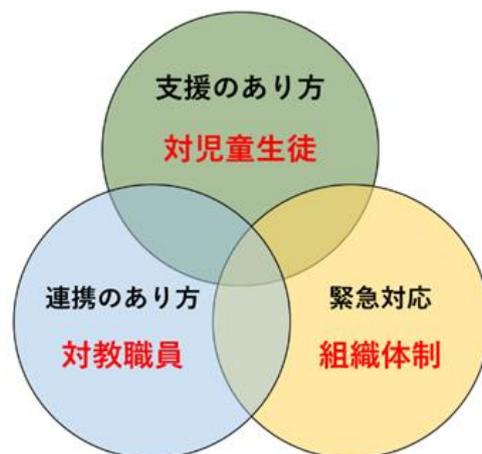
2. 研究の実際

(1) 研究 1（2023 年 6～8 月）

1) X 県支援員アンケート調査（6/21～7/10）

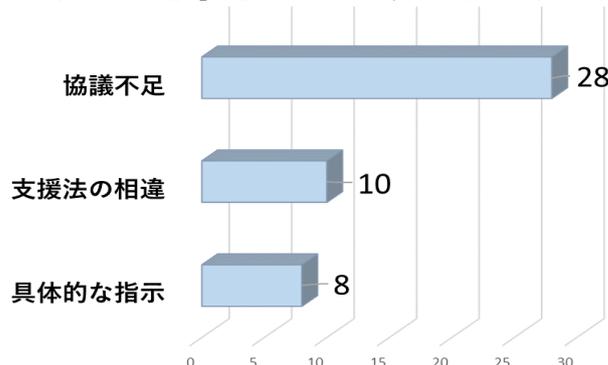
- ①対象：X 県 3 市町の支援員 74 名 回答数 62 件（小 53・中 9） 回収率 83. 4%
- ②調査方法：郵送及び設置教育委員会経由での質問紙配付(A4 版 1 枚) 個人ごとの返信用封筒の厳封処理 学校単位の返信郵送か設置教育委員会を通じた回収
- ③調査内容：フェイスシート（校種・経験年数・経験校数）現在までの支援活動での・成果・課題・教職員との連携上の成果・教職員との連携上の課題 の 4 設問 ※設問への自由記述
- ④倫理配慮：設置教育委員会と配置学校及び支援員に・依頼趣旨・個人情報保護・個人と学校及び市町村名の非公開・アンケート結果は統計分析・実践研究報告書はHPで公開 を文書で説明
- ⑤回答結果

・94%の支援員が支援活動上の課題内容を記述し、支援活動に課題があることを感じていた。記述を基に、文脈を単位としてカテゴリ化した。同一対象者による同じ文脈は一つとして処理し、各コードの内容の類似性でカテゴリライズすると、支援員が感じている支援活動上の課題は次の三様相と類推できた（図2）。



（図2）支援員の課題感の三様相

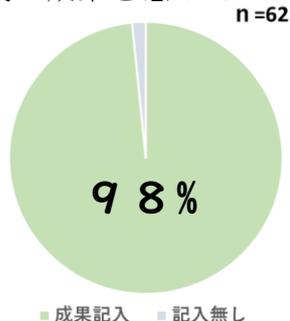
・76%の支援員が教職員との連携上の課題について言及した。記述を基に各コードの内容の類似性でカテゴリライズすると、大きく「協議不足」「支援法の相違」「具体的な指示（不足）」とカテゴリ化できた（図3）。



（図3）教職員との連携で課題と感ずること

協議不足：支援児童のことをゆっくり話す時間がとりにくい。
 支援法の相違：担任とのコミュニケーションがないと協力が難しい。他
 具体的な指示：先生方の間にも考えに違いがあり悩む。他

・98%の支援員が支援による成果内容を記入し、支援の成果を感じていた（図1）。



（図1）支援成果を感じている支援員の割合

・KJ 法に準じ整理すると、成果内容として「児童生徒の成長」「(自身の)職能の向上」を挙げる者が多かった。教職員との「連携」に成果を感じるとした回答数は全回答数の12.9%と比較的少なかった（表1）。

（表1）支援成果と感ずている内容

大項目	小項目
児童生徒の成長(46)	対人調整力の向上(14) 自律的行動(13) 学習意欲の向上(13) 他
職能の向上(22)	児童生徒との信頼の構築(13) 支援法自己改善(5) 他
連携(8)	協議の実施(2) 具体的指示(2) 他

具体的な指示：どのような支援を望んでいるのか分からず戸惑う。 他
また、コード数は 2 であったものの、「タブレットなどの機器操作をよく知らない。」と ICT 活用場面での支援の困難さを記述する支援員もいた。今日的課題として支援員への ICT 研修の必要性も示唆された。

・経験初期層（1～3 年目） ほど連携に課題を感じていたものの（81.8%），経験 11 年以上のベテラン層も約 72%が課題として認識していた。連携は単に経験値のみが反映する事項ではなく、「経験が少ないから不得手」と個人の素因に帰結させるのは課題の解決には不十分と推察された。

・コードをテキスト・マイニングすると、「担任・コミュニケーション・時間がとりづらい」という強い共起フレーズが抽出された。この共起からは「（日常的協議）時間がとりづらい中で，担任と効果的なコミュニケーションをとるための手立て」を設定することが，一歩進んだ連携につながるものと分析できた。

※ユーザーローカルテキストマイニングツール
(<https://textmining.userlocal.jp/>)で分析

2) 研究協力校教職員アンケート調査 (8/23～30)

- ①対象 : 通常学級担任 6 名 回答数 6 件
②調査方法 : 管理職経由での質問紙配布
回答後管理職への提出
③調査内容 : 設問について選択式と記述式の併用

設問 支援員との連携上の課題（選択肢 7 件から選択・複数可）（表 2）

（表 2）設問の内容

【設問】

支援員との連携の中で「課題」「難しい」と感じるのはどれですか。

【選択肢】

- ・具体的に指示を出すこと
- ・支援法を合わせること
- ・協議時間を取ることに
- ・情報を共有すること
- ・活動開始前に（予定変更の）連絡をすること
- ・発達障害児への対応を助言（指導）すること
- ・その他（自由記述）

同時依頼 具体的支援一覧表の作成

次の各場面で支援員に希望する内容を記述

- ・学習意欲喚起場面
 - ・対人調整支援場面
 - ・自律行動支援場面
 - ・情緒の安定支援場面
- 記入例を基にして，支援対象児童 1 名につき A4 版 1 枚に担任が記述し，支援員へ配付することを依頼

④手続き：職員打合せにおいて全職員に

- ・実施趣旨
 - ・記載内容は支援員日誌に綴じ込むこと
 - ・可能な限り具体的に書いてほしいこと
- を説明し依頼

⑤回答結果

設問について

支援員との連携上の課題について，全 9 件の回答があった。次の複数回答が挙げられた。

- ・「情報共有」する機会が限られる。3 件
- ・日常的な「協議時間」が取りにくい。2 件
- ・発達障害児（傾向児）への支援について「具体的指示」が出しにくい。2 件

依頼した具体的支援一覧表について

各担任の記述から次のことが読み取れた。

- ①担任によって，支援員への依頼内容が違う。「整頓を手伝ってください。」と積極的な支援を求める担任もいるし，「整頓は自分で。」など，見届けのみを求める担任もいる。
- ②同じ担任でも児童によって依頼内容が違う。「この子は静かに見守って。」や「この子には積極時に話しかけて。」など求める内容が児童ごとに異なることがある。
- ③同じ児童でも成長段階によって依頼内容が違う。「まだできないので手伝って。」か「今度は自分でやらせたい。」など，成長

に伴い希望が変化することもある。

(2) 研究2 (2023年8~11月)

1) 仮説設定 (8/5~9/5)

抽出された課題を基に、次の仮説を設けた。

第1仮説

同じ研修会に支援員と教職員が参加することにより、児童理解が共有され、共通支援につながるのではないかと。

第2仮説

支援員日誌の改善により、支援内容が明確になり、共感的表現やICTの話題も共有され、支援員と教職員の連携が深まるのではないかと。

第3仮説

連携協議会で児童の成長や課題を共通認識することにより、共通実践が進み、支援効果が高まるのではないかと。

2) 仮説検証のための実装 (図4)

協力校で実装「3つのDo」を実施した。

Do1 第1仮説に関して

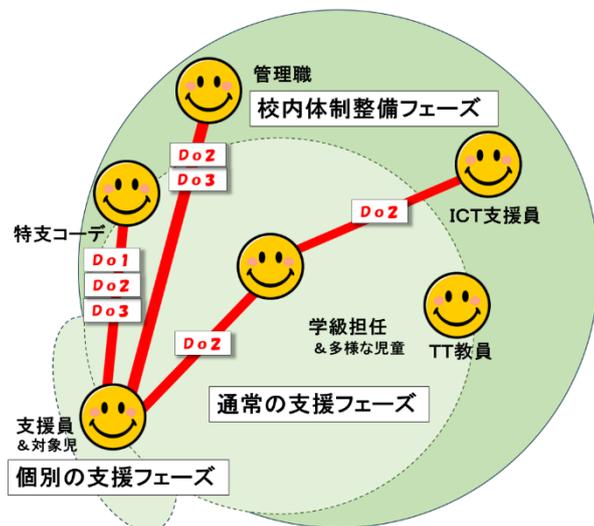
所在地教委主催支援員研修会への特別支援教育コーディネーター（以下特支C0）と管理職の参加（8/22）

Do2 第2仮説に関して

支援員日誌の改善（9/19~11/17）

Do3 第3仮説に関して

連携協議会の開催（10/11）



(図4) 実装のイメージ図

3) 実装の実際

3つのDoについて、実施概要と小括の順で記す。

①Do1 支援員研修会への特支C0と管理職の参加（8/22）

主催 協力校所在地教育委員会

ねらい 担当している児童への支援に関する課題や悩みについて、その解決策や指導の方向性などを話し合う。

時間 90分間

参加 支援員6名 教頭 特支C0
(所在地教育委員会指導主事)

内容 ・児童への具体的な支援について
・学級担任との連携について

指導 X県Y教育事務所Z出張所 指導主事
【参加者の事後アンケートから】

- ・「具体的な事例があったのでイメージがしやすく、相談することで様々な視点を知りました。」(支援員) ※同様複数
- ・「担任の先生ともたくさん話をして、支援を充実させていきたい。」(支援員) ※同様複数
- ・「教員からも毎回参加者がいればよい。コーディネーターとして、担任と支援員のコミュニケーションを円滑にするため努力したいと思った。」(特支C0)

事後アンケート結果からは、具体的な場面を事例にして、教職員と意見を出しながら研修できたことに満足度が高かったことが窺えた。

武田ら(2011)の「特別支援教育支援員の方々が求めているのは、いわゆる集合研修等で一般的な支援方法を学ぶだけでなく、個々のケースの支援の方向性を含め、より個別的、具体的な支援の方法であった。」の分析を裏付ける結果になった。

②Do2 支援員日誌の改善による連携強化（9/19~11/17）

- ・具体的支援一覧表の作成（学級担任）と担当支援員への配付

筆者からの依頼（前述）と記入例を基に、各学級担任が自学級の支援対象児童（2～4名）にどのような支援を希望するかを記入した。配付された一覧表は日誌に綴じ込み、支援員がいつでも確認できるようにした。

各担任からは、次のような希望が支援員に伝えられた（表3）。

（表3）具体的支援一覧表から抜粋

<p>学習意欲の喚起場面では 授業に集中できず手遊びをする時は、「耳からも情報が入るように傍らで学習内容を伝える。（黒板内容等）」「授業のポイントをメモして渡す。」などをお願いします。</p>
<p>対人調整支援場面では 休み時間にいさかいを起こし、怒った顔で教室にもどってきた時は、トラブル原因を尋ねても興奮してしまうので、他の児童に状況を確認する対応をお願いします。</p>
<p>自律行動支援場面では 図工の作品完成が遅れ、体育の時間に間に合わない時は、ある程度納得するまで作らせ、着替えを手伝ってください。</p>
<p>情緒の安定支援場面では 表情が晴れない時は、わけを聞くと泣き出すので、そのまま見守ってください。</p>

同じ児童でも、場面ごとに支援員に求める支援が異なるため、より多様な場面を想定した一覧表が必要であると推察された。

・共感的表現の活用

児童の活動を共感的に評価し、児童の自信を高める支援体制を整備するため、「特別支援教育支援員活用事例集（平成26年度版）」（北海道教育庁学校教育局特別支援教育課，2014）を参考に「共感的表現の例」を作成し、日誌の表紙の裏に貼り付けた（表4）。

（表4）共感的表現例から抜粋

<p>（学習意欲等） 「三問まで」と最初は乗り気ではありませんでしたが、最後は挑戦できました。</p>
<p>（対人調整等） 話したいことを頭に思い浮かべ、ゆっくり話すことができました。</p>
<p>（自律行動） 「自分でできるから今日は見ていてね。」と話し、自律の準備が整ってきました。</p>

・ヘルプ！ICTの活用（日誌への貼付）

ICT活用場면을支援することの多い支援員が、技術的質問や使用上の約束の確認をしやすいよう、A6大のメッセージカードを日誌の表紙裏に貼り付けた（図5）。

（図5）ヘルプ！ICTカード



③D o 3 連携協議会の開催（10/11）

※支援員・特支C0・管理職の参加

時間 60分間
参加 支援員6名 校長 教頭 特支C0
内容 各担任が事前評価した対象児童19名の前期の変容を基に、個に応じた支援とそのため連携について対話する。

- 重点
- ・効果のあった支援を伝え合う。
 - ・その児童の留意点を確認し合う。
 - ・個別の指導計画を共有する。
 - ・確認した内容は管理職が教職員に伝達する。

支援員からは、支援した内容とその児童への気づきが報告され、その児童なりの成長が見られたことを教職員と支援員が確認し合った。管理職からは、支援員の発言をふまえ、今後も教職員と支援員が協働体制を作っていく必要性が示された。武田ら（2011）は「支援を担任や特別支援教育支援員まかせにせず、学校全体で支援していく実践を積み重ねていくことが、特別支援教育の充実にかかせない」ことを提起した。管理職と特支C0が支援員との対話を密にし、立場に応じた連携の手立てについて協議をした好実践と考えられた。

【校長から】

ファイルをよく読むようにしているが、自

分と考えが同じだとうれしくなる。共通理解につながる日誌は大切なものだと考えている。

【教頭から】

先日の研修会と一緒に参加することで「自立」にむけて支援するという共通認識ができた。連携協議会の中で「伝え合うこと」は支援員の不安を取り除くことにもなる。

4)実装後のアンケート調査

①研究協力校支援員アンケート調査と結果

(11/22～11/29)

対象 : 支援員 6 名 回答数 6 件

調査方法 : 回答者に質問紙配付(A4 1 枚)

(封筒に入れ匿名で) 管理職へ提出

調査内容 : 設問 4 つへの 4 件法の回答と自由記述 (各設問 80 字程度)

倫理配慮 : 依頼趣旨と忌憚のない意見記入を口頭で依頼

設問 1 「支援対象児が次の状況の時、支援員にお願いしたい内容」は担任の考えを知る上で参考になりましたか。

【選択肢による回答結果】

- ・参考になった 6 ・概ね参考になった 0
- ・あまり参考にならなかった 0 ・参考にならなかった 0

【自由記述】

- ・どこまで支援すればいいのか、優先して支援することも教えていただいて助かった。
- ・先生によっては同じ事例でも対応の仕方と求めるところが違うので参考になった。
- ・〇〇の場面にはどう対応していくかという希望が参考になった。
- ・具体的な事例で分かりやすかった。
- ・学年ごとに確認できたので参考になった。

設問 2 「共感的表現例文」は、子どものよさを認め、そのよさを教職員と共有することに役立ちましたか。又は、今後役に立つものと思われませんか。

【選択肢による回答結果】

- ・役立った(役立つと思う)5 ・概ね役立った(概ね役立つと思う)1 ・あまり役立たなかった(あまり役立たないと思う)0 ・まったく役立たなかった(まったく役立たないと思う)0

【自由記述】

- ・日誌を書く際にとっても参考になった。
- ・良さを見つけるのは難しいが、例文はとても参考になった。
- ・ほめほめ表現で子供たちがどんどん伸びて

いくと思う。たくさん使いたい。

- ・先生とゆっくり話をする時間が作れないので助かった。対象児童だけでなく全児童に対しても有効だと思う。
- ・なかなか実践に取り入れられないが、役に立っている。

設問 3 「ヘルプ！ICT」は、支援員が ICT に関する話題を出しやすくするのに役立ちましたか。又は、今後役に立つものと思われませんか。

【選択肢による回答結果】

- ・役立った(役立つと思う)4 ・概ね役立った(概ね役立つと思う)2 ・あまり役立たなかった(あまり役立たないと思う)0 ・まったく役立たなかった(まったく役立たないと思う)0

【自由記述】

- ・いざという時に ICT について再確認できると分かっているので助かる。
- ・児童からの困り事といえば充電が少ない、動かないなどがほとんどで、その場で対応することが多かった。
- ・タブレットの基本的な操作方法は教えて欲しいと思う。
- ・今のところ ICT の話題は少ない。
- ・高学年は自分たちで解決していた。

設問 4 教職員との連携につながる日誌について感じていること

【自由記述】

- ・直接伝える時間がないので、ささいな疑問にでもすぐ返事をくださりとてもありがたいです。毎日の支援のヒントにしています。
- ・どんな支援をしたらどう児童が反応できたかを書いてお知らせしたいところですが、見守りの対象が多く、具体的な関わりについてなかなか書けず悩むことが多いです。
- ・自分が取った対応も含めて書くようにしている。先生方から具体的な返事があるとわかりやすくありがたい。
- ・重要緊急の程度についてまだ手探りです。

②研究協力校教職員アンケート調査

(11/22～11/29)

対象 : 通常学級担任 6 名 回答数 6 件

調査方法 : 質問紙直接配布(A4 1 枚)

(封筒に入れ匿名で) 管理職への提出

調査内容 : 設問 4 つへの 4 件法の回答と自由記述 (各設問 80 字程度)

倫理配慮 : 依頼趣旨と忌憚のない意見記入を口頭で依頼

設問 1 「支援対象児が次の状況の時、支援員 にお願いしたい内容」は支援員の参 考になったと思われますか。
【選択肢による回答】 ・参考になった 3 ・概ね参考になった 1 ・あまり参考にならなかった 0 ・参考になら なかった 0 ※どちらでもないとの返答が 2
【自由記述】 ・思いを共有するために有効だったと思う。 ・お互いの情報共有に役立ったと思う。 ・担任として参考になったかどうかは分から ないが、参考になってくれればいいなと思 う。 ・支援員の参考になったかどうかはわかりか ねるが、いろいろな状況の時をお願いした いことのリストがあればいいなと思った。

支援員の感じ方を想起するのは難しかった
ようで、「どちらでもない」との回答もあつ
たと推察された。

設問 2 「共感的表現例文」は、子どものよさ を認め、よさを教職員と支援員が共 有するために役立ちましたか。又 は、役に立つものと思われますか。
【選択肢による回答】 ・役立った(役立つと思う)3 ・概ね役立った (概ね役立つと思う)1 ・あまり役立たな かった(あまり役立たないと思う)0 ・ま ったく役立たなかった(まったく役立た ないと思う)0 ※どちらでもない 1 わからない 1
【自由記述】 ・普段から言葉を意識することができた。 ・支援員の方が例文をもとに書いてくる ことが増えたので、参考になっていると思 う。 ・支援員の方がその都度共有してくれて いるので助かっている。 ・大きな変化は感じていない。

以前から共感的な表現で記入をしていた支
援員には、変化は少なかったとも推察された。

設問 3 支援員との連携につながる日誌につ いて感じていること
【自由記述】 ・授業中なかなか情報交換の時間をとるこ とができないが、日誌があるので私が見 えていないところを見てくれて助かる。 ・見届けができていなかった部分を知ること ができる。貴重な情報交換の場と思う。 ・普段なかなか気づけないことを記述して くれるのでとても助かります。 ・子供の細かいところに気がついてくれて 助かっている。日誌のコメントが少し負 担になるので印だけでもいいのかな。

3. 考察

研究 1 では、支援員自身はその支援成果を
実感し、職能向上への意欲を高め取り組んで
いることが示唆された。しかしながら、3 市
町支援員と協力校教職員双方へのアンケート
からは、「情報共有の機会」と「協議時間」
が制約され、校内連携に課題を残す実態が推
察できた。

研究 2 での実装とアンケート調査及び日誌
記載内容精査から、仮説に対する効果につい
て次の様に考察した。

(1) 同じ研修会に、支援員と教職員が参加
することは、支援方法を共有したり、コミュ
ニケーションの必要を認識したりすることに
繋がり、連携に一定の効果が見られた。

(2) 山崎(2012)は、支援員と教職員との
打合せ時間の確保が困難な場合の解決策とし
て、日誌による連携策を提案した。本研究で
も、具体的支援内容を共有し、共感的表現で
児童情報を伝え合う日誌は、支援者間の協働
の充実に効果が見られた。教職員アンケート
の回答に「支援員の方が例文をもとに書いて
くることが増えた。」という表記があった。
当担任が実装期間に「共感的表現が増えた。」
と評した D 支援員の日誌内容(32 授業日)を
精査した。その結果、「何事にもチャレンジ
した。」「友達にやさしく声かけをした。」な
ど、42 の共感的肯定的記述が見られた。こ
の回数は約 1.31 回/1 日記入分であった。
同一支援員の実装前(1.5 か月)の日誌(22
日授業日)では、12 の共感的肯定的記述が
見られたので、約 0.55 回/1 日記入分であ
った。これらのことから、共感的表現例文を
活用した支援員がいて、日誌のやり取りを通
して児童のよさを伝え合う連携に役立ったと
推察できた。また、支援員と教職員の双方の
自由記述には「担任と支援員が情報交換をす
る時間がとれないので、日誌での連絡が大切」
という意見が多かった。支援員 6 名に、担任
と子どもの支援について対話する 1 日の時間

について口頭質問すると、平均時間は約2分間であり、この少ない会話時間を補完しうる連携ツールとして、支援員日誌の重要性が再認識できた。

(3) 連携協議会で児童の成長や課題を支援員と教職員が共通理解することで、共通実践の方向が確認され、協働への気運醸成に一定の効果が見られた。

4. 研究の限界と今後の展望

実装を通して、校内の協働を充実させるための仮説に有効性があると推察できたものの、研究者と研究協力者に一定の人間関係が介在するアクションリサーチの特性上、調査結果の解釈には留意する必要があるだろう。どの学校にも同様の結果が期待できるかどうかの確認の為には、更なる検証が求められると感じた。

実装期間が2か月間に過ぎず、教職員からは「限られた期間では変化は分からない。」という意見もあった。加えて、連携や協働が「児童の成長」にどのような影響を与えたのかという視点は本研究にはなかった。2年次は、「より長期間の実装」で「校内の協働性の高まりが児童の成長に与える影響」についても着目して研究を行う予定である。

教職員からは、毎日返答を書くことが負担になる主旨の言及があった。「働き方改革」をふまえ、意思疎通をより効率的に行える日誌のあり方は改善課題である。例えば、支援員が記述する時に、「S：早急に協議機会をもちたい」「A：返答のコメントがほしい」「B：確認捺印でよい」等、返答希望のランク付けも考えられよう。

DO1とDO3の実装結果を振り返ると、校内のOJTとして、定期的な校内連携協議会や小グループでのミニ研修会も有効であると推察された。管理職が協議会等を主宰するリーダーシップを発揮するとともに、特支COがファシリテートできるような開催マニュアルの校内整備も必要だと考えられた。

【文献】

- 秋田県総合教育センター（2011）「学級担任と特別支援教育支援員の応援サポートブック [改訂版]」
- 小田郁予（2022）「子どもの支援をめぐる教職員間連携のエスノグラフィー ～異なる支援観を持つ異なる立場の教職員の連携はいかに生まれたか～」共栄大学教育学部紀要，7，1-13
- 世古一穂（2001）「協働のデザイン：パートナーシップを拓く仕組みづくり，人づくり」学芸出版社
- 武田篤・斎藤孝・新井敏彦・神常雄（2011）「特別支援教育支援員の現状と課題～特別支援教育支援員へのアンケート調査から～」秋田大学教育文化学部紀要，33，189-193
- 細谷一博・北村博幸・五十嵐靖夫（2014）「特別支援教育支援員の現状と課題：函館市内の支援員への調査を通して」北海道教育大学紀要教育科学編，65，157-165
北海道教育庁学校教育局特別支援教育課（2014）「特別支援教育支援員活用事例集（平成26年度版）～障がいのある子どもへの支援の充実のために～」
- 山崎彰（2012）「小学校における特別支援教育支援員の効果的な活用～特別支援教育支援員による適切な支援行動を具体化する手立て～」上越教育大教育実践研究，22，279-284
- 文部科学省（2007）「特別支援教育支援員を活用するために」中央教育審議会特別支援教育の在り方に関する特別委員会第13回資料 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1312984.htm（2024.1.29取得）
- 文部科学省（2015）「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」2015.12.21 中央教育審議会 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm（2024.1.29取得）

特別支援教育支援員と教職員の協働の充実に関する検討

学校マネジメントコース 2523303

片岡 淑人

1. 背景と目的

近年、国は、通常学級に在籍する児童生徒の学校生活上の支援などを行う「特別支援教育支援員」（以下支援員）について予算措置を含めた環境整備に努め、全国の配置支援員数は増加傾向にある。しかし、武田ら（2011）は、教職員と支援員の連絡や協議の時間がとりにくく、十分な共通理解や連携が難しいとの指摘をしている。そこで、「チーム学校」として、支援員と教職員が協働して学校の教育力を向上させていく方策を検討するため、本アクションリサーチを実施した。

2. 研究の実際

研究1（2023年6～8月）において「3市町支援員アンケート調査」「研究協力校教職員アンケート調査」を実施し、立場による回答の差異や連携を阻害する要因を多角的に分析した。次に、研究2（2023年8～11月）では、研究1で抽出された連携上の課題を解決するための仮説と具体的改善案「3つのD o」を研究協力校に提案した。実践内容は（1）支援員研修会への教職員の参加（2）支援員日誌の改善（3）連携協議会の開催であった。2ヶ月間の実装後、「研究協力校支援員アンケート」と「研究協力校教職員アンケート」を実施し、仮説の検証と研究総括（11月～2024年1月）を行った。

3. 結果と考察

研究1では、支援員自身がその支援成果を実感しているものの、「情報共有の機会」と「協議時間」が制約され、連携に課題を残していることが示唆された。

研究2における実装と検証では、（1）同じ研修会に支援員と教職員が参加することは、支援方法を共有したり、コミュニケーションの必要性を認識したりすることに繋がり、連携に一定の効果があつた。（2）具体的支援内容を共有し、共感的表現で児童の情報を伝え合う日誌は、支援員と教職員間の協働の充実に効果があつた。（3）連携協議会で児童の成長や課題を支援員と教職員が共通理解することで、共通実践への方向が確認され、協働への気運醸成に一定の効果があつたと総括できた。

協力校教職員から、日誌に毎日返答を書く負担感についての言及があつた。日誌を支援員と教職員を結ぶ「連携のための有用な対話ツール」と捉えつつ、両者の意思疎通をより効率的に行うことのできる日誌のあり方は今後の課題であると推察できた。また、校内OJTとして、連携協議会や小グループでの研修会を効果的に実施できるよう、管理職が協議会等を主宰するリーダーシップを発揮するとともに、特別支援教育コーディネーターが担当としてファシリテーションするための各種開催マニュアルを、校内で整備する取組も必要であると考えられた。

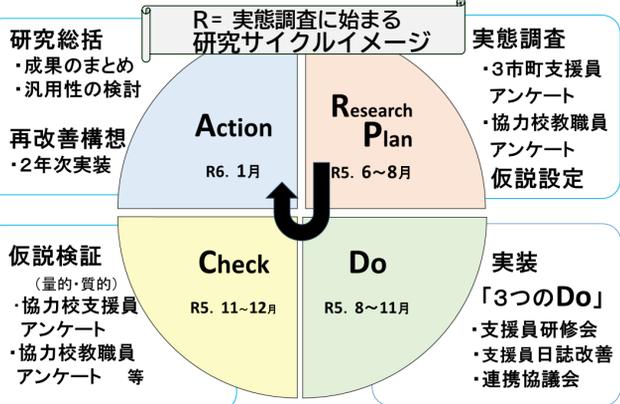
特別支援教育支援員と教職員の協働の充実に関する検討

背景と目的

【特別支援教育支援員】
通常学級に在籍する児童生徒の学校生活と学習及び安全確保などをサポート

2007年度は22,602名、2014年度は43,586名と増加傾向（小・中）しかし武田ら（2011）は、教職員と支援員の連携は難しいと指摘

「チーム学校」として、教職員が連携し協働して学校の教育力を向上させていく方策を検討
→R-PDCAによるアクションリサーチ



研究1 実態調査

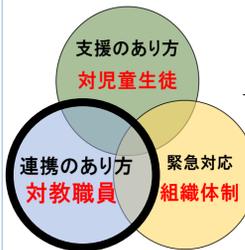
X県3市町支援員アンケート：n=62
(小53・中9)
4設問自由記述式

協力校教職員アンケート：学級担任回答数62
設問選択・記述併用

支援員の98%が支援の成果を実感
76%が教職員との連携が課題と認識

ベテラン層も感じる
連携上の課題

支援員の課題感の三様相



76%の支援員が
連携上の課題に言及

「先生によって求める内容が違う」

「相談や報告の時間がとりにくい」

「情報を知らなかったことも」

【経験年数別】

1~3年層：81.8%

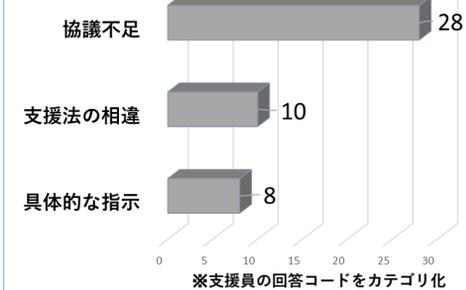
4~10年層：76.9%

11~20年層：72.0%

※支援員の回答コードを経験層別に整理

ポイントは
担任との協議機会の確保か

設問「教職員との連携上の課題は」



研究2 仮説設定と実装

仮説

同じ研修会に支援員と教職員が参加することにより、児童理解が共有され、共通支援につながるのではないかと。

支援員日誌の改善により、支援内容が明確になり、共感的表現やICTの話題も共有され、支援員と教職員の連携が深まるのではないかと。

連携協議会で児童の成長や課題を共通認識することにより、共通実践が進み、支援効果が高まるのではないかと。

連携状況の観察 日誌内容の分析
実装校での実践

D o 1 支援員研修会への特支コードと管理職の参加
①児童への具体的な支援 ②学級担任との連携

D o 2 支援員日誌の改善による連携強化（日誌への綴込）
①具体的指示一覧表 ②共感的表現の例
③ヘルプ！ICTカード

D o 3 連携協議会の開催 ※支援員・特支コード・管理職
①支援児童の成長（個別の指導計画を基に）
②更なる連携とよりよい支援

コミュニケーションの意識 連携意欲の高まりを推察

実装後の検証

D o 1について
(研修会后アンケートから)
・先生とたくさん話をして支援の充実をめざす。
・特支コードとしてコミュニケーションを円滑にする努力をしたい。

D o 3について
(管理職：逐語記録から)
「連携協議会のなかで伝え合えば、連携が深まり、支援員の不安を取り除くことにもなる。」

D o 2について
(アンケート調査から)
①協力校支援員アンケート n=6
4設問選択・記述併用
②協力校教職員アンケート n=6
3設問選択・記述併用

支援員：新日誌の連携効果について全員が肯定的評価

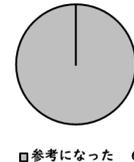
(「あまり役立たない」「全く役立たない」の回答なし)

教職員：4名が新日誌の連携効果に肯定的評価

(その他2名「わからない」「どちらでもない」と回答 ※実装期間(2か月間)を延長する必要性を示唆)

支援員への設問「新日誌の〇〇は役立ちましたか」

「具体的支援一覧表」



「共感的表現例」



「ヘルプ！ICTカード」



考察

(成果) 具体的支援内容を共有し、共感的表現で児童の情報を伝え合う日誌は、支援員と教職員間の協働の充実に効果 他

(課題) 支援員と教職員の意思疎通をより効率的に行うための日誌の再改善と、特別支援教育コーディネーターがファシリテーションする校内連携協議会等の開催マニュアルの整備が必要 他

高等学校において教職員の共通理解を促進する方策

—業務や課題の可視化を通して—

学校マネジメントコース 2523304

川越 真紀子

1. はじめに

(1) 研究の背景

社会が目まぐるしく変化している現在、学校の在り方も大きく変わることが求められている。2015年中教審答申では学校組織運営の見直しが提言され、「チームとしての学校」の在り方が提示された。2021年の中教審答申では「連携・マネジメントによる学校マネジメント」の必要性が提言されている。また、2019年中教審答申では、働き方改革に関する方策として、「学校がこれまで以上に組織として対応していけるように学校の組織体制の在り方を見直す」ことの必要性が提言されている。このように、学校組織の見直しと組織力の強化が各学校の喫緊の課題となっていると言える。

一方、現任校であるY高校では、教育活動が学年部や分掌の裁量に任されている部分が多く、学年部や分掌の取組を共有し次年度以降に継承したり、全員の共通理解の下、学校全体で学校運営に取り組むという意識をもったりすることが難しい傾向にある。他学年、他分掌の動きが分からず、3年間の流れもつかみにくくなっているため、それが若手教員や転入者の不安につながっている面もあるのではないかと考える。また、学年部や分掌がそれぞれの動きをしていることが業務の重複を生み、職員の多忙化に拍車をかけている面もある。このような状況はY高校だけではなく県内の多くの高校で見られると考えられる。そこで、学年部や分掌の取組を学校全体で共有し、共通理解を図ることで組織としての力を高めていく必要性を感じ主題を設定した。

(2) 研究の目的

本研究では学校組織の特性をふまえた上でY高校の現況を分析し、学年部や分掌の業務内容を整理するとともに、それぞれの取組が可視化できるような方策を探っていきたい。そして、これまでの学年部主導の運営から、学年部、分掌、教科が有機的なつながりを持ち、学校全体として機能する組織となることを目的とする。

さらに全教職員の共通理解の下、学年部や分掌の壁を取り払い全員が学校経営に参画している意識をもつこと、若手教員や転入者の不安を軽減すること、業務のスリム化を図ることも目的とする。

2. 学校組織の特性について

従来の学校組織は企業や自治体に比べ職位の段階が少ない「フラット型」であり、かつ校務分掌、学年、教科といったチームが交錯する「マトリクス型」であるとされている。浅野(2023)は学校組織が「一人でいくつものチームに所属」している「石垣型の職務配分」であることも指摘している。佐古(2006)は、従来の学校組織の特性を「個業性」と指摘し、学校は個々の教員レベルでの一定の裁量性を基盤とする組織であると述べている。そして「個業化の進行が、教員の指導困難さを増大させ、かつ教員の学校改善志向を抑制する方向で作用していることが認められたことから、個業化の進行を抑制することが学校組織変革の一つの焦点に置かれるべきことが明確になった。」と個業化の問題点を指摘している。妹尾(2015)も、学校組織の特性は相互

不干渉な職場環境であるとし、それが「授業や学級経営が最重要事項である」「チーム力、組織力よりも個人力」という組織風土につながり、組織マネジメントやチームワークが進みにくくなっていると指摘している。完全教科担任制をとっている高等学校は専門性が求められる場面が多く、教科や学年部を中心とした取組が多くなる傾向にあることから、小学校や中学校と比べても、より相互不干渉性と個業性が際立つ組織になっていると考えられる。

3. Y 高校の現状と課題

(1) 学校評価より

2021年度と2022年度の学校評価の教職員による回答を分析した。学校評価は年度末にグーグルフォームを用いて実施され、2021年度は53名(98.1%)、2022年度は48名(94.1%)の教職員が回答している。

校内の諸活動について十分な取組がなされているかという14の質問項目について「あまり思わない」「全く思わない」を否定的評価として割合を出したところ、両年度ともに、「校務について、組織的な取組や対応が適切に行われている」と「校務について、情報共有が適切になされている」の項目の数値が高く、他の項目との差が大きいことが分かる。また、2022年度と2021年度を比べた場合、上がり幅が大きいのもこの2つの項目である。さらに、自由記述欄には、進路指導に関して、「面接、小論文指導などは3年部だけではなく、学校全体で取り組んだ方がよいと思う」「学年全体、学校全体で適切な指導を行う体制を整える必要があると思う」や、生徒指導に関して、「共通理解のもとで指導できるような呼びかけをしてほしい」「教職員間の情報共有がもう少し密でもよい」など、組織的な取組になっていないことと、情報共有の希薄さを指摘する意見が散見された。

表1 取組について否定的な評価の割合 (%)

質問項目	2022年度	2021年度
重点目標への全体的な取組	10.4	1.9
学力を育成する授業への全体的な取組	6.3	0
主体的な態度の育成への全体的な取組	20.8	11.3
進路指導の全体的な取組	12.5	7.5
生徒指導の全体的な取組	18.8	7.6
ICT活用能力育成の全体的な取組	10.4	5.7
いじめ、不登校対策の全体的な取組	8.3	7.5
学校行事、生徒会活動	4.2	1.9
部活動	8.3	7.6
危機管理体制	10.4	5.7
教職員の態度・対応	0	1.9
情報発信や連絡	6.3	3.8
校務への組織的な取組や対応	29.1	15.1
校務についての情報共有	31.2	17.0
平均	12.6	6.8

(2) 教職員アンケートから

(1)の結果を受け、Y高校の教員を対象に、学校の情報共有の現状と情報共有の在り方に関するアンケート調査を行った。

- ・実施期間 8月25日～9月1日
- ・対象 Y高校教員
(管理職・非常勤講師を除く)
- ・回答者数 43名
- ・回答率 91.4%
- ・回答方法 グーグルフォーム
自由記述については一部聞き取り調査も実施

1) 学校全体の業務遂行について

学校の業務遂行に関するアンケート調査で、特徴的な項目が表2である。業務がどのように行われているかという項目の中で、「業務についての指示やルートが明確である」という項目の否定的な評価がもっとも多かった。自由記述にも「業務内容と役割分担が明確になっておらず、誰がいつ何をしているか分からない」という意見が多くあった。校内の業務が効率よく、計画的に進められていると感じている教員は多いものの、その内容については不明瞭な部分が多く、業務分担も明確になっていないと考えている教員が多いと言える。

表2 本校の業務遂行についてどう思うか。(人)

	そう思う	どちらかといえばそう思う	どちらかといえばそう思わない	そう思わない
計画的に進められている	6	30	7	0
効率よく進められている	3	22	16	2
優先順位がつけられている	3	28	12	0
指示やルートが明確である	2	20	21	1
必要な情報を得ることができる	4	24	15	0

それぞれ割合を出し、その差を測ったのが図4である。

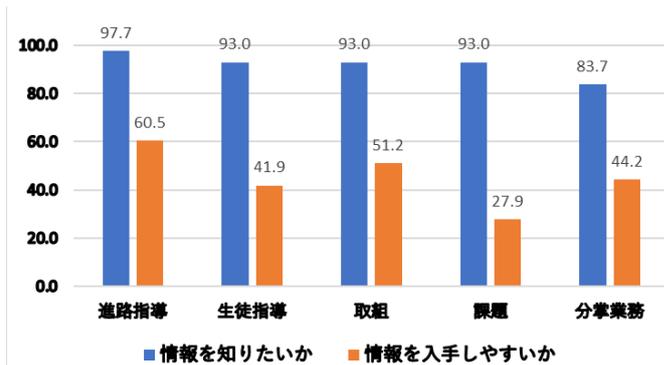


図4 他学年の情報について (%)

情報の知りたさと情報入手のしやすさの間に最も乖離が見られたのは「各学年が抱えている課題」、ついで「生徒指導」となった。また、年齢別、Y高校での勤務年数別の結果をみると、「進路指導」「学年部の取組」には年齢や勤務年数による差は見られず、むしろ若手教員(20代、30代)の方が入手しやすいと答えているのに対し、「生徒指導」と「学年部の課題」に関しては若手教員ほど入手しにくいと考えていることが分かった。

「進路指導」や「学年部の取組」については、実施要綱等の文書や資料がデータとして保存されていること、進路指導室での資料の保管場所が明示されていることなどから、見たい時に、見たい人が自由に閲覧できる状況にある。そのため、こまめにフォルダを見る習慣がある教員は情報の入手のしにくさを感じずにすむと考えられる。対して「生徒指導」や「学年部が抱えている課題」は文書化、データ化しにくく、特定の保管場所もないため、一部の担当者以外は閲覧しにくい状況にある。このことがアンケート結果につながったのではないかと考えられる。校内での情報共有を図るには、「文書化、データ化すること、保管場所や方法を明確にし、誰もが、いつでも閲覧できる状況になっていること」が必要であると言える。

2) 共通理解の必要性と実際について

「学校の教育目標・経営方針」、「学習指導」「進路指導」「生徒指導」「分掌業務」の4項目について、全体での共通理解が必要だと思うか、Y高校では実際に共通理解が図られていると感じているかどうか質問した。

「そう思う」「どちらかといえばそう思う」の割合を出し、共通理解の必要性と実際についての差を測ったのが図3である。

どの項目も共通理解の必要性と実際の間には乖離が見られたが、特に「生徒指導」と「分掌業務」の差が大きい。

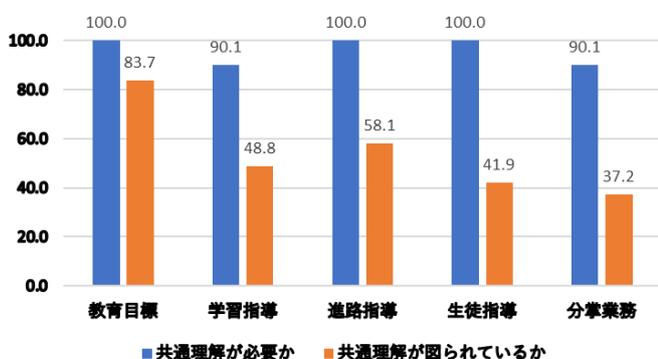


図3 共通理解について (%)

3) 他学年の情報の必要性と情報入手のしやすさについて

「進路指導」「生徒指導」「探究活動など各学年での取組」「各学年が抱えている課題」「各学年での分掌業務」の5項目について、他の学年の情報がどれだけ必要であると思うか(知りたいと思うか)、他の学年の情報をどれだけ入手しやすいかについて、先述の方法で

4) 情報共有ツールの有効性について

全体での会議や研修、分掌別など少人数での会議や研修、職員同士の会話といった直接のコミュニケーションの方が、ITを利用したツールよりも有効だと考えている割合が高く、特に若手世代（20代、30代）は全員が直接のコミュニケーションが「とても有効である」と答えている。また、自由記述では「ランチミーティングがあればよい」「互いに情報共有をする時間的な余裕がほしい」「情報共有したいという雰囲気づくりが必要だ」というように、情報共有の場と時間を求める声が多かった。

現在、職員間の情報伝達のツールとして2023年度から運用が開始された校務支援システムと以前から使用しているグーグルチャットを併用している。ファイルの共有・保存は主に共有フォルダを利用しているが、グーグルドライブが利用される場合もある。これらのITツールに関するアンケート調査もおこなった。校務支援システムの使いにくさについて「仕様が分かりにくい」（81.4%）が最も多く、グーグルチャットについて「情報が混在している」（74.4%）、「どこに何があるか分かりにくい」（37.2%）、共有フォルダについては「どこに何があるか分かりにくい」（65.1%）、「情報が混在している」（39.5%）という結果が得られた。自由記述では、情報が過多になっている状況や、情報管理のルールが存在していない状況を指摘する声が多かった。

5) 共通理解と組織的な取組について

「情報共有を図るにはどうしたらよいか」「学校全体として組織的に校務に取り組むにはどうしたらよいか」について、自由記述、聞き取り調査から主な意見をまとめたのが、表5、表6である。

表5 共通理解を図るにはどうしたらよいか (人)

情報共有のルールが必要 (28)	活用方法について (10) 保存の仕方について (7) 掲載の仕方について (5) 精選・優先順位 (6)
業務の改善が必要 (11)	業務の削減 (7) 業務の再編 (4)
教職員の余裕が必要 (12)	時間的余裕 (9) 心理的余裕 (3)
意見交換の場が必要 (6)	
教職員の雰囲気づくりが必要 (4)	

表6 組織的に取り組むにはどうしたらよいか (人)

職員間の共通理解が必要 (13)	情報共有 (7) 目標の共有 (6) マニュアル作成 (3)
業務の適正化 (8)	業務の削減 (3) 組織の再編 (5)
職員の意識改革が必要 (3)	

6) Y高校の課題について

以上のことから、Y高校では「業務内容と役割分担が明確になっていない」「知りたい情報があっても簡単に入手することができない」と感じている教員が多く、その主な原因は「情報共有の方法やルールが明確になっていないこと」と「情報を共有する場や時間がないこと」であると考えられる。そこで、校内の情報管理に関するルールを制定し、情報を可視化することによって、業務内容や役割分担を明確にすること、情報を共有する場や時間を設定することを実践方針とした。これらが教職員の共通理解の促進と組織改善につながることを目指していきたい。

3. 「見える化」の実際

遠藤(2005)は「見える化」の本質は「あらゆる問題や事象を顕在化させ視覚に訴えていくこと」ととし、「見える化」には「見せようとする意思」と「見えるようにする知恵」

が必要であるとしている。そして、「見える化」の推進によって、①「気づき」「思考」「対話」「行動」が生まれること、②問題発見、問題解決ができる人が育つこと、③「無知・無関心・無視」の壁を破り団結力・一体感が醸成されること、④協力、協議が行われる透明性の高いオープンな風土がつけられること、といった変化が期待できるとしている。「見える化」が機能していない例として、①良い情報だけが見え、悪い情報が見えていないこと、②属人的に見えるだけで組織としては見えていない（全員には見えていない）こと、③必要な情報がタイムリーに見えていないこと等をあげている。さらに「見える化」が陥りがちな傾向として、①ITを偏重した結果、見ようという意思のある人にしか見えない状態になってしまうこと、②仕組みだけを作り携わる人たちの感度を変えないため表面的な見える化で終わってしなうことなどをあげている。正木(2007)も、「見える化」にあたっては、①意識的に探す・調べるだけでなく、偶然にもマイナス情報が目に飛び込んでくるようにすること、②情報の間の構造的な関係・つながりが一目でわかるようにすることが肝要であると述べている。

遠藤、正木が提唱する「見える化」の方策から、高校の「見える化」に応用できるものを整理し、情報共有方法の手順と留意点を次のように考え、試案を作ることにした。

- ①現状では、何がどの程度見えているのかを洗い出す。
- ②「見せたくないもの」「見られたくないもの」ほど「見える化」する。ただし、生徒の個人情報には留意が必要である。
- ③「見えるもの」「見せるもの」を整理し、絞り込む。
- ④アナログとデジタルを使い分け、効果的に組み合わせる。
- ⑤「分かりやすく、シンプルに」を心がけ、誰もが見えるようにする。

- ⑥「見える化」のノウハウを共有し、次年度以降も継承できるようにする。
- ⑦「見える化」は全職員で推進するが、管理職とミドルリーダーが牽引役となる。
- ⑧「見える化」は手段であって目的ではない。見えるようになったあと、教職員の意識や行動様式がどう変わったかを検証する。

4. Y高校での情報共有方法に関する提案

「見える化」を「業務内容の見える化」と「課題の見える化」に分け、それぞれ次の取組を提案し、予想される成果と課題を検証した。

(1) 業務内容の見える化

1) 「学校主体の組織一覧表」と連動した共有フォルダの階層管理

第1階層	第2階層	第3階層	主担当
01 総務	01 非公開		
	02 課題		
	03 儀式	01 入学式	〇〇
		02 卒業式	△△
		03 始業式	□□
		04 終業式	
	04 会議	01 職員会議	
		02 分掌主任会議	
	03 行事計画	01 年間行事予定	
		02 月間行事予定	
	05 文書	01 学校要覧	
		02 内規集	
		03 その他	
	06 奨学金	01 学生支援機構	
		02 その他	
	07 学校安全	01 危機管理	
		02 避難訓練	

図7 共有フォルダ管理表（試案）

共有フォルダを図7のように、次の階層に分類する。

- ・第1階層 = 分掌、学年、教科
 - ・第2階層 = 業務の大まかな項目
 - ・第3階層 = 第2階層の具体的な項目
- <運用のルール>

①第1階層、第2階層は前年度3月の段階で固定し、年度内の変更はしない。不都合がある場合は年度末の会議を経て変更するものとする。これは、分掌や学年部の判断で業務を縮小したり拡大したりし、業務分担が曖昧になることを避けるためである。

			総務			1年部			
月	日	曜	行事等	行事・業務	(資料)	(担当)	行事・業務	(資料)	(担当)
1	金		新任職員打ち合わせ、机移動、学年部会、教科部会、安全点検日	新任職員打ち合わせ 机移動 安全点検	01-04-03 01-08-01 01-07-03	〇〇〇 △△△ ▲▲▲	学年部会	11-03-03	主任
2	土								
3	日								
4	月		主任会議、職員会議、分掌打ち合わせ	主任会議 職員会議 分掌打ち合わせ	01-04-02 01-04-01 01-11				
5	火		新任式、始業式、実力テスト、交通安全指導	新任式 始業式	01-03-05 01-03-03				
6	水		入学式、PTA結成式、実力テスト	入学式 PTA結成式	01-03-01 01-09-04	□□□ ■ ■ ■	入学式 PTA結成式	11-03-03 01-03-01 01-09	◇◇◇
7	木		部活動顧問会議、実力テスト				実力テスト	11-06-04	
8	金		新入生部活動紹介、身体測定、個人写真撮影	入学式礼状発送	01-03-01				
9	土		1年生スタサポ				スタサポ	11-06-05	
10	日								

図8 業務進捗シート（試案）

- ②第3階層は各分掌内で決定、変更してよいが、できるだけシンプルにし、変更内容はその都度組織一覧表に反映させる。
- ③年度ごとにフォルダを作成し、複数年度のファイルが同一のフォルダに混在することを避ける。
- ④共有フォルダ内のファイルは全職員への公開と職員による二次活用ができることを前提とする。生徒の個人情報など公開が望ましくないものは原則として「01 非公開」に入れる。これは、聞き取り調査で「個人情報が入っていると他の学年のフォルダを開くことがためられる」という声が多かったためである。
- ⑤共有フォルダに入れるファイルには、階層に応じた整理番号「01-01-01-1」（例）と最終更新日「20240402」（例）を入れる。

2) 行事予定表と連動した業務進捗シートの活用

図8のように行事予定表に合わせて各分掌の業務、関連するファイルの保管場所、担当者を記す。

<運用のルール>

- ①当日の行事に関連しているもの、予め分かっているものは黒字で記入する。
- ②行事と直接連動していない業務や、後から

入ってきた行事は赤字で記入する。

- ③複数の分掌や学年にまたがる業務は同色で塗りつぶし、関連性が分かるようにする。
- ④担当者がその都度入力することを原則とするが、主任は入力漏れがないか随時確認する。

(2) 課題の見える化

【現在進行中】				
No.	掲載日	分掌	(担当)	内容
5	〇/△	〇年部		下校時間が遅いことについて保護者から苦情。対応中。
6	〇/△	〇年部		女子生徒が他校生徒とSNSがらみのトラブル。対応中。
7	〇/△	進路指導	〇〇	〇〇大学、〇〇大学、総合選抜入試、情報求む。

図9 課題一覧シート（試案）

- ①一覧表（図9）を作成し、現在抱えている課題や質問を課題一覧（現在進行中）に概要を入力する。その際は、グーグルチャットに課題一覧を更新した旨を書き込み、周知できるようにする。
- ②課題一覧を見た職員は、共有できる情報や参考になるノウハウがあれば、担当者か主任に伝えるようにする。
- ③各分掌主任、学年主任は、一覧に上がっている課題と自分の分掌、学年との関連を考え、分掌内、学年内で話題にし、該当の分掌、学年に還元できる内容は、当該主任に話すようにする。
- ④課題や質問が一通り終了した場合は、課題

一覧（現在進行中）から課題一覧（解決済み）に移す。その際は、協力した分掌や、作成した（利用した）ファイルの管理番号を付け加え、ファイルを各共有フォルダの「02 課題」に入れる。

5. 予想される成果と課題

（1）予想される成果

1) 業務の「見える化」

共有フォルダの階層管理によって、ファイルの重複を避け、ファイルを探す時間を短縮することができる。また、共有フォルダ内のファイル（「01 非公開」を除く）は、二次活用ができることを前提としているため、新たな業務に取り組む場合、資料を作成する時間が削減できる。

第1階層と第2階層は固定としているが、年度末に階層の見直しをすることで、1年間の業務を振り返り、組織や分担の見直し、再編を図るきっかけとすることができる。また、年度末に各フォルダを見直すことで情報を精選し、情報過多の状況から脱却することも可能になると考える。

「業務の進捗シート」を行事予定と連動させ、いつ、何をすることが分かることで、初めての業務であっても見通しをもって自分の担当業務を行うことができる。主任及び管理職は担当者の業務の進捗状況を随時確認することができる。

また、学校全体で、いつ、誰が、どのような業務をしているのかが一覧になっていることで、1年間ないし3年間の学校全体の流れが分かる。これによって業務にかかる時間や手間が削減されること、特に若手職員や転任者の不安感の解消につながることを期待される。年度末の業務の引継ぎにも進捗シートが有効であると考えられる。何よりも、誰が何をしているかがお互いに分かることが教職員同士の理解を深め、協働意識を高めることが期待される。

さらに、業務の偏りや重なりが視覚的に分かることで、分掌組織や役割分担の見直しにつながることも期待できる。

2) 課題の見える化

課題一覧によって、他分掌や他学年が抱えている課題がリアルタイムで分かることに加え、「誰が何のために動いているのかが分からない」「誰も気づかないまま一人で動いている」という状況を失くして教職員の不安感や孤立感を解消すること、課題解決までの流れやノウハウが共有され、蓄積されていくことが成果となると考える。

さらに、課題解決を通して学年、分掌内の会話が活性化し、内部での共通理解が促進されることも期待される。また、各教職員が他学年、他分掌の動きに関心をもち、他への理解が深まること、分掌同士、学年同士の横のつながりが強化されること、主任のファシリテート機能が高まることも期待される。

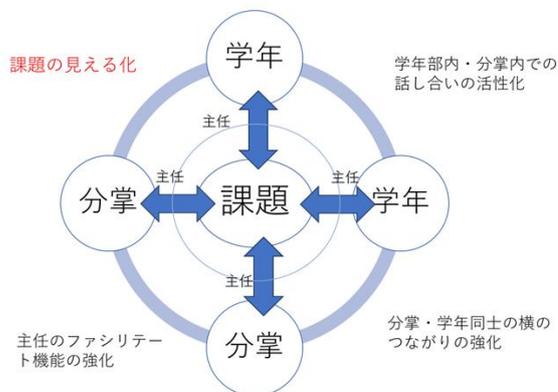


図 10 課題一覧シートの活用イメージ

（2）今後の課題

今回の提案についての意見には、「より使いやすくなるように」というようなシートそのものの改良を望む声に加え、「『いつ、誰が、どの程度まで』入力するのか明確にした方がよい」という声が多かった。このことから、従来のファイルの管理方法を刷新することによる混乱が起こることがある程度予想される。初期段階では従来の方法以上に手間や時間が

かかることも考えられる。そのため、導入前に、情報管理の意義や目的も含めて運用ルールを教職員に周知徹底する必要がある。情報管理マニュアルの策定と、教職員研修の在り方を検討していきたい。

「業務の見える化」「課題の見える化」とともに、今回の提案では分掌主任、学年主任の役割に負うところが大きい。ミドルリーダー研修や主任会議の在り方の改善等、ミドルリーダーの育成も検討課題の一つである。

6. まとめ

本研究は業務内容と課題の可視化を通して教職員の共通理解を深め、「学年間、分掌間の壁」を取り払おうという試みである。提案した「業務進捗シート（試案）」と「課題一覧シート（試案）」とを年間を通して運用した結果、どのような成果と課題が得られるのかの検証が必要になる。来年度は月ごとの入力状況や活用状況の確認、学期ごとの教職員の意識調査を実施し、年度末には次年度に向けてシートの改良と活用方法の見直しを行う予定である。情報の共有は組織改善に向けた第一歩であり、情報共有自体が目的ではない。個業性の強い高等学校において、教職員の共通理解が深まること、協働意識と学校経営への参画意識が高まることをめざし、組織の活性化が図られるように、さらに実践と検証、改善を進めていきたい。

【引用・参考文献】

浅野良一(2008)「一般経営学と教育経営 ―企業経営学からみた教育経営・学校経営の課題―」:『日本教育経営学会紀要』第50号
浅野良一(2023)「NITS 学校組織マネジメント研修講座第2回第5講」資料
遠藤功(2005)『見える化 強い企業をつくる「見える」仕組み』東洋経済新聞社
神奈川県立総合教育センター(2009)『みんなで進めよう！校務情報化～児童・生徒に対する

教育の改善を目指すために～』

高知県教育委員会(2020)『学校組織の在り方検討委員会報告書』

佐古秀一(2006)「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究―個業化、協働化、統制化の比較を通して―」『鳴門教育大学研究紀要』第21巻: pp50-52

佐古秀一(2011)「学校組織開発の理論と実践―根拠に基づく学校組織変革動態の知見の体系化と実践化の試みとして―」:『学校経営研究』第36巻

妹尾昌俊(2015)『変わる学校、変わらない学校 学校マネジメントの成功と失敗の分かれ道』学事出版: pp81-84

中央教育審議会(2015)『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)』

中央教育審議会(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)』

中央教育審議会(2021)『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～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)』

広島県教育委員会(2013)『業務改善事例集』堀田龍也監修・校務情報化支援検討会編集(2012)『管理職・ミドルリーダーのための「校務の情報化」入門』教育開発研究所

正木英昭(2007)『「見える化」のことが面白いほどわかる本 その考え方から業務改革に活かす工夫まで 業種を選ばない実践ポイント68』中経出版

村上悦雄『村上悦雄の{学校の水準を高める!!}学校の組織マネジメントのヒントカリキュラムマネジメントのヒント』
<https://muraetu.jimdofree.com/>

文部科学省(2015)『学校現場における業務改善のためのガイドライン～子どもと向き合う時間の確保を目指して～』

高等学校において教職員の共通理解を促進する方策 —業務や課題の可視化を通して—

学校マネジメントコース 2523304

川越 真紀子

1. 研究の背景と目的

近年の急激な社会変化に伴い、学校の在り方も変わることが求められていることから、学校の組織体制の見直しは喫緊の課題であると言える。学校組織の特性について佐古(2011)は個人の裁量に依拠する部分が多い「個業型の組織」とし、「個業性」は生徒の多様性や教育課題が個人の裁量に収束する場合は有効であるが、それを超える場合には脆弱なシステムになることを指摘している。特に高等学校では学年や分掌の裁量に任されている部分が多く、他の取組が分かりにくい傾向にある。それが教職員の共通理解や協働意識の醸成を阻む原因になり、組織力向上の妨げになっているのではないかと考える。

これらを踏まえ本研究では、高等学校において学年・分掌の取組や課題を可視化できる方策を提案し、教職員の共通理解を促進することで、学年・分掌それぞれが有機的なつながりを持ち、学校全体として機能する組織になることを目的とする。

2. 研究の実際

所属する Y 高校の学校評価の結果から、「業務が学校全体での取組になっていないこと」と、「教職員間の情報共有が希薄であること」が課題であると分かった。これをうけてアンケートと聞き取り調査を実施し教員の意識を調査したところ、「業務内容と役割分担が明確になっていない」、「知りたい情報を簡単に入手することができない」と感じている教員が多く、その主な原因は「情報共有の方法やルールが確立していないこと」と、「情報共有の場や時間がないこと」であることが明らかになった。

そこで情報管理ルールを制定し「見える化」を推し進めることが、業務内容・分担の明確化と情報共有の促進につながると考え、次の方策を提案した。1つ目は学校主導の組織一覧表の作成及び一覧表と連動した共有フォルダの階層管理である。2つ目は業務進捗シートの作成と活用、3つ目は課題一覧シートの作成と活用である。これらの運用によって、他の学年への関心・理解が深まり、横のつながりが強化されること、ノウハウが共有・蓄積され業務時間の削減と教員の不安感の解消につながること、業務の見直しや組織再編の足掛かりになること等が期待され、共通理解の促進と組織改善につながると考える。ただし、導入初期には混乱も予想されるため、「見える化」の意義や目的を教職員に周知するための研修会の在り方と、「見える化」を推進するミドルリーダーの育成が今後の検討課題である。

3. 研究のまとめ

業務と課題の可視化を通して教職員の共通理解を深めるという提案を、年間を通して実施した結果、どのような成果と課題が得られるか次年度検証する予定である。検証結果を踏まえて改良を図り、継続して「見える化」の推進と組織改善に取り組んでいきたいと考える。

知的障害特別支援学校教員のタブレット端末の活用状況 —タブレット端末活用のためのセルフアセスメントシートの開発—

学校マネジメントコース 2523305

神田 雄樹

1. 研究の目的

現在、GIGA スクール構想の実現により、小・中学校だけでなく特別支援学校においても1人1台端末と高速大容量の通信ネットワークの環境が実現した。文部科学大臣メッセージ(2019)の中で、「多様な子供たちを誰一人取り残すことのない公正に個別最適化された学びや創造性を育む学びにも寄与するものであり、特別な支援が必要な子供たちの可能性も大きく広げるもの」と示されており、特別支援教育における Information and Communication Technology (ICT) の有効活用が求められている。

石田・野村(2021)は、ICT 機器を利用することは、「児童生徒の動機づけが促される」、「視覚的に分かりやすく理解につながる」、「自ら学習する姿勢が育つ」などの効果があることを、先行研究の検証を通じて報告している。このような ICT 機器への関心の高まりを受けて、近年、特別支援学校における ICT を活用した授業実践を多く見聞きする。

この一方で、ICT 機器の活用に向けては、更なる充実が必要である。「学校における教育の情報化の実態等に関する調査」(文部科学省, 2021)において、多くの教員が、ICT 活用指導力に不安を感じている状況が確認できる。荒木・佐藤(2017)は知的障害特別支援学校の教員は、学習効果から機器等には興味・関心はあるものの、不安があるため使えない教員が多いということを指摘している。実際、特別支援学校の現場からは、授業場面において ICT をどのように活用してよいかイメージをもてなかったり、ICT に対して苦手意識をもっていたりする等の声を聞くことも多い。このことから、ICT 機器を効果的に活用するための教員支援の取組の充実が求められる。

では、どのような教員支援の取組が必要

となるであろうか。櫻井・和田ら(2011)は、ICT に対する関心・意欲が最も高いのが 20 代である一方で、50 代において最も低く、さらに 50 代女性教員は認知度・活用度が低く、苦手意識が高いことを報告している。さらに、八木澤・堀田(2017)は、若手教員、ベテラン教員共に ICT 活用に関わる技能はあまり変わらず、児童にタブレット PC を操作できる技能が必要だと思っている点が共通している。一方で、普段の授業における ICT 活用は、ベテラン教員の方が ICT の活用場面や活用内容が多様であることを指摘している。これらの知見によると教職経験や性別によって、ICT 機器の活用についての認識や課題が異なっており、個々の教員の属性や認識に配慮した教員支援の取組が必要であると考えられる。今後は、教員による授業での活用のみならず、児童生徒の活用、さらには個々の障害特性に応じた活用が求められている。特に、タブレット端末を活用した学習は、知的障害のある児童生徒について有効であることは先行研究からも明らかになっている。そのため、知的障害特別支援学校における、タブレット端末を有効活用するために教員支援の在り方の検討が必要であると考えられる。

そこで、本研究では、知的障害特別支援学校における教職経験年数の違いに焦点を当て、タブレット端末の活用状況や教員の課題意識を明らかにする。明らかになった教員の課題意識をもとにタブレット端末活用の促進に向けたセルフアセスメントシートを開発し、教員のタブレット端末活用に寄与することを目的とする。

2. 研究の対象及び方法

(1) 調査 1

1) 調査対象者

A 知的障害特別支援学校（以下、「A校」とする）の教員を対象とした。A校では、「新型コロナウイルス感染症対応地方創生臨時給付金」によってタブレット端末の整備が進められ、2022年度には児童生徒1人1台端末の環境が実現した。そのため、A校では児童生徒が日常的にタブレット端末を活用できる状況にある中で適していると考えて選択した。

調査当時A校に勤務していた12名の教員を対象とする。12名のうち、教職経験年数5年以下の教員6名、教職経験年数20年以上の教員6名の2グループとする（表1）。

表1 調査対象者の概要

【教職経験5年以下の教員 6名】	
教員A	女性，教職経験3年
教員B	女性，教職経験4年
教員C	女性，教職経験2年
教員D	女性，教職経験2年
教員E	女性，教職経験1年
教員F	女性，教職経験1年
【教職経験20年以上の教員 6名】	
教員G	男性，教職経験25年
教員H	女性，教職経験28年
教員I	女性，教職経験36年
教員J	女性，教職経験32年
教員K	女性，教職経験32年
教員L	女性，教職経験26年

2) 調査方法

2023年7月下旬から8月上旬にフォーカスグループインタビューを行う。教職経験5年以下の教員と教職経験20年以上の教員のそれぞれの認識や課題を明らかにするため、2グループに分けてフォーカスグループインタビューを実施する。

フォーカスグループインタビューでの質問項目は、表2の通りである。また、フォーカスグループインタビューは1グループあたり90分程度を目安として実施する。インタビューは教職経験20年の筆頭著者が担当する。

表2 質問項目

	項目内容
1	・タブレット端末を利用する理由は何か ・タブレット端末を利用しない理由は何か
2	・タブレット端末を利用するとどんな点で効果を感じるか ・タブレット端末を利用するとどんな点で効果を感じないか
3	・タブレット端末を活用するにあたっての課題や悩みは何か

3) 分析方法

インタビュー結果の分析には、KJ法に準じたカテゴリ分析を用いる。グループ毎に分析を実施する。分析作業は研究者1名が中心となって担当し、必要に応じて共同研究者1名と協議をしながら進める。

(2) 調査2

1) 調査対象者

秋田県内11校の知的障害特別支援学校の教員に対して調査を行う。

2) 調査方法

2023年9月下旬から10月上旬に無記名方式でオンライン調査を行う（表5）。実行送付数は10校538名とする。

3) 分析方法

アンケート項目は、調査対象者の所属校や役職、所属学部、年齢、性別、教職経験年数等の基礎情報とタブレット端末活用に関する認識や課題について尋ねる38項目を設定し、あてはまる=5、ややあてはまる=4、どちらともいえない=3、ややあてはまらない=2、あてはまらない=1の5件法からなる評定尺度を用い、t検定による分析を行なった。悩んでいることや課題に関しての自由記述に関しては、KH-Coderを用いてテキストマイニングにより分析する。

3. 結果と考察

(1) 調査1

インタビューした3項目の中で、相互に関連した発話内容があったため「認識」と「課

題」に整理し、分類した（表3及び表4）。

1 認識についての共通点

教職経験5年以下の教員、教職経験20年以上の教員のどちらも「教材や画像の提示」、「手軽な学習ツール」、「教材作成の時間短縮」を共通して挙げていることから、どちらの教員も教材作成や校務等に活用していることが考えられた。また、「学習意欲の向上」、「客観的に振り返るツール」、「休み時間の過ごし方」を共通して挙げていることから、どちらの教員も児童生徒の学びや余暇を充実させるために活用していることが考えられた。

2 認識についての相違点

教職経験5年以下の教員は、「編集した動画の提示」、「リモートによる双方向の交流」を挙げている。タブレット端末やスマートフォン等の電子機器への親和性が高いことから、児童生徒に気付きを促すために編集した動画を提示したり、zoomを活用しオンライン交流を実施したり、新たな試みを授業に導入していることが考えられた。

教職経験5年以下の教員は、タブレット端末の操作方法が分からないときに6人中5人の教員が「自分で調べる」と挙げたのに対し、教職経験20年以上の教員は6人中6人の教員が「身近な教員に聞く」と挙げたことから、課題解決の手法や授業づくりに向けての教員同士のコミュニケーションの取り方などの世代間による違いがあると考えられた。

教職経験20年以上の教員は、「児童生徒の情報共有」を挙げていることから、授業場面における活用だけではなく、児童生徒の実態把握や外部との情報共有などの場面においても活用していることが考えられた。

教職経験20年以上の教員は、「協働学習による学びの共有」、「障害による困難さの軽減」を挙げていることから、児童生徒同士の学び合いを踏まえた活用や障害特性を踏まえた活用などの発展的な活用をしていることが考えられた。

3 課題についての共通点

教職経験5年以下の教員、教職経験20年以上の教員のどちらも「情報モラル教育の推進」、「情報リテラシーの育成」、「依存傾向」を共通して挙げている。一方で、教職経験5年以下の教員は「操作の仕方」、「漢字の読み取り」、「スイッチ教材との併用」など、幅広い課題を挙げている。年齢や教職経験年数に関わらず、実態に応じた活用の難しさを感じていたり、個人レベルの不安が高かったりする傾向があるが、教職経験5年以下の教員ほど児童生徒による活用に関して幅広い課題を感じていることが考えられた。

教職経験5年以下の教員、教職経験20年以上の教員のどちらも「活用イメージのモチづらさ」、「授業のねらいの達成に向けた活用」、「具体的な活用方法の共有」について共通して挙げている。「基本的な活用」、「アプリの活用方法」、「事例紹介」、「負担感のない研修」など幅広いニーズがあることから、個々のニーズを事前に把握した上で、幅広いグループを設定するような研修の工夫が必要であると考えられた。また、負担感の少ない時間設定や回数なども考慮したい点であると考えられた。

教職経験5年以下の教員、教職経験20年以上の教員のどちらも「思考力の低下」について挙げている。特に、教職経験20年以上の教員は「学習したことの定着の難しさ」を挙げている。「頭に入っていない感じがする」、「理解しているのかなっていうときがある」とあるように、タブレット端末の活用効果について疑問をもっている割合が教職経験5年以下の教員よりも多いことが考えられた。

4 課題についての相違点

教職経験20年以上の教員は、「活用に向けた必然性」を挙げている。「覚えなくてもなんとかなる」、「便利なんだけど手書きでもできる」とあるように、タブレット端末の活用には消極的であることが考えられることから、タブレット端末を活用することで児童生徒の姿の変容に繋がることを実感したり、教員にとって使い勝手の良さを感じたりする研修の工夫が必要であることが考えられた。

表3 タブレット端末活用に係る認識

	大分類	小分類
教職経験 5 年以下 の教員	教材作成や校務等への活用 (8)	<ul style="list-style-type: none"> ・教材や画像の提示 ・手軽な学習ツール ・教材作成の時間短縮
	児童生徒の学びや余暇への活用 (6)	<ul style="list-style-type: none"> ・学習意欲の向上 ・客観的に振り返るツール ・休み時間の過ごし方
	柔軟な活用 (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・編集した動画の提示 ・リモートによる双方向交流
	操作方法が分からないときの対応 (6)	<ul style="list-style-type: none"> ・自分で調べる ・身近な教員に聞く
教職経験 20 年以上 の教員	教材作成や校務等への活用 (9)	<ul style="list-style-type: none"> ・教材や画像の提示 ・手軽な学習ツール ・教材作成の時間短縮 ・児童生徒の情報共有
	児童生徒の学びや余暇への活用 (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・学習内容の理解促進 ・学習意欲の向上 ・客観的に振り返るツール ・休み時間の過ごし方
	発展的な活用 (3)	<ul style="list-style-type: none"> ・協働学習による学びの共有 ・障害による困難さの軽減
	操作方法が分からないときの対応 (6)	<ul style="list-style-type: none"> ・身近な教員に聞く

表4 タブレット端末活用に係る課題

	大分類	小分類
教職経験 5 年以下 の教員	児童生徒による活用 (14)	<ul style="list-style-type: none"> ・情報モラル教育の推進 ・情報リテラシーの育成 ・依存傾向 ・操作の仕方 ・漢字の読み取り ・スイッチ教材との併用 ・故障のリスク
	教員による活用 (16)	<ul style="list-style-type: none"> ・活用イメージのもちづらさ ・授業のねらい達成に向けた活用 ・具体的な活用方法の共有 ・機器トラブルへの対処 ・卒業後の引き継ぎ
	活用効果への疑問 (1)	<ul style="list-style-type: none"> ・思考力の低下
教職経験 20 年以上 の教員	児童生徒による活用 (10)	<ul style="list-style-type: none"> ・情報モラル教育の推進 ・情報リテラシーの育成 ・依存傾向 ・入力の方法
	教員による活用 (12)	<ul style="list-style-type: none"> ・活用イメージのもちづらさ ・授業のねらい達成に向けた活用 ・具体的な活用方法の共有 ・次年度への引き継ぎ
	活用効果への疑問 (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・思考力の低下 ・学習したことの定着の難しさ
	消極的な態度 (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・活用に向けた必然性
	保護者との協力体制 (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者への理解促進 ・保護者との連携

教職経験 20 年以上の教員は、「保護者への理解促進」、
「保護者との連携」を挙げていることから、タブレッ
ト端末をより効果的に活用するために学校だけでは
なく、家庭との連携を念頭におきながら活用しようと
していることが考えられた。

(2) 調査2

調査2の回収回答数は10校157名であった(回収
率29%)。タブレット端末活用に関する意識調査に回
答した教職経験5年以下の教員数が比較対象数に満
たなかったため、教職経験20年以上の教員と教職経
験20年未満の教員についての認識と課題について分

析する。

1 認識についての共通点

教職経験 20 年未満の教員，教職経験 20 年以上の教員のどちらも「タブレット端末の活用について，肯定的である」という項目が，4.33 点，4.44 点と一番高い数値となっていた。教職経験年数に関わらず，タブレット端末活用に前向きな考え方であることが考えられた。

教職経験 20 年未満の教員，教職経験 20 年以上の教員のどちらも「タブレット端末を活用して，実態把握や情報共有への活用している」という項目が低くなっていた。特に，教職経験 20 年以上の教員は 2.25 点と低く，有意差が認められた。教職経験 20 年以上の教員は，実態表や個別の教育支援計画等の紙ベースの教育資料を活用した情報共有を多く行っていることが考えられた。

教職経験 20 年未満の教員，教職経験 20 年以上の教員のどちらも「タブレット端末を活用することで，児童生徒の意欲を高めることができると思う」という項目が 4.38 点，4.27 点と 2 番目に高い数値となっている。また，「タブレット端末を活用することで，児童生徒が客観的に振り返ることができると思う」，「タブレット端末を活用することで，児童生徒に分かりやすい授業ができると思う」という項目も高い数値となっている。教職経験年数に関わらず，タブレット端末を活用することで児童生徒が学習に向かう意欲を高めると同時に分かりやすさや振り返りやすさにつながっていると実感していることが考えられた。

2 認識についての相違点

教職経験 20 年以上の教員は，「タブレット端末を活用することが得意である」という項目が 2.93 点，「タブレット端末を日頃から活用している」という項目が 3.29 点と低くなっており，有意差が認められた。タブレット端末活用に苦手意識があり，教職経験 20 年以上の教員は活用頻度が低いことが考えられた。

教職経験 20 年以上の教員は，「タブレット端末を活用して，動画を編集したり，編集した動画を児童生徒に提示したりしている」という項目が 2.93 点と低い数値となっており，有意差が認められた。動画の編集や外部機器との接続など，機器の細かな操作が必要な部分については，教職経験 20 年以上の教員にとってハードルが高いことが考えられた。

教職経験 20 年未満の教員は，「タブレット端末を活用する際に，分からないことがあったときには，自分で解決するようにしている」という項目が 3.84 点となっており，有意差が認められた。フォーカスグループインタビューでも認められたように教職経験年数や年齢によって問題解決やスキルを高める方法に違いがあることが考えられた。

3 課題についての共通点

教職経験 20 年未満の教員，教職経験 20 年以上の教員のどちらも「故障させる恐れがある児童生徒がタブレット端末を活用するのは難しい」という項目の数値が高くなっていた。教職経験年数に限らず，児童生徒の実態に応じて安全かつ適切に活用することの難しさを感じていることが考えられた。

教職経験 20 年未満の教員，教職経験 20 年以上の教員のどちらも「タブレット端末を活用する際に，機器トラブルに対処するのは難しい」という項目の数値が高くなっていた。特に，教職経験 20 年以上の教員については 3.68 点と一番高い数値となっている。機器トラブルへの対処については，教職経験年数に限らず難しさを感じていると考えられた。

教職経験 20 年未満の教員，教職経験 20 年以上の教員のどちらも「タブレット端末を活用する必然性を感じない」という項目の数値が一番低くなっている。「タブレット端末の活用について，肯定的である」という項目が一番高い数値となっていることと同様に，教職経験年数に関わらず，タブレット端末の活用効果を感じていることが考えられた。

4 課題についての相違点

教職経験 20 年未満の教員は，「児童生徒が情報を正しく読み取ったり発信したり，適切に活用する力を身に付けられるように情報リテラシー教育を推進するのは難しい」，「児童生徒がタブレット端末を適切に活用する考え方と態度を身に付けられるように，情報モラル教育を推進するのは難しい」という項目が 3.53，3.55 点と高い数値となっており，有意差が認められた。教職経験 20 年未満の教員は，情報活用能力を高めるためのどのようにすればよいか難しさを感じていることが考えられた。

教職経験 20 年未満の教員は，「児童生徒の実態に合わせて，タブレット端末をどのように活用すればよいか考えるのは難しい」，「タブレット端末の活用する

表5 調査項目

	教職経験		p 値
	20 年未満	20 年以上	
1 タブレット端末の活用について、肯定的である。	4.33	4.44	.329
2 タブレット端末の活用することが、得意である。	3.29	2.93	.023*
3 タブレット端末を日頃から活用している。	3.84	3.29	.003**
4 タブレット端末の活用について、可能性を感じる。	4.26	4.37	.312
5 タブレット端末に関する研修会に参加するようにしている。	3.52	3.74	.207
6 タブレット端末を授業や教材の準備等で活用している。	3.93	3.69	.152
7 タブレット端末を手軽な学習ツールとして活用している。	3.64	3.60	.776
8 タブレット端末を活用することで、教材作成の時間短縮になっている。	3.01	2.98	.825
9 タブレット端末を活用して、動画を編集したり、編集した動画を児童生徒に提示したりしている。	3.36	2.93	.049*
10 タブレット端末を活用して、リモートによる双方向交流をしている。	2.68	2.29	.063
11 タブレット端末を活用して、児童生徒の障害による困難さの軽減を図っている。	3.38	3.26	.438
12 タブレット端末を活用して、児童生徒が互いの意見や考え方を共有したり、比較検討したりしている。	2.84	2.61	.242
13 タブレット端末を活用して、児童生徒の実態把握や情報共有をしている。	2.64	2.25	.034*
14 タブレット端末を活用する際に、分からないことがあったらときには、自分から周りの教員に聞くようにしている。	4.05	4.25	.192
15 タブレット端末を活用する際に、分からないことがあったらときには、自分で調べて解決するようにしている。	3.84	3.48	.039*
16 タブレット端末を活用することで、児童生徒に分かりやすい授業ができると思う。	3.86	4.00	.233
17 タブレット端末を活用することで、児童生徒の意欲を高めることができると思う。	4.27	4.38	.272
18 タブレット端末を活用することで、児童生徒が客観的に振り返ることができると思う。	3.97	3.96	.947
19 タブレット端末を活用することで、児童生徒が休み時間の過ごし方の幅が広がると思う。	3.47	3.57	.542
20 児童生徒がタブレット端末を適切に活用する考え方や態度を身に付けられるように、情報モラル教育を推進するのは難しい。	3.53	3.01	.002**
21 児童生徒が情報を正しく読み取ったり発信したり、適切に活用する力を身に付けられるように情報リテラシー教育を推進するのは難しい。	3.55	2.99	.002**
22 タブレット端末に依存傾向がある児童生徒への活用は難しい。	3.77	3.24	.002**
23 操作方法が分からない児童生徒には、タブレット端末の活用は難しい。	3.11	2.56	.002**
24 漢字の読み取りが難しい児童生徒には、タブレット端末の活用は難しい。	2.64	2.20	.013*
25 スイッチ教材を併用しながらタブレット端末を活用するのは難しい。	3.05	2.52	.001**
26 故障させる恐れがある児童生徒がタブレット端末を活用するのは難しい。	3.51	3.50	.971
27 キーボード入力が難しい児童生徒がタブレット端末で入力するのは難しい。	2.49	2.39	.569
28 児童生徒の実態に合わせて、タブレット端末をどのように活用すれば良いのか考えるのは難しい。	3.03	2.54	.007**
29 タブレット端末を活用する目的を明確にした上で、授業で活用するのは難しい。	2.53	2.14	.013*
30 タブレット端末に関する研修会で学んだことを日々の授業実践に生かすのは難しい。	2.67	2.27	.007**
31 タブレット端末を活用する際に、機器トラブルに対処するのは難しい。	3.44	3.68	.159
32 児童生徒のタブレット端末の活用について、次年度の担任に引き継ぎするのは難しい。	2.89	2.56	.037*
33 児童生徒のタブレット端末の活用について、卒業後の関係先に引き継ぎするのは難しい。	3.32	2.95	.029*
34 タブレット端末を活用することで、児童生徒の思考力が低下すると思う。	2.45	2.02	.003**
35 タブレット端末を活用すると学習したことがなかなか定着しないと思う。	2.29	2.04	.078
36 タブレット端末を活用する必然性を感じない。	2.25	1.93	.074
37 保護者との連携にタブレット端末を活用するのは難しい。	3.07	2.79	.134
38 外部機関との連携にタブレット端末を活用するのは難しい。	2.99	2.70	.132

** $p < .01$; * $p < .05$

上で目的を明確にした上で、授業で活用するのは難しい」などの項目が高い数値となっており、有意差が認められた。教職経験 20 年未満の教員は、幅広い児童生徒の実態や授業の目的に合わせてタブレット端末を活用することに難しさを感じていることが考えられた。

5 タブレット端末活用状の課題

タブレット端末の活用について悩んでいることや課題と感じていることについて、自由記述のテキストについて多次元尺度を用いて分析した(図1, 図2)。

教職経験 20 年未満の教員は、アプリの選定やイン

ストールの難しさ、児童生徒の実態に応じた活用の難しさ、教師によるスキルの偏り、活用するための環境による制限、目的に応じた活用の難しさ、授業場面での活用と研修する時間の確保の難しさ、の6つに整理することができた。

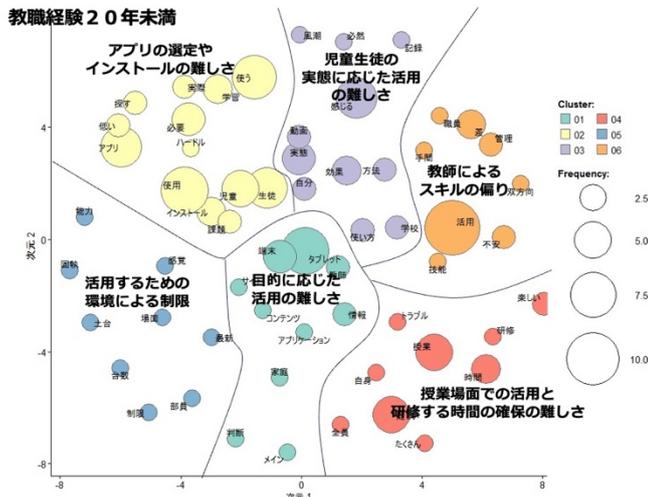


図1 教職経験20年未満における課題の多次元尺度

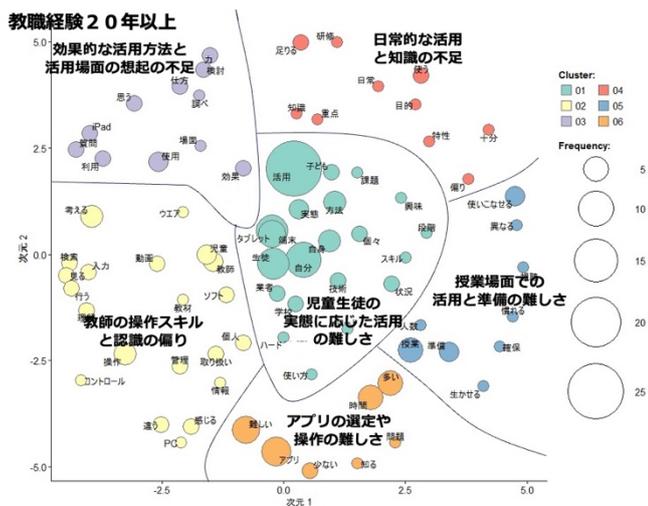


図2 教職経験20年以上における課題の多次元尺度

教職経験20年以上の教員は、効果的な活用方法と活用場面の想起の不足、日常的な活用と知識の不足、教師の操作スキルと認識の偏り、児童生徒の実態に応じた活用の難しさ、授業場面での活用と準備の難しさ、アプリの選定や操作の難しさ、の6つに整理することができた。

教職経験に関わらず、児童生徒の実態に応じた活用や授業場面での活用、アプリの選定、スキルの偏りについての課題認識は共通しているため、児童生徒の実態や障害種に応じた具体的な活用方法や効果的なアプリの選定、教師の操作スキルに課題意識があると考えられる。

教職経験20年未満の教員は、「タブレット端末を使用しなくてもできるのではないかと判断が難しく迷うときがある」、「アプリ導入のためには書類がいくつも必要になる」という自由記述から、タブレット端末を活用する目的を明確にもつことやアプリを導入するための手続きの煩雑さについて課題意識があると考えられる。

教職経験20年以上の教員は、「自分に知識が不足している」、「自分自身が使いこなせていない」という自由記述から、タブレット端末の基本的な操作方法に関する知識や理解が不足していることに課題意識があると考えられる。

(3) セルフアセスメントシートの開発

これらの結果を参考にしつつ、教員のタブレット端末活用促進に向けたセルフアセスメントシートを開発した(表6)。セルフアセスメントシートの質問項目については、フォーカスグループインタビューによって得られた教員の認識と課題を基に作成したアン

表6 セルフアセスメントシート項目

教材作成や校務等への活用：日常的な活用	
1	授業や教材の準備等でタブレット端末を活用できる。
2	児童生徒の実態把握や情報共有でタブレット端末を活用できる。
柔軟な活用：アプリの選定や操作	
3	動画を編集したり、編集した動画を児童生徒に提示したりできるように、タブレット端末を活用できる。
4	リモートによる双方向交流をできるように、タブレット端末を活用できる。
発展的な活用：効果的な活用	
5	児童生徒の障害による困難さの軽減を図ることができるように、タブレット端末を活用できる。
6	児童生徒が互いの意見や考え方を共有したり、比較検討したりできるように、タブレット端末を活用できる。
児童生徒の学びや余暇への活用：授業場面での活用	
7	児童生徒が客観的に振り返ることができるように、タブレット端末を活用できる。
8	児童生徒の余暇の充実を図ることができるように、タブレット端末を活用できる。
児童生徒による活用：情報活用能力	
9	児童生徒がタブレット端末を適切に活用する考え方と態度を身に付けられるように、情報モラル教育を推進することができる。
10	児童生徒が情報を正しく読み取ったり発信したり、適切に活用する力を身に付けられるように情報リテラシー教育を推進することができる。
教師による活用：児童生徒の実態に応じた活用	
11	児童生徒の実態に合わせて、タブレット端末をどのように活用すれば良いのか考えることができる。
12	タブレット端末を活用する目的を明確にした上で、授業で活用することができる。

ケート項目の中から12項目を選定、配列した。なお、選定した質問項目は、今回の調査結果が教職経験の違いによってすべてが当てはまるものではないと考えたため、研修による効果を期待できるものを取捨選択して盛り込んでおり、あてはまる＝5、やや当てはまる＝4、どちらともいえない＝3、ややあてはまらない＝2、あてはまらない＝1の5件法からなる評定尺度を用いる。セルフチェックシートはエクセルで数値を入力することでチャートとして可視化できるものを想定している。

5. まとめ

今回、調査によって教職経験 20 年以上の教員と教職経験 20 年未満の教員のタブレット端末に関わる認識や課題についての意識を調査した。

教職経験 20 年以上の教員は、タブレット端末の活用について苦手意識があることが示唆された。このことは、八木澤・堀田 (2017) が指摘している、教師の年齢が高くなるほど ICT 活用に対する個人レベルの不安が高くなることと同様の傾向が見られると考える。

教職経験 20 年未満の教員は、児童生徒による活用に関して教職経験 20 年以上の教員よりも児童生徒の活用によって生じる危険性や幅広い課題を感じていることが示唆された。このことは、石原・泰山 (2022) が指摘している、経験年数が短く、授業そのものに対するイメージや ICT を使った授業のアイデアが少ないことと関連していると考えられる。一方で、教職経験 20 年未満の教員は、「編集した動画の提示」、「リモートによる双方向の交流」を挙げているように柔軟な活用をしていることが示唆された。このことは、若手教員グループは操作が分からないときに「自分で調べる」を挙げているように、タブレット端末の活用スキルを自ら高めながら授業に取り入れていることが考えられる。

これらのことを踏まえると、教員がタブレット端末の有効活用につなげるためには、教員の経験年数や課題に応じた研修内容を検討することが求められている。研修内容を検討する際には、セルフアセスメントシートを活用することで、一人一人の教員の課題を把握することができ、課題に応じた研修を実施することができる。と考える。

本研究では、秋田県内の知的障害特別支援学校の教員を対象にオンライン調査を行なったものの、教職経験年数にばらつきがあり、全国の知的障害特別支援学校においてもすべてが当てはまるものとは言い難い。

今後に向けては、セルフアセスメントシートを活用し、知的障害特別支援学校教員のタブレット端末活用が推進されるために、教員の課題に応じた研修や教員同士の学び合いなど、教員の持ち味を生かした研修体制を構築していくことで、児童生徒にどのような変容が見られるかについての検討が必要である。これらについては、今後の研究課題としたい。

【引用・参考文献】

- 荒木美歩・佐藤慎二 (2017) A 県知的障害特別支援学校におけるタブレット型端末等の機器についての実態調査. 植草学園短期大学研究紀要, 18, 63-72.
- 石田祥代・野村知宏 (2021) 学校教育の各現場で求められる特別支援教育の今日的な課題 (その 3) - 知的障害特別支援学校と家庭における児童生徒の ICT 活用とその効果について -. 千葉大学教育学部研究紀要, 69, 83-90.
- 石飛穂乃加・岡田信吾 (2021) 特別支援学校における ICT 機器の活用状況. 就学教育実践研究センター, 14, 59-65.
- 石原浩一・泰山裕 (2022) 1 人 1 台端末活用入門期における教員の課題意識と研修ニーズの検討. 日本教育工学学会論文誌, 46, 13-16.
- 櫻井みやこ・和田裕一・関本英太郎 (2011) 小学校教員の ICT 活用に対する態度と活用実態. コンピュータ & エデュケーション, 31, 82-89.
- 八木澤史子・堀田龍也 (2017) 1 人 1 台端末の環境における若手教員とベテラン教員の ICT 活用に対する意識調査. 教育メディア研究, 23(2), 83-94.
- 文部科学省 (2021) 学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果, http://www.mext.go.jp/content/20221027mxt_jogai02000025395_005.pdf (参照日 2023. 10. 04)
- 文部科学大臣メッセージ (2019) 子供たち一人ひとりに個別最適化され、創造性を育む教育 ICT 環境の実現に向けて ~令和時代のスタンダードとしての 1 人 1 台端末環境~, https://www.mext.go.jp/content/20191225-mxt_syoto01_000003278_03.pdf (参照日 2023. 10. 04)

知的障害特別支援学校教員のタブレット端末の活用状況 —タブレット端末活用のためのセルフアセスメントシートの開発—

学校マネジメントコース 2523305

神田 雄樹

1. 研究の背景と目的

GIGA スクール構想の実現により、小・中学校だけでなく特別支援学校においても一人一台端末と高速大容量の通信ネットワークの環境が実現した。石田・野村(2021)は、ICT機器が児童生徒の学習に実質的な成果をもたらしていることを指摘している。その一方で、特別支援学校の現場からは、授業場面において、ICTをどのように活用して良いかイメージをもてなかったり、ICTに対して苦手意識をもっていたりする等の声を聞くことも多い。櫻井・和田ら(2011)は、ICTに関心・意欲が最も高いのが20代である一方で、50代において最も低いことを報告している。そこで本研究では、知的障害特別支援学校における、教職経験年数の違いに焦点を当て、タブレット端末の活用状況や教員の課題意識を明らかにし、活用促進に向けたセルフアセスメントシートを開発し、教員のタブレット端末活用に寄与することを目的とする。

2. 研究の方法と結果

調査1では、A知的障害特別支援学校12名を対象としたフォーカスグループインタビューを実施した。結果からは、教職経験年数に関わらず、実態に応じた活用の難しさを感じていたり、個人レベルの不安が高かったりする傾向があることが明らかとなった。

調査2では、秋田県内11校の知的障害特別支援学校の教員を対象としたオンライン調査を実施した。結果からは、教職経験20年以上の教員は、機器の細かな操作が必要な部分について難しさを感じていること。教職経験20年未満の教員は、情報リテラシー教育や情報モラル教育をどのように進めていけばよいか難しさを感じていることが明らかとなった。

これらの結果を参考にしつつ、教員のタブレット端末活用促進に向けたセルフアセスメントシートを開発した。質問項目については、フォーカスグループインタビューによって得られた教員の認識と課題をもとに作成したアンケート項目の中から12項目を選定、配列した。

3. 研究のまとめ

教職経験20年以上の教員は、タブレット端末の活用について苦手意識があること。教職経験20年未満の教員は、児童生徒による活用に関してベテラン教員グループよりも児童生徒の活用によって生じる危険性や幅広い課題を感じていることが示唆された。

これらのことを踏まえると、教員がタブレット端末の有効活用につなげるためには、教員の経験年数や課題に応じた研修内容を検討することが求められている。研修内容を検討する際には、セルフアセスメントシートを活用することで、一人一人の教員の課題を把握することができ、課題に応じた研修を実施することができると思われる。

知的障害特別支援学校教員のタブレット端末の活用状況 —タブレット端末活用のためのセルフアセスメントシートの開発—

1. 研究の目的と背景

石田・野村（2021）は、ICTが児童生徒の学習に実質的な成果をもたらしていることを指摘

授業場面でのICT活用イメージをもてななかったり、苦手意識をもっていたりするという声を聞くことが多い

櫻井・和田ら（2011）は、ICTに対する関心・意欲が高いのは20代で、50代において最も低いことを報告

目的

知的障害特別支援学校における教職経験年数の違いに焦点を当て、タブレット端末活用上の課題や認識を明らかにし、活用促進に向けたセルフアセスメントシートを開発する

2. 研究の方法と結果

調査1：A知的障害特別支援学校12名を対象としたフォーカスグループインタビュー

- ・教職経験20年以上の教員は、児童生徒同士の学び合いを踏まえた活用や障害特性を踏まえた活用をしている
- ・教職経験5年以下の教員は、児童生徒に気付きを促すために新たな試みを授業に導入し活用している
- ・教職経験年数に関わらず、実態に応じた活用の難しさを感じていたり、個人レベルの不安が高かったりする傾向がある

調査2：秋田県内11校の知的障害特別支援学校を対象としたオンライン調査

- ・教職経験年数に関わらず、タブレット端末活用に前向きな考え方
- ・教職経験20年以上の教員は、機器の細かい操作が必要な部分について難しさを感じている
- ・教職経験年数20年未満の教員は、情報リテラシー教育や情報モラル教育をどのように進めていけばよいか難しさを感じている

セルフアセスメントシート

教材作成や校務等への活用

- 1 授業や教材の準備等でタブレット端末を活用できる。
- 2 児童生徒の実態把握や情報共有でタブレット端末を活用できる。

柔軟な活用

- 3 動画を編集したり、編集した動画を児童生徒に提示したりできるように、タブレット端末を活用できる。
- 4 リモートによる双方向交流をできるように、タブレット端末を活用できる。

発展的な活用

- 5 児童生徒の障害による困難さの軽減を図ることができるように、タブレット端末を活用できる。
- 6 児童生徒が互いの意見や考え方を共有したり、比較検討したりできるように、タブレット端末を活用できる。

児童生徒の学びや余暇への活用

- 7 児童生徒が客観的に振り返ることができるように、タブレット端末を活用できる。
- 8 児童生徒の余暇の充実を図ることができるように、タブレット端末を活用できる。

児童生徒による活用

- 9 児童生徒がタブレット端末を適切に活用する考え方や態度を身に付けられるように、情報モラル教育を推進することができる。
- 10 児童生徒が情報を正しく読み取ったり発信したり、適切に活用する力を身に付けられるように情報リテラシー教育を推進することができる。

教師による活用

- 11 児童生徒の実態に合わせて、タブレット端末をどのように活用すれば良いのか考えることができる。
- 12 タブレット端末を活用する目的を明確にした上で、授業で活用することができる。

3. 研究のまとめ

個人レベルの不安

授業アイデアの不足

活用スキルを高める工夫

セルフアセスメントシートを活用することで、一人一人の教員の課題を把握でき、課題に応じた研修を実施できる

教員の課題に応じた研修を実施することで、児童生徒にどのような変容が見られるかについては今後の検討が必要

地域を学びの場とする高等学校の学校経営の方策

学校マネジメントコース 2523306

齊藤 道太

1. はじめに

2018年告示の高等学校学習指導要領総則では、学校運営上の留意事項として家庭や地域社会との連携および協働が挙げられている。さらに2021年の中央教育審議会『令和の日本型教育』の構築を目指して（答申）」において、これからの高等学校教育等の在り方として、「特色・魅力ある教育活動のため、地域社会や高等教育機関等の関係機関との連携・協働」する必要性が示された。

秋田県では、「第七次秋田県高等学校総合整備計画【後期計画】」（2020）で、「(1)地域の将来を担う人材を育成する教育の推進」、「(2)地域の様々な教育資源の積極的な活用」を図ることが挙げられている。2023年度「学校教育の指針」においても、高校教育課の指導の重点として打ち出された「1 魅力ある学校づくりの推進」の中で、「(3)学校間連携や地域社会との連携の充実」が掲げられている。

このように、現在の高等学校においては地域と連携・協働した活動や地域を担う人材の育成、地域課題の発見・解決に取り組む教育の推進が重視されており、持続可能な地域づくりの中核としての役割が求められている。

一方で、黒光(2009)によると、地域社会との関わりは中高校生になると希薄になっており、地域活動への関心も低くなっている状況にあるため、高校現場で地域と関わる機会をより充実させていくことが必要である。

2. S高等学校について

S高等学校は2011年に開校し、普通科、総合ビジネス科、工業技術科の3学科を有した総合制高等学校である。生徒の多様な進路希

望に対応するべく、体験的な活動を重視したキャリア教育に力を入れている。部活動も大変盛んで、複数の運動部、文化部が毎年のように全国大会出場を果たしている。卒業後は県内に残って地域の産業を支える生徒も多く、地元企業や地域住民から寄せられる期待は大きい。全校生徒約500名のうち75%を地元湯沢雄勝地域出身の生徒が占めており、開校当初から地域との繋がりを重視し、多様な地域連携の取組みを実施してきた。

3. 研究の目的

今年度公表されたS高等学校のスクール・ポリシーでは、「地域と連携して人間性の向上を図ることにより『地域社会に貢献できる人材を育成』し『進路希望を実現』する『地域に根ざした活力ある学校』を目指す」ことが掲げられた。これは、地域との連携・協働を教育活動の中心として位置付けていこうとする姿勢を表明するものである。そこで、今後地域との連携・協働活動を組織的な取組みとして充実させ、スクール・ポリシーを具現化していくために、本研究では、地域連携・協働活動がもたらす生徒への効果を明らかにするとともに、地域連携・協働活動を核とした学校経営について考察し、ランドデザインとして描くことを目的としている。

4. 研究の方法と内容

(1) 研究方法

初めに地域連携・協働活動の効果についての先行研究を整理した。次にS高等学校の教員に対し、連携・協働活動に対する意識や、育成を目指す資質・能力を問うアンケートを

実施した。地域連携・協働活動を核とする学校経営を実現していくには、教員間で学校のビジョンを共有する必要があるからである。さらに、活動の中心となってきた教員3名へのインタビューを行うとともに、活動に携わった生徒にもアンケートを実施した。これらの調査結果の分析を踏まえ、スクール・ポリシー実現のための地域を学びの場とする学校経営を構想し、グランドデザイン構築のための考察を行った。

(2) 調査結果の分析

1) 効果についての先行研究

柏木(2002)は、地域連携・協働活動の効果を「広く捉えどころがなく、体系化しにくい」としながらも、「子どもに対して直接的及び間接的に効果を及ぼすことが明らか」だとしている。この議論を受け、のちに小仲(2013)は直接的な効果を「情緒面や社会性などの育成に関連した効果」と主張している。また、前掲の柏木(2002)は、間接的な効果として連携に関わる保護者・地域住民の間に「われわれ意識」・「役割意識」・「依存意識」から成る「地域社会感情」が育まれることで、大人と子どもの関わり方が良い方向へと変化し、「子どもの行動や態度を向上させる」ことを指摘している(図1)。

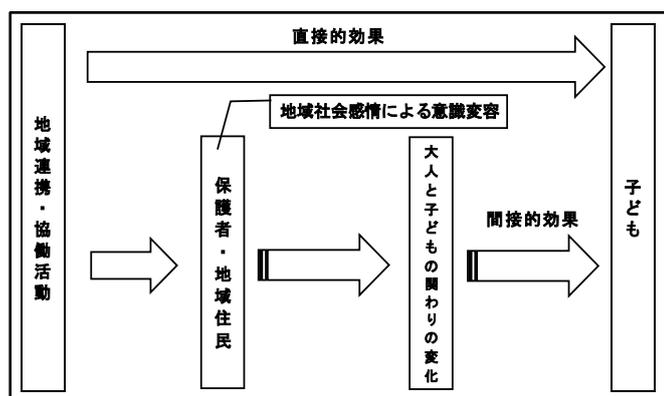


図1 地域連携・協働活動の効果
(柏木 2002 の図をもとに作成)

地域との連携により様々な大人と触れ合うことが、社会人になった時の態度や能力に強く関係していることを、ベネッセ総合研究

所の調査(2006)が明らかにしている。親や学校の先生以外の大人と話をすることが「あった」と回答した人ほど、将来の目標をもって仕事をする事、自分の適性や能力を把握することなどの態度・能力について、自己評価が高い傾向にあることが指摘されている。倉岡(2020)はこの報告を基に、積極的な学校と地域の連携を高等学校や大学でも戦略的に構築していく必要性を主張している。

静岡県の「才徳兼備の人づくり小委員会」は、「地域と連携した高等学校教育の在り方に関する報告～地域連携の仕組みづくりと人口減少を見据えた高等学校教育の推進」(2022)を発表し、静岡県内8高等学校における取り組みを調査したうえで、連携・協働による効果を次の5つにまとめている(図2)。

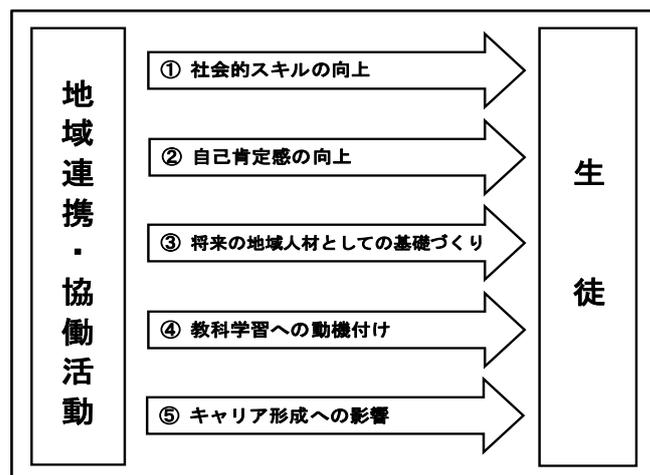


図2 地域連携による生徒への効果

柏木(2002)や「才徳兼備の人づくり小委員会」の報告(2022)は、教師・保護者からの聴き取りや生徒の行動観察による調査である。いわば大人のフィルターを通した調査であり、生徒自身への調査を行わずに生徒への効果を考察している点で、限界もあるといえる。黒光(2009)は高校生への質問を行っているが、調査が2008年と古くなっている。これらの課題を踏まえ、本研究では教員とともに生徒も調査対象としたことで、生徒が実感している地域連携・協働活動の効果を明確に捉えられると考える。また、効果について教員・生徒

間の認識の一致とずれを確認でき、併せて、育成を目指す資質・能力と地域連携・協働活動の効果とを関連させた調査であるという点も、意義あるものだと考える。

2) 教員アンケート

アンケートの実施にあたり、育成を目指す資質・能力の選択肢となる25項目は、国立教育政策研究所の「21世紀型能力」、中教審答申の「基礎的・汎用的能力」等で提起された資質・能力を踏まえ、独自に設定した。これら25項目から上位5つを回答してもらった結果が図3である（回答は44人）。

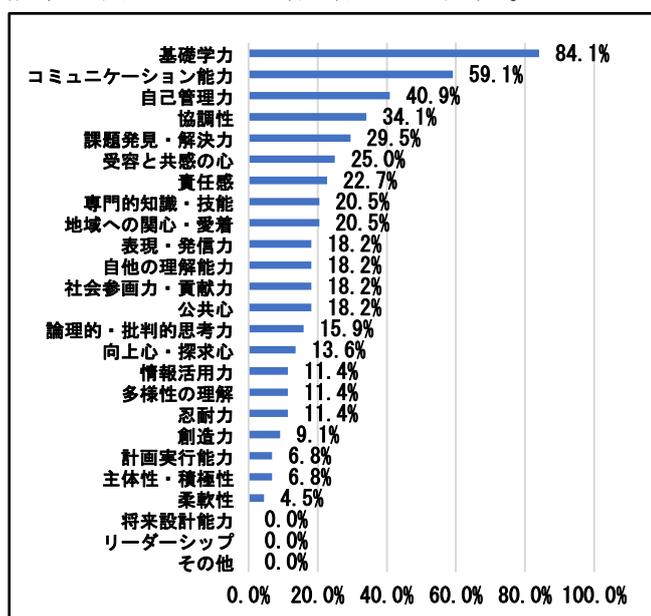


図3 育成を目指す資質・能力

育成を目指す資質・能力として「基礎学力」を選択する回答が多かった。高等学校は社会と直結しているだけに、社会で必要とされる知識・能力を身に付けさせたいという思いはある意味当然といえる。次いで、「コミュニケーション能力」、「自己管理能力」と続いているが、「地域への関心・愛着」は20.5%と、それほど多くない。通学区と連携する「地域」がほぼ重なる小中学校と違って、「地域への関心・愛着」を育てる意識がそれほど高くない傾向にあるといえる。

次に図4は、地域連携・協働活動が生徒のどのような資質・能力を育てていると思うかを調査したものである。

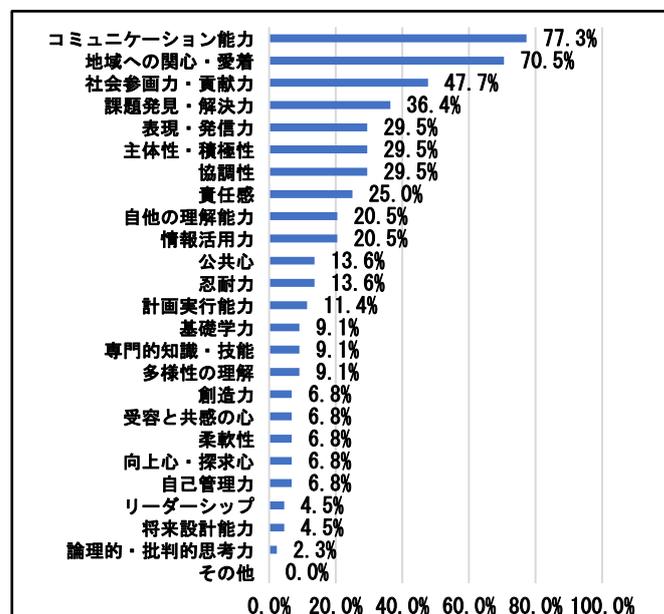


図4 地域連携・協働活動が育む資質・能力

「コミュニケーション能力」、「地域への関心・愛着」、「社会参画力・貢献力」が上位で、先行研究で指摘された効果を、S高等学校の教員も概ね実感しているといえよう。一方、「基礎学力」、「専門的知識技能」が9.1%と低く、学力面の効果があると考えられる教員は少ない。また、図3・4を比較すると、育成を目指す資質・能力の上位項目のうち、「コミュニケーション能力」や「課題発見・解決力」などは、地域連携・協働活動によって育てできると考える教員が多いことがわかる。

3) 教員インタビュー

地域連携・協働活動の効果について深く掘り下げて検証するために3名の教員に対し半構造化インタビューを実施した。

A教諭「一言でまとめると、ソーシャルスキルの向上につながっています。一つは、異なる年代の人たちとのやりとりが明らかにできるようになりました。(中略)それから、地域連携の活動では想定外のことって起きます。その想定外の出来事への対応について、自分たちで考えて対応する。自分たちだけでは対応できないことが起きた場足、誰に相談して、どう解決すればいいかっていうことが、わかるようになります。」

A教諭は真っ先にソーシャルスキルの向上

を挙げた。連携を通じて地域の様々な大人たちと触れ合うことで、異なる世代と円滑に情報交換する術を向上させていくのであろう。また、問題解決能力の向上も指摘している。

B 教諭「地域をどうしていくか、地域の未来は今後どうなるのかの予想とか、そういう地域のことを考えるきっかけにはなっているかなと思います。（中略）あとは完全な答えのないものに対して、いろんな考え方を持つか、それを解決するにはどういうものを揃えてどう考えればいいのかとか、問題解決の仕方みたいなのは、少しでも身に付いているのではないかな。」

B 教諭は活動が地域の課題や将来を考える契機になるとともに、問題に対するアプローチの仕方や、問題解決の能力が身に付くことにつながっていると考えている。この点はほぼ A 教諭の見解と一致しているといえよう。

C 教諭「宇宙エレベーターロボット競技大会などは、市役所・商工会議所・教育委員会、よくいわれる産学官が連携しています。これを続けていけると小学校・中学校・高校、そして専攻科、それと自治体・企業が連携して地元有望な人材を確保していけるのかなと思います。」

C 教諭は、自治体・企業と連携した活動を継続することが、地元有望な人材を残すことにつながると考える。スクール・ポリシーで掲げられた地域社会に貢献できる人材の育成を、学校だけでなく地域の様々な組織や大人と協力しながら実現していこうと考える視点は極めて重要である。

4) 生徒アンケート

生徒アンケートの対象としたのは、①課題研究（総合ビジネス科）、②全国まるごとどんエキスポ、③わくわくロボット教室、④商業クラブ、⑤総合的な探究の時間を通じて地域との連携に取り組んだ生徒で、回答数は①42、②87、③10、④11、⑤31の延181である。活動を通じて向上したと感じた資質・能力を

教員アンケートと同様に 25 項目の中から 5 項目回答してもらった。図 5 は各活動の回答上位 5 項目である。

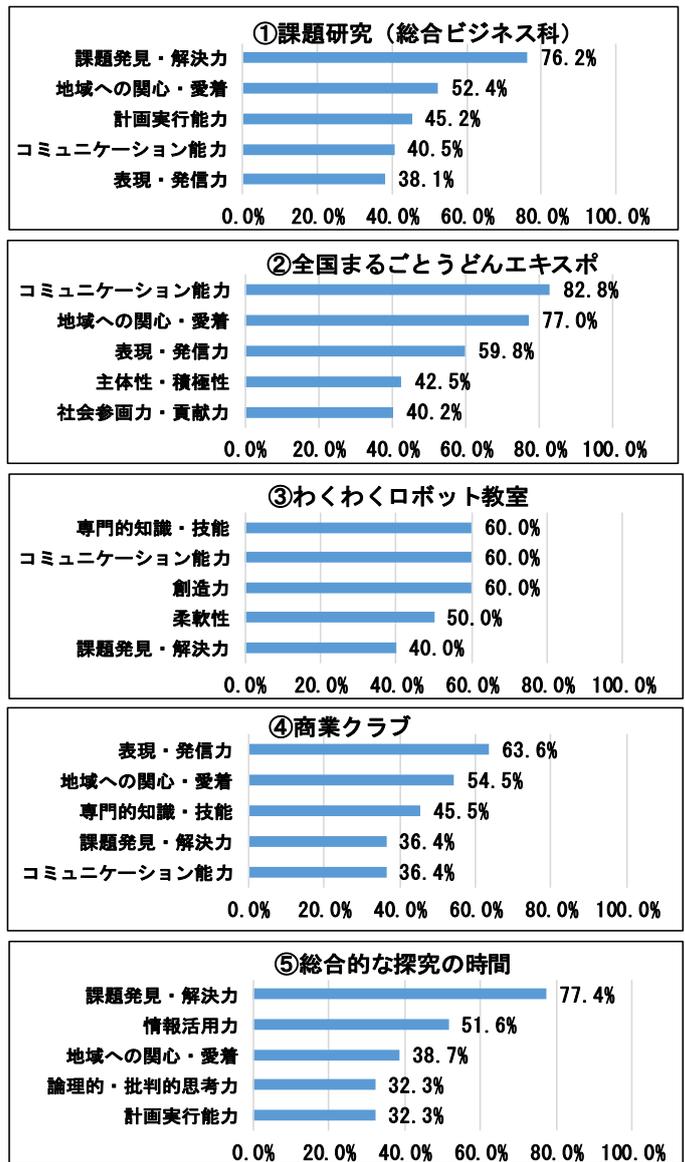


図 5 各活動の回答上位 5 項目

生徒アンケートでは総じて「コミュニケーション能力」、「地域への関心・愛着」、「課題発見・解決力」の回答が上位であった。この傾向は教員アンケートの結果とほぼ一致している。一方で、学科の専門性と関連した③わくわくロボット教室や④商業クラブの活動では「専門的知識・技能」の向上に効果があるとの回答が多く、教員アンケートと対照的である。授業で学んだ専門科目の内容を連携活動により地域へ還元できることは、専門学科で学ぶことの誇りに繋がるものであり、学習への強い動機づけになることが考えられる。

また、図6は連携活動が進路や将来を考える上で有益な経験だったかを尋ねた質問の回答を、活動内容ごとにまとめたものである。

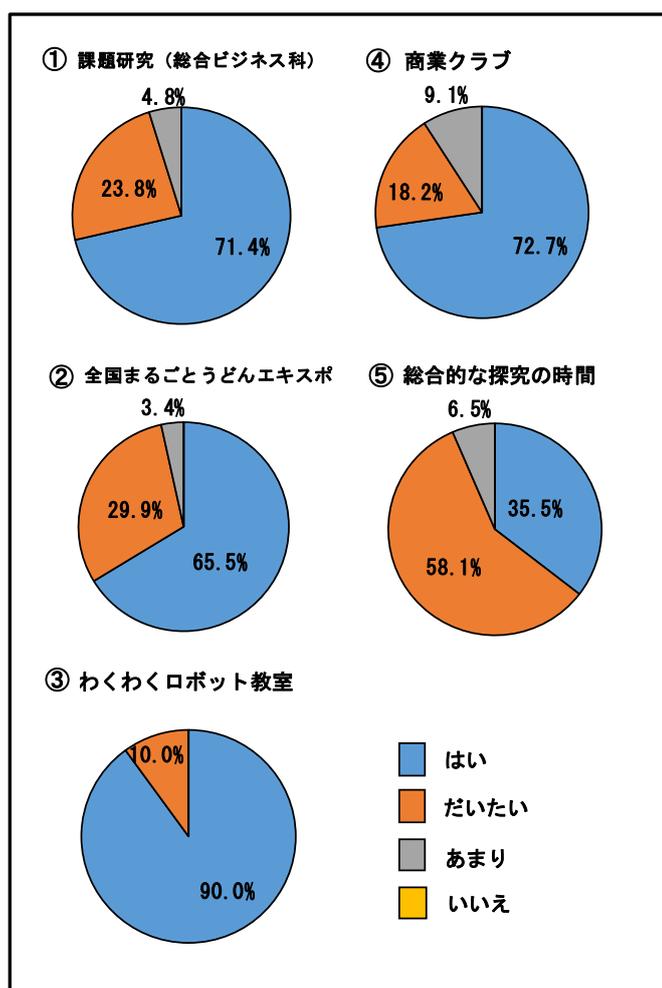


図6 進路や将来を考える上で有益な活動か

概ね「はい」の回答が多い中、⑤総合的な探究の時間で「だいたい」が目立つ。現状の総合的な探究の時間は、文献研究やインターネットでの調査が中心であり、実際に地域住民と接して地域で学ぶ活動がほとんどない。そのために地域と繋がり貢献しているという認識を持ちにくく、他と比較して肯定的な回答が少なかったのかもしれない。

5. 地域を学びの場とする学校経営

(1) 高等学校で地域連携・協働を行う意味

地域との連携・協働には様々な効果があることが示され、また、S高等学校の教員・生徒もその効果を認識し、育成を目指す資質・能力との関連も確認された。以下、改めてS

高等学校が地域と連携・協働し、地域を学びの場としていくことの必要性を考察する。

1) スクール・ポリシー実現のために

総務省「地域づくり人育成ハンドブック」(2013)には、「地域活動に不可欠なコミュニケーション能力や人間関係構築力は、子どものうちから様々な人間関係や体験を通して育まれる」とある。先行研究や教員インタビューで社会的スキルの向上が効果として挙げられ、生徒アンケートで「コミュニケーション能力」や「地域への関心・愛着」の向上に効果があるという回答が多いように、地域社会に貢献できる人材を育むには、地域との連携・協働を継続していくことが何より必要である。地域人材を育成する地域に根ざした活力ある学校を実現するために、地域を学びの場とする教育を学校経営の柱としていく意識を教員一人一人が持たなければならない。

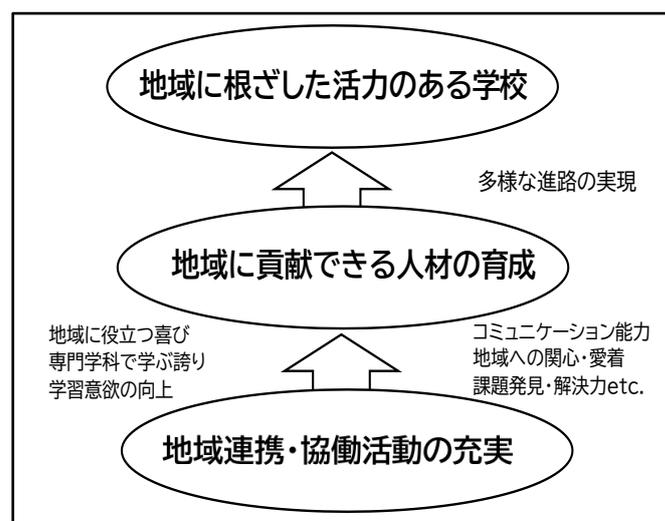


図7 スクール・ポリシーの実現に向けて

2) 産業の高度化や社会の変化への対応

現在、高等学校は産業界から先端技術の高度化や Society 5.0 の社会に対応した人材の育成が求められている。一方で、とりわけ技術の進展に応じた教育の革新が求められる専門高校では、学校の限られた教育資源だけで新たな時代に合致した教育を実施し、人材を育てていくことが困難な状況になっている。

近年の急激な産業構造の変化に対応した高

校改革の推進を目的とし、文部科学省は2021年から「マイスター・ハイスクール（次世代地域産業人材育成刷新事業）」を実施している。これは地域の産業界・自治体と一体となって新たな教育の仕組みを作り、地域産業の発展・維持に貢献できる人材を将来に渡って安定して輩出していく試みである。S高等学校も、地域や産業界・自治体と連携しコンソーシアムを構築するなどして、教育資源を広く地域に求めていかなければならない。

3) 専門的知識・技能を高める機会に

生徒アンケート結果が示唆するように、専門学科の生徒にとって、地域との連携・協働活動は授業への理解を深め、その定着を促し、専門的知識・技能を高める重要な機会になる。特に生徒自らが講師役となって児童・地域住民に発信する形態の活動は、最も能動的な学びといえ、高い学習定着率が期待できる。「主体的・対話的な深い学び」を具現化する手段として、地域は最適な学びの場である。

(2) 連携・協働活動の充実に向けた方策

今後S高等学校が地域を学びの場とする学校経営を実現していく上で重要な論点を、先行研究も踏まえながら提起したい。

1) 地域連携・協働活動の効果を共有

やみくもに連携・協働活動の必要性を訴えたところで、生徒に及ぼす連携の具体的な効果が共有されていなければ、トップダウン的な施策としての「やらされ感」や「負担感」が募るばかりである。連携・協働の効果を共有し、地域を学びの場とすることの意義を教員間で共通理解することが必要である。

2) 地域住民・保護者の理解

宮地(2011)によると、連携を円滑にするために特に重要なのが、「地域住民の理解・協働体制の構築」である。地域や保護者に、S高等学校が地域を学びの場とする学校経営を行っている認識が十分に構築されていないと、協力や支援は得にくい。黒光(2009)によれば、高校が実施する地域への取り組みに対する周

辺住民の認知度は低い傾向にあるため、学校HP等を通じて積極的な情報提供を行い、地域に取組みを周知していく必要がある。

3) 連携を担う担当職員とチーム制の導入

校務分掌中に連携担当教員を配置することも重要である。栃木県などでは全ての公立学校に「地域連携担当教員」を配置する取組みを行っている。一方で、その役割は校内外との調整から、活動の企画・運営・総括など多岐に渡り、負担は大きい。市野(2023)は、栃木県で行ったインタビュー調査を基に、「複数教職員によるチーム制導入の有効性」を指摘した。また、チーム制は担当者の負担を軽減するだけでなく、連携の意義を引き継ぎ、活動の継続を図っていく効果もあると述べている。同県では、「地域連携推進部」といったチームで地域連携を担っており、個人に依存する連携の仕組みを組織で取組む体制へと変えることで活動の形骸化を防いでいる。

4) 全ての生徒が関わる活動の充実

全ての生徒が関わる連携が少ないこともS高等学校の課題である。多くの生徒が連携の効果を享受するために、黒光(2009)は「教科内で地域との連携を行うことを前提」とし、「高校3年間を通して、どのように連携し何を学ぶのかなど、全体の計画や学年ごとの目標を立てることも必要」だと指摘している。S高等学校では、1年次の総合的な探究の時間が全員共通で行う貴重な地域連携の機会である。町づくり、伝統文化、地域経済など地域課題を扱っているが、地域の人材を講師として活用することや、地域へのフィールドワーク等の機会を設けることも必要だろう。

5) 活動のリフレクションと全体での共有化

地域連携・協働活動の効果を最大化させるために、具体的経験を振り返るリフレクションが不可欠である。馬場(2021)は「リフレクションなしでは、その活動経験の意味を自覚することができず、単発的なイベントに終始してしまいやすい」と述べている。活動後に

リフレクションの機会を設け、活動の意味や成果を全体で共有し、次の取組みに生かしていくことが必要である。

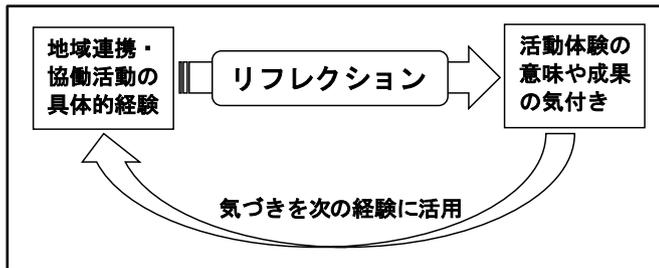


図8 リフレクションの必要性

6. S高等学校のグランドデザイン

育てたい生徒像に基づき、学校が目指す方向性を明確にして教育活動を体系化するとともに、それを教職員・生徒・保護者を含めた地域社会と共有するためにグランドデザインが必要である。S高等学校のグランドデザイン(図9)を構想するにあたり、校訓、教育目標、目指す生徒の姿、地域を学びの場とする教育を学校経営の中核として位置づけた。

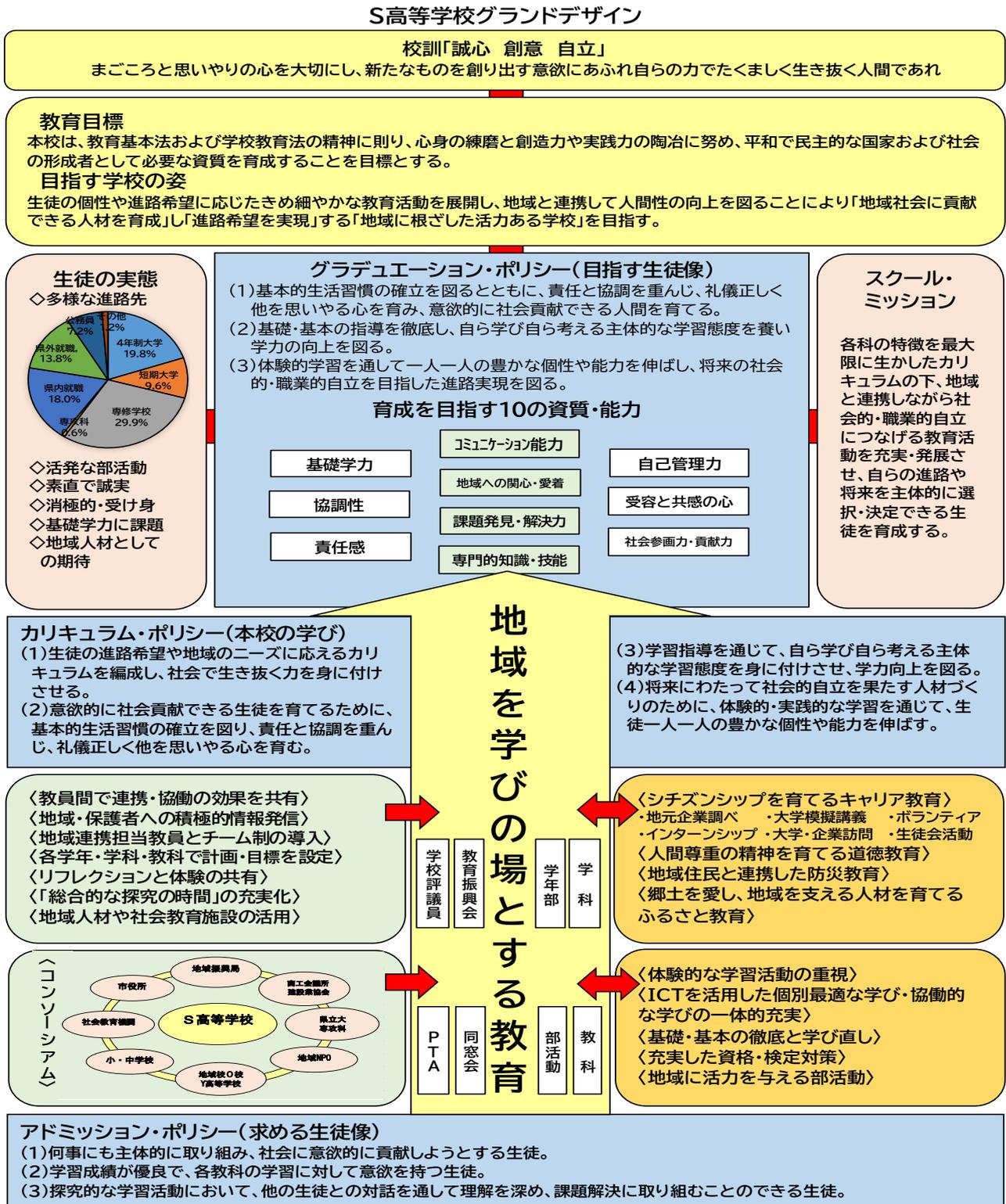


図9 S高等学校のグランドデザイン

グラデュエーション・ポリシー（目指す生徒像）に付随し、教員アンケートを基に育成を目指す10の資質・能力を設定し、生徒アンケートで効果として回答の多かった資質・能力を中央に配置している。また、連携の充実のために必要な視点を、図中左下に配置した。もっとも、10の資質・能力は、地域との連携だけで育成できるものではないため、S高等学校が従来も力を入れてきたキャリア教育や道徳教育をはじめ、防災教育、ふるさと教育などを図中右下に配置し、相互補完関係にあることを示している。

また、同じく図中右下には学科・教科全体で体験的な活動を重視し、ICT活用により個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させていくことを掲げている。このような学びは、基礎学力や専門的知識・技能を育む上で極めて重要であり、地域を学びの場とする学校経営を充実させていくためにも必要不可欠であるため、密接に関連付けて推進していく必要がある。以上のような手立てを踏まえながら、教育目標の達成を目指していくものとする。

7. 成果と課題

専門学科を擁するS高等学校にとって地域を学びの場とする学校経営を実施していくことが必要である論拠を示すとともに、その充実に向けた方策を提示することができた。加えて、グランドデザインを作成し、示すことができたことは、学校経営のビジョンを明確にするとともに、教員間で共有する上でも有効であると考えられる。

一方で、連携先の地域住民や産業界・自治体などからS高等学校の活動に対する評価や意見を得る機会を設けることができなかった。また、活動を円滑に推進していくための前提となる教職員の共通理解や互いに学び高め合う同僚性をどのように築いていくのかについても具体的に触れていない。地域の声を集約

して学校経営に生かすこと、高等学校の組織文化を協働的なものへと変えていくための組織マネジメントや校内研修等の在り方が今後の課題である。

8. 参考文献

- 文部科学省（2018）「高等学校学習指導要領」中央教育審議会（2021）「『令和の日本型教育』の構築を目指して（答申）」
- 秋田県教育委員会（2020）「第七次秋田県高等学校総合整備計画【後期計画】」
- 秋田県教育委員会（2023）「令和5年度学校教育の指針」
- 黒光貴峰（2009）「高等学校における地域との連携に関する研究その2－全国高等学校へのアンケート調査における自由記述の分析を中心に－」鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編 第60巻
- 黒光貴峰（2009）「高等学校における地域との連携に関する研究その3－実践事例からみた連携の効果－」鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編 第60巻
- 柏木智子（2002）「学校と家庭・地域の連携に関する一考察－子どもへの効果に着目して－」日本教育経営学会紀要 第44号
- 小仲一輝（2013）「高等学校における地域連携に関する一考察－事例の検討からみる現状と課題－」京都教育大学教育実践研究紀要 第13号
- ベネッセコーポレーション（2006）「若者の仕事生活実態調査報告書－25～35歳の男女を対象に－」
- 倉岡正高（2020）「中高生と地域の大人による課外活動が社会参画意識と学習意欲にもたらす効果－地域との協働を基盤にした総合的な探究の時間の取り組みに向けた可能性－」神奈川大学心理・教育研究論集 第47号
- 才徳兼備の人づくり小委員会（2022）「地域と連携した高等学校教育の在り方に関する報告～地域連携の仕組みづくりと人口減少を見据えた高等学校教育の推進」
- 総務省（2013）「地域づくり人育成ハンドブック」
- 宮地孝宜（2011）「学校と地域の連携を推進するための方策の検討－学校と地域の連携推進のためのガイドライン構築に向けて－」日本生涯教育年報 第32号
- 市野亮太（2023）「地域連携担当教職員の実態と課題に関する一研究」日本大学教育学会紀要『教育学雑誌』 第59号
- 馬場洸志（2021）「サービス・ラーニングにおけるリフレクションの理論と手法」追手門学院大学基盤教育論集 第8号

地域を学びの場とする高等学校の学校経営の方策

学校マネジメントコース 2523306

齊藤 道太

1. 研究の背景と目的

S高等学校は、普通科、総合ビジネス科、工業技術科の3学科を有した総合制高校で、全校生徒の約75%を地元地域出身者が占めている。スクール・ポリシーでは、地域社会に貢献できる人材の育成や、地域に根ざした活力ある学校を目指すことを掲げ、地域との連携を教育活動の中心として位置付けている。地域連携・協働活動を組織的な取り組みとして充実させ、スクール・ポリシーを具現化していくために、本研究では、地域連携・協働活動がもたらす生徒への効果を明らかにするとともに、地域連携・協働活動を核とした学校経営について考察し、グランドデザインとして描くことを目的としている。

2. 研究の方法と内容

地域連携・協働活動の効果についての先行研究を分析するとともに、S高等学校の教員に対して、地域連携・協働活動の効果や育成を目指す資質・能力を問うアンケートおよびインタビュー調査を実施した。また、生徒にもアンケートを行い、地域連携・協働活動の効果に関する教員・生徒間での認識の一致とずれを確認しようと試みた。

育成を目指す資質・能力として「基礎学力」、「コミュニケーション能力」、「自己管理力」の項目が上位となった一方で、「地域への関心・愛着」を育む意識がそれほど高くない傾向にあった。回答上位項目のうち、「コミュニケーション能力」や「課題発見・解決力」などの資質・能力は、連携・協働活動によって育成できると考える教員が多く、実際に生徒もその効果を実感していることがわかった。地域連携・協働活動が育む資質・能力として教員が上位に挙げた項目は、生徒アンケート結果と概ね同様の傾向であった一方で、学科の専門性と深く関連した活動においては、「専門的知識・技能」向上に効果があったと回答した生徒が多く、その効果を低く見なしている教員アンケート結果とは対照的であった。

これら調査結果や先行研究の分析を踏まえ、スクール・ポリシー実現のための地域を学びの場とする学校経営について構想し、グランドデザイン構築のための考察を行った。

3. 成果と課題

S高等学校にとって地域を学びの場とする学校経営を実施していくことが必要である論拠を示すとともに、その充実に向けた方策を提示することができた。加えて、グランドデザインを作成し、示すことができたことは、学校経営のビジョンを明確にするとともに、教員・生徒・保護者を含めた地域社会と共有する上でも有効であると考えられる。

一方で、連携先の地域住民や産業界、自治体の意見・要望を集約する機会を設けることができず、活動を円滑に推進していくための前提となる教職員の共通理解と同僚性をどのように築いていくのかについて、本研究では触れていない。地域の声を集約して学校経営に生かすこと、高等学校の組織文化を協働的なものへと変えていくための組織マネジメントや校内研修等の在り方が今後の課題である。

地域を学びの場とする高等学校の学校経営の方策

1 研究の背景

高等学校学習指導要領(2018)
中教審答申(2021)
第七次秋田県高等学校総合整備計画【後期計画】(2020)
令和5年度学校教育の指針(2023)

【今後の高等学校教育の在り方】

- ・家庭や地域社会との連携・協働
- ・地域の将来を担う人材の育成
- ・地域の教育資源の積極的活用
- ・地域づくりの中核としての役割

【S高等学校のスクール・ポリシー(2023)】

生徒の個性や進路希望に応じたきめ細やかな教育活動を展開し、地域と連携して人間性の向上を図ることにより「地域社会に貢献できる人材を育成」し「進路希望を実現」する「地域に根ざした活力ある学校」を目指す。

2 研究の目的

地域との連携・協働活動を組織的な取組みとして充実させ、スクール・ポリシーを具現化していくために、地域連携・協働活動がもたらす生徒への効果を明らかにするとともに、地域連携・協働活動を核とした学校経営について考察し、グランドデザインとして描く。

3 研究方法と内容

〈研究1〉地域連携・協働活動の効果についての先行研究を調査

〈研究2〉教員・生徒へのアンケート、教員インタビューの実施と分析

〈研究3〉地域を学びの場とする学校経営の構想とグランドデザイン構築に向けた考察

〈研究1より〉

- ・社会的スキルの向上
- ・自己肯定感の向上
- ・地域人材としての基礎づくり
- ・教科学習への動機付け
- ・キャリア形成への影響 etc.

〈研究2より〉

- ・教員の「地域への関心・愛着」を育む意識がそれほど高くない。
- ・地域連携・協働活動が「コミュニケーション能力」や「課題発見・解決力」の向上に効果があると考える教員が多く、実際に生徒もその効果を実感している。
- ・生徒は地域連携・協働活動が「専門的知識・技能」向上に効果があると感じている一方で、教員は学力面での効果をあまり感じていない。

〈研究3より〉

(1) 地域を学びの場とする学校経営を行う論拠

- ①スクール・ポリシーの実現
- ②産業の高度化・社会の変化への対応
- ③専門的知識・技能を高める手段

(2) 地域連携・協働活動充実に向けた方策

(2) 地域連携・協働活動充実に向けた方策

- ①地域連携・協働活動の効果を共有
- ②地域住民・保護者の理解
- ③連携を担う担当職員とチーム制の導入
- ④全ての生徒が関わる活動の充実
- ⑤活動のリフレクションと全体での共有化

4 成果と課題

- ・地域を学びの場とする学校経営を行う必要性の論拠と、連携の充実に向けた方策について提示できた。
- ・グランドデザインを作成することで学校経営のビジョンを明確にし、教員間での共有が可能となった。
- ・地域の声を集約し学校経営に生かしていくことや、連携の前提となる教員間の共通理解・同僚性構築が今後の課題。

リフレクションを通じた主体的研修による若手教員の育成

－初任者研修との継続性をもつ2年目・3年目研修の充実－

学校マネジメントコース 2523307

佐々木 譲

1. はじめに

(1) 研究の背景

公立小・中学校においてはベテラン教員の大量退職と若手教員の急増によって教育レベルを維持することの難しさが課題とされている。この現象は全国の各地域に時間差をもってもたらされた。東京都・神奈川県・大阪府など人口規模の大きな都道府県では平成15年頃からこうした実態が現れ始めた。地方は遅れる形で同様の変化を示した。秋田県は平成30年頃から退職者のピークを迎えることになり、それまで高めの傾向を示していた教員採用試験の倍率も急激に低下し、現在も低い倍率のままである。

先駆的にベテラン教員から若手教員への入れ替えが進んだ横浜市の実態について、中原(2018)は教職経験10年未満の教員が全体の5割を占め、採用から10年を経る前に学年主任や学校運営において重要な校務分掌をもつ実態があったと述べている。この先、秋田県でも同様の変化が予測される。増え続ける若手教員に対しては加速度的に仕事量の増加や内容の高度化が進むと考えられる。

(2) 年齢構成の実態と課題

文部科学省「学校教員統計調査(令和元年度)」によると、秋田県の小学校教員の年齢構成は54～59歳の各年齢がそれぞれで200人に迫る高いピークを示している。また、48～53歳の年齢層においても150人前後で推移していることから、この先10年程度は確実に退職者が多く、児童数の減少等を考慮しても、若手教員の採用が促進されることは間違いないだろう。中学校も似たような状況にあり、既に「ベテラン教員の大量退職に伴う若手教

員の増加」パターンに入っていると言えることができる。

こうした影響で、今後は「50代と20代の年齢層の二極化」が進み、「30代・40代の教員が極端に少ない」という状況が予想される。年齢構成の変動は、学校運営上、教員の人材配置と人材育成、学校運営組織の構築などに大きな影響を及ぼすことになる。今後の学校現場では、急速に増加する若手教員の育成と同時に、学校の中核を担う役割が期待されるミドルリーダーの育成も求められる。

(3) 所属校の実態

所属校は令和3年度から初任者研修を実施しており、学校として相当の人と時間を当てている。しかし、初任者研修と2・3年目研修が同一年度に実施される場合、更に課題を焦点化し解決に向けて見通しをもち、効果的な研修を実施しなければならなかった。指導担当者であった筆者は、こうした研修への関わりの効果に濃淡があったと感じている。

初任者研修を終えても若手教員にとって研修が重要であることは言うまでもない。指導的立場の教員を十分には当てるのが難しい中でも、若手教員研修の充実が求められる。

2. 先行研究の検討

(1) 若手教員研修

中教審(2021)は「公立学校における教師の年齢構成は不均衡が生じており、近年、大量退職に伴い採用数を増加させた教育委員会において採用倍率の低下が生じている傾向にある」と指摘しており、教員の急速な入れ替え、若手教員急増は、全国的に現実のものとなっていると分かる。

広島市教育委員会(2021)は、「教職員の年

年齢構成に不均衡が生じて、特に30代後半から40代のミドル層が極端に少なく、急増する若手教員を一人、二人のミドル層で支える状況にある学校が少なくない。さらに、この少ないミドル層は学年主任や校務分掌で部長などを務め、授業技術や生徒指導のポイントなどを若手教員に伝承する時間を十分に確保することが難しい状況にある」と説明している。令和2年度から、若手教員同士が学び合いながら資質・能力を高めていくことができるよう、学校内における人材育成について研究を進めているそうだ。具体的には、若手前期教員（1～3年目）を複数のメンティ、若手後期教員（4～6年目）を複数のメンターとして構成するメンターチーム制の指導体制で支援に当たったり、教員育成指標に基づいて作成された「自己マネジメントシート」を活用して、日々の実践を振り返って目標設定等につながりという取組が行われている。

秋田市では必要に応じた年次研修として、2年目だけでなく、3年目研修も設定していることが、他市町村と異なり特徴的である。近年、初任者の採用が秋田市に多く、増える若手教員の研修機会の必要性からだろう。学校組織、教員の年齢構成等に違いがあるため、広島市や他の自治体の先行実践を学校現場の実態を検討した上での効果的な実施が求められている。

（2）初任者研修からのステップアップ

初任者研修では、120時間の校内研修が行われる。教員として身に付けるべき力量に対応するために、様々な研修の内容が計画され、指導教員がリードする。多くは、講義・講話などの形態であり、受け身的な学びの印象が強い。

初任者研修を終えた若手教員は、一年間の研修と経験によって、学校現場の実際を知り、一年をやり遂げた自信と見通しをもてるというアドバンテージを得る。2年目以降の教員としての歩みには、初任者研修の成果を生か

しつつも、初任者研修とは少し異なるスタンスで「教員としての資質・能力の向上」を実現させる研修が、校内においてシステム化され実施される必要がある。「実現したい教師像に向かって自己の成長に向き合うこと」が、2年目以降の若手教員研修における新たなスタンスになると考える。

（3）リフレクションによる研修の充実

若手教員が、実践を積み重ねて成長するためには「リフレクション・省察」が重要である。実践を振り返ることで得られる気づきや次の実践を工夫・改善することは、専門家としての自分を成長させることになる。

荒木（2015）は「教員養成課程の段階だけでなく、現職教員の研修においても、リフレクションが効果的になされる場と時間を保障していく必要がある」と教育実習において効果が認められている「リフレクション」が現職教員にとっても意味のあるものになると述べている。コルトハーヘン（2010）は「教師が省察を通して自分たちの経験から学ぶスキルを獲得したなら、彼らはいわゆる成長し続ける力をもつことになる」と省察が教員の成長につながることを指摘している。村井（2023）は「リフレクションの精度を上げるには積み重ねが大切。リフレクションを重ねるほど自分の中の枠組みができあがって、時間を取らなくても自然とリフレクションができるようになる」とリフレクションの経験蓄積が習慣化に辿り着き、教員の成長サイクルが構築されることを示している。

3. 研究の目的

【研究の仮説】

「リフレクション」を計画的、協働的に行ったり、与えられた研修ではなく、自分に必要なことを探り、目標の達成を目指した研修内容を見通したりすることで、2・3年目教員が自らの研修意欲を高め主体的に学び、成長を実感できるのではないかと考える。

前述の先行研究の内容から、若手教員がリフレクションを意識したり、経験したりする機会を意図的に設定することで、教員としての成長を促す可能性が見えてくる。

4. 研究の方法と内容

(1) 研究の具体的な進め方

所属校の2年目研修対象者2名と3年目研修対象者1名に、「リフレクション」を取り入れた協働的な研修を計画し、グループによる研修に取り組んでもらう。指導場面や内容によるテーマを設定し、自己リフレクションを実施した上で、グループで行う「対話リフレクション」に参加し、「共感」「発見」「助言」等を気軽に言い合う中で、学び深めたい内容を具体化し、必要に応じた研修内容や機会等を設定・実践する。校内指導教員が研修コーディネーターとして、アドバイスや研修設定の調整等を行う(図1)。

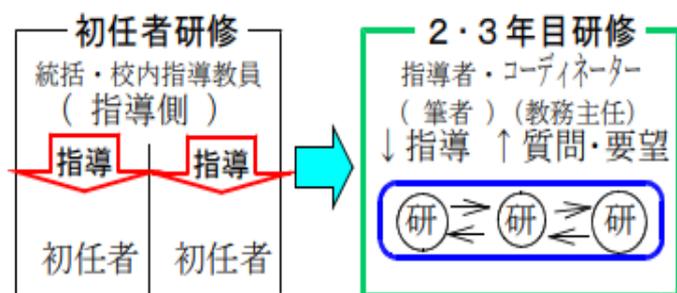


図1 研修スタイルの刷新

研修実施の前後には、研修対象者に校内研修に関する聞き取り・アンケートによる意識調査を行い、研修への意識、協働性の意識、仕事の不安・負担感について明らかにする。

(2) 検証と次年度への提案

研修の事前・中間・事後においてアンケートや聞き取り調査を実施し、研修対象者の変化、成長を客観的に捉える。その上で、研修の有効性が確かめられたことをもとにして、学校現場における効果的な若手教員研修の在り方を提案する。

5. 研修の実際

(1) 実態把握と意識調査

事前アンケートから初任者研修について、「校内も校外も先生としての力を付けるため

に意味があり、仕事をする上で必要だ」と強く実感している。また、「2年目・3年目にも校内外において研修が設定されることが、仕事をする上で必要だ」と捉えている。さらに、校外の初任者研修では「授業に生かせる情報・実践・理論を学ぶことができたこと」、校内では、「日々の実践において発生する様々な困りごとに対するアドバイスを得たり、相談に乗ってもらえたり、必要感に迅速に対応してもらえたりしたこと」が成果だと回答している。

(2) 自己・対話リフレクションの生かし方

研修の中に自己リフレクションの場を意図的に設定した。その際には、KPT法や振り返りシートを活用することで、視点を明確にして振り返ったり、自分の成長を視覚的に自覚したりできるようした。省察によって自分とじっくりと向き合い、気づきを文字に起こしたり、発言したりすることで自分の行為や状況を客観的に捉えることを可能にした。また、対話リフレクションにおいては、自己リフレクションの内容を共有したり、設定テーマについて、自身の考えを述べたり、他者の意見を聞いたりすることで、自分の考えに変化や深まりを期待できるようにした。

1) KPT法の実際

KPT法とは、仕事を進めている中で新しい目標の設定をしたり、プロジェクトが終了した時に実践を振り返り、次のアクションを決定したりする手法である。この研修に取り入れた理由は、これまでの仕事や活動内容を分かりやすく把握・分析し、次に何をすればよいのかをはっきりとさせることができる効果が期待されたからである。

KPT法による実際の書き込みを見ると、3人とも最初に書き始めたのは「Problem(問題点)」についてであった。日頃からの困り感や課題が自分の中ではっきりしていることが窺えた。逆に、「keep(よいこと)」を書くには少し時間を要した。「できていること」は困り感がなく、日常で意識されないため、「で

きていることに目を向ける」という視点で振り返ることは、自身の実践を改めて掘り返す機会になった。3人とも Problem と同じ数の Keep を書き出すことができ、じっくりと自身と向き合うことでプラスの再発見をすることができた（表1）。

～良いこと～Keep～これからは自信をもってやっていく～	～挑戦すること～ Try ～改善アクション～
3年目(1年担任) ○委員会などの掲示 ○「報告」「連絡」「相談」	3年目(1年担任) □文字(特にひらがな)の練習(黒板において) ↓ 今年度1年生の担任 ・・・ひらがなを丁寧に指導する必要がある
2年目(2年担任) ○生活上の言葉遣い、礼儀などの指導を徹底 ○見やすい板書 ○ICT機器の活用 ↑今年度から「情報主任」となっている	3年目(1年担任) □授業の流れが分かる板書を日々の授業で意識する
2年目(3年担任) ○生徒指導(すぐに報告・連絡・相談、保護者への連絡)	2年目(2年担任) □子どもたちと一緒に遊び、過ごす時間を増やす(必要に応じてこちら側からの声かけを積極的に行う)
～悪いこと～ Problem ～問題点～	2年目(3年担任) □情報副主任として、ICTの活用ミニ研修会の企画(まずは、自分発信で・・・周りの先生方にたくさん聞きながら)
3年目(1年担任) ●板書の文字(字形・大きさ・整い方など)、板書構成 ●丸付けなどが遅い(時間がかかってしまう)	
2年目(2年担任) ●個々に応じた声かけ ●教材研究 ●子どもたちと遊ぶ時間	
2年目(3年担任) ●自分から発信すること(校務分掌、学級のことなど) 今年度から「情報副主任」となっている	

表1 KPT法を活用したリフレクション

「K」「P」「T」の内容が3人それぞれに特徴があり、どこに自分の意識が向いているかが、明らかにになり、「Try(挑戦すること)」に具体的な今後の取組を示すことができた。

2)「振り返りシート」の活用

KPT法の実施から2ヶ月ほど後に、「振り返りシート」を活用したリフレクションを行った。振り返りの項目を「授業実践」「学級経営」「職務」に整理し、それぞれの「成果・成長・満足」「まだ難しいと感じていること」を洗い出し、「チャレンジすること」を構想した。

KPT法の際は「Problem(問題点)」から書き始めた3人が、今回は「成果・成長・満足」を先に書くという変化が見られた。それまでに実施してきた「自己リフレクション」「対話リフレクション」の中で、「振り返りは反省ではない」ということを意識的に3人に伝えてきた。特に、KPT法の実践で「できていることを自身が認識すること」にも大きな意味があると具体例を挙げながら説明した。

リフレクションの意識に変化が見られ、KTP法では出てこなかった新たな「成果・成長・満足」が数多く記入された。「まだ難しいと感じること」にも新たな課題が具体的に示され、以前よりも広く深く自身の実践を振り

返るようになったと感じられた。また、「チャレンジしたいこと」は「テーマ」を示し、「具体策」を設定するといった形式でまとめられ、ねらいが明確で、実践がイメージでき、すぐにでも取り組める内容になっていた(表2)。

振り返りシート(3項目別の「成果」と「課題」そして「チャレンジ」) *9/5実施

成果・成長・満足	まだ難しいと感じていること	チャレンジすること
○板書構成の工夫など ○ICT活用(積極的に・日常的に)	・下位の児童にもわかりやすい授業をすること	「分かりやすい授業」 ・単元を見通した計画 ・学習シートの活用 ・ICTの効果的な活用 ・「めあて」「発問」の吟味
○板書構成 ○ICT活用 ○単元全体の流れの見直しをもち、本時(1時間の授業)を考える ○ICT活用	・子どもの反応を多くする発問 ・個人差(特に男女差)への対応 ・授業と評価を結び付ける(授業の中で看取ることで、テストなどで評価することの両立)	
○給食指導がしっかりとできている	・子どもが自分から取り組むように	「子どもが」わかった「や」できた」を実感できる授業 →「一人一褒め」を目指す
○落ち着きがある(学級全体に) ○頑張る子どもが増えた	・陰で隠れて行っている悪行(ヒソヒソ話・トイレで悪口)	
○子どもたちの主体性を大切に ○子どもの話を最後までよく聞く	・学級会の実施(やりたいことだけでなく、学級の課題に目を向けさせる)	
○委員会活動の指導と運営(図書・司書教諭)	・丸付けなどの作業が遅い(非効率)	「授業と評価を結び付ける」 ・発言、ノートで評価できそうところをメモしておく ・単元が終わるときに評価を付ける(後回しにしない)
○昨年よりも運動時間が早い ○整理して仕事が進められた	・時間外労働(まだ減らさない) ・話合いの順序(情報主任を会を運営)	
○仕事の優先順位を付ける ○「これだけはやる」→仕事の習慣化	・学校全体に関わる仕事を他の先生と協力して進める	

* 上段:3年目(1年担任) 中段:2年目(2年担任) 下段:2年目(3年担任)

表2 振り返りシートによるリフレクション(3)授業リフレクションの実施

3名の研修対象者は、それぞれが校内においての授業研究会の授業者となる機会があった。授業計画・指導案作成・授業実践の過程はメンターとなる学年主任や研究主任等の指導・協力の下で授業研究に熱心に取り組んだ。また、授業後には協議会の中で、幅広い年齢層の教員から指導の在り方や子ども理解についての貴重な意見をいただくことになった。

この研究授業をさらに生かす目的で、2・3年目研修の一環として協議会とは別の視点で「授業リフレクション」を実施した。授業内容から筆者が設定した2つのテーマにより、「これから先の授業で具体的にどうするか」話し合った(表3)。

順番	年数・担任・教科・単元	授業リフレクションのテーマ
①	2年目・3年担任 算数「表とぼうグラフ」	「共同学習支援ツール活用のよさ・意義・意味」 「発言者(発表者)をもっと広げていくために」
②	2年目・2年担任 道徳「ぐみの木と小鳥」	「道徳の時間を実践する中で感じる難しさ」 「道徳の時間は他の教科と比べて教えやすい? 教えにくい?」
③	3年目・1年担任 算数「ひき算」	「授業の充実を確保しつつ、45分で授業を完結させるために」 「授業の中で子どもの発言する割合を今よりも多くするために」

表3 筆者が設定した話合いのテーマ

その中では、研究授業での具体的場面と日頃の授業での場面を関連させて課題を見出し、その解決に向けて考えられることやヒントなどを意見交換した。

以下は各授業リフレクションの様子である。

① それぞれが自分のスタンスや日頃の取り組み、これまでの事例などを思いのまま語り合う姿が見られた。同じ世代だけの集まりであり、現時点での自分を気兼ねなく表現することができる時間は、意味のあるものだと感じた。発言者を広げるためには、「机間指導で子どもの考えを把握したり、賞賛や支援をしたりすることに力を入れる」「発問の順序とレベルを工夫し、答えやすい発問を始めの方に確実に設定する」などのアイデアが豊富に出てきた。授業者は、「自分の課題（反省）を克服するための良いサンプルをたくさん集めることができた」とこの会を振り返り、短時間ではあったが授業リフレクションが、授業者にとっても、参加者にとっても意味のあるものだったことが窺える。

② 3人は、これまでの経験を振り返って、学年の特性や学習形態の工夫などについて分析をした。毎週授業を行っている感覚を言語化し、共有することで、「道徳科」についての見方・考え方が広がったり、深まったりした。共通する意見として、「はっきりとした答えのない道徳科は子どもの意見が出やすく、話し合い活動が充実するため、他教科の授業実践をする際にも有効に機能する」というものである。

道徳科の授業実践が教師の授業力向上につながることは確かであり、子ども一人一人が活躍す授業を実現するために、今後も授業を大切に積み重ねることが望まれる。

③ 授業者からは学習内容の確かな理解と定着を重要視するあまり、子どもの発言を教師が安易に繰り返したり、学び合いに多くの考えを引き出したりしたという正直な反省が出された。参加者からは、授業の見通しとして

扱う考えをある程度絞って全体での検討をしたり、大事なことは教師の繰り返しではなく、問い返しによって子どもの発言につなげたりするとよいのではないかとといった新たな選択肢が示された。

(4) 主体的研修の計画と実践

研修を進める中で、研修者は自分を見つめるだけでなく、他の研修者の考えに触れたり、先輩教員の姿へ目を向けたりしている。こうした刺激をきっかけに、自分がさらに学び深めたい内容を自己設定し、研修の場面を確保する「パワーアップ研修」を企画・実践した。

研修の内容は3つで、①「国語科の授業づくり・具体的な進め方」②「学級会の具体的な進め方」③「生徒指導における困難な場面（具体的事例）とその対応」である。

①に関しては、授業づくりのヒントとして、筆者が研究主任として国語科・説明文の研究推進をした実践と資料を基に指導資料を作成した。授業づくりに活用できるシートや教材分析資料、単元構成の留意点などを2つの単元の具体例を示しながらまとめたものである。また、具体的な進め方を学ぶために、秋田市国語科研究会の研究授業（所属校が授業提示）を参観する機会を設定した。この授業参観では、物語文の単元構成の工夫や授業の実際について理解を深めることができた。

②については、筆者が学級担任をしていたときの実践や資料（シート等）を基に指導資料を作成した。流れやポイントを整理して示したリーフレットで概要を捉え、詳しいことを資料の詳細部分で確認できるようにしたものである。

③については、筆者の教職経験で直面した生徒指導困難場面の事例を2つ取り上げ、「事実」「対応」「改善案」という形で整理した資料を作成した。また、参考資料として東京都教育相談センター編集・発行の「学校問題解決のためのヒント」から〈事例からつかむ対応のヒント〉の部分添付し、想定される事

例を把握したり、対応への備えを意識したりできるようにした。

研修者が必要な場面や主体的研修としてこの資料を活用し、実践に生かすようにした。

6. 分析と考察

(1) 意識調査の変容

6月、9月、12月のアンケート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。アンケート調査は「5. とても良い、4. 良い、3. まあまあ（許容できる）、2. 良くない、1. とても良くない」の5件法で回答を数値化し、平均値を比較し特徴的な変容が見られた設問を抽出した。

ア)「授業実践・教材研究」では、研修実施前と実施後において+1.0ポイントという変容が見られた。主に授業リフレクションにおいて、研究授業での指導について意見交換をするだけではなく、それぞれが日頃の実践を伝え合う場面があったことで、指導改善のヒントが得られ、積極的に効果のありそうなことを取り入れたということであった。イ)「学級経営」でも+1.0ポイントという変容が見られる。対話リフレクションの中で、子ども理解や支援の在り方が話題になることが多かった。日頃感じる課題や困り感を正直に語り、改善のアイデアを検討したことを、翌日からの実践に活かすことを習慣にできたということであった。ウ)「保護者との連携」エ)「報・連・相、他教員との連携・協力」については、3回とも高い数値であり、最後は4.0と良好な実態であった。初任者研修の段階から報・連・相の重要性を指導されてきたものが定着し、組織の一員としての自覚が身に付き、分からないことは積極的に聞いたり、誰かを頼ったりすることができていることが分かる。

オ)「事務的な業務」、カ)「働き方改革」では、数値の上昇が見られなかったり、最終的にも低い数値であったりと、課題があることが分かる。3人が所属するそれぞれの学年主任からの聞き取りでは「一生懸命やっている

のは分かるが、長時間勤務であり、仕事の効率化や軽重、優先順位など工夫していく必要がある」といった回答があるように、この先は仕事の進め方をコントロールするといった点については、先輩教員の実践を学びながら無理のない働き方を実現していくことが望まれる(表4)。

ア) 子どもが分かる授業を実現させる教材分析・教材研究

6月	9月	12月	6月→12月変化
2.6	3.3	3.6	+1.0

イ) 子どもが互いのよさを認め合い、一人一人が役割を果たす学級経営

6月	9月	12月	6月→12月変化
2.6	3.0	3.6	+1.0

ウ) 子どもの様子について保護者と情報を共有する

6月	9月	12月	6月→12月変化
3.6	4.0	4.0	+0.4

エ) 主任や管理職への報・連・相、他教員との連携・協力

6月	9月	12月	6月→12月変化
3.6	4.0	4.0	+0.4

オ) 事務的な業務を適切に進める

6月	9月	12月	6月→12月変化
2.6	2.6	2.6	±0

カ) 働き方改革を考慮して仕事に取り組む

6月	9月	12月	6月→12月変化
1.6	2.3	2.6	+1.0

表4 3回のアンケート調査の変化

(2) リフレクションを軸とした研修の評価

研修終了後、本研究の評価について研修対象者3名に事後アンケートに答えてもらった。アンケート調査は「5. そう思う、4. どちらかというと思う、3. 普通、2. どちらかというと思う、1. そう思わない」の5件法で回答を数値化し、回答の選択理由を文章記述したものを整理した。質問項目は以下の5つである。

全ての項目で回答の平均が4.0を超える良好な結果を示している。特に、②のグループ形式での研修や④の対話リフレクションに関しては、非常に高い数値となっている。初任者研修は、指導教員との個別研修の形態が多く、若手教員同士が交流する機会はほとんどなかった。今回、年齢も近い他の若手教員がどのような考えをもち、どんな実践をしているのかを気軽に交流することができた。「普段聞く機会があまりないので、先生方の実践を

知ることができとても勉強になった。実際に取り入れたこともあった。」「話をしながら、疑問に思ったことを聞き合ったり、日頃の実践を伝え合ったりしたことで、新しい気付きが多くあった。」「年の近い先生方なので、自分にもできそうだと思う実践が多かった。」などの回答があることから、話し合う中でも、聞く内容がイメージしやすかったり、遠慮なく質問をしたり、前向きに、主体的に研修に取り組んだことが分かる（表5）。

質問内容	回答平均値
①短時間設定の研修が、多忙化・負担感の軽減・回避につながったか	4.3
②グループ形式での研修が、他者との交流で刺激や意欲の向上につながったか	5.0
③自己リフレクションの設定が、気付きを生み、先の展望等につながったか	4.0
④対話リフレクションでの意見交流は、課題の発見、解決のヒント獲得につながったか	4.6
⑤研修内容を主体的に設定し、実施することは、自分の成長への意欲向上につながったか	4.3

表5 事後アンケートの結果

7. 今年度の成果と課題

今年度の本研究の研修プランの施行を通しての成果と課題をまとめる。

(1) 成果

1) リフレクションの経験と習慣化

事後アンケートの回答から「自己リフレクション」の機会が設定されたことで、自分のできていることとできていないことを改めて見直すことができ、次の実践への意欲につながり、自分の成果や課題を書き出すことで日頃の実践を構造的に理解することができたことが分かる。

2) グループ研修による学び合い

対話リフレクションや授業リフレクションでは、自由な雰囲気の中で積極的な意見交流が行われた。他者の意見や実践からたくさんの刺激や学びを得ることができ、年が近い教員同士で切磋琢磨してさらに成長しようという意識の変容が見られた。

3) 研修内容を主体的に設定し、取り組むこと

による学ぶ意欲の向上

指導側からの視点で研修が計画されることが一般的であるが、研修者の必要感から研修内容を設定することを敢えて取り入れた。「自分に足りないものを考えることができ、これを頑張りたいという気持ちで様々なことに取り組むことができた」という話から、受け身ではなく自分事として学ぶべき内容と向き合い、意欲的に学び、実践に活かしていこうという姿勢であったことが分かる。

4) 初任研との継続性による協働意識の醸成

3名は、初任者研修のメンターとして示範授業の提示をしたり、授業実践等のアドバイスをしたりした。また、初任者の研究授業協議会の司会進行やアドバイザーとして参加することでも初任者研修へ関わった。教える側を体験することで、自身の実践を整理したり、指導する役割の大切さに気付いたりすることができた。

教員間での「教える・教えられる」の両方を経験し、今後経験を重ね求められる役割の見通しと心構えをもつための機会となった。

(2) 課題

「研修のための時間確保」と「効率的な働き方の促進」が課題である。「グループでの研修」「勤務時間内に30分の設定」というコンセプトで、15回の研修計画であったが、会議や打合せ等の兼ね合いでメンバーが揃わないために日時を変更することが多かった。また、アンケート結果から、自身の働き方改革を意識した仕事の取り組みに関しては評価が改善されず、低い数値のままであった。若手教員が健康で元気に子どもの前に立ち続けることができるよう、職場環境の工夫改善と個々の意識改革を進める必要がある。

8. 次年度への提案

(1) 校内組織への位置付け

2・3年目研修を校内組織に位置付け、研修の内容等を全職員に周知し、リフレクションと若手教員同士の協働的な学びの意義に理解

と協力を得る。「若手教員協働研修」として年間行事予定に組み入れ、計画的に実施する。

(2) チームでの研修と役割の明確化

メンター（若手後期教員：4～6年目）とメンティ（若手前期教員：2・3年目）を複数対複数の関係にし、メンターチームとして研修を実施する。研修の指導・支援に当たる複数のメンターに対しては、ミドルリーダーがコーディネーターとして研修の計画・実施に必要な連携や調整をしたり、メンターの相談役になったりとサポートをする。メンターを若手後期教員とする理由は、経験年数が近いため、メンティはより相談しやすく、メンターも気軽に話しかけやすいことや意図的に人材育成に関わらせることで、学校の一員としての役割を自覚させることになる。こうした積み重ねは、ミドルリーダーへの育成という意味でも有効に機能すると期待できる。

(3) 初任者研修から中堅教員資質向上研修までの継続性を構築

本研究で取り組んだように初任者研修と2・3年目研修との継続性を、その先の5年目研修、8年目研修、中堅教員資質向上研修までを見通し校内の組織体制の在り方を検討していく（図2）。

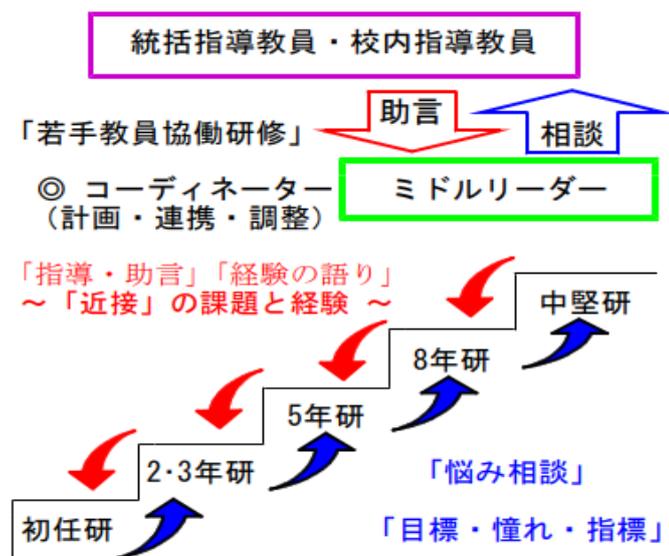


図2 若手教員主体協働的人材育成システム

経験年数が10年以内の若手教員が、教えたり、教えられたりする「近接」の関わりを継続的に続けることで、協働的な人材育成シス

テムを構築していくことは、教員の年齢構成の変化が急激に進むこの先の学校現場においては必要不可欠である。

【引用・参考文献】

- 荒木奈美(2017)「教師が自分の実践をどう振り返るか」～学び続ける教師の自己リフレクション方法について問う(下)自分の〈枠組み〉を壊し、他者と出会い直すために～札幌大学総合論議第43号
- 荒木寿友(2015)「教員養成におけるリフレクション」～自身の「在り方」をも探求できる教師の育成に向けて～立命館教職教育研究2号
- 石崎素・岡崎浩幸(2018)「若手教員の授業力向上を目指す対話リフレクションに関する事例的研究」富山大学人間発達科学部紀要第13巻
- コルトハーヘン著・武田信子監訳(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(2021)「令和の日本型学校教育の構築を目指して」
- 中原淳(2018)「教師の学びを科学する」～データから見える若手の育成と熟達のモデル～北大路書房
- 広島市教育センター(2021)発行「教育センター教育研究通信“みんなが育つ”学校づくり」
- 藤原顕(2021)「自己探求に基づく教師のリフレクションの在り方」福山市立大学教育学部研究紀要vol.9
- 村井尚子(2022)「教育現場でのリフレクションの活用～「本質的な気づき」を得るための思考法～REFLECT(一般社団法人学び続ける教育者のための協会)HP・インタビュー記事
- 守木貴(1996)「教育実習におけるリフレクション研究」山梨大学教育学部教育実践学研究3号

リフレクションを通じた主体的研修による若手教員の育成 －初任者研修との継続性をもつ2年目・3年目研修の充実－

学校マネジメントコース 2523307

佐々木 譲

1. 研究の背景と目的

教員の年齢構成の不均衡に対応するためにも、若手教員の育成が急務である。所属校は令和3年度から初任者研修を実施しており、学校として相応の人と時間を当てている。しかし、初任者研修と2・3年目研修が同一年度に実施される場合、更に課題を焦点化し解決に向けて見通しをもち、効果的な研修を実施しなければならなかった。指導担当であった筆者は、こうした研修への関わりの効果に濃淡があったと感じている。指導的立場の教員の関わりをより効果的にし、若手教員の研修の充実を図りたいと考え主題を設定した。一対一の指導されるスタイルから、若手教員グループ内相互による協働的な研修を「リフレクション」を効果的に配置することで充実させ、研修への意欲を高め、成長を実感させたいと考えている。

2. 研究の内容と方法

リフレクションを取り入れ、協働的な研修を計画し、グループによる研修を実施する。

- (1) 意識調査による実態把握・分析（事前アンケート・質問紙・聞き取り調査）
- (2) リフレクションを意図的に設定したグループ研修の企画と実施
 - ①「自己リフレクション」「対話リフレクション」による省察の充実と協働的な学び
 - ②「授業リフレクション」によるグループ内での新たな選択肢の提案と獲得
 - ③「主体的（パワーアップ）研修」による学ぶ意欲の向上
- (3) 研究の検証と次年度への提案（事後アンケート・質問紙・聞き取り調査）

3. 研究の結果と考察

意識調査の変容から、2・3年目教員は授業実践や学級経営についてより良い実践を目指した積極的な取り組みをするようになったことが分かる。また、事後アンケートや聞き取り調査から、若手教員同士は交流すること自体に意義を感じており、そのことが、協働的な学びにつながったと捉えることができる。スタイルにこだわることなく、目的に応じた柔軟な研修により、若手教員の研修の意欲向上につながったのではないかと考察する。

4. まとめ

リフレクションの意図的な設定やグループ形式の研修によって若手教員は、自分と向き合い、他者の意見や実践から多くの刺激や学びを得ることができる。互いに切磋琢磨して成長しようという意識の変容も確認された。グループでの研修を設定するためには、研修のための時間確保が課題である。今後は、2・3年目研修を校内体制として位置付け、経験年数10年以内の教員が研修の指導・運営に当たる役割を明確化したい。若手教員間で「学び合う」関わりを充実させ、協働的な人材育成システムを構築していく。

リフレクションを通じた主体的研修による若手教員の育成
 —初任者研修との継続性をもつ2年目・3年目研修の充実—

背景

- ・大量退職 → 大量採用 (教員の入れ替え加速)
- ・教員の年齢構成の不均衡
- ・教育レベルの維持

若手教員の育成

- 効率的で効果的な研修の実施
- 学校事情に対応した研修組織

先行研究

- ・リフレクションの意義 (教育実習での実績等)
- ・研修組織の見直し
- ・自ら成長し続ける力

〈目的〉

リフレクションを計画的、協働的に行い、自分に必要な強化ポイントを探り、目標を達成するための研修内容を見通し、計画・実践することで、若手教員が自らの研修意欲を高め主体的に学び、成長を実感できるか、その有効性を確かめる。

「リフレクション」と「グループ形式」を軸とする主体的研修の計画

1 リフレクションの経験・習慣化

- ☆ 「自己リフレクション」の機会を意図的に設定する。省察の充実のためにフレームを活用する。(「KPT法」「項目別振り返りシート」)
- ☆ リフレクションをもとにチャレンジプランを作り、実践と振り返りを確実にし、リフレクションの習慣化を図る。

2 グループ研修による学び合い

- ☆ 各自の「自己リフレクション」の内容を共有・交流するため「対話リフレクション」を設定する。(新たな気づき・考えの変化、深まり)
- ☆ 「授業リフレクション」を設定し、実践授業をもとに、筆者により提示されたテーマについて検討する。

3 研修内容を主体的に設定

- ☆ 研修を進める中で、自分が学び深めたい内容を自己設定し、研修の場を確保する。(3つの内容を設定・実施)
- ① 国語科の授業づくり・具体的な進め方
- ② 学級会の具体的な進め方
- ③ 生徒指導における困難な場面(具体的事例)

4 初任者研修との連携

- ☆ 初任者研修のメンターとして初任者に対して師範授業をしたり、授業実践等のアドバイスをしたりする。
→ 「伝える」「教える」を経験し、今後の担うべき役割を見通す。(協働的な人材育成システムの基盤づくり)

結果と考察

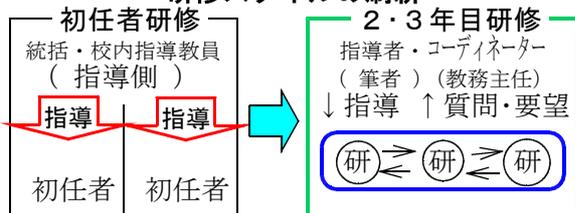
☆ 協働的な学びの場

「対話リフレクション」「授業リフレクション」など若手教員同士のグループ研修は、新たな気づきや自己変容への刺激を促し、若手教員にとって多くの収穫があった。
(事後アンケート結果・聞き取り調査から)

☆ 主体的に学び続ける意識の向上

「自己リフレクション」「主体的(パワーアップ)研修」など自分と向き合い、必要感のある学びの場を設定・確保することで、研修や学ぶことに対して自発的に取り組もうとする意識の変容があった。
(意識調査の変容から)

研修スタイルの刷新



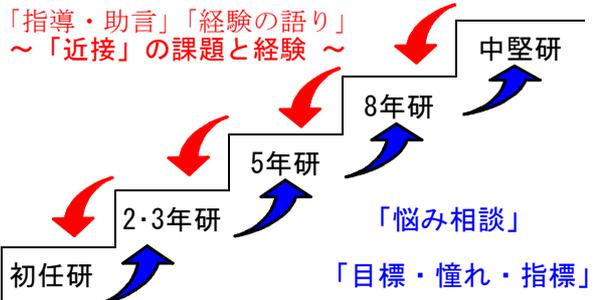
次年度への提案

- 校内組織への位置付け
- メンターチームによる研修と役割の明確化
- 初任者研修から中堅教員資質向上研修までの継続性を構築
- ☆ 若手教員主体の協働的な人材育成システム

統括指導教員・校内指導教員

「若手教員協働研修」 助言 相談

◎ コーディネーター ミドルリーダー (計画・連携・調整)



特別支援学校における「働きがい」向上のための検討

—DE&Iの観点に着目して—

学校マネジメントコース 2523308

林 栄美子

1. はじめに

(1) 国の動向について

厚生労働省は、令和元年度版「労働経済の分析」（労働経済白書）において、「働きがい」をもって働くことのできる環境の実現に向けて、より多くの人々が「働きがい」を実感できる、人材マネジメントの推進が課題であるとしている。また、「働きがい」の前提には、安心して快適に働ける「働きやすさ」が基盤であると示した。

2023年3月8日、中央教育審議会は「次期教育振興基本計画について（答申）」を取りまとめた。今後の総括的な基本方針・コンセプトとして「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」を掲げ、子供たちのウェルビーイング向上のため、学校が教員のウェルビーイングを高める場であり、それを確保することが重要であると述べている。また、異なる他者を認めあい、共生社会を実現するため、「多様性」、「包摂性」に「公平、公正」を加えた、頭文字 DE&I（Diversity, Equity and Inclusion）の考え方を重視しながら推進すると述べている。

(2) 特別支援学校の組織的な特徴について

特別支援学校では、対象となる幼児児童生徒が少人数であるのに対し、多数の教員が指導にあたるという特徴がある。また、障害の重複化や多様化に対応するため、チーム・ティーチングの指導形態が多くみられ、教員だけでなく、福祉、医療、労働等の関係機関との綿密な連携協力を図るため、チームで綿密な打ち合わせによって内容が決まることがある。さらには、身体に障がいのある教員の

割合が小・中学校や高等学校に比べ、高いというデータが示されている（文部科学省「障害者活躍推進プラン」、2019）。

このことから、特別支援学校は DE&I の考えに近い環境にあるといえる。しかし、現在、教育現場における DE&I に関する先行研究はなく、「働きがい」との関係についても検討された事例がない。

(3) 「働きがい」とは

谷田部（2012）は、「働きがい」を以下、

①～⑥のとおり定義している。

- ① 働くことにより生活の安定や社会との結びつきを実現すること
- ② 仕事や所属組織が自分の適性や価値観に合っていること
- ③ 仕事や組織を通じて能力を十分に発揮し人間として成長できること
- ④ 働くことに達成感や充実感が生じること
- ⑤ 仕事や所属組織自体に誇りを持つこと
- ⑥ 仕事や所属組織に満足している主観的状态

また「働きがい」と「働きやすさ」の関係は「働きやすさ」をベースあるいは前提として、その上で積極的かつ前向きな意欲の状態である「働きがい」が成り立つと述べている（図1）。

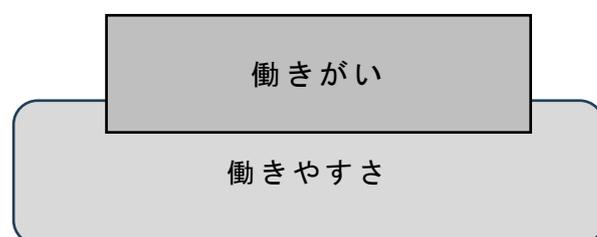


図1 「働きがい」の概念図（谷田部、2012）

2. 研究の目的

本研究では、A 県の特別支援学校において、教員の仕事に対する意識を DE&I の観点から分析する。また、教員個々の資質能力が生かされる組織や、チームでの協働的なコミュニティ構築の在り方を探り、DE&I の観点から、教員の「働きがい」向上につながる方策を検討することとした。

3. 研究の方法

研究 I では、A 県の特別支援学校の教員に対し、働く環境や仕事に対する意識について質問紙調査を行った。

研究 II では、国や県の施策を調査すると同時に、A 県内の事業所や県外の教育機関、県外企業における取組の聞き取り調査を行なった。

また、研究 I、II の結果を踏まえ、B 特別支援学校において校内研修会を実施し、事後アンケートにより検証を行った。

(1) 研究 I 実態把握のための質問紙調査

1) 対象

A 県内の障害種の異なる特別支援学校、4 校の教員（教育専門監、教諭、臨時講師、実習助手、臨時実習助手）とした。

2) 調査期間

2023 年 7 月 18 日～9 月 12 日

3) 調査方法

調査はオンラインアンケートフォームで行い、視覚に障害がある教員には同様の質問を点字に訳したもので問い、結果は 5 件法で回答してもらった。

はじめに、対象者の属性（職名、性別、年代、教員経験年数、勤務校数、現任校勤務年数）をたずねた。

また、「勤務する上で配慮してほしいことはあるか」という質問項目で「ある」と回答

した場合には、その内容を自由記述により回答を求めた。

さらに、「仕事に対する意識について」として、DE&I に関する文献から引用した 11 項目について 5 件法で回答を求めた。

最後に、「働きがいのある職場として必要だと考えていること」を自由記述により回答を求めた。調査は無記名で行った。

4) 結果

対象者 259 名のうち、139 名から回答を得た（回収率 53.7%）。

① 回答者の属性

職名は教諭が 80%。その他に実習助手、臨時講師、養護教諭、教育専門監がそれぞれ 2%。臨時実習助手 1%であった（図 2）。

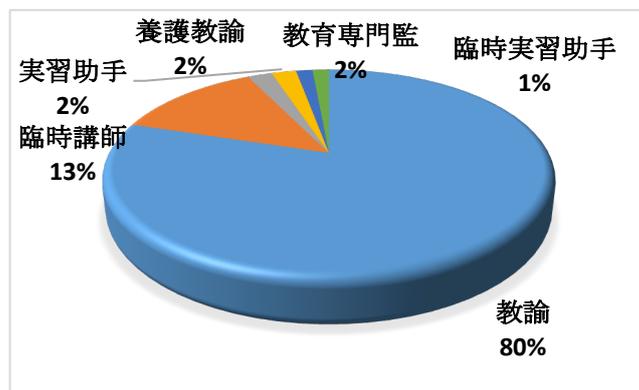


図 2 回答者の職名

性別は、女性が 69%、男性が 30%、回答なしが 1%であった（図 3）。

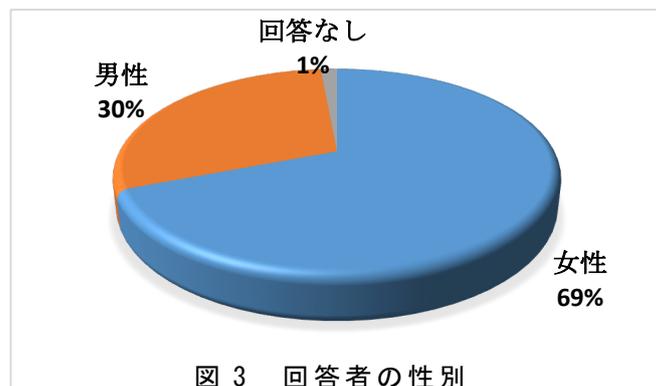


図 3 回答者の性別

年代では 50 代が 44%と最も多く、次いで

40代が33%。30代は11%、20代は6%と若年層が少ない結果であった。また、60代は6%であった（図4）。

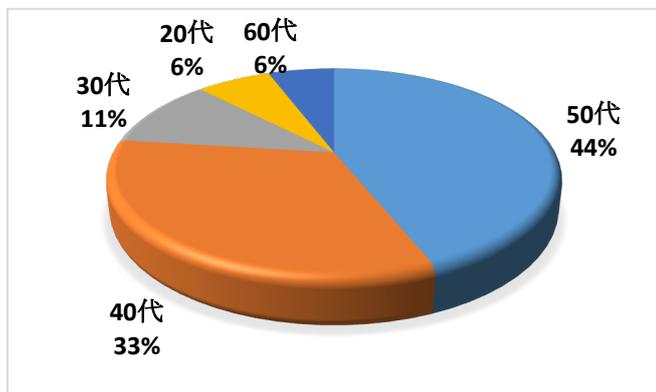


図4 回答者の年代

勤務年数は21年目以上が5割を超え、10年を超える中堅層も2割を超えていた（図5）。

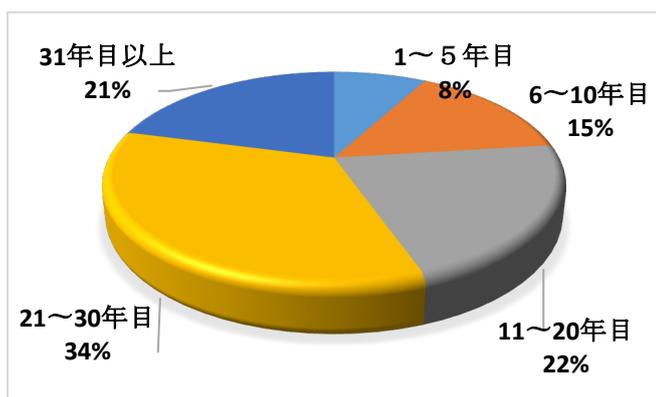


図5 回答者の勤務年数

現在の勤務校数は5校目以上が38%。4校目が22%、3校目が14%、2校目が12%。初任校である者が14%であった（図6）。

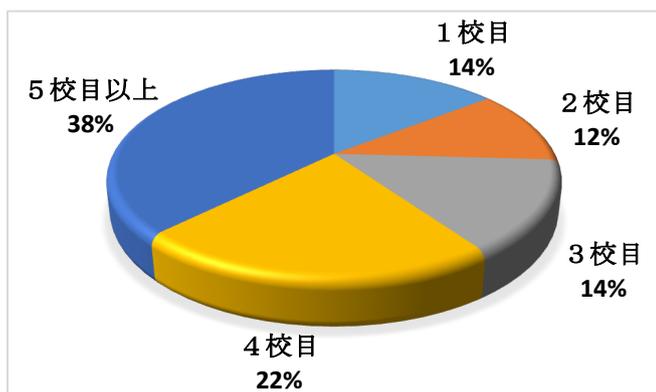


図6 回答者の勤務校数

現在の勤務校での勤務年数は1~2年目の者が26%。3~5年目の者が33%、6年目~10年目が30%。11年を超える者が11%であった（図7）。

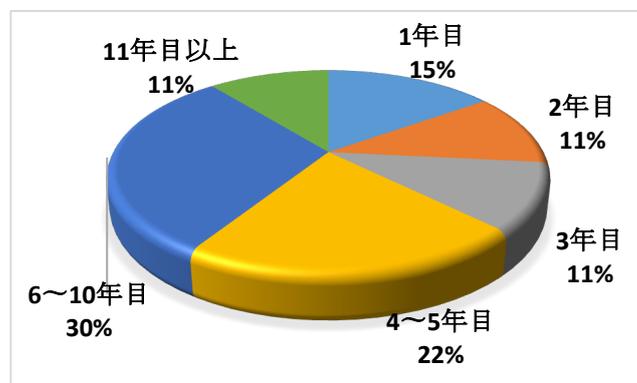


図7 現任校での勤務年数

次に、「勤務する上で配慮してほしいことはあるか」という項目では、「ある」と回答した者が52.5%、半数以上いた（図8）。

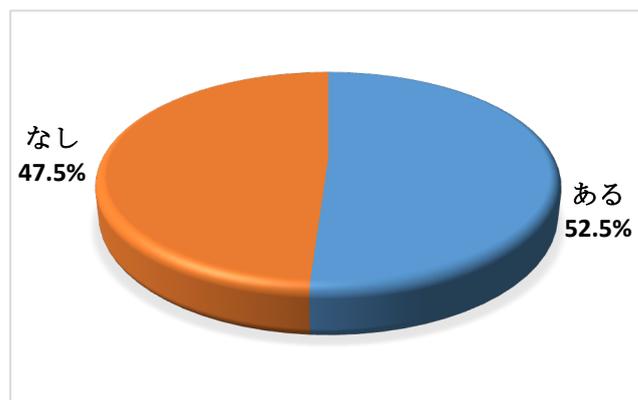


図8 配慮してほしいこと

「配慮してほしいことがある」と回答した72名にはその内容を自由記述で求めた。回答内容を118のラベルに分け、表1のとおりに「配慮してほしいこと」と「配慮してほしい理由」に分類して示した。

表1 配慮してほしいこととその理由

配慮してほしいこと	ラベル数
通勤距離や時間の短縮	46
休暇取得しやすくしてほしい	11
仕事内容の平等化、軽減	8
職場環境の整備（情報補償）	2
同僚との関係に配慮してほしい	1
人員を増やしてほしい	1
小計	69

配慮してほしい理由	ラベル数
家族のこと（育児や介護のため）	39
自分のこと（病気や障がいのため）	10
小計	49

「配慮してほしいこと」では「通勤距離や時間」についての記載のラベル数が46と最も多く、次いで「休暇の取得」が11であった。「配慮してほしい理由」として、「家族のこと（育児や介護）」の記述が39、「自身のこと（病気や障害）」の記述が10あった。

② 項目別・観点別平均値の比較

仕事に対する意識に関する回答に対し、「とてもそう思う」に5点、「そう思う」に4点、「どちらともいえない」に3点、「そう思わない」に2点、「全く思わない」に1点を与え、項目ごとに平均値を比較した。また、DE&Iの3つの観点の平均値について分散分析を行い、多重比較を試みた。有意差は5%未満と定義した（表2）。

「職業観」として設けた「10. 現在の仕事に働きがいを感じている」という質問項目では3.8という高い平均値であった。

最も高い項目は3.9の「8. あなたが困っている時、周りの同僚は自分を支えてくれる」であり、次いで3.8の「7. あなたと同僚との関係は良好である」とともに「包摂性」に関する項目が高かった。

一方、最も低い項目は3.2の「2. 働く時間や仕事のやり方を自分で決めることができる」であった。

観点別の平均値の比較では「多様性」と「公平性」の平均点がそれぞれ「包摂性」に比べて有意に低かった。

また、「11. 教職を目指す学生に特別支援学校の教員をすすめたい」という項目は3.3と低かった。

③ 「働きがい」向上に向けた自由記述

「働きがいを向上させるために必要な要素について」の自由記述をKJ法に準じてカテゴリー分析を行った（表3）。抽出したラベルは全部で192枚となり、「教員同士のコミュニティに関すること」、「組織の在り方に関すること」、「教員としての職業観に関すること」、「職場の制度に関すること」の4つの大項目に分類された。

表2 仕事に対する意識についてDE&Iの観点別平均値(n=139)

項目		平均値	標準偏差	有意差
I 多様性				
1	適正や能力に応じて教員それぞれが力を発揮できる状況にある	3.4	3.3	.64
2	働く時間や仕事のやり方を自分で決めることができる	3.2		
3	あなたの意見や希望が仕事に反映されている	3.4		
II 公平性				
4	職場内で気分をリフレッシュできる取組があるといい	3.3	3.4	.67
5	あなたに何かあった際、休暇を取りやすい	3.4		
6	あなたの得意なことが周囲に認められている	3.4		
III 包摂性				
7	あなたと同僚との関係は良好な状態である	3.8	3.7	.58
8	あなたが困っている時、周りの同僚は自分を支えてくれる	3.9		
9	性別や年齢、病気や障がいの有無に関わらず様々な背景のある職員が働きやすい職場である	3.3		
IV 職業観				
10	現在の仕事に「働きがい」を感じている	3.8	3.6	.51
11	教職を目指す学生に特別支援学校の教員をすすめたい	3.3		

*p<.05 **p<.01 N.D.=未検出

表 3 働きがい向上させるために必要な要素 (n=192)

大項目	中項目	小項目
教員同士のコミュニティに関すること (86)	コミュニケーション (69)	・相互理解 (15) ・多様性尊重 (15) ・心理的安全性の確保 (15)
		・信頼関係の構築 (10) ・目的の一致 (7) ・良好な人間関係 (6)
		・障がいの理解 (1)
		・同僚との関係 (9) ・仲間との存在 (3)
組織の在り方に関すること (44)	業務内容や量 (23)	・適正な仕事量 (10) ・仕事量の均衡化 (9) ・負担の軽減 (4)
		・適正な評価 (7) ・適正な人の配置 (4)
		・教材研究等の時間確保 (6) ・行事や会議等の精選 (4)
		・魅力的な人間性 (2) ・ある程度の裁量権 (2) ・相互の職責遂行 (1)
教員としての職業観に関すること (36)	自らの成長や向上心 (21)	・自己有用感 (11) ・達成感 (7) ・専門性の向上 (3)
		・児童生徒の成長の実感 (13) ・児童生徒の役に立つ (2)
		・児童生徒の成長 (15)
職場の制度に関すること (26)	休暇や余暇 (13)	・休みが取りやすい (8) ・ワークライフバランス (5)
		・賃金や対価 (9)
		・労働歩合制 (5) ・適正な賃金 (4)
		・障がいを補うためのICT環境充実 (2) ・公共交通機関の整備 (1)
		・在宅ワークができる環境の整備 (1)

中項目では、教員同士の「コミュニケーション」に関することのラベルが69と最も多く、中でも「相互理解」や、個々の得意なことを生かし、苦手なことを補って共に働くこと、何でも話し合える職場の雰囲気づくりといった「多様性尊重」「心理的安全性の確保」に関する記述が最も多かった。また、「組織のあり方に関すること」の項目では、44のラベルのうち「業務内容や量」に関しての適正・均衡化についての記述が23あった。「教員としての職業観に関すること」のラベルは36あり、「自らの成長や向上心」の他、「児童生徒の成長」についての記載があった。

5) 研究 I の結果からの考察

研究 I の結果からの考察は、以下である。

- ・「配慮してほしいこと」が管理職や周囲に周知されていないなど、お互いの背景をわかりあうコミュニティの必要性があると考えた。
- ・自らの「働きがい」について考え、周囲に自信をもって説明できる価値付けをする必要があると考えた。
- ・「多様性」「包摂性」の理解を高めるための校内研修等の機会を設定する必要性が示唆された。

(2) 研究 II 自治体や企業等の取組

1) 国や県の施策と取組

国は、生産性向上とともに、就業機会の拡大や意欲・能力を存分に発揮できる環境作りをすすめている。「働き方改革」では、「働く方の置かれた個々の事情に応じ、多様な働き方を選択できる社会を実現し、一人ひとりがより良い将来への展望が持てるようにすること」(厚生労働省, 2019)を目指している。

厚生労働省A労働局とA県は2017年に「雇用対策協定」を締結し、若者の県内就職や、Aターン就職の促進、女性の活躍推進など、人口の社会減抑止に向けた雇用対策を実施している。2022年からは「多様な働き方ができる職場づくり推進事業」に取り組んでおり、企業担当者向けのワークショップや専門家派遣による研修会の実施、「魅力的な職場づくり促進セミナー」の開催等を行っている。また2023年からは「魅力的な職場づくりステップアップ事業」として、「働きやすさ」と「働きがい」に着目し、講座や専門家派遣を行っている。

「働きやすさ」や「働きがい」を高めることは「企業価値を高める」ことと捉え、これによって多様な人材の採用につなげる方針を打ち出している。

2) 企業や教育機関の取組

「働きがい」やDE&Iに関して先進的な取組を行っているA県担当者から推薦された3事業所、県外の1教育機関、2企業を訪問・聞き取り調査、研修・講義等への参加の機会を得た。

①A県内3事業所の取組

主に「総合福祉事業」「広告代理事業」「放送事業」をおこなう3事業所の担当者の聞き取りから、職員の「働きがい」につなげるための方針として挙げられたキーワードは、以下であった。

「社員ファースト」
「心理的安全性の醸成」
「働く時間を社員が決める裁量労働制」
「多様性尊重」
「風通しの良い職場づくり」
「ウェルビーイングの向上」

また、3事業所とも休憩スペースやワーキングスペース、会議室等、社内の環境改善に工夫がされているのが特徴的であった。施設環境にもコミュニケーションを活性化させ、仕事が楽しくなるような工夫がされていた(写真1)。



写真1 職場環境「場」の工夫例

その他にも、研修・ワークショップ実施をつうじて仕事内容にとらわれず、社員同士のコミュニケーションを高める機会を積極的に設けているということであった。

②県外1教育機関の取組

県外にある教育機関では、2020年に「ダイバーシティ推進宣言」をおこない、組織一体となってDE&Iの推進を広く発信している。

2016年に「男女参画推進センター」を改革し、「ダイバーシティ推進センター」に発展させることで、女性に限らず、障害のある方、国籍、性的マイノリティのある方に配慮していく方針である。様々な背景のある人が「働きやすい」ように、制度面はもちろん、所属する全ての人の心理的な負担を排除する取り組みをすることで「働きがい」のある組織づくりを目指している。

③県外2企業の研修・講義に参加して

研修・講義から、様々な企業ポリシーやDE&I推進の取り組みについての事例が示された。多くの企業において共通している点は、「職場目標を明確にし、組織が一体となって共感すること」、「独自の社風を意図して仕掛けることにより、社員自身の仕事に対する矜持を高める効果があること」であった。

3) 研究Ⅱの結果からの考察

研究Ⅱの結果からの考察を、以下にまとめた。

- ・DE&Iの理念を企業ポリシーに据えることで、組織の価値を高めていると考えた。
- ・働く時間や業務内容など裁量をもたせることで職員の自主性を高めていると考えた。
- ・コミュニケーションツールの活用や場づくりの工夫を積極的にしていると考えた。
- ・職員同士が尊重し合いながら協働することを心がけ、組織的に仕掛けていると考えた。
- ・研修やワークショップを組織として意図的におこなうことにより、集団全体が自立的で高い積極性のある行動につながっていると考えた。

4. 検証

B 特別支援学校において、質問紙調査の結果報告、並びに DE&I の理念や国や県、企業の取組についての先行事例の紹介をオンデマンドによる校内研修会として行った。

特に、質問紙調査の結果から「多様性」と「公平性」を強調した内容とした。

以下、その結果を事後アンケート（n=22）としてまとめた。

DE&I の理念について知っていたか、という問いには今回初めて聞いた者が 95%、言葉は聞いたことがある者が 5%であった(図 9)。

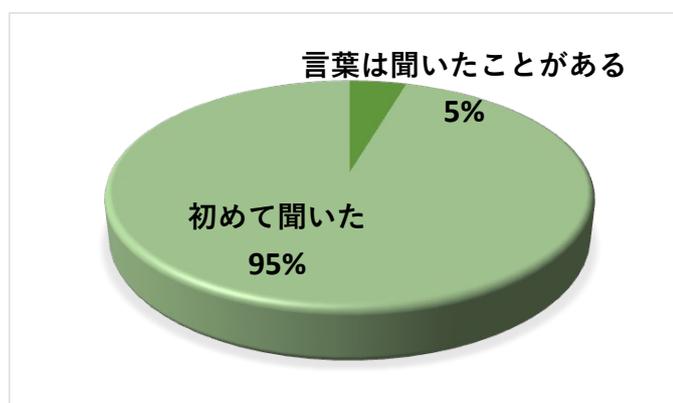


図 9 DE&I の理念についての認知度

「DE&I の考えが「働きがい」に影響するか」という問いについては「影響すると思う」「やや影響すると思う」と答えた者が 86%であった(図 10)。

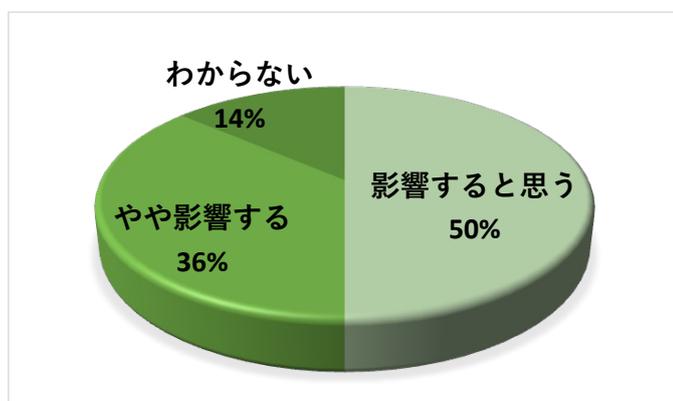


図 10 DE&I による「働きがい」への影響

また、自由記述（一部抜粋）として以下のような意見が挙げられた。

自由記述（一部抜粋）

- 環境、人材、職場などの視点で、教育現場に提言できると良い。
- 多様性を認めることや、インクルーシブの理念を考えることなど、特別支援教育においては当たり前のことを、当たり前に考えられるように、教育現場の思考のあり方を根本的に変えていくことで、「働きがい」につながっていくと思った。
- 働きがいは「公平性」が担保された上でもたらされるものと思った。
- 制度が整っても、人材や資源が整っていないと、一部の人は疲弊していく現状である。
- 働きがいは「対子ども」なのでそれなりであるが、職場のコミュニティにより目減りしていく。
- DE&I の考えが、働き方やコミュニティに作用した公務員の実践例を知りたいと思った。
- DE&I の考えに基づいたアクションが必要。特に管理側のアクションがないと、現場の環境は変わらない。
- ”ワークもライフも「やめられない、とまらない」とバランスをとって人生を楽しみたいと思った。
- DE&I の考え方による影響があると思った。組織で取り組むことに意義がある。
- 本校は、もともと DE&I の考えが普通に自然に実施されており、多くの人にとって比較的働きやすい環境だと思う。それを「向上」させるには、職場の人間関係にもよることが大きい。

5. 提案

研究 I、II と検証を踏まえ、谷田部(2012)の示した「働きがいの要素・要件」との比較を行った。A 県特別支援学校版として筆者が一部変更し、まとめたものを示した(表 4)。

働きがいの大きな要素として、「仕事自体」「仕事と成長」「自立性と裁量性」「処遇制度」「職場」「組織」があり、その中に「仕事内容」や「組織との適合」「同僚」に分類した。働きがいの要件としては、「仕事内容」の中に教員独特の「働きがい」である「児童生徒の成長の実感」を入れた。

また、B 特別支援学校での校内研修会の結果を踏まえ、大崎(2021)を参考にして、B 特別支援学校版「働きがい」の概念図を作成した(図 11)。

表 4 A 県特別支援学校版「働きがいの要素・要件」

働きがいの要素		働きがいの要件
仕事自体	仕事内容	児童生徒の成長の実感、仕事への矜持、能力が活かせる仕事
	社会性	仕事を通じた社会貢献、社会参加
仕事と成長	組織との適合	適応感、適性の一致、価値観の一致
	仕事の成果	達成感、充実感、有能感、自己効力感、自己実現
	仕事を通じた成長	能力発揮、成長可能性、成長実感
	組織を通じた成長	学習機会、能力向上機会
	キャリア	ロールモデルの存在、キャリア発達の可能性、キャリア開発・形成の機会
自律性と裁量性	情報	校内外の教育的な情報の提供、情報のオープン化・共有化
	責任と権限	責任と権限の明確化、権限の委譲、責任と権限の広さ、個人的責任の実感
	意思決定	意思決定への参加・参画
	自律性	主体的意思決定、業務目標の自己決定、業務遂行の自己コントロール、結果の自己評価、自己責任
処遇制度	裁量性	選択の自由、自己裁量、裁量権の範囲、本人意思尊重
	目標	組織目標の明確化、個人目標の設定、ゴールの明確さ
	評価	評価の妥当性、公平な評価、承認、表彰・顕彰、評価のフィードバック
	処遇	実績に見合った処遇（賃金・昇進等）、公正で公平な処遇（賃金・昇進等）
職場	同僚	良好な人間関係、コミュニケーション、成功の承認、相手への敬意・尊重、協力・協働関係、ソーシャルサポート（社会的支援）
	上司	リーダーシップ、支援・承認、信頼感
組織	学校	将来性、ステイタス、ビジョンの明確さ、挑戦する学校文化、意欲旺盛な組織風土
	一体感	組織の理念、スタンスへの共感、愛着、帰属意識、誇り、満足感
	柔軟な組織	オープンな組織、フラットで能動的な組織、分権化された自律集団
	安定	雇用・就業の安定性、生活の安定性

「働きがい」向上のためには、まずは「働きやすさ」を整える必要がある。その上で、学校全体が同じ方向をめざしながら、教員一人一人のウェルビーイングに寄り添い、高めていくことが重要であるといえよう。

【引用・参考文献】

厚生労働省(2019)「労働経済の分析(労働経済白書)一人手不足の下での「働き方」をめぐる課題について」

<https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/roudou/19/dl/19-1.pdf>(2024.1.28取得)

中央教育審議会(2023)「次期教育振興基本計画について(答申)」

https://www.mext.go.jp/content/20230308-mxt_soseisk02-000028073_1.pdf(2024.1.28取得)

文部科学省(2019)「障害者活躍推進プラン」障害のある人が教師等として活躍することを推進する—教育委員会における障害者雇用推進プラン—

https://www.mext.go.jp/content/1413125_08_1.pdf(2024.1.28取得)

大崎みずほ(2021)「働きがいを感じられる職場づくりへのアプローチ—教員が生き生きと働ける学校にするために—」現代学校経営研究第27,60-71.

小玉幸子(2020)『特別支援学校における「同僚性」構築の課題解決に関する検討』秋田大学教職大学院実践研究報告書

清水康裕(2022)「エンゲージマネジメント—本当に愛される職場の作り方—」ぱる出版

妹尾昌俊(2019)「学校をおもしろくする思考法—卓越した企業の失敗と成功に学ぶ—」学事出版

中島晴美(2023)「ウェルビーイングな学校をつくる—子どもが毎日行きたい、先生が働きたいと思える学校へ—」教育開発研究所

羽生祥子(2022)「多様性って何ですか?」日経BP
ピョートル・フェリクス・グジバチ(2023)「心理的安全性最強の教科書」東洋経済新報社

谷田部光一(2012)「人材マネジメントと働きがい」政経研究,49,2,155-187.



図 11 B 支援学校版「働きがい」の概念図

次年度の実践に向けて「働きがい」を向上させるため、以下3つの提案をする。

(1) 学校がめざす理念(ありたい姿)の言語化・可視化による行動目的の共有。これは、年度はじめだけでなく、折に触れ学校全体で確認することにより定着を図っていく。

(2) リーダーによるコーチングの手法(①傾聴②承認③質問④フィードバック)を意識した言葉かけ。

(3) チームの心理的安全性の醸成を目的とした定期的なワークショップの実施。

6. まとめ

本研究を通じ、特別支援学校はDE&Iの考えに対して親和性が高いことが示唆された。

特別支援学校における「働きがい」向上のための検討

—DE&I の観点に着目して—

学校マネジメントコース 2523308

林 栄 美 子

1 研究の背景と目的

中央教育審議会(2023)は「次期教育振興基本計画について(答申)」において「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」を掲げ、「子どもたちのウェルビーイングを高めるためには、教師のウェルビーイングを確保することが必要であり、学校が教師のウェルビーイングを高める場となることが重要である」と述べている。また、多様な他者を認め共生社会を実現するため「多様性」「包摂性」に「公平性」を加えた頭文字である DE&I (Diversity, Equity and Inclusion) の考え方を重視しながら推進すると示した。

特別支援学校では、障害の重複化や多様化に対応するためチーム・ティーチングの指導形態が多くとられるため、対象の幼児児童生徒が少人数であるのに対し、多数の教員が指導にあたる。また、教員だけでなく様々な職員との連携を図るため、小・中学校や高等学校に比べた場合、多様な他者と共同しながら業務にあたるという特徴があげられる。

本研究では、DE&I の観点に着目し、教員個々の資質能力が活かされる組織のあり方やチーム内の協働的なコミュニティ構築の仕方を探ることにより、特別支援学校における「働きがい」向上につながる方策を検討することとした。

2 研究の内容と結果

研究Ⅰでは、A 県内の障がい種の異なる特別支援学校 4 校、139 名の教員に対し、働く環境や仕事に対する意識について質問紙調査を行い、現状と課題の把握をおこなった。5 件法で分析した結果、「働きがいを感じているか」という項目の平均値は 3.8 であった。また、DE&I の観点別に分析した場合、「包摂性」に比べ「多様性」と「公平性」の平均値が有意に低い結果が得られた。

研究Ⅱでは、国や県の労働政策担当部署、県内事業所や一般企業等を訪問し、聞き取り調査を実施した。調査の中で、DE&I の観点を企業理念に据えることで、職員の働く意欲を向上させる事例が散見された。コミュニティの形成という点においては、お互いを尊重し合いながら協働することで集団の心理的安全性が確保されていくことが明らかになった。さらには、そのための研修やワークショップを組織として意図的におこなうことにより、集団全体が自立的で高い積極性のある行動につながっていくことが示唆された。

3 研究のまとめ(次年度への提案)

研究Ⅰと研究Ⅱの結果から、「働きがい」向上のために以下 3 つの提案をする。

(1) 学校がめざす理念(ありたい姿)の言語化・可視化による行動目的の共有。

年度はじめだけでなく、折に触れ組織全体で確認することにより、定着を図る。

(2) コーチングの手法(①傾聴、②承認、③質問、④フィードバック)による言葉かけ。

(3) チームの心理的安全性の醸成を目的とした定期的なワークショップの実施。

特別支援学校は DE&I の考えに対する親和性が高い。「働きがい」向上のため、学校全体で同じ方向をめざしながら、個々のウェルビーイングを高めていくことが重要である。

特別支援学校における「働きがい」向上のための検討 —DE&Iの観点に着目して—

1 背景と目的

子どもたちのウェルビーイングを高めるためには、**教師のウェルビーイングを高め、学校がその場となることが重要。**多様な他者を認め、共生社会を実現するためには、**DE&Iの考え方を重視しながら推進する。**

中央教育審議会(2023)「次期教育振興基本計画」より

＜特別支援学校の現状＞
障害の重複化や多様化対応のため、**チーム・ティーチングの指導形態が多い、**関係機関、専門職員等、様々な職員との連携など**多様な他者と共同しながら業務にあたる**という特徴がある。

DE & Iの考え方は学校ではほとんど認知されていない。そこで、特別支援学校において仕事に対する意識をDE&Iの観点から分析し、教員個々の資質能力が生かされる組織のあり方やチームでの協働的なコミュニティ構築の仕方を探り、「働きがい」向上につながる方策を検討する。

2 研究の方法

＜研究Ⅰ＞ 特別支援学校での意識調査

- 対象 - A県内の特別支援学校 4校教員139名
- 方法 - Google formを用いた質問紙調査
- 内容 - 属性と11項目の設問及び自由記述
- 分析 - 5件法による分析、KJ法に準じた分析

＜研究Ⅱ＞ 自治体や企業等からの聞き取り調査

- 対象 - 国、県の担当部署、県内3事業所、1教育機関、県外2企業
- 方法 - 訪問聞き取り調査、研修・講義等への参加
- 分析 - 「働きがいの要素・要件」(谷田部,2012)との比較

3 結果と考察

＜研究Ⅰ＞

質問紙調査の結果

- ①「配慮してほしいことがある」との回答が全体の52.5%であった。
- ②「働きがいを感じているか」という項目の平均値は3.8であった。
- ③「教員をめざす学生に特別支援学校教員をすすめたいか」という項目は3.3と②に比べて低い結果となった。
- ④DE&Iの観点別に比較した場合、「包摂性」に比べ「多様性」と「公平性」の平均値が有意に低い結果となった。

＜考察＞

- ①「配慮してほしいこと」が管理職や周囲に周知されていないなど、**お互いの背景をわかりあうコミュニティである必要がある。**
- ②③自らの感じている「働きがい」について考え、周囲に**自信をもって説明できる価値付け**をする。
- ④「多様性」の理解、「包摂性」の必要性を高めるための**校内研修の機会を設定**する。

＜研究Ⅱ＞

聞き取り調査の結果

- ①DE&Iの視点を組織理念に据えることで組織の価値を高めている。
- ②働く時間や業務内容に裁量性をもたせている。
- ③コミュニケーションツールの活用、場づくりを工夫している。
- ④職員同士が尊重し合いながら協働することを心がけている。
- ⑤研修やワークショップを組織として意図的におこなうことにより、**集団全体が自立的で高い積極性のある行動につながっている。**

＜考察＞

- 「働きがいの要素・要件」(谷田部,2012)との合致事項を抜粋
- ①「職場目標の明確化」、「個人価値観との一致」、「組織共感」
 - ②「選択の自由」、「自己裁量」、「本人意思の尊重」
 - ③「良好なコミュニケーション」、「ソーシャル・サポート」
 - ④「成功の承認」、「尊重」、「協働関係」
 - ⑤「仕事と成長」、「フラットで能動的な組織」



＜B支援学校での実践と検証＞…研究Ⅰ、研究Ⅱの結果を踏まえ、B支援学校でオンデマンド方式の校内研修を実施

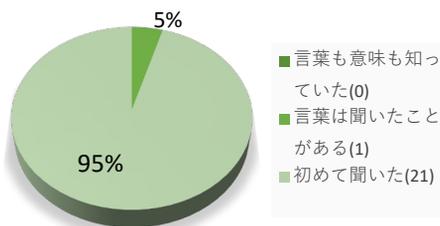


図1 B支援学校でのDE&Iの認知度(n=22)

* DE&Iの考えが「働きがい」に影響すると思う … 50.0%
やや影響する … 34.6%

【事後アンケート自由記述より(抜粋)】

- 環境、人材、職場などの視点で、教育現場に提言できると良い。
- 多様性を認めることや、インクルーシブの理念を考えることなど、特別支援教育においては当たり前のことや、当たり前と考えられるように、教育現場の思考のあり方を根本的に変えていくことで、「働きがい」につながっていくと思った。
- 働きがいは「公平性」が担保された上でたらされるものだった。
- 制度が整っても、人材や資源が整っていないと、一部の人は疲弊していく現状である。
- 働きがいは「対子ども」なのでそれなりであるが、職場のコミュニティにより目減りしていく。
- DE&Iの考えが、働き方やコミュニティに作用した公務員の実践例を知りたいと思った。
- この考え方に基づいたアクションが必要。管理側のアクションがないと、現場の環境は変わらない。
- 「ワークもライフも「やめられない、とまらない」とバランスをとって人生を楽しみたいと思った。
- DE&Iの考え方による影響があると思った。組織で取り組むことに意義がある。
- 本校は、もともとDE&Iの考えが普通に自然に実施されており、多くの人にとって比較的働きやすい環境だと思う。それを「向上」させるには、職場の人間関係にもよることが大きい。

4 次年度への提案 研究の結果から、以下3つの提案をする

- (1) 学校がめざす理念(ありたい姿)の言語化・可視化による行動目的の共有
- (2) リーダーによるコーチングの手法(①傾聴②承認③質問④フィードバック)による声かけ
- (3) チームの心理的安全性の醸成を目的とした定期的なワークショップの実施



RV-PDCA サイクルによる一点集中突破への組織的な取り組みに関する一考察 —タブレット端末持ち帰り導入のアクションプラン策定を通して—

学校マネジメントコース 2523309

三浦 雄司

1. はじめに

教員の世代交代期を迎え、教員の年齢構成の2極化が進んでいる。研究対象校である秋田県中央部のA市立B小学校で調査したところ、50代以上と20代の教員が、それぞれほぼ全体の半数ずつを占め、ミドルリーダーとして活躍が期待される30・40代の教員は、わずか1名の在籍であることが明らかとなった。校長は、若手教員を学校の核となるミドルリーダーとして育成するため、学校経営に参画する意識を高めることが急務の課題と考えていた。

また、北神（2020）は、今日の学校の抱える課題が多様化・複雑化・困難化し、教師個人の力だけでは対応できない状況にあり、教員が組織として取り組む力の向上が必要だということを示唆した。校長も同様の考えをもっており、研究対象校のもう一つの課題と捉えていた。

本論では、これらの課題を解決するために、B小学校が1年間に渡って実践した取り組みについて報告する。

2. 先行研究の整理

（1）RV-PDCA サイクル

組織全体で目標の明確化が図られ、知識が共有・蓄積される効果の期待できるPDCAサイクルを活用して組織力を高めた企業は、かねてより多く見受けられた。教育でも、2017年に改定された学習指導要領において、カリキュラムマネジメントでPDCAサイクルを活用することが奨励された。

その一方で、日永（2011）は、プラン（P）の段階に問題がある場合、いかにフィードバ

ックを繰り返しても効果は期待できず、むしろ「PDCAサイクルがまわっているだけの状態」では逆効果であることを示唆した。

また、田村（2022）は、PDCAサイクルが本来規格外のモノを作らないように統制するテクノロジーであり、人育ての学校教育に適用させる危うさについて述べている。対案として、SECIモデルやOODAループと共に、計画の前に徹底的なリサーチ（R）とビジョン（V）の策定を組み込んだ、RV-PDCAサイクルをモデルの一つとして紹介している。

（2）一点集中突破

学校は、本来多岐にわたる課題に、総合的な対処をしていく必要がある。しかし、多くの学校が小規模化する現代において、配置される教員数や経営資源には限りがある。そこで有効となる方略が一点集中突破である。田岡（1992）は、広範な対応よりも一点で集中突破をして強みを築くことが、職員のやる気を高め、結果的に企業が他との差別化や優位性もつことにつながると述べている。

（3）1人1台タブレット端末持ち帰り

Society5.0の社会を生き抜く人材を育成するために、2017年公示の学習指導要領で、情報活用能力が学習の基盤となる資質能力の一つに位置付けられた。情報活用能力とは、ICTを適切に活用して情報を収集、整理、比較、発信、伝達する能力である。国立教育研究所（2018）は、日本におけるICTを活用した教育の遅れを指摘している。堀田（2018）は、「情報活用能力は取り出してでも鍛えて、さらに教科でも繰り返し同じようなことをや

って鍛えるべきだ」と提言している。

そのような状況の中、コロナ禍においてGIGAスクール構想が前倒しとなり、2023年まで全国全ての子どもに1人1台タブレット端末が配布されることになった。これにより、授業等で一人一人がタブレット端末を自由に活用することが可能になった。国立教育研究所（2023）によると、端末を活用した授業を実施している学校が9割を超えたことが明らかになった。

一方、国立教育研究所（2018）の調査によると、OECD加盟国の中で、日本の小中学生のゲームで遊ぶやネットでチャットする割合が1位となる一方で、コンピューターを使って宿題をする割合は最下位であることが明らかとなった。コンピューターリテラシーは高いものの、家庭での学習にはほとんど活用されていない現状が確認できた。

学校でタブレット端末の活用が始まったとしても、すぐに一人一人が自由自在に使いこなせる訳ではない。学校の授業に限らず、端末を持ち帰って家庭学習等で積極的に活用できる体制を整備する必要がある。しかし、タブレット端末持ち帰りはなかなか進展しなかった。文部科学省（2023）の全国調査で明らかになった、学校がタブレット端末の持ち帰りを禁止した主な理由は表1に示した通りである。

表1 持ち帰りを禁止している理由・小学校（複数回答可・%）

理由	割合
端末の破損等の不安がある	52.2
通信環境が整っていない家庭への補助が困難	39.7
家庭での活用場面を想定していない	28.7
情報セキュリティの確保に不安がある	26.9
生徒指導事案の発生・対応に不安がある	21.1
持ち帰りに対する保護者の不安がある	20.9

この表から、学校が、タブレット端末を持ち帰った際の、家庭による管理に不安をもっていることが確認できる。持ち帰りを阻害する要因を取り除くには、学校と家庭でタブレット端末の管理についての共通理解を深める必要がある。最近では、教育委員会が破損の保

障、ルーターの貸与、個人情報保護の指針作り等を進める例も多く見られる。

家庭での利活用に関しては、佐藤（2021）が、情報活用能力の育成も他と同様に家庭学習に組み込むことを提案し、タブレット端末の家庭における活用事例を提案した。文部科学省や各教育委員会がホームページにおいて家庭での活用法を紹介する等、タブレット端末持ち帰りを促進させる動きも見られる。環境が整備されてきたことを契機に、文部科学省（2023）は、より積極的なタブレット端末持ち帰りを各自治体に通達した。

これらの取り組みの結果、国立教育研究所（2023）の調査における設問「日常的にタブレット端末を家庭に持ち帰って利用できるか」では、子どもが常時家庭で利用できるようにしていると回答した学校の割合は80%前後まで高まった。しかし、タブレット端末持ち帰りが実現している割合の地域の差は大きく、秋田県は、全国の中で最下位クラスに位置することが確認できる（表2）。

表2 タブレット端末を家庭で利用できるようにしている割合（%）

学校種	秋田県	全国	全国との差
小学校	45.1	81.3	-36.2
中学校	42.0	76.9	-34.9

全国学力・学習状況調査（2023）質問紙より

B 小学校の校長は、子どもの情報活用能力の向上のために、ICT活用の推進を課題の一つとして学校経営の重点に位置付けていた。また、昨年度に研究対象校でも実現した、1人1台タブレット端末を子どもが効果的に活用できるようになることを望んでいた。タブレット端末を「文房具のようにいつでもどこでも」活用できるように、家庭への持ち帰りも早期に実現させたいと考えていた。

3. 研究の目的

本研究の目的は、教員の学校経営参画意識と組織的に取り組む力の向上を図ることである。目的に迫るために、RV-PDCAサイクルを機能させながら、一点集中突破・全面展開を

一点集中突破型 RV-PDCAサイクル

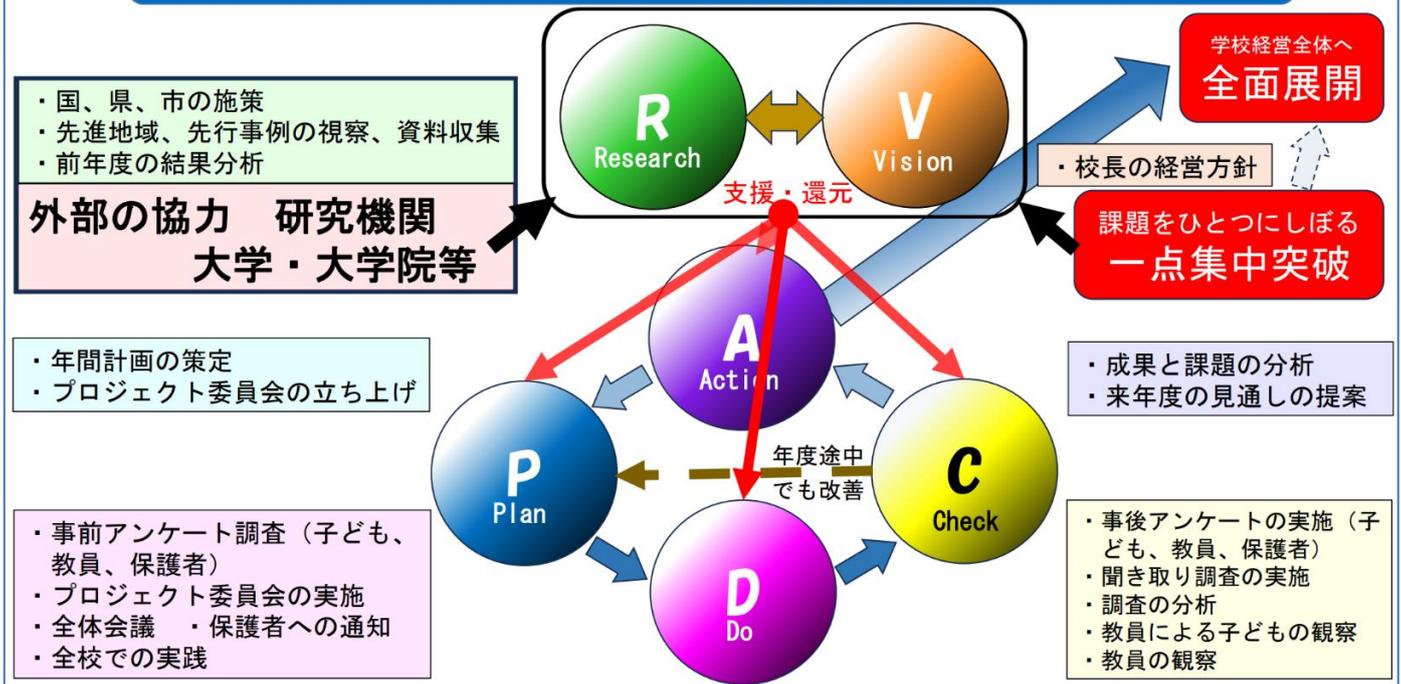


図1 本研究におけるRV-PDCAサイクルのモデル図

図っていく。なお、先行研究においてRV-PDCAサイクルのモデルはいくつか示されているが、本研究では図1のように、RVが俯瞰する位置にあるものと捉えて研究を推進していくことにする。

初年である本年度は、RV-PDCAサイクルを効果的に運用して、タブレット端末持ち帰りに対する教員の意識の向上を図ると共に、組織的な力を発揮して持ち帰りを実現していくことをねらいとして研究を推進していく。

4. 研究の方法

(1) 研究の進め方

1年目は、タブレット端末持ち帰り導入と効果的な活用を推進するためのアクションプランを策定・実行し、組織として一点突破を図ることとする。2年目は、一点を、学校経営全般における教員の参画意識と組織的に取り組む力の向上への波及を図っていく。

サイクルの中では、研究の起点であり俯瞰する部分となるリサーチを充実することで、研究から生まれる教育的な効果が高まるようにする。

(2) 研究1年目の計画

1) サイクルの起点で、俯瞰的な立場となるRVの段階に重きを置き、研究で教育的な効果が上がるようにする。

- ①文献研究
- ②先進校、教育委員会（以降先進教育機関とする）の調査
- ③国・県・市の教育課題の調査
- ④校長がもつビジョンの聞き取り調査

2) まずはできること、紙媒体より有効であること中心に、ベテランと若手で構成されるプロジェクト委員会を中心として、組織的にアクションプランを策定する。

①プロジェクト委員会

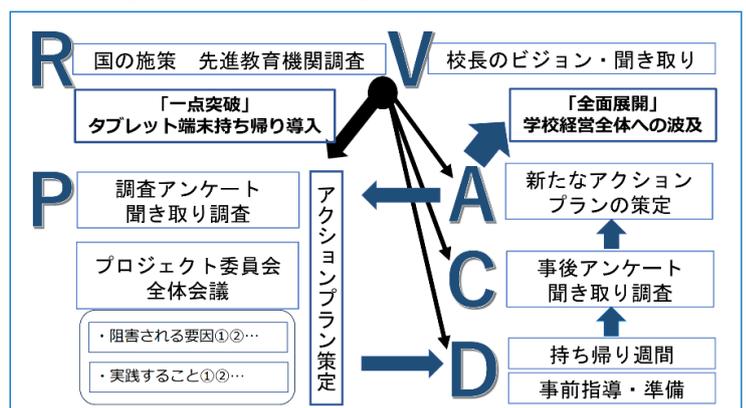


図2 B小学校での研究のイメージ(1年目)

- ②全体会議
- ③事前指導、準備期間
- ④タブレット端末持ち帰り週間

- 3)研究が進捗している間もリサーチを継続して、支援・還元していく。
- 4)結果を共有・検証して、新たな課題を把握して2年目の研究につなげる。

(3) 検証法

- 1)事前・検証アンケート実施することにより、教員だけでなく、保護者、子どもの意識の変容を把握する。
- 2)アンケートによる量的な変容だけでなく、教員の聞き取り調査等を通して質的な変容を把握する。

5. ICT 教育先進教育機関の実践から

一点集中突破の「一点」の内容は、1年間あるいは今後数年間の組織的な取り組みを決定することになり、慎重を期して設定する必要がある。校長のビジョンと国・県・市の施策や先行事例の調査、資料の収集等のリサーチを踏まえて「一点」を設定していく。しかし、現場が多忙な中で、教員がリサーチすることは容易なことではない。そこに、大学、大学院、研究所といった研究機関が研究に関与する意義が生まれる。研究の「一点」であるタブレット端末の持ち帰りが、現在の教育課題として適切なものであるか検証し、研究実践が教育的に有益なものかを確認するために、文献研究及び秋田県内外の先進教育機関

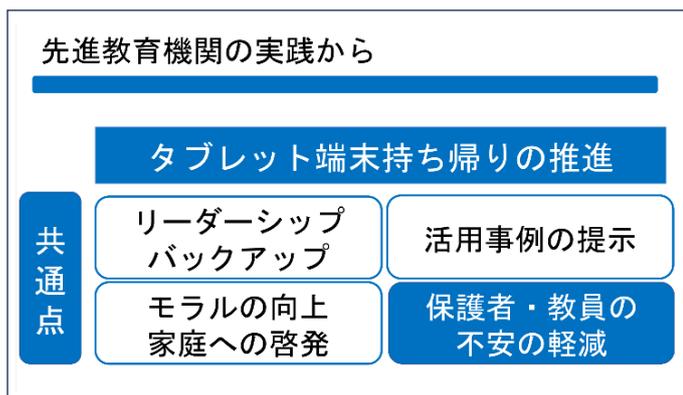


図3 先進教育機関の共通点

計7か所の調査を実施した。調査の内容は、サイクルのD・C・Aの段階でも研究対象校に還元した。

先進教育機関の調査では4つの共通点が明らかとなった(図3)。本年度は、特に保護者・教員の不安の軽減に焦点を当てて研究を推進していくことにした。

6. B小学校での実践

(1) プロジェクト会議

B小学校ではタブレット端末持ち帰りアクションプランを策定するにあたり、プロジェクト委員会が立ち上げられた。委員は、多くの教員に学校経営に参画する機会が与えられるよう考慮した上で、ベテラン及び若手の中から校長によって選考された。

プロジェクト委員会は、ベテランである教員C、採用2年～4年の教員D、E、F及び筆者の5人で組まれることになった。

表3 プロジェクト委員メンバーの構成

	年齢・性別	ICT		経歴
		◎	△	
C	60代男	◎		リーダー 管理職経験者 にかほ市認定ICTマイスター
D	20代女	△		2年目 特別支援学級担任
E	20代女	△		3年目 普通学級担任
F	20代男	○		4年目 普通学級担任 昨年6年担任 にかほ市認定ICTマイスター

※ICT ◎:得意 ○:普通 △:苦手 (本人の思い)

7月下旬に、プロジェクトの内容の把握と、全体会議の計画について話し合いがもたれた。教員Cがリーダーとなること、筆者が事前アンケートを集計すること、教員D、E、Fはアンケートの考察と、全体会議でプレゼンテーションすることが了承された。

(2) 全体会議

8月下旬の全体会議では、事前アンケートの考察と持ち帰り週間に実施できる内容が検討された。教員Cが司会を務め、筆者が研究の経過を報告し、引き続いて教員D、E、Fによってアンケート調査のプレゼンテーションが行われた(図4)。

アンケートを受けて、教員 C が中心となってタブレット端末持ち帰り週間で何ができるかの検討が行われた。リーダーからは、「子どものためになること」「すぐできること」「先生方の過度な負担にならないこと」の三つの視点が示された。学級で活用している例を書いた付箋が、模造紙に貼られていった。

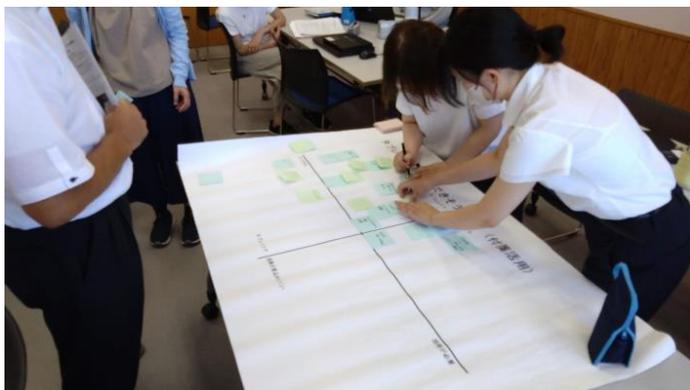


図 4 全体会議の様子

本来であれば、全体会議の中で、タブレット端末持ち帰り週間の学年ごとの内容が検討される予定であったが、時間の都合で、持ち帰り週間開始までリーダーの教員 C を中心に策定されることになった（表 4）。

B 小学校タブレット持ち帰り計画（〇年） ←				
9/22～24 日	25 日	26 日	27 日	28 日
金・土・日	月	火	水	木
晴：月の観察 雨：理科 e ライブラリー	e ライブラリー （連休中、雨だった場合は月の観察）	フリー （デジタマ、調べ学習、プログラミング等に使ってみよう）	e ライブラリー （復習：分からなかった、難しかった問題をノート学習する。）	外国語シャドーイング

表 4 タブレット端末持ち帰り計画・例

（3）タブレット端末持ち帰り週間前及びタブレット端末持ち帰り週間

9 月上旬に、タブレット端末持ち帰りの趣旨についてのお知らせが保護者に配布された。ICT 教育についての校長の考えと、タブレット端末の持ち帰りの教育的な意義が表面に、7 月に実施されたアンケート結果が裏面に掲載された。つづいて 9 月中旬に、タブレット端末持ち帰り週間の実施のお知らせが配布された。タブレット端末の持ち運びで留意すべき点や、Wi-Fi が接続しなかったときの対処

法、学年別の持ち帰り時に実践する学習内容の計画が掲載された。端末を持ち帰った際の保護者の不安に対応する QA も掲載された。

教員に対しては、教員 C から、職員会議でタブレット端末を持ち帰る際の留意点についての説明があった。また、タブレット端末の操作に不安をもつ担任に対しては、情報支援員や操作を得意とする教員が協力して、IT で指導できる時間が設けられた。

子どもに対しては、タブレット端末にインストールされているアプリの使い方指導が行われた。これまでアプリを活用する経験が少なかった低学年を中心に、複数回操作の練習ができるように特別な時間割が組まれた。

このように保護者、教員、子どもの不安を可能な限り解消して、タブレット端末持ち帰り週間を迎えた。9 月 22 日～28 日までの 7 日間、タブレット端末持ち帰り週間が実施された。

7. 実践を通して

（1）タブレット端末持ち帰りに対する意識の変容

1) アンケート調査から

タブレット端末持ち帰り週間の前後で、子ども、教員、保護者にどのような効果や変化があったのか検証するために、聞き取り調査とアンケート調査を 6 月と 10 月に 2 回実施した。

アンケート調査は、5・6 年生の子ども、教員、保護者を対象として実施した。それぞれ、6 月と 10 月の有効回答率は以下の通りである（表 5）。

	表 5 有効回答率 (%)		
	子ども n=49	Google 教員 n=12	Foam で実施 保護者 n=114
6 月	94.1	83.3	65.7
10 月	91.8	83.3	62.8

アンケートでは、子どもには持ち帰ってタブレット端末を使いこなすことができる自信があるか、教員・保護者にはタブレット端末

を持ち帰る必要性を感じるか尋ねた（表6）。その結果、タブレット端末持ち帰り週間を通して、持ち帰りに自信をもった子どもと、持ち帰る必要性を実感できた保護者の割合が増加したことが明らかとなった。その一方で、教員は、必要性を感じる教員が10%（1人）減少した。該当教員に尋ねたところ「今回の週間に限ると必要性を感じなかった」という回答があった。但し、三者共に事後調査においては肯定の割合が9割を超える結果となり、週間を通じてタブレット端末の持ち帰りの必要性が実感できたことが裏付けられた。

表6-1 タブレット端末を持ち帰って使いこなす自信があるか（%）

	事前・肯定	事前・否定	事後・肯定	事後・否定
子ども	96.0	4.0	100.0	0.0

※ 肯定：賛成・やや賛成の合計 否定：やや反対・反対の合計。

表6-2 タブレット端末を持ち帰る必要性を感じるか（%）

	事前・肯定	事前・否定	事後・肯定	事後・否定
教員	100.0	0.0	90.0	10.0

表6-3 タブレット端末を持ち帰る必要性を感じるか
タブレット端末を持ち帰って使いこなしていたか（%）

	事前・肯定	事前・否定	事後・肯定	事後・否定
保護者	66.6	33.4	92.0	8.0

アンケートでは、次にタブレット端末を持ち帰る際の不安について尋ねた（表7）。事前も事後も子どもの不安が一番低く、次いで保護者、教員の順となった。タブレット端末持ち帰り週間を経ることで、多くの項目において、不安が軽減されていることが明らかとなった。ただし、タブレット端末の重さに関しては、三者共通して不安が高まる結果となった。B小学校では「置き勉」等でランドセルの重さの改善を図っているが、さらなる対策を講じる必要性が確認された。

また、保護者の「破損」に対しての不安は若干改善するにとどまった。正しい使い方で生じた破損は、無償修理されることを積極的に紹介することが必要だと感じた。教員の不安の改善は、他の二者に比べてわずかなものに留まっているが、後述の聞き取り調査と併せると、週間を通しての不安の改善をうかがい知ることができた。設問⑧家庭での効果的

な活用場面の設定が新たな課題としてクローズアップされ、今後教員間での活用研修の機会を増やすこと等で改善を図ることにした。

表7-1 タブレットを持ち帰る際の不安は何か・子ども（%）

子ども	事前・肯定	事前・否定	事後・肯定	事後・否定
①	85.7	14.3	76.6	23.4
②	81.6	18.4	97.9	2.1
③	71.4	28.6	97.9	2.1
④	79.6	20.4	100.0	0.0
⑤	87.8	12.2	100.0	0.0
⑥	89.8	10.2	95.6	4.4
⑦	71.4	28.6	88.9	11.1
⑧	89.8	10.2	100.0	0.0

項目（表7-1、7-2、7-3共通）

- ①ランドセルの重量
- ②目などの身体の影響
- ③タブレット端末の破損
- ④情報セキュリティの問題
- ⑤生徒指導案件やいじめ
- ⑥家庭での通信環境
- ⑦電源の確保・アダプター等
- ⑧家庭での活用場面の設定

表7-2 タブレットを持ち帰る際の不安は何か・教員（%）

	事前・肯定	事前・否定	事後・肯定	事後・否定
①	20.0	80.0	20.0	80.0
②	40.0	60.0	40.0	60.0
③	10.0	90.0	30.0	70.0
④	10.0	90.0	30.0	70.0
⑤	20.0	80.0	50.0	50.0
⑥	60.0	40.0	50.0	50.0
⑦	40.0	60.0	60.0	40.0
⑧	40.0	60.0	30.0	70.0

表7-3 タブレットを持ち帰る際の不安は何か・保護者（%）

	事前・肯定	事前・否定	事後・肯定	事後・否定
①	56.0	44.0	48.3	51.7
②	49.3	50.7	71.0	29.0
③	21.3	78.7	29.0	71.0
④	49.3	50.7	69.0	31.0
⑤	54.7	45.3	83.9	16.1
⑥	84.0	16.0	91.9	8.1
⑦	84.0	16.0	97.8	2.2
⑧	68.0	32.0	82.3	17.7

2) 担任聞き取り調査から

聞き取り調査は、普通学級担任を対象として実施した。担任は20代女性、20代女性、20代男性、50代女性、50代男性、50代男性（学年はランダム）の6名である。6月の調査では、授業に積極的にタブレット端末を活用できていると回答した教員は3名、操作が得意だと思える教員は2名であることが分かった。この時点でタブレット端末の持ち帰りに関心をもっている教員が2名であることも確認できた。

これに対して10月の聞き取り調査では、6名全員が、タブレット端末持ち帰り週間を通

して端末が以前よりも身近なものになったと
感じていることが分かった。授業で端末を活
用できる手ごたえをつかんだ教員も複数いる
ことが明らかとなった。

中には、子どもが端末を持ち帰った際に、
外国語のシャドーウィングに取り組みせたり、
QRコードが付いている教材を活用させたり
する等、新しい試みに挑戦する教員もいたこ
とが分かった。3年生以上の学級では、担任
と子ども間での、チャットの運用が開始され
ていた。試して効果があったことを、他の担
任に伝える横へのつながりも確認できた。

また、多くの教員が、タブレット端末持ち
帰りに対する保護者の理解の深まりを実感し
ていることが明らかとなった。

表8 事後・教員聞き取り調査

- ・タブレット端末を持ち帰ることが当たり前になった。
- ・家庭の協力があつた。
- ・前より自分が使えるようになった。もっと使い方を学びたい。
- ・他の教員から活用の仕方を教えてもらえてありがたかった。
- ・子どもとチャットできるのが便利だった。
- ・子どもの学習状況が把握しやすかった。
- ・新たなアプリやウェブサイトを活用できるようになった。
- ・授業でも以前より活用できるようになった。

(2) 学校参画意識と組織的に取り組む力の 変容

1) プロジェクト委員の聞き取り調査から

10月に、プロジェクト委員の教員C、D、E、
Fに聞き取り調査を実施した。聞き取った内
容は「プロジェクトに参加した感想について」
と、「プロジェクトを通して学校経営に参画し
た実感について」の2点である(表9、表10)。

ICTの活用に堪能なベテラン教員Cは、若
手教員、管理職時代からICTを取り入れた授
業を積極的に実践していた。昨年度B小学校
に着任してからは、他学級のタブレット端末
の不具合の解消や使い方のアドバイスをす
る等、特にICTに関して頼られる存在だった。

今回のプロジェクトでは、会議の司会を務
めたり、持ち帰り週間での活用のサポートを
したりと中心的な役割を果たした。本人は、
若手教員の得意な部分を引き出して、プロジ

ェクトを進めることができたという感想をも
っていることが確認できた。また、タブレッ
ト端末が文房具の一部になったことを実感し
ていた。

若手教員DとEに関しては、今回の経験を通
して、学校全体でプロジェクトに組織的に
取り組む効果について、理解を深めたことが
確認できた。タブレット端末が身近なもの
となった、プロジェクトの中でもっと自分に役
割があつてもよかつたと考える教員がいるこ
とも分かった。

一方、教員Fは児童会担当、体育主任、運
動会の運営等、以前より学校を動かす中心の
一人として学校経営に参画しており、短期の
プロジェクトだけでは経営参画したとは意識
できなかったという実感をもっていた。但し、
学校全体で組織的に研究に取り組むよさを実
感したことが確認できた。

表9 プロジェクト委員の感想(ベテラン教員C)

- ・教員の持ち味を大切にプロジェクトを推進できた。
- ・得意な部分を引き出させて、否定せずやってみることができるようにした。
- ・タブレット端末活用に不安を持つ教員を中心に、全クラスにサポートした。
- ・プロジェクトを通して、タブレット端末が文房具になる一歩となつたと実感している。

表10 プロジェクト委員の感想(若年教員D、E、F)

- ・先生方と、タブレット端末活用の共通理解を図ることができた。
- ・アンケートの総括を担当して、保護者・教員・子どものタブレット端末への思いの違いを理解できた。
- ・タブレット端末を持ち帰っても、そんなにトラブルは起きなかつた。
- ・学級でのタブレット端末の活用頻度が上がった。
- ・タブレット端末が身近になった。
- ・プロジェクトリーダーのリーダーシップの下で、タブレット端末活用が推進されていくのが分かった。
- ・プロジェクトに参加して、一定の経験と自信になった。
- ・このプロジェクトに参加するのが、自分でよいのか不安だったが、もっと役割があつてもいいなとも思った。
- ・学校経営に参画したとまでの実感は得られなかつた。

2) 校長聞き取り調査から

校長は、全校でタブレット端末持ち帰りとい
う「一点」に向かうことによって、「教員にと
ってこれからの教育に必要なことである、
タブレット端末を持ち帰って家庭でも必要に
応じて活用できるようにすること」に全校で
組織的に取り組めたことの意義を実感してい
た。また、新たな発見を教え合う等、教員間

の横のつながりが深化したことを成果として捉えていた。

3) 研究の限界・課題

本研究にはいくつかの方法論的な限界がある。研究対象校が小規模であり、取り上げるサンプルのサイズが小さいことから、研究結果の一般性に影響を与える可能性は否めない。また、筆者自身が通常の学校勤務体制ではなく、教員集団の変容を観察する、アンケート・聞き取り調査を複数回実施するといった厳密な検証することは困難であった。

7 おわりに

数年後、世代交代が一段と進み、教員の年齢層はフラスコ型となることが予想されている。今後は40・50代の教員が減少し、管理職やミドルリーダーとして、若くして学校を経営する立場の教員が増加していく。教員が若返ることで、新たな考えや視点が経営に導入されて学校が活性化する可能性がある一方で、これまで培ってきた教育の質を維持していくことは容易ではないものと考えられる。定年延長により増加が見込まれるベテラン教員のやりがい担保することも重要となっていく。あらゆる年齢層の教員の学校経営参画意識を高め、組織的に取り組む力を向上させることは喫緊の教育課題である。

本研究では、初年度はタブレット端末の持ち帰り導入を「一点」に据えて研究を進めた。教員が「一点」を実現するためにアイデアを出し合い、アクションプランを策定・実行していくことにより、組織的に取り組む力が向上することを確認できた。また、操作が得意な教員や新たな発見をした教員が、他の教員にアドバイスすることで横のつながりが深まることも裏付けられた。次の課題

(A) として活用事例の共有が挙がり、再度サイクルを回すことが検討されている。サイクルを1度で止めることなく、2度3度と回

すことで、研究の質の向上を図っていく。

本年度の研究で、RV-PDCAサイクルによるマネジメントの効果を一定程度実証できたと感じている。しかし、この研究で目指した、「一点」から「全面」への波及効果を検証するまでには至っていない。この要素に関しては、研究2年目の課題として取り組むこととする。

【引用・参考文献】

- 北神正行 (2022). 学校の組織力を捉える視点 — 「学習する組織」論からの示唆. NITS ニュース 148号. (2018/10/23)
- 国立教育研究所 (2018). OECD 生徒の学習到達度調査【PISA】Program for International Student Assessment ~ 2018年調査補足資料~.
- 国立教育研究所 (2023). 令和5年度全国力・学習状況調査 報告書・調査結果資料.
- 佐藤和紀 (2019) 「タブレット端末を活用した小学校における持ち帰り学習の実践的研究」『信州大学教育学部紀要』第69号.
- 田岡信夫 (1992). 『ランチェスター販売戦略 2 市場参入戦略』. サンマーク出版.
- 田村知子 (2022). マネジメントサイクルにおける省察—コミュニケーションとしての評価, そして Do から Development へ—. 「カリキュラムマネジメントの手引き」1章. 大阪教育大学.
- 日永龍彦 (2011). 「大学の質とモノの質の誤読—PDCAサイクルを回すほど大学は方向性を見失う」. 『PDCAサイクル、3つの誤読』. 大学評価学会.
- 堀田龍也 (2018). 新学習指導要領における教員の情報化の位置付け. 「わくわくキャッチ! キミのミライ発見」. 学校法人河合塾. <https://www.wakuwaku-catch.net/kouen180604/03/> (2018/6/4)
- 文部科学省 (2023). 端末の持ち帰りに関する状況.

RV-PDCA サイクルによる一点集中突破への組織的な取り組みに関する一考察 —タブレット端末持ち帰り導入のアクションプラン策定を通して—

学校マネジメントコース 2523309

三浦 雄司

1. 研究の目的

教員の世代交代期を迎え、年齢構成の2極化が進み、本来ミドルリーダーとなるべき30代・40代の教員の割合が極端に少なくなっている。研究対象校の校長は、ミドルリーダー育成のための、若手教員の学校経営に参加する意識を高めることを急務の課題と捉えていた。また、北神（2018）は、今日の学校の抱える課題が多様化・複雑化・困難化し、教師個人の力では対応できない状態にあり、教師が組織として取り組む力の向上が必要だということを示唆した。これらの課題を解決することが、本研究の目的である。

2. 先行研究

PDCA サイクルの活用は、以前より組織的に取り組む力を向上させるマネジメントの手法として注目されてきた。しかし、日永（2012）は、プラン（P）の段階に問題がある場合、いかにフィードバックを繰り返しても効果は期待できないと述べている。田村（2022）は、計画前に徹底的なリサーチ（R）とビジョン（V）の策定を組み込んだRV-PDCA サイクルをモデルの1つとして紹介している。また、田岡（1992）は、一点集中突破が、組織的に取り組む力の向上に効果があることを示唆している。

3. 研究のねらい・方法

研究1年目は、タブレット端末持ち帰りを突破する「一点」とし、RV-PDCA サイクルを効果的に運用して、教員の意識の向上を図ると共に、組織的に端末の持ち帰りを実現していく。研究2年目は、「一点」を学校経営全般における教員の参画意識と組織的に取り組む力の向上へと波及させていく。

本年度は、研究対象校において、ベテランと若手で構成されるプロジェクト委員会を中心としてタブレット端末持ち帰り導入のアクションプランを策定・実施することで、端末に対する教師の関心と組織的に取り組む力の向上を図る。なお、事前と事後に、教員、子ども、保護者にアンケートによって量的調査を、教員に対しては聞き取りによって質的調査を実施して研究の効果を検証する。

4. 成果と課題

教員が効果的なタブレット端末持ち帰りの導入のためにアイデアを出し合い、アクションプランを策定・実行していくことで、組織的に取り組む力が向上することを実感できた。また、操作が得意な教員や新たな発見をした教員が、他の教員にアドバイスすることで横のつながりが深まることの裏付けが取れた。次の課題（A）として活用事例の共有が挙げられ、再度サイクルを回すことが検討されている。サイクルを1度で止めることなく、2度3度と回すことで、研究の質の向上を図っていく。本年度の研究で、RV-PDCA サイクルによるマネジメントの効果を一定程度実証できたと感じている。しかし、この研究で目指した、「一点」から「全面」への波及効果を検証するまでには至っていない。この要素に関しては、研究2年目の課題として取り組むこととする。

RV-PDCAサイクルによる一点集中突破への組織的な取り組みに関する一考察 —タブレット端末持ち帰り導入のアクションプラン策定を通して—

- 背景**
- ・教員の世代交代期
 - ・学校を取り巻く環境

- 先行研究**
- ・RV-PDCAサイクル
 - ・一点集中突破
 - ・ICT教育の推進

教員の学校経営参画意識の向上

組織的に取り組む力

タブレット端末の持ち帰り

- 研究協力校の現状**
- ・30代、40代教員の不足
 - ・若手教員の増加
 - ・組織的な取り組みが必要な事案の増加
 - ・効果的な家庭でのタブレット端末活用の模索

タブレット端末持ち帰り導入のアクションプラン策定を通して、教員の学校経営参画意識及び組織的に取り組む力の向上を図る

- 大学院の協力**
- ・先進教育機関の視察。
 - ・課題の設定。
 - ・視察の成果の還元。

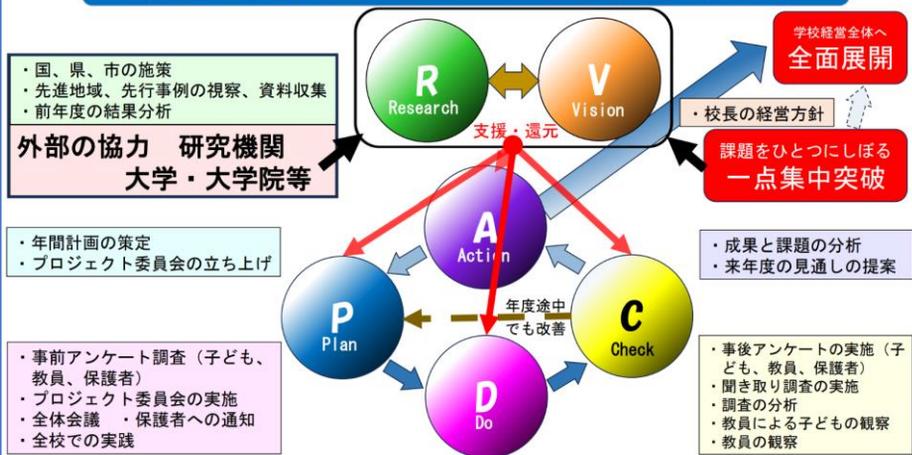
- 校長の経営方針の聞き取り**
- ・課題の焦点化。

- 若手教員の学校経営参画意識の向上**
- ・若手、ベテランを中心としたプロジェクト委員会の立ち上げ。

- 教員だけでなく、子ども、保護者の実態も把握**

- 教員、子ども、保護者の不安解消**
- ・練習期間の設定。
 - ・通信の発行。
 - ・リーダーへの相談。

一点集中突破型 RV-PDCAサイクル



- 週間実施を通した三者の変容の把握**
- ・アンケート、聞き取りの実施による、量的・質的両面からの調査の実施。

- 成果と課題の分析**
- ・研究報告書の作成。
 - ・来年度の見通しの提案
 - ・校長への聞き取り調査。

成果・研究1年目

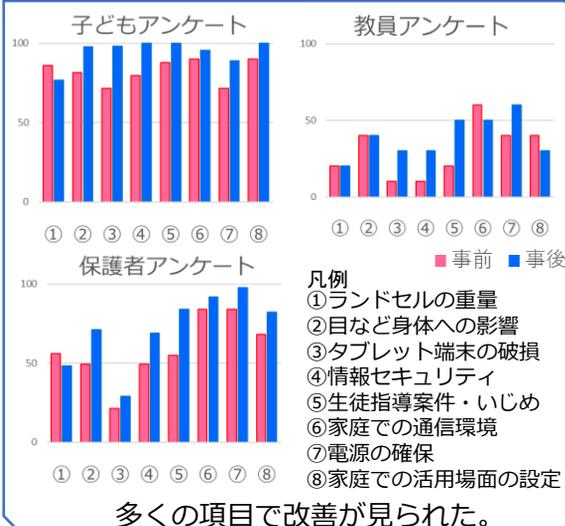
- 「タブレット端末持ち帰り」の関しての教員の意識
- ・組織的に取り組む力の向上についての検証結果。

- プロジェクトリーダーへの聞き取り**
- ・教員の持ち味を引き出した。
 - ・タブレット端末活用に不安をもつ教員をサポートできた。
 - ・タブレット端末が文房具の一つになった。

- 若手プロジェクト委員への聞き取り**
- ・プロジェクトに参加して、学校経営参画する経験と自信になった。
 - ・最初は自信をもてなかったがもっと役割があってもよいと思った。
 - ・タブレット端末が身近になった。
 - ・プロジェクトリーダーのリーダーシップが頼もしかった。
 - ・保護者、教員、子どものタブレット端末への思いの違いが理解できた。
 - ・短期間だったので、学校経営に参画したという実感はもてなかった。

- 校長への聞き取り**
- ・一つのことにより教員全体に組織的に取り組めた。
 - ・新たな発見を教え合うなど横のつながりが見られた。

タブレット端末持ち帰りの不安がない割合



研究の課題・2年目にむけて

- ・一点突破が、学校経営全般への教員の参画意識・組織的に取り組む力の向上させているか、波及効果を検証する。

中堅教員を主体としたワーキンググループを活用した人材育成 —探究活動を再構築するプロジェクト推進を通して—

学校マネジメントコース 2423310
吉田 英亮

1. 主題設定の理由

平成 27 年に出された中央教育審議会答申「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」においては、「近年の教員の大量退職、大量採用の影響等により、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ができない現状があり、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。」と述べられている。

所属する N 高等学校（以下 N 高校）においては教員の高齢化や 50 代以上が半数を占めるいびつな年齢構成のなかで、40 代半ばを超えても主要な主任職に就くことのない教員が増加している。それゆえ教職歴と比例して主任等の役割を与えられながら成長していくといった環境になく、加えて、多忙な学校現場の中では従来型の研修の充実にも限界がある。実際、本研究に際して行ったアンケート結果からも、勤務する教員の多くは校内研修が十分に行われていないと捉えていることが分かった。今後、N 高校のみならず大量退職時代を迎える秋田県の高校教育現場において、学校の中核としての活躍が望まれる中堅教員を育成する新たな手段を模索することには大きな意義があると考え、本主題を設定した。

2. 研究主題・副題の意味

(1) 対象となる「中堅教員」とは

これまで「ミドル」は、①主任、②新しい職（主幹教諭、指導教諭等）、③年齢（中堅教員（30 歳前後～40 歳代）、④機能的概念（現場のリーダー、頼りになる先輩）として語られてきた（畑中 2013a）。ただ、いびつな

年齢・職歴構成により、ミドルリーダーの定義が困難となってきた。ゆえに、今回の研究では、年齢をベースとして、主要な主任経験のない教職経験 25 年までの「ミドル」を「中堅教員」として切り出し、人材育成の対象者とする。

(2) 人材育成の手法としての「探究活動を再構築するプロジェクト」とは

学校組織における人材育成の課題として、世代交代による学校組織文化や実践知の継承が困難となってきたこと、校内研修の不活性化などがあげられる。また、人材育成の「主語」と「目的」を問うことと併せて、「学びの場」も問う必要があると指摘されている（臼井 2016）。加えて、学校組織の中でのミドルリーダー育成の要求は高まっているが、「ミドルリーダーがいかにして学校経営に関わるか」、「教師はいかにしてミドルリーダーになるのか」といった課題も提起されている（畑中 2013b）。こうした課題を踏まえ、奥田（2016）は、総合的な学習の時間の創設に関わる取組を通して、「組織におけるポジション」と「あるきっかけ」との融合を経て、当該教員たちがミドルリーダー的な存在になっていったと結論付けた。つまり、人材育成の場面、特にミドルの育成場面においては、育成の対象と目的を明確にしたうえで、対象者に対し、成長のための立場や契機を組織として与えることが重要であることが語られているのである。

後述するが、N 高校において実施したアンケート結果からも、多くの教員が「探究活動」の在り方に強い課題意識を有していることが判明した。また、「探究活動」は、学科に関わらず全生徒・全教員に関係する教育活動である。そこで、育成の対象となる中堅教員の学

校経営参画意識を醸成し、成長を促すために、彼らを、学校全体として課題意識を有している探究活動を再構築するプロジェクトメンバーとすることで、活躍と成長のための立場と契機を設定したのである。

3. 研究の目的

「中堅教員主体のワーキンググループ」による、探究活動を再構築するプロジェクトを実践的かつ自律的OJTとして推進する。育成すべき対象やプロジェクトの目的を明確化し、効果的にファシリテートすることで、中堅教員が主体的に活躍する「場」「機会」を提供しミドルリーダーへの成長を促す。この研究を通して、効果的かつ実践的な人材育成の手法について検証することを目的とする。これからの高校教育の現場を支える人材育成を意識し、「中堅教員」の育成に際しては、特に「学校経営参画意識」を育むことが求められると考える。そこで、「中堅教員」を主体とした「ワーキンググループ」に重要な「プロジェクト」を「任せる」ことで、自律的な組織のなかで創造的に生徒の未来について語り合う教員集団ができあがることを期待される。多忙な学校現場の現状やいびつな年齢構成の中で、従来型の研修の充実が困難な場合においては、今後ますます実践的かつ自律的OJTが有効となってくると考える。

4. 研究の仮説

「中堅教員」が主体的に活躍するワーキンググループの実施により、彼らの「学校経営参画意識」や「主体的行動力」の高揚を図る。ワーキンググループに「若手教員」も参加させることで、若手教員にとっての学校経営に関する研修の役割を持たせつつ、「中堅教員」にも「よき先輩」としての自覚を持たせる。また、学校経営に関する重要な教育活動に対して主体的に取り組む中堅若手の姿をミドルリーダー（ベテラン）に見せ、その成果を合

同研修会で共有することにより、学校としての共通意識の醸成及び学校全体の活性化に繋がるであろうと考えた。

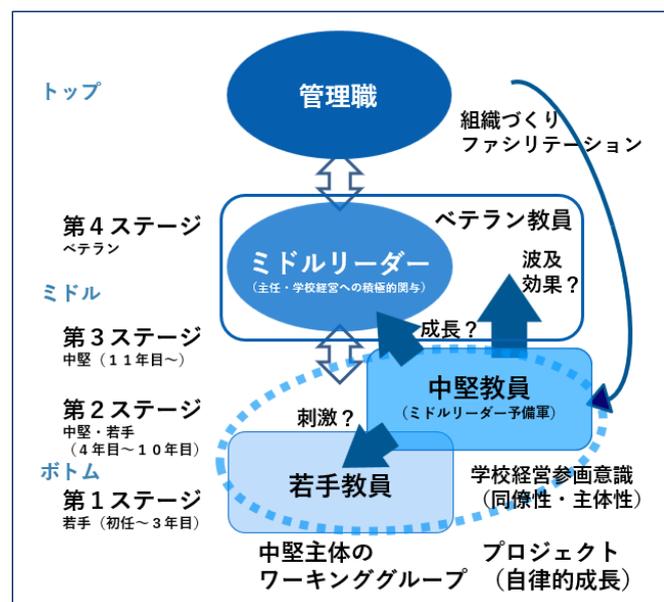


図1 学校組織理解・人材育成手法の整理

5. 仮説説明のための具体的方策

- ①所属するN高校の実態の把握
 - 事前アンケートを全教員に実施、あわせて管理職に対してインタビューを実施する。
- ②校内研修Ⅰの実施（教員全体対象）
 - S W O T分析によるN高校の課題や強みの洗い出しと解決策の提案まで実施する。
- ③中堅主体のワーキンググループでの活動
 - 2回実施。1回目は「生徒に身に付けさせたい資質・能力」について協議。あわせて、スクール・ポリシーから抽出される「生徒に身に付けさせたい資質・能力」との比較検討。2回目はその成果もふまえて、「探究活動」の見直しと提案。
- ④校内研修Ⅱの実施（探究活動推進のための委員会とワーキンググループメンバー対象）
 - ワーキンググループの活動成果の共有と、それをふまえた探究活動についての協議。
- ⑤成果と課題の検証
 - 事後アンケートを全教員に実施、加えて、ワーキンググループ参加者に対して追加実施。インタビューは、管理職・関係主任・ワーキンググループ参加者から抽出して実施。

6. 研究の実際

①所属する N 高校の実態の把握

目的：教員の意識調査及び探究活動の実態把握

実施日：8月31日（木）～9月5日（火）

対象者：48名（全教員）

（管理職・非常勤講師・事務職員を除く）

回答数：45件（回答率：93.8%）

実施：Google Forms

内容：①学校教育目標に関する意識調査（4項目）
 ②働き方や意識に関する調査（9項目）
 ③探究活動に関する調査（5項目）
 ④生徒に身に付けさせたい資質・能力についての調査

※①②③は全項目

【はい・だいたい・あまり・いいえ】「4件法」

④は「自由記述」

備考：アンケート項目設定については、「秋田県教職キャリア指標」、「東京都教職員研修センター（2017）「職層に応じた学校マネジメント能力の育成」東京都教職員研修センター紀要」を参考とした。

研修及びワーキンググループ実施に先立って、8月末にアンケート調査を実施した。アンケート内容に関しては、先行研究を参考に、中堅教員に求められる資質・能力、及び学校経営に関する参画意識を見取るものとした。また、本研究を推進するにあたっての人材育成の「手段」となる「探究活動」に関して、教員の意識や取組状況を明確にする項目も設定した。

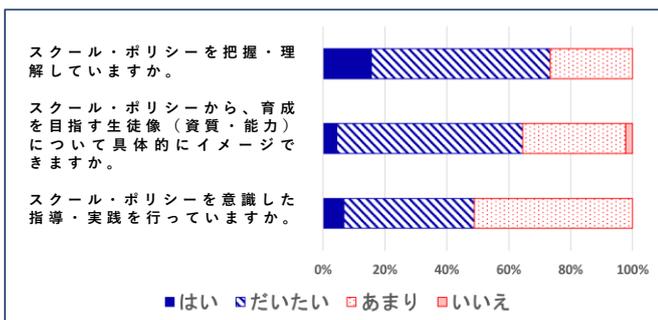


図2 事前アンケート集計（スクール・ポリシー）

まず、スクール・ポリシーについてのアンケート項目の結果としては（図2）、「あなたはスクール・ポリシーから育成を目指す生徒像（資質・能力）について具体的にイメージできますか」の項目について肯定的な回答（はい、だいたい）が予想したよりかなり高く6割を超えていた。さらに、「あなたはスクール・ポリシーを意識した指導・実践を行っていますか」の項目に関しては肯定的回答

が5割を下回るものとなっていたが、これも予想したより高い結果となっている。

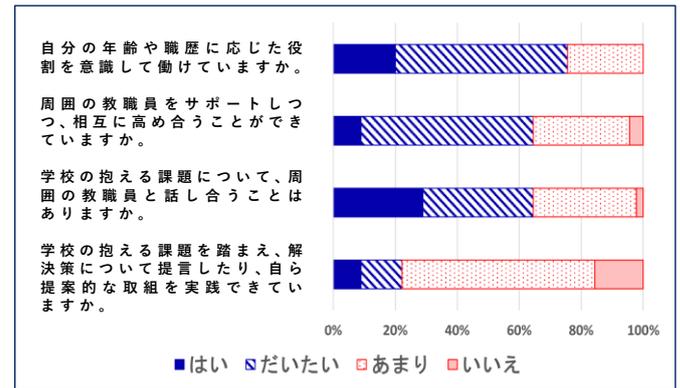


図3 事前アンケート集計（働き方・意識）

次に、働き方と意識に関するアンケート項目の結果（図3）としては、肯定的回答傾向が見て取れる。加えて、属性によるばらつきはほとんど見られない。ただし、「自分の年齢や職歴に応じた役割を意識して働いていますか」「周囲の教職員をサポートしつつ、相互に高め合うことができますか」という質問に対し、強い肯定（「はい」）の回答はそれぞれ、2割以下、及び1割未満であり、学校組織の中での自らの立場や役割に対する明確な高い意識を持った教員は多いとは言えないのではないだろうか。また、「学校の抱える課題をふまえ、解決策について提言したり、自ら提案的な取組を実践できていますか」という項目に関しては、否定的な回答が8割程度となる。このことから学校の抱える課題を認識しつつも、それを解決するための提案力や行動力に欠けることが指摘できる。ただし、肯定的回答者はほぼベテラン教員（本校勤務年数に関係なく）であった。「自分の年齢や職歴に応じた役割を意識して働いている」と回答した中堅教員のほとんどが、「学校の抱える課題をふまえ、解決策について提言したり、自ら提案的な取組を実践できていない」という回答結果から、やはり中堅教員を育成するための体制を構築する重要性や必要性が裏付けられた形となった。

補足として、「探究活動」についてのアンケートの結果（図4）では多くの教員が課題

を感じているが、実際の指導の場面で主体的に関与していない現状が明らかとなった。このことから自身の研究のなかで、課題研究を再構築するプログラムを設定したことは、有意なものとなりうると考えられる。

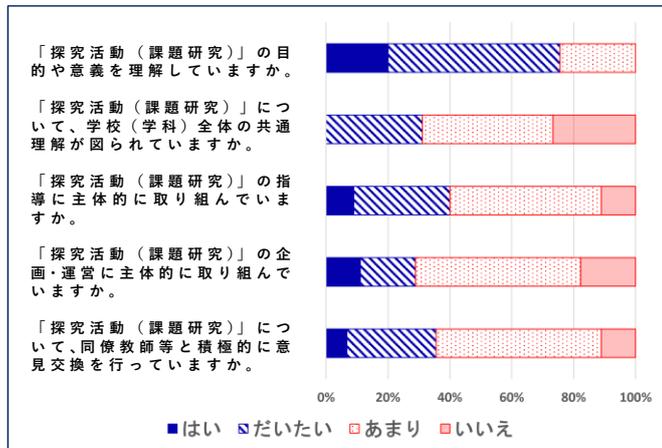


図4 事前アンケート集計（探究活動）

②校内研修Ⅰ
対象者：全教員
 実施日：9月5日（火）（75分）
 参加者：31名（他に教頭2名参加）
 内容：SWOT分析及びクロスSWOT分析

事前アンケートの結果を参考にして、全教員対象の研修会を実施した。SWOT分析及びクロスSWOT分析を通して、学校の強みや弱みを自覚し、今後の学校のあり方について具体的なビジョンを持つことと、それを共有することで、各自の学校経営参画意識を高めることを目指した。ランダムに4名程度の少人数グループに分かれてもらい、KJ法を用いて協議を進めた。活発に生き生きと意見交換をする様子が印象的であった。（資料1）



資料1 全体研修会Ⅰの様子

同僚の学校に対する思いを知ることができて有意義だったとの声が多く聞かれ、事後に実施したアンケート（図5）においても、こうした学校のあり方について全体で協議・共有する機会に対して、教員が強い必要感・有用感を持っていることが明らかとなった。

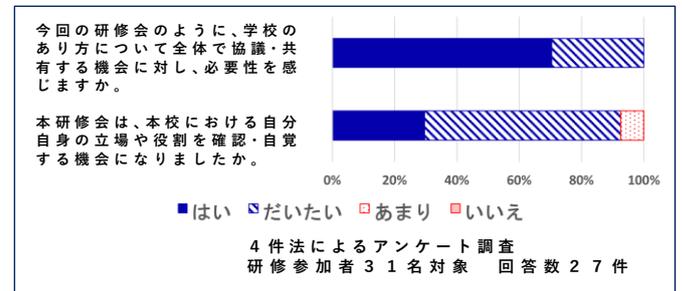
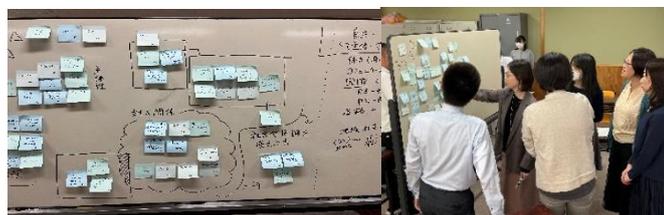


図5 研修会后アンケート集計

③中堅主体のワーキンググループでの活動
対象者：17名（40代以下の教諭）
 実施日：第1回 10月11日（水）（75分）
 第2回 11月7日（火）（60分）
 参加者：第1回 11名（他に教頭2名、主任2名参加）
 第2回 8名（他に教頭2名参加）
 内容：第1回 本校生に求められる資質能力の協議及び、スクール・ポリシーとの対比
 第2回 探究活動に関する協議

10月上旬に第1回目のワーキンググループを実施した。11名が参加し、他に教頭及び主任等4名が参観した。二つのグループに分かれて、N高生に求める資質能力についてKJ法を用いて協議した。全体の研修会同様、活発な意見交換が行われた。まずは個人の考えを洗い出してもらった。実に多くの意見がみられたが、特徴的だったのは、思った以上にばらつきが大きかったこと、特に、各自が「担任クラス」や「部活動」を強く意識してイメージしていたことであった。次に各グループで、各自の意見をグルーピングし、単語化する作業を行った。双方のグループで共通するものも多かったが、一般的だったり、抽象度が高すぎて集約に苦慮していた。その後、スクール・ポリシーを確認し、その中から学校として設定済みの求める資質能力について抽出して単語化する作業を行った。その後、出揃った「資質・能力」を比較してもらったが、思いのほか一致していないことが分かった。

た。このグループワークを通して、スクール・ポリシーを曖昧にしか把握していないこと、教員間の認識にばらつきがあること、そして学校全体としても「育成すべき資質・能力」を共有できていないことを再確認する機会となったようであった。



資料3 ワーキンググループⅠの様子

11月上旬に第2回目のワーキンググループを実施し、8名が参加した。N高校の探究活動について、現状の計画を参考に、その課題と改善点について意見交換を行った。当初予定した進め方を変更して、オープンな雰囲気ととにかく活発な意見交換が実現するよう配慮して進めた。前回よりも少人数、かつ協力的な教員での実施だったせいか、非常に活発かつ具体的、建設的で前向きな意見が多く出され、本音も交えた実りある議論が行われたと考える。

④校内研修Ⅱ（合同研修会）

対象者：中堅主体ワーキンググループメンバー及び
探究活動推進のための委員会メンバー
（教務主任・学年主任・学科主任等）

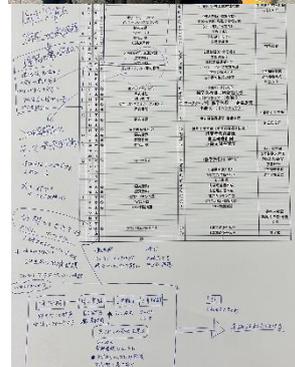
実施日：11月21日（火）（75分）

参加者：16名（他に教頭2名参加）

内容：探究活動に関する協議

11月下旬に探究活動推進のための委員会とワーキンググループのメンバーあわせて16名で研修会を実施した。前回のワーキンググループでも協議した「探究活動の見直し」について、年代、学年を分散させた4グループに分かれて協議した。現状に対する課題を再確認しつつ、これまでの研修の成果を生かしながら進められた合同研修会は、中堅教員が積極的に議論をリードする中で、主任級の教員も中堅若手の意見を共感的に傾聴する姿勢が見られ、現ミドルリーダーにとっても気付きや学びの機会になっているように感じた。また、異なる立場

からの様々な意見が交わされ、具体的かつ建設的な議論がなされていた。



【出された意見例】

- ・3年間の活動を蓄積できる仕組み（ポートフォリオ）を整える。
- ・小中での地域学習を生かし、地域課題解決のテーマ設定を行う。
- ・フィールドワークを充実させる。地域に出て活動する機会を作る。
- ・学科や学年の枠をこえた発表会を実施し、探究活動の質を上げる。
- ・自身の進路実現につながるような活動をサポートする。
- ・情報ビジネス科や国際コミュニケーション科の課題研究の手法や成果を普通科の探究活動にも反映させる。

資料4 校内研修Ⅱの様子・探究活動見直しの例

7. 全体の考察

①事後アンケート

目的：教員の意識調査及び研修の成果調査・分析

実施日：11月24日（金）～12月4日（月）

対象者：48名（全教員）

（管理職・非常勤講師・事務職員を除く）

回答数：43件（回答率：89.6%）

実施：Google Forms

内容：①学校教育目標に関する意識調査
②教員の働き方や意識に関する調査
③探究活動に関する調査
④今回の研修についての調査

※①②③は全項目

【はい・だいたい・あまり・いいえ】
の「4件法」

④は「4件法」「自由記述」

④属性ごとに異なる内容の質問

備考：①～③の調査内容は、事前アンケートとの比較のために実施

計画していた研修がすべて終了した後、その成果を図るためにアンケート調査を実施した。8月に実施した事前アンケートと同じ項目を設け、その変化について分析を行う。また、今回の研修全体に関する項目を設けた。これは全員共通の項目と、属性ごとに質問内容を変えた項目を設けた。特に、校内研修Ⅱに参加したメンバーを対象として、中堅若手教員と現ミドルリーダーの研修に対する評価を検証する。

まず、事前アンケートとの比較であるが、スクール・ポリシー及び探究活動に関する諸項目においては、顕著な変化は見られず、むしろ否定的回答が微増する傾向が見られた。(図6) 特に変化が著しかった項目は、「学校全体や学年・分掌等でスクール・ポリシーを意識した指導・実践が行われていると思いますか。」「探究活動(課題研究)」について、学校(学科)全体の共通理解が図られていますか。」の両項目であった。これは、研修内で「スクール・ポリシー」や「探究活動」について取り扱ったことで、曖昧だった自身の認識を改める機会となったことが背景にあると考える。この結果は、むしろ学校経営に関する意識を高めることに繋がるものと捉えることができるのではないだろうか。

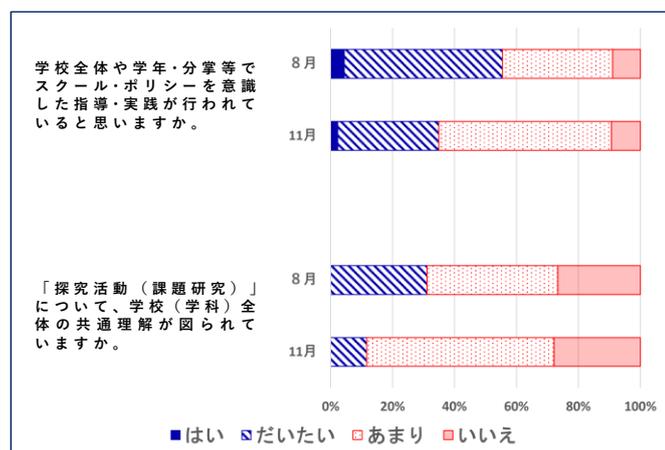


図6 事後アンケート集計抜粋①

教員の働き方や意識に関する諸項目に関してはほとんど変化が見られなかった。しかし、「自分の年齢や職歴に応じた役割を意識して働いていますか。」という項目に関して、ワーキンググループメンバーに限ってみると、事前アンケートでは、過半数の教員が肯定的な回答を行っていたが、事後アンケートでは3割に減少していた。(図7)

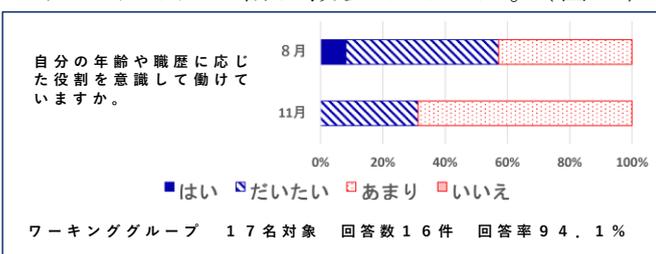


図7 事後アンケート集計抜粋②

この結果も、研修を通じて学校経営について深く考える機会が与えられたことにより、自身の現状に対する課題意識が生じた結果といえるのではないだろうか。そのことはワーキンググループメンバーによる事後アンケートの自由記述から見取ることができる。(資料5)

- ・学校経営参画意識を高めるためには、今回のワーキンググループのように学校経営に関わる事業に参加するのが効果的だと思う。
- ・今回のような意見を出し合える場があると、学校全体の活動に目が向き、自分事として検討することができました。
- ・今回のワークショップのような機会を経験し、生徒への指導や学校について考えることが増え、教員間でも今までより話ができるようになりました。

資料5 事後アンケート自由記述抜粋①

加えて、今回の諸研修についての直接的な質問項目についてみていく。ワーキンググループメンバー及び、校内研修Ⅱで合同研修会に参加した探究活動に関する委員会メンバーにそれぞれ、「今回の諸研修が学校経営参画意識を高めることにつながるか」を質問した。両者ともにほとんどの教員が効果があるとの肯定的回答だった。(図8)

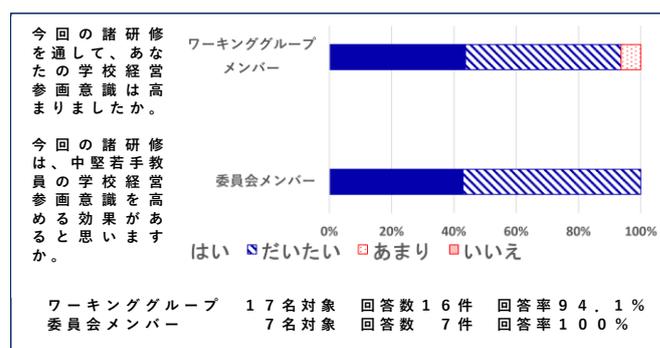


図8 事後アンケート集計抜粋③

委員会メンバーによる事後アンケートの自由記述を見ると、中堅若手の教員が主体的に研修に参加している姿に刺激を受けた様子が見て取れる。また、学校について協議する機会の重要性や中堅若手の意見を拾い上げる環境づくりをミドルリーダーとして進めていかなければならないという使命感にもつながったのではないだろうか。加えて、分掌主任の在り方について考える機

会となったようである。(資料6)

・様々な年代層がしっかりと話し合う場や機会を設けていく必要を強く感じる機会となった。若い先生でも各自がしっかりとした意見を持っていることがよく分かったので、特に建設的な意見は積極的に取り上げていく体制・雰囲気作りが必要だと考えさせられた。
・今回の合同研修会のような機会は良いと思います。あと学校として、分掌主任を50代から40代以下の若い先生方に任せることも必要だと思います。

資料6 事後アンケート自由記述抜粋②

②実施後インタビュー

目的：研修の成果調査・分析
対象者：管理職（校長・教頭） 3名
中堅主体ワーキンググループメンバー
40代中堅 3名
30代若手 2名
探究活動推進のための委員会メンバー
50代ベテラン 6名
実施日：12月7日（木）
方法：半構造化インタビュー
(1人当たり15～20分程度)

管理職に加え、ワーキンググループ及び委員会メンバーから抽出した数名に対して今回の研修の成果や人材育成に関してインタビューを実施した。

まずは研修に関する率直な感想や意見としては、普段なかなか学校に関する踏み込んだコミュニケーションが取れていない中で、今回の研修のような同年代で語り合う場の有効性や重要性についての声が多く聞かれた。また、ベテラン教員は、生き生きと活動する中堅若手教員に対して、評価を改めたり、期待感を強める機会となったようである。

【30代】活発に意見を交わすことのできた今回のような研修は、実施することで学校が少しずつ良くなっていくような実感を得られてよかった。

【40代】現在、中堅研を受けており、相乗効果を感じている。モチベーション維持にもつながり、他者の意見を聞くことで、自分自身の教育観を見直す良い機会にもなった。

本研究では、研修参加者の学校経営参画意識を高めることを一つの目標とした。ワーキンググループメンバーの全員が学校経営について考えたり、視野を広げる機会となったと話してくれた。ただし、意識の高まりをどう行動に結びつけていくかが課題として指摘された。また、中堅教員を主体としたワー

キンググループを活躍させることによって、今後の学校を支える人材育成を目指すという研究の目的に対しては、管理職の立場からも汎用性の高さや有効性を評価するコメントが得られた。

【30代】自分自身に業務のみでなく、分掌の業務もこえて、学校全体として目指すあり方についての感覚を持てたことは、これからの働き方にも良い影響を与えてくれそうである。自分自身の学校経営に関与しようとする意識の高まりは感じている。他の教員、特に先輩方の様々な考えから学ぶことが多かった。

【40代】実際に主任にならなければ考えないであろうことや、学校の本質的な課題について協議する貴重な機会だった。学校経営意識の高まりを感じられる必要感のある研修だった。

【40代中堅】自分自身が学校組織の中でどのような役割を果たしていかなければならないのかなど、深く考え、見直す良い機会になった。

【管理職】今回のように年代を区切ったり、学校課題に対するプロジェクト形式での研修形態は、汎用性が高い。本校において今回の抜き出し方や課題設定が最適だった。

【管理職】今回の取組では、40代以下の教員が研修を受けることで自分の学校を客観的に捉え直すことができたのではないかと。それを受けて、自分自身のキャリアにどう落とし込んでいくのか、今後、どう行動していくのが重要である。学校にとって非常に有意な取組であったといえるし、今後の学校の盛り上がりにつながればと捉えている。

学校の活性化への波及効果については、短期間での研究であったため、明確な効果について評価することは困難であるといえるが、その可能性についての言及もあった。

関連して、今後の人材育成の課題についても聞いた。校内研修のみならず、自ら成長の場を求める姿勢の重要性や、より明確な立場や役割を与える必要性、研修の継続性や計画性が指摘された。

【50代】役割とか立場につかないと、なかなか成長しないが、高齢化の中では難しい環境にある。だからこそ今回のような研修はよい機会であるが、これが継続しなければ意味がない。計画的な実施が必要。

【管理職】最近40代、50代でしっかりと主任を経験して、秋田県のために管理職を目指すという意識を持った教員が少なくなった。年齢構成の高い学校でも思い切って40代、30代後半の力のある教員に役割を与えて活躍してもらう必要性を感じている。

【管理職】今回のような研修は非常に有効であるが、全てお膳立てされた研修だけでなく、自ら外に成長の機会を求める姿勢が何より重要ではないか。

8. 成果と課題

(1) 成果

中堅教員が主体的に活躍する「場」「機会」の提供として、ワーキンググループによるプロジェクト解決型の実践的OJTを推進した。「中堅教員」を切り出したことで活動が活発化し、主体的な参加・運営を促すことにつながった。また、「探究活動」というN高校における大きな課題をプロジェクトの対象としたことで、参加者にとっての研修自体の必要性や有用性を実感せる、主体的な取組状況に結びついた。その結果として、「中堅教員」の「学校経営参画意識」は自己評価及び他者評価によって、その高まりを見取ることができた。「中堅」と「若手」の教員が、自らのキャリアを振り返りながらも、未来志向で学校について語り合う「場」や「機会」は、「若手」にとっても刺激となるとともに、参加した者の学校経営に対する前向きなマインドを醸成し、学校経営参画意識を高め、学校のあり方に対する共通認識の共有にも繋がったものと捉えられる。また、多忙な高校現場の中で、従来型の研修の実施に障害が多く存在する中、必要度が高い課題に対するプロジェクトを、グループワーク形式で細切れに実施する研修の形態が、研修に対する抵抗感や徒労感を払拭することにも繋がった。

加えて、校内研修Ⅱに参加したベテラン教員は、ワーキンググループメンバーの前向きな参加姿勢や熱量から、新たな気づきを得たり、彼らの取組の成果を学校経営に反映させるための体制について考える機会となった。

いびつな年齢構成のもとで、次世代を担う人材育成に課題を抱えるN高校にとって、実施形態、推進体制、内容等をふまえ、有益な人材育成の手法であったと考えられる。同時に、年齢の切り出し方や、対象とする学校課題に関して、それぞれの学校に応じたアレンジが可能であり、汎用性の高さを確認できたことも成果としてあげられる。

(2) 課題

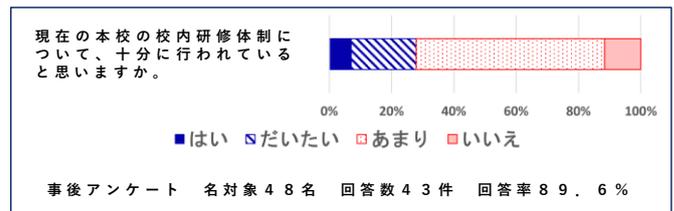


図9 事後アンケート集計抜粋④

事後アンケートにおいて、校内研修体制についての質問を行った。(図9) 校内研修が不十分と回答した者が7割を超えたが、こうした中では、研修の目的や有用性をしっかりと理解してもらうこと、実施形態を学校の実情に合わせて適切にアレンジすること、計画的に配置することなどが必要となる。

本研究においては、プロジェクトの成果をミドルリーダー以外のベテラン教員にどのように共有し、学校としての成果に昇華していくかが大きな課題として残る。こうした課題をふまえ、管理職のリーダーシップのもと、目標・目的をしっかりと全体で共有しつつ、計画的・継続的に校内研修の機会を担保していくことで、今回の研究によって十分に測ることのできなかつた、ベテランや若手への波及効果や、学校全体の活性化に繋がっていくものと考えられる。

主な引用・参考文献

- 白井智美(2016)「学校組織の現状と人材育成の課題」日本教育経営学会紀要(58)2-12
- 畑中大路(2013a)「学校経営におけるミドル論の変遷:期待される役割に着目して」九州大学大学院教育学コース院生論文集(13)87-101
- 畑中大路(2013b)「教師がミドルリーダーになる契機:概念整理を踏まえた詩論的考察」九州大学教育経営学研究紀要(16)35-41
- 奥田 智(2018)「ミドルリーダー研究の一考察:総合的な学習の時間の創設に関わる取組を通して」奈良教育大学教職大学院紀要(10)31
- 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」

中堅教員を主体としたワーキンググループを活用した人材育成 —探究活動を再構築するプロジェクト推進を通して—

学校マネジメントコース 2423310

吉田 英亮

1. 研究の背景と目的

所属するN高等学校においては教員の高齢化や50代以上が半数を占めるいびつな年齢構成のなかで、40代半ばを超えても主要な主任職に就くことのない教員が増加している。それゆえ教職歴と比例して主任等の役割を与えられながら成長していくといった環境になく、加えて、多忙な学校現場の中では従来型の研修の充実にも限界がある。そこで、育成対象やプロジェクトの目的を明確化し、中堅教員が主体的に活躍する「場」「機会」を提供することで、中堅教員の「学校経営参画意識」の高揚を図り、ミドルリーダーへの成長を促す。この研究を通して、実践的かつ効果的な人材育成の手法について検証することを目的とする。

2. 研究の方法

40代以下の教員による「中堅教員主体のワーキンググループ」を立ち上げ、「探究活動を再構築するプロジェクト」を推進し、複数回のグループワークの成果を実際に探究活動を推進する委員会メンバーと共有する合同研修会を実施する。事前事後にアンケート及びインタビューを実施し、中堅教員の意識の変容を見取り、それに関わるベテラン教員及び管理職による評価を集約する。

3. 研究の結果

本研究では、研修参加者の学校経営参画意識を高めることを一つの目標とした。事前事後のアンケート結果の比較からは、参加した教員の意識や行動に顕著な変化は見られなかった。しかし、校内における「共通意識」や「実践」に関する項目はむしろ否定的回答が増加する結果となっており、これは、研修内で「スクール・ポリシー」や「探究活動」について取り扱ったことで、曖昧だった自身の認識を改める機会となったことが背景にあると考えられる。今回の諸研修に関して、「学校経営参画意識を高めることにつながるか」を質問したところ、ほとんどの教員が「効果がある」との肯定的回答だった。事後のインタビューにおいても、同年代で語り合う場の有効性や重要性についての声が多く聞かれ、あわせて、学校経営意識の高まりを感じられる必要感のある取組だったとの回答があった。

また、中堅教員を主体としたワーキンググループを活躍させることによって、今後の学校を支える人材育成を目指すという研究の目的に対して、ベテランや管理職の立場からも有効性や汎用性の高さを評価する回答が得られた。

4. 研究の成果

中堅若手の教員が、自らのキャリアを振り返りながら未来志向で学校について語り合う「場」や「機会」は、学校経営に対する前向きなマインドを醸成し、学校経営参画意識を高め、学校のあり方に対する共通認識の共有にも繋がったように考える。加えて、年齢の切り出し方や、対象とする学校課題に関して、それぞれの学校に応じたアレンジが可能であり、汎用性の高い手法であると考えられる。

中堅教員を主体としたワーキンググループを活用した人材育成

—探究活動を再構築するプロジェクト推進を通して—

研究の背景

大量退職時代に備え、今後の活躍が期待される「中堅教員」育成の手段を模索することの意義は大きい。
(全体的課題といえる)

N高校令和5年度教員年齢構成(50名)
※臨時講師・非常勤講師除く

年齢	人数	主要主任経験者数	現主要主任数
管理職	3		
60歳～	5	3	
55歳～59歳	10	7	4
50歳～54歳	12	7	5
45歳～49歳	9	1	
40歳～44歳	5		
35歳～39歳			
30歳～34歳	4		
～29歳	2		

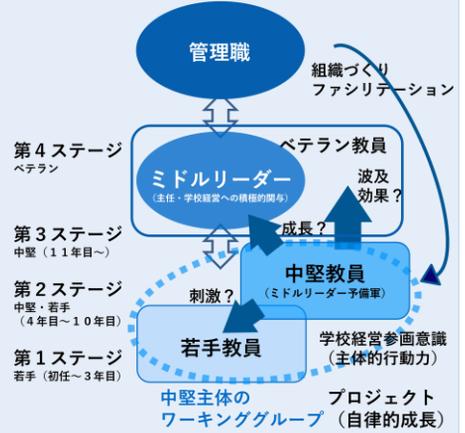
主題・副題の意味

年齢をベースに、主要な主任経験のない教職経験25年までの「ミドル」を「中堅教員」として切り出し、人材育成の対象者(12名)とする。
「プロジェクト」形式にすることにより、どのような立場でも学校経営に主体的に関わる経験が可能になる。

研究の目的

中堅教員が主体的に活躍する「場」「機会」を提供し、中堅教員の「学校経営参画意識」の高揚を図ることで、ミドルリーダーへの成長を促す。この研究を通して、実践的かつ効果的な人材育成の手法について検証する。

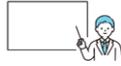
学校組織理解・人材育成手法の整理



研究の内容

①実態把握

- 事前アンケート(全教員対象)
- 管理職インタビュー



⑤考察

- 事後アンケート(全教員対象)
- インタビュー(管理職・主任・WGM)

① 8月下旬

② 9月上旬

③ 10月上旬～11月上旬

④ 11月下旬

⑤ 12月上旬



②校内研修Ⅰ
(全教員対象)

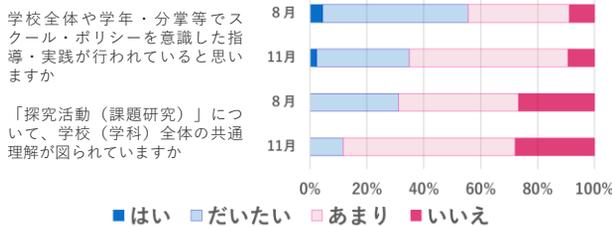
③ワーキンググループでの活動

④校内研修Ⅱ
(探究活動委員会+WGM)

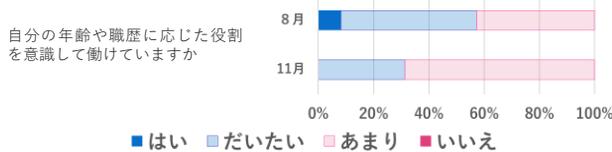


考察

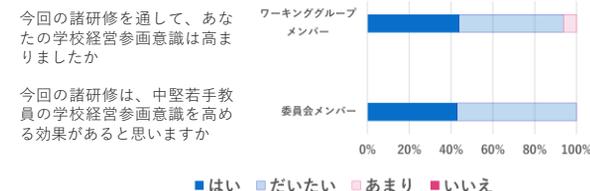
事前事後アンケート(①⑤)比較



否定的回答の増加…
研修内で「スクール・ポリシー」「探究活動」について取り扱ったことで、曖昧だった自身の認識を改める機会となったのでは。この結果は、むしろ「学校経営参画意識」の高まりの結果と捉えることが可能ではないか。



ワーキンググループメンバーに限定すると、事前では過半数の肯定的回答が、事後では3割に減少。「場」「機会」を通じて、課題意識が高まったものと考えられる。



ワーキンググループメンバー及び校内研修Ⅱにおいて合同で研修をこなした委員会メンバーのほとんどが肯定的回答(強い肯定を示す「はい」の割合も高い)。

実施後インタビュー

- 対象者: 管理職(校長・教頭) 3名
中堅主体ワーキンググループメンバー 40代中堅 3名
30代若手 2名
探究活動推進のための委員会メンバー 50代ベテラン 6名

《頻出キーワード》「主任」「年齢」「機会」「経験」「立場」「研修」「意見」「意識」「共有」「職員室内」「学校全体」

Q「研修に参加することで学校経営参画意識は高まりましたか」「どのような影響がありそうですか」

【30代】自分自身に業務のみでなく、分掌の業務もこえて、学校全体として目指すあり方についての感覚を持てたことは、これからの働き方にも良い影響を与えてくれそうである。自分自身の学校経営に関与しようとする意識の高まりは感じている。他の教員、特に先輩方の様々な考え方から学ぶことが多かった。

【40代中堅】日々向き合っている生徒をどのように育てていかなければならないのか、自分自身が学校組織の中でどのような役割を果たしていかなければならないのかなど、深く考え、見直す良い機会になった。

【管理職】今回のように年代を区切ったり、学校課題に対するプロジェクト形式での研修形態は、汎用性が高い。本校において今回の抜き出し方や課題設定が最適だった。ぜひまた違う形で実施できれば。

成果

- 中堅教員」を切り出したことで活動が活発化し、主体的な参加、運営を促すこととなった。また、「プロジェクト」の題材として危機意識の高い「探究活動」を扱ったことも主体的な取組状況につながった。
- 「中堅教員」の「学校経営参画意識」は、自己評価及び他者評価によっても高まったと評価できる。参加した「若手」「ベテラン」にも好影響がみられる。
いびつな年齢構成のもとで、次世代を担う人材育成に課題を抱えるN高校にとって、実施形態、推進体制、内容等、有益な人材育成の手法であったと考えられる。同時に、年齢の切り出し方や、対象とする学校課題に関して、それぞれの学校に応じたアレンジが可能であり、その汎用性の高さを確認することができた。