



秋田大学教育文化学部・教育  
学研究科 シンボルマーク

秋田大学教職大学院

# 第1回教職実践オープンリフレクション



平成29年2月23日（木）

秋田大学60周年記念ホール(3-145)・4-111・5-209

秋田大学教育学研究科 教職実践専攻

# 日 程

| 時 刻       | 内 容                                                                                                                                                                                  | 場 所                                                |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| 8 : 5 0   | 参加者受付                                                                                                                                                                                |                                                    |
| 9 : 3 0   | <b>中間発表</b><br><学部卒院生><br>① 9 : 3 0 ～ 9 : 5 5<br>② 9 : 5 5 ～ 1 0 : 2 0<br>③ 1 0 : 2 0 ～ 1 0 : 4 5<br>④ 1 0 : 4 5 ～ 1 1 : 1 0<br>⑤ 1 1 : 1 0 ～ 1 1 : 3 5<br>⑥ 1 1 : 3 5 ～ 1 2 : 0 0   | <b>【会場Ⅰ】</b><br>4－1 1 1<br><b>【会場Ⅱ】</b><br>5－2 0 9 |
| 1 2 : 2 0 | 参加者受付                                                                                                                                                                                |                                                    |
| 1 3 : 0 0 | <b>中間発表</b><br><現職教員院生><br>① 1 3 : 0 0 ～ 1 3 : 2 5<br>② 1 3 : 2 5 ～ 1 3 : 5 0<br>③ 1 3 : 5 0 ～ 1 4 : 1 5                                                                             | <b>【会場Ⅰ】</b><br>4－1 1 1<br><b>【会場Ⅱ】</b><br>5－2 0 9 |
| 1 4 : 3 0 | <b>成果発表</b><br><学校マネジメントコース><br>① 1 4 : 3 0 ～ 1 4 : 5 5<br>② 1 4 : 5 5 ～ 1 5 : 2 0<br>③ 1 5 : 2 0 ～ 1 5 : 4 5<br>④ 1 5 : 4 5 ～ 1 6 : 1 0                                             | 6 0 周年<br>記念ホール<br>( 3－1 4 5 )                     |
| 1 6 : 1 5 | <b>閉会行事</b><br>・挨拶<br>教育学研究科長                      武田    篤<br>・来賓ご挨拶<br>秋田県総合教育センター所長                      眞壁   聡子   様<br>・講評<br>秋田県教育庁総務課副主幹（兼）企画監                      三浦    亨   様 | 6 0 周年<br>記念ホール<br>( 3－1 4 5 )                     |
| 1 6 : 3 0 | 終了                                                                                                                                                                                   |                                                    |

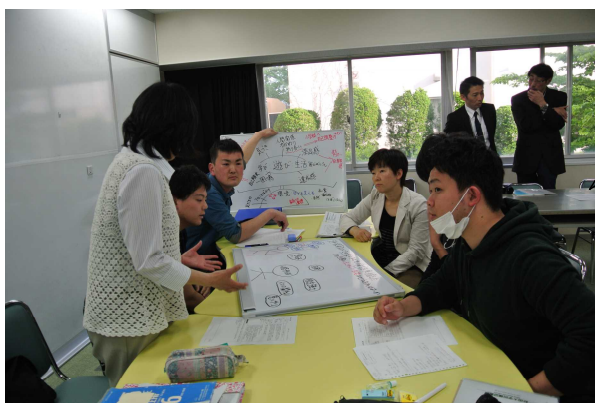
## 活動のひとこま



附属幼稚園実習では、もみくちやにされるほどの大人気！



いつでもどこでも仲良く語り合う  
学校マネジメントコースの4人組



授業中の協議やリフレクションでは、現職教員院生と学部卒院生が課題やテーマに沿って、同じグループで活動する場面が多くあります。学部卒院生の率直な意見や疑問と現職教員院生の知識や経験値をもとにした意見が融合し、深い学びへと繋がっています。

こちらのHPでも教職大学院の活動を紹介しています。

ぜひ、ご覧になってください！

教職大学院通信

[http://www.akita-u.ac.jp/eduhuman/guide/gu\\_magazin.html](http://www.akita-u.ac.jp/eduhuman/guide/gu_magazin.html)

学部情報 / 研究報告書等の成果公開

岩手報告書、発足記念フォーラム

[http://www.akita-u.ac.jp/eduhuman/guide/gu\\_report.html](http://www.akita-u.ac.jp/eduhuman/guide/gu_report.html)

<その他>

学部の歴史等について

<http://www.akita-u.ac.jp/eduhuman/guide/pdf/160314.pdf>

学部のシンボルマークについて

[http://www.akita-u.ac.jp/eduhuman/guide/gu\\_symbol.html](http://www.akita-u.ac.jp/eduhuman/guide/gu_symbol.html)

学部の名所について

[http://www.akita-u.ac.jp/eduhuman/guide/gu\\_famous.html](http://www.akita-u.ac.jp/eduhuman/guide/gu_famous.html)

学貴日新について

<http://www.akita-u.ac.jp/eduhuman/menu/pdf/001.pdf>



＜岩手大学教職大学院の皆さんとの交流＞



# 発表者一覧

## 中間発表（学部卒院生）

| 番号 | 場 所<br>時 間  | 会 場 I<br>(4-111) | 会 場 II<br>(5-209) |
|----|-------------|------------------|-------------------|
| ①  | 9:30～9:55   | 岸 陽 弘            | 柴 田 省 吾           |
| ②  | 9:55～10:20  | 鎌 田 貴 文          | 富 樫 啓太郎           |
| ③  | 10:20～10:45 | 菅 原 美 智          | 辻 明日香             |
| ④  | 10:45～11:10 | 高 橋 涉            | 松 本 深 鈴           |
| ⑤  | 11:10～11:35 | 野 坂 奨            | 渡 辺 太 郎           |
| ⑥  | 11:35～12:00 | 菅 原 郁 也          | 岩 澤 郷 子           |

## 中間発表（現職教員院生）

| 番号 | 場 所<br>時 間  | 会 場 I<br>(4-111) | 会 場 II<br>(5-209) |
|----|-------------|------------------|-------------------|
| ①  | 13:00～13:25 | 三 浦 益 子          | 門 脇 恵             |
| ②  | 13:25～13:50 | 富 樫 朋 哉          | 児 玉 信 子           |
| ③  | 13:50～14:15 | 佐々木 勝 利          | 本 多 由 香           |

## 成果発表（学校マネジメントコース）

| 番号 | 場 所<br>時 間  | 60周年記念ホール<br>(3-145) |
|----|-------------|----------------------|
| ①  | 14:30～14:55 | 浅 野 博 之              |
| ②  | 14:55～15:20 | 木 村 司                |
| ③  | 15:20～15:45 | 伊 藤 智                |
| ④  | 15:45～16:10 | 佐 藤 孝 成              |



# **実践研究報告書**

## **学校マネジメントコース**

# 実践研究報告書

## 学校マネジメントコース

会場（60周年記念ホール：3－145）

---

- 1 学校組織マネジメント研修の有効性に関する一考察  
ーこれからの学校に求められる組織力の構築ー

浅野 博之 ……6

- 2 学校組織マネジメントにおける秋田型評価システムに関する一考察  
ー企業経営理論との対比を通してー

木村 司 ……14

- 3 東日本大震災を契機とした自然災害への危機管理に関する一考察  
ーマネジメントの手法を取り入れた安全教育と安全管理ー

伊藤 智 ……25

- 4 医療的ケアを必要とする子どもが在籍する学校の安全管理の在り方  
ー特別支援学校におけるリスク・マネジメントの観点からー

佐藤 孝成 ……33

---

# 学校組織マネジメント研修の有効性に関する一考察

## －これからの学校に求められる組織力の構築－

学校マネジメントコース 2516301

浅野博之

### 1. はじめに

#### (1) 学校組織マネジメント研修の概要

独立行政法人教員研修センターで行われた「平成28年度学校組織マネジメント指導者養成研修」を受講し、校種や役職を超えた参加者との意見交流や著名な講師の講演、またその講演に基づいた演習等、貴重な研修を積む機会を得た。

本研修プログラムは教員研修センターの柱と位置づけられ、地域とともにある学校、チーム学校、教員の資質能力向上の3つの柱に基づいた研修であること、また本研修の目的が、「学校組織マネジメントの理論を身につけ、的確な校長のリーダーシップと経営理念のもとに戦略を構築し、学校内外の資源を活用することができるようにする。そのうえで、各地域や学校への指導・助言等を行うことのできる指導者の養成を図ること」であることから、これからの学校はチームとして組織全体で学校運営に関わる必要性が強く求められている。さらに、新学習指導要領のキーワードである「カリキュラムマネジメント」と「アクティブ・ラーニング」を一体的に推進させるためには、校長のリーダーシップはもとより、教職員一人ひとりのマネジメント力が大きな鍵となる。

講義および演習については、文部科学省初等中等教育局参事官補佐廣田貢氏による「政策に見る新しい学校経営の動向」、株式会社イマージェンス代表取締役社長桑畑英紀氏による「リーダーシップとマネジメント～人と組織を生かした学校経営～」、北神正行氏による「学校ビジョンと戦略～管理職とリーダー教員にとってのマネジメントの課題～」、

浅野良一氏による「学校組織マネジメントの実戦に向けて～学校の戦略マップを作る～」、村川雅弘氏による「社会に開かれた教育課程の実現に向けて～特色ある学校づくりのためのカリキュラム・マネジメント～」、河村茂雄氏による「やる気を引き出すヒューマンリソース・マネジメント」で構成され、アクティブ・ラーニング型の演習形式を通して理解を深める構成である。

本研修から学んだ理論や知識を整理する中で、実際の現場においていかに効果的・有機的に学校組織マネジメントを運用できるのかを考える際、学校の特色や組織の様態により視点や手立ての組み合わせが多様となることは否めず、よってここでは一般解は存在しない。しかしながら、基本となるべく納得解は学校ごとに存在するわけであり、現任校を分析しながら本研修の有効性を一考する。

#### (2) 現任校の現状と課題

現在勤務するA高等学校の概要を取り上げる。A高等学校は、地域の進学を主とする全日制普通科、1学年6クラスの計18クラスからなる比較的規模の大きい学校である。特色としては、文部科学省のSSH（スーパーサイエンスハイスクール）事業の指定を受けているため、SSH事業に関連した理数教育充実のための教育課程を編成している。具体的には、理科と数学を増単し、学校設定科目として対応することで、より探求型の学習が可能となるような指導計画および指導内容が設定され、さらに、総合的な学習の時間を増単し、学校設定科目として設定することで、SSH事業に特化した学習が可能となる授業時数を確

保している。また、進路面では、ほぼ全員が進学を希望し、約 3 割の生徒が国公立大学、他私立大学へ進学する状況である。

ここで、A 高等学校の現状と課題として、A 高等学校中期ビジョン（5 カ年計画）にて、次の 3 点が挙げられている。

#### ① SSH の利点を生かした教育活動の推進

SSH は本校の大きな特色となっており課題研究及び高大接続の面で著しい成果を挙げている。さらに、SSH を活用した進路実現も増してきている。今後、SSH と進学指導との関わりをより一層深めることが課題である。「探究活動」を進路選択に結び付け、キャリア教育としての位置付けを重視していく。

#### ② 文武両道の理想の追求

本校は第七次秋田県高等学校総合整備計画において「進学の中心校としての役割を果たす学校」の中の一つとして示されている。生徒の潜在的な能力を十分に引き出し、地域社会の期待に応えることが求められている。一方、本校生徒の約 80% は部活動に加入し、目標達成に向けて、仲間との友情を深めながら自己を鍛錬し、成果を挙げている。

#### ③ 創立百周年と校舎改築

平成 28 年度中に新校舎が完成する。真新しい教育環境の下、4 年後に創立百周年を迎える。百周年に向けて様々な活動に取り組むことにより学校に勢いを付け、地域における拠点校としての役割を担う自覚を高める。

さらに、同中期ビジョンにて、学校を取り巻く将来の状況の予測とし、次の 3 点を挙げている。

#### ① 中学校卒業予定者の減少

平成 28 年 3 月から平成 32 年 3 月にかけて、中学 3 年生の卒業生数は年間 45 人から 85 人の減で推移していくが、5 年後の平成 33 年 3 月の卒業生数は前年度のそれとの比

較で 152 人の大幅な減少が予想されている。その後 3,000 人前後で推移するが、平成 37 年 3 月の卒業生数から再び減少が顕著になり、平成 38 年 3 月の中学生の卒業生数は 2,830 人と予想されている。今後、市内においても、高校の規模縮小は一層進んでいくと思われる。

#### ② 市北部地域の人口減少と高齢化

市北部地域の平成 32 年の予想人口は、72,499 人であり、平成 27 年との比較では 4,827 人の減少となる。同地区の 65 歳以上の割合は 34.1% と予想され、高齢化の進行が加速していく。

#### ③ 平成 32 年度導入予定の大学入学希望者学力評価テスト（仮称）

時代や社会の変革、大学入学希望者学力評価テストの導入等大学入試の改革に伴いコンピテンシー・ベースの学力の伸長が求められている。本校においても、アクティブ・ラーニングの推進を含めた授業改善により、そうした学力の育成を目指す必要がある。

以上のことから、A 高等学校の課題としていえることは、SSH 事業と進路選択および進路実現をより有機的に関連させることで、進学校としてのさらなる発展に繋げる必要があると言える。

## 2. 現任校における学校経営計画の効果的な運用

北神正行氏と浅野良一氏の講義・演習より、「学校ビジョンと戦略」および「学校の戦略マップ」の策定が、学校ビジョンの設定と達成に向けた組織づくりに有効であることが示された。校長があるべき学校のビジョンを明確に示し、短期スパン（3 年から 5 年程度）のラフシナリオ、つまり学校戦略マップを作成し、全職員でビジョンや手立てを共有することで参画意識を高め、組織として取り組む体制づくりの一手法である。

現任校である A 高等学校を例に取り上げ、SWOT 分析および戦略マップを作成する。

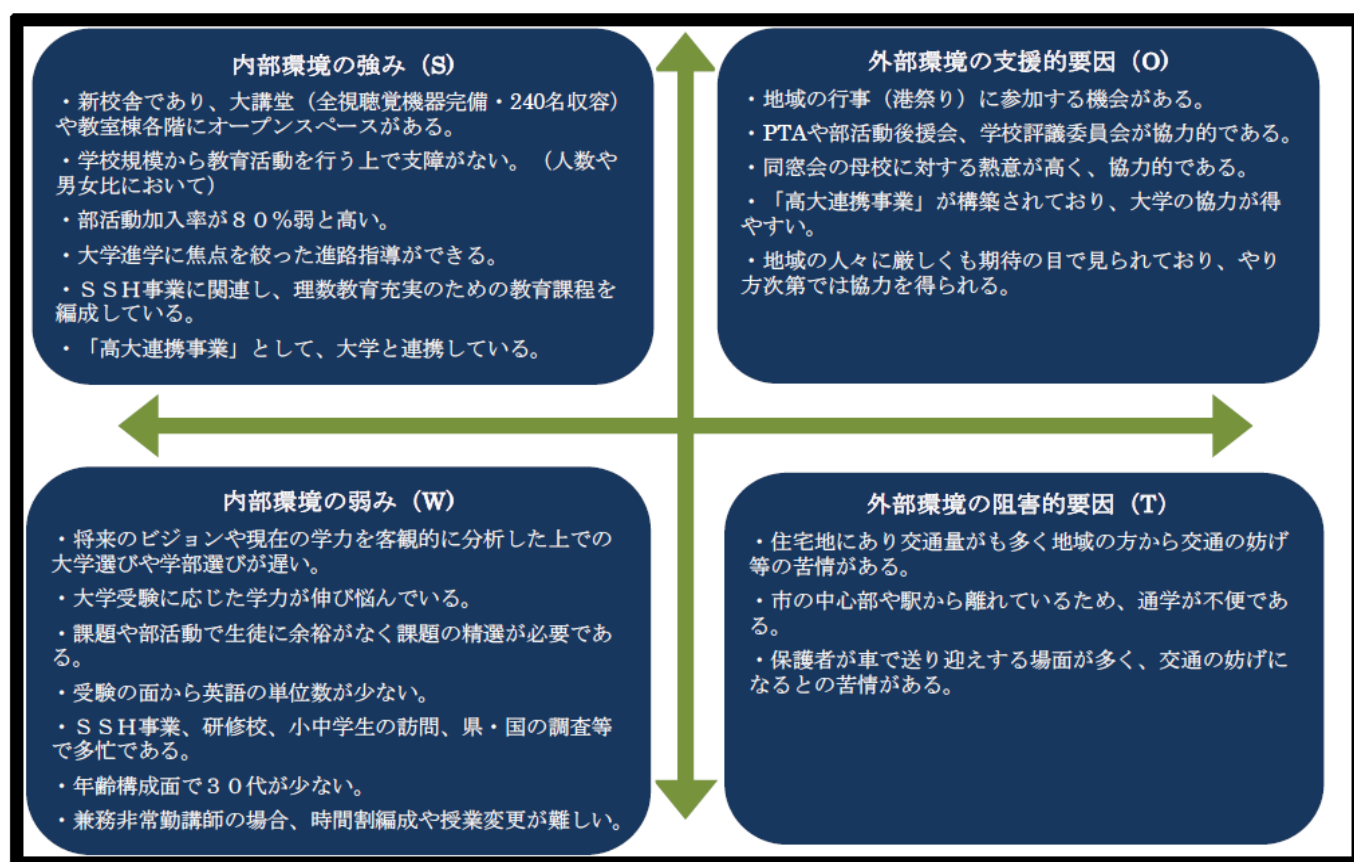
### (1) SWOT 分析

戦略マップ作成にあたり、内外環境分析の手法である SWOT 分析を活用する。SWOT 分析は、自校の内部環境を「強み (S) と弱み (W)」に、外部環境を「機会 (支援的) (O) と脅威 (阻害的) (T)」に分け、客観的特徴や事実

を洗い出すことで、自校の把握が可能となる。

次に、洗い出した内外の環境要因の事実が、自校の運営に「支援的に働く場合」と「阻害的に働く場合」に分けて検討をし、最後に、内外環境のプラス面、つまり強みを生かして、特色ある学校運営に生かすことが趣旨であるが、ここでは、戦略マップの作成に生かす分析資料として活用する。

#### SWOT 分析 (A 高等学校)



A 高等学校の SWOT 分析による要因を分析すると、内部環境の強み (S) と内部環境の弱み (W) について、相反している要因が挙げられる。教員、生徒、保護者は大学進学への意識が非常に高く、熱心な指導を図っているが、大学受験に応じた能力が今ひとつ伸び悩んでいる状況である。

一因として挙げられることは、内部環境の弱みに挙げられる「将来のビジョンや現在の学力を客観的に分析をした上での大学

選びや学部選びが遅い」ことである。実際、個人および保護者面談や学年集会、さらには教育関連企業や予備校との連携等、生徒個々に対してきめ細かな支援を図ってはいるものの、大学や学部の情報を十分に理解しているとは言えず、そのために受験に向けた準備に具体性が持てず、早期より対策が取れずにいると考えられる。

二つ目の要因として、学力面が挙げられる。「基礎学力」の定着は概ね図られては

いるが、「応用力」つまり「大学入試に応じた学力」の定着は今ひとつ伸び悩んでいる状況であることから、組織としてさらなる授業改善を推進する必要があると言える。

また、A 高等学校の最大の特色である SSH 事業において、理科と数学に特化した探求型の学習形態の設定や、総合学習の時間を教科化・科目化することにより、SSH 事業に特化した理数教育充実のための教育課程を編成し、成果を挙げている。しかしながら、事業の掲げる探求型学習、いわゆるアクティブ・ラーニング形式の活動が、全教科で積極的に行われているとは言えない状況である。

ここまでの分析を「学習面」としてグルーピングをしたものが以下の表である。

#### 学習面

##### ●授業改善

- ・大学進学に焦点を絞った進路指導ができる。
- ・将来のビジョンや現在の学力を客観的に分析した上での大学選びや学部選びが遅い。
- ・大学受験に応じた学力が伸び悩んでいる。
- ・課題や部活動で生徒に余裕がなく課題の精選が必要である。

##### ●SSH 事業の深化

- ・SSH 事業に関連し、理数教育充実のための教育課程を編成している。
- ・「高大連携事業」として、大学と連携している。
- ・「高大連携事業」が構築されており、大学の協力が得やすい。

さらに、外部環境の支援的要因等の分析より、部活動加入率が高く、地域や同窓会からも活躍が期待されていることから、運動部、文化部を問わず、上位大会入賞が求

められている。特に、SSH 事業に直接関わる「躍進探究部」については、部員の確保と研究内容のさらなる質の向上が求められる。

また、社会の急激な変化に対応し、学校が担っている役割は多様化・複雑化していることから、教員の負担が増すことにより、本来の業務である授業を支える授業準備や研修に充てる時間が大きく減少している現状が懸念される。研修時間の確保の観点から、教員の役割分担や業務分担の見直しと同時に、地域の人材の活用等「チーム学校」の概念が求められる。

以上を「組織面」としてグルーピングしたものが次の表である。

#### 組織面

- ・部活動加入率が80%弱と高い。
- ・SSH 事業、研修校、小中学生の訪問、県・国の調査等で多忙である。
- ・地域の行事（港祭り）に参加する機会がある。
- ・PTA や部活動後援会、学校評議委員会が協力的である。
- ・地域の人々に厳しくも期待の目で見られており、やり方次第では協力を得られる。

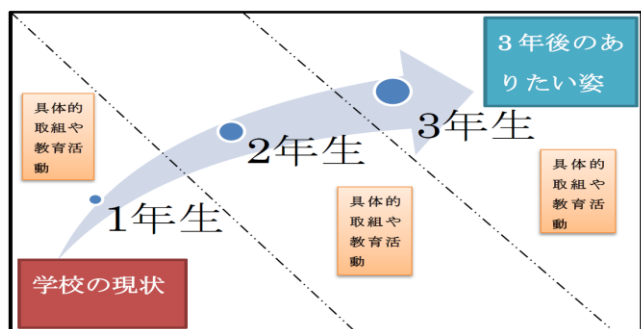
SWOT 分析から浮かび上がる A 高等学校のキーワードを、「授業改善」「SSH 事業の深化」「組織力の構築」と捉え、戦略マップ作成における3つの柱とする。

#### 2) 学校戦略マップの作成

次に、SWOT 分析から浮かび上がった現状から、「目指す学校像」、「ありたい姿」を設定する。特色ある自校のあるべき姿を教職員で熟議し、戦略マップ（イメージ図参照）を作成し、戦略の共有化を図る。

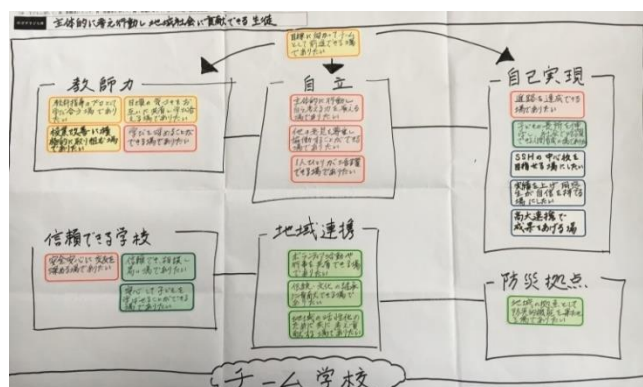


## イメージ図



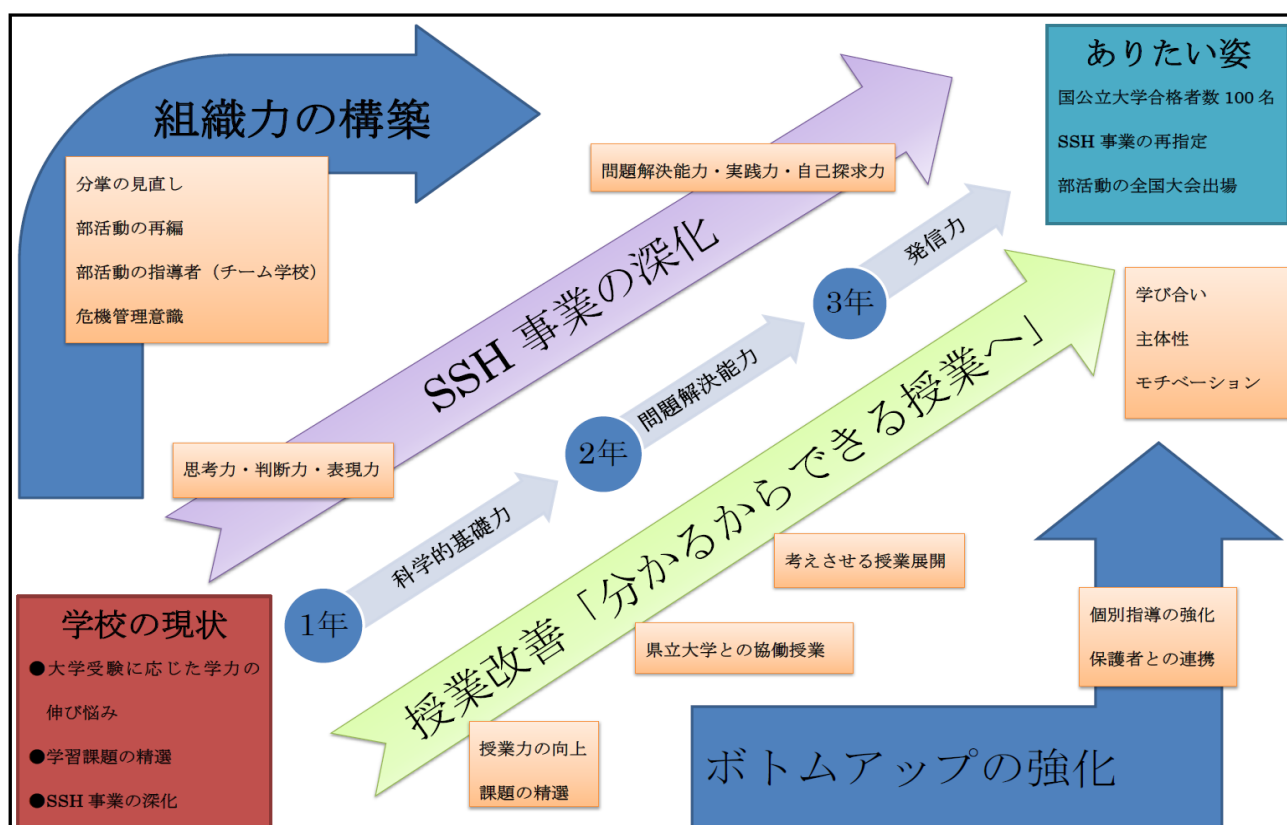
本研修では、事前に作成した SWOT 分析をもとにして、「わが校のありたい姿」を限られた時間ではあったが各自作成し、その後、グループ内での発表を通して理解を深めた。作成にあたっては、現任校である A 高等学校の学校教育目標から、目指す子ども像を設定し、子どもに対して（赤色の付箋）、教職員にとって（黄色の付箋）、保護者に対して（緑色の付箋）、その他について（白色の付箋）の 4 つの対象に対して、顧客志向の目線で、ラベルを作成し、KJ 法でグルーピングをする流れとなる。そこか

ら、学校のミッション（使命・存在意義）を策定することで戦略マップ作成の一材料とする。本研修で作成した成果物が次の通りである。



SWOT 分析とありたい姿から浮かび上がるキーワードは、「授業改善」「進路達成」「SSH 事業」「主体性・協働性」「組織力の構築」が挙げられる。さらに、A 高等学校の中期ビジョンで示されている「5 年間を通しての具体的目標」も勘案し、次のように戦略マップを策定した。

## 戦略マップ（A 高等学校）



戦略マップで示しているように、「学校の現状」として「大学受験に応じた学力の伸び悩み」「学習課題の精選」「SSH 事業の深化」を挙げている。大学受験に応じた学力を伸ばす取り組みについては、各教科、とりわけ 3 教科（国数英）において、副教材を使用し、朝学習や週末課題等において年間計画を示しながら実施している。しかし、各教科の課題が生徒にとっては消化しきれておらず、受動的学習スタイルによる単発的な学習に留まることで、内容の定着が図られていないと分析する。

「ありがたい姿」としては、「国公立大学合格者数 100 名」「SSH 事業の再指定」「部活動の全国大会出場」を挙げている。生徒のおよそ 8 割が国公立大学を志望している実態を踏まえ、志望実現のために高い目標を持って指導に励み、進学校としてのさらなる飛躍を目指したい。また、SSH 事業は A 高等学校の教育活動において中核と位置づけられ、問題解決から発表へと繋がる「探究型授業」を「躍進」科目（総合的な学習の時間）をベースに全教科で推進することにより、すべての生徒、すべての科目において、さらにアクティブ・ラーニングを取り入れた授業展開を通して、進路実現において成果を得ることにより、SSH 事業の再指定に繋げる。

また、部活動加入率や地域や同窓会からの期待から、運動部、文化部を問わず、上位大会入賞を挙げ、特に SSH 事業に直接関わる「躍進探究部」については、全国的入賞を目指すとしている。

次に、「ありがたい姿」へ変容する基軸として、SSH 事業で育成したい能力である、「科学的能力」「問題解決能力」「発信力」の育成を掲げている。それらの能力を育成する 2 本の柱として A 高等学校の最大の特徴である「SSH 事業の深化」と「授業改善」を据え、スパイラルに展開する。

「SSH 事業の深化」については、県立大学との高大接続プログラムの充実を図ると同時に、カリキュラムマネジメントの視点から、「躍進」科目（総合的な学習の時間）の学校設定教科・科目の検証はもとより、教科横断型の単元を設定する教科領域型のカリキュラムマネジメントの検討や各学年独自でテーマを設定し探究型学習を総合学習の時間で実施する学年型カリキュラムマネジメントで対応可能と考える。

「授業改善」では「分かる授業からできる授業」への転換を推進することで、「学び合い・主体性・モチベーション」の高揚を図りながら、主体的・能動的に学習に取り組む態度を育成する。具体的な取り組みの一つである「課題の精選」については、生徒が消化しきれていない場面も見られることから、各教科が課している課題を他教科と調整をしながら精選することが必要であると考え。生徒が自らじっくり考える時間を保証し、「やらされている意識」から「自ら取り組む意識」へ変容しない限り、ありがたい姿の実現は容易ではない。同時に、教員は、すべての教科・科目でアクティブ・ラーニングを取り入れた授業を導入し、考えさせる授業展開を図る。推進に向け、研修部を主体とした校内研究授業を年 2 回実施する。その際、各教科の目標と生徒の目指す姿を明確化し、ポイントを絞った参観・協議とすることで、焦点化と効率化に配慮することにより負担感を払拭する。

併せて、学校全体の質を上げるため、下位層への対応として、ボトムアップの強化も図る。4 月の面接週間や保護者面談を主としながら、「考査分析シート」を用いて、各考査を生徒自身が分析し弱点を焦点化することにより、教科担任による効果的な個別指導を可能とする。

「組織力の構築」については、分掌や委員会等の見直しをゼロベースで再考する。

特に、SSH 事業の運営について周知を図る目的で設置されている「学校運営委員会」については、運営内容の見直しが必要と考える。現在、月初めの「学校運営委員会」において SSH 事業の周知を図り、その後、分掌部会、学年部会、職員会議という流れで行事や業務の周知を図っている。ここで、問題となるのは、「主任連絡会」に相当する場がないことにより、職員会議で分掌間の調整が不十分と思われる案件が提起されることで、再調整が必要となることである。提案として、「学校運営委員会」を分掌部会、学年部会の次に設定し、主任連絡会を合わせた会とすることで、分掌間の調整や全分掌での情報の共有が図られることで、スムーズに業務が推進され则认为。

また、「チーム学校」の視点を取り入れた学校組織マネジメントも必要となる。地域の専門家の力を借りることで、教員の負担軽減や専門的見地からの支援による個の状態に応じた適切な支援が可能となることから、今よりも高い教育効果が期待できる。まずは、学校の現状把握と地域における専門性のある人材の有無などを見極め、できる場面から取り入れる。

さらに、「信頼される学校」であるためには、危機管理意識の醸成が必要である。管理職として、常に危機管理意識を持ってマニュアル等の作成に取り組むと共に、事故を未然に防ぐ日々の注意喚起を心がけ、生徒が安全に過ごせる場の確保に努めることが肝要である。また、防止策としてのリスクコントロール（予想・予知、回避・防止）に最大限の注意を払い、万が一の事故が発生した際にはダメージコントロール（対処・拡大防止、再発防止）の素早い対応が組織に求められる。リスクコントロールやダメージコントロールが適切に運用されるためには、管理職の危機管理意識はもとより、教員一人ひとりの日頃の危機管理

に対する意識の高さが備わっていなければならない。管理職は恒常的に機会を捉え、危機管理に対する意識付けを啓発していく必要があるため、定例職員会議や研修会に留まることなく、朝の連絡会での継続的な声かけや問題事案が記載されている記事のコピー等を配布する等、自身の問題として理解させ、危機管理意識の向上を周知する必要がある。

### 3. まとめ

学校教育目標の達成に向け、組織が一体となり機能するためには、教員一人ひとりが学校教育目標を理解し、学校参画意識を高めることが重要である。例えば、学校教育目標の設定段階で、主任レベル、可能であれば全職員での Check（検証）および Action（改善）の研修会を行い、課題と目標を学校全体で共有する。また、教科会や各分掌部会で話題となった課題や問題点を各主任からヒアリングし、教員や分掌の考えを掌握することにより、学校経営に反映することも有効である。さらに、重点目標についてはキャッチフレーズやキーワードを示し、様々な機会を通して意図的に発信することにより、教職員、生徒および保護者等への周知に努めることも重要である。具体的には、教職員に対しては、教員評価の組織目標設定や個人目標設定に係る面談等を通して、学校教育目標の思いや願いを伝えたり、日頃の授業参観や諸活動への取組を観察・把握し、それらに対する賞賛とともに助言をするなど、常にアンテナを高くし情報共有に努めることが考えられる。要するに、集団がスムーズに機能するためには、良好で健全な人間関係が大前提であることから、特に教頭においては、職員個々とのコミュニケーションを大切にし、横の連絡調整に腐心する能力が求められる。そして、保護者や生徒に対しては、集会や学

校日より、ホームページ等で積極的に重点目標に係るキャッチフレーズやキーワードを取り入れた情報を発信することが重要となる。その際、生徒たちの良さや伸びを認め賞賛をし、共に学校を作り上げるという思いを共有することにより、学校への信頼と帰属意識が高まると考える。

次に、学校組織活性化の観点から、ミドルリーダーの重要性を挙げる。つまり、学校教育目標から分掌目標へ、さらに教員一人ひとりの自己目標へと有機的に繋がる体制を構築するためには、組織を支えているミドルリーダーを管理職が育て、さらにミドルリーダーが下位層のリーダーを育てる連鎖が有効であるため、リーダー育成に際しては、権限の分散化を常に考慮に入れることにより、ミドルリーダー、延いては組織全体のエンパワーメントの向上が期待できる。河村茂雄氏の講義・演習より、教員組織のリーダーの役割として次の3要素を挙げており参考となる。

- ① 教員一人ひとりが常に自己成長しようという状態を作る。
- ② 教員達が相互に「育て合い、育ち合う」組織作り。
- ③ 教員全員がシステムの考えながら一つのビジョンを目指して活動していく。

具体的な取り組みとして、①については、「仕事の質を高め、教育実践を向上し続ける唯一の手段である」とし、自主研修の重要性、②については、「組織のビジョンと個人のビジョンの共有が重要である」とし、職場という単位のコミュニティの醸成、③については、俯瞰的に自己の仕事を捉え、各部門と相互作用を図る能力の重要性を挙げている。特に有効と考えられる例として、教師の能力に応じ権限を与えながら業務を担当させることにより、主体性やリーダーシップの向上が期待され、組織の活性化に

繋がるものとする。少しハードルが高い業務に挑戦させることで、河村茂雄氏によるリーダーの役割が育成され则认为。まずは、管理職の日常的な取り組みとして、ミドルリーダー（主任クラス）の資質向上に最大限に努め、積極的に助言をすることで、優れた点や改善点を共有化しながら育てることが大前提と考える。そこから、中堅教員や若手教員同士の「学び合い」へと繋がる組織づくりが有効と考える。

最後に、本研修から得た多くの有効な学校組織マネジメントに関する理論から、本考察においては特に、SWOT分析から現状を客観的に把握し、学校経営理念に沿った学校戦略を構築する一手法を通して、現任校の課題や展望を分析・提案できたことは、A高等学校において高い有効性を有すると考える。今後、この一考察を現場に生かし、組織の協働意欲を高め、組織全体で学校運営に取り組む望ましい学校組織づくりの構築に腐心することにより、めざす生徒が育つ教育活動の展開に努める。

#### 【引用・参考文献】

- 浅野良一（2016）「教員研修センター平成28年度学校組織マネジメント指導者養成研修（第1回）」配布資料
- 河村茂雄（2016）「教員研修センター平成28年度学校組織マネジメント指導者養成研修（第1回）」配布資料
- 北神正行（2016）「教員研修センター平成28年度学校組織マネジメント指導者養成研修（第1回）」配布資料
- 村上雅弘（2016）「教員研修センター平成28年度学校組織マネジメント指導者養成研修（第1回）」配布資料

# 学校組織マネジメントにおける秋田型評価システムに関する一考察

## ー企業経営理論との対比を通してー

学校マネジメントコース 2516303

木村 司

### 1. 組織マネジメント導入（企業経営理論） と評価システム

学校組織マネジメントとは、『学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～（モデル・カリキュラム）』（マネジメント研修カリキュラム等開発会議 2005）によると、「学校の目標を能率的に達成するために、教育資源（人的、物的、財的、時間、情報、ネットワーク）を開発・活用して、関係者のニーズに適応しつつ、学校の組織の維持・発展を図ることである。」

2000（平成12）年の『教育改革国民会議報告－教育を変える17の提案－』の「4 新しい時代に新しい学校づくりを」では、「学校や教育委員会に組織マネジメントの発想を取り入れる」とある。ここでは、学校に組織マネジメントの発想を導入し、校長が独自性とリーダーシップを発揮できるようにする、という提言がなされている。これを受けて、文部科学省は、教育委員会等において学校組織マネジメント研修への取組を促進するための施策の推進、機関の設置を行ってきた。

その施策等は以下のようになるが、項目の中に評価システムが多く挙げられている。

①2000（平成12）年『教育改革国民会議報告－教育を変える17の提案－』

- ・開かれた学校づくりと説明責任
- ・学校評価制度（外部評価を含む）の導入と学校選択

- ・親・地域の学校運営参加

②2002（平成14）年中央教育審議会答申『今後の教員免許制度の在り方について』

- ・学校評議員制度等の活用
- ・学校評価システムの確立
- ・新しい教員評価システムの導入

③2002（平成14）年文部科学事務次官通知『小学校設置基準及び中学校設置基準の制定等について』（3月29日；13 文科初第 1157号）

- ・自己評価の実施と結果公表、及びそれに基づいた学校運営の改善
- ・開かれた学校づくりと説明責任

④2006（平成18）年文部科学省『義務教育諸学校における学校評価ガイドライン』〔2008（平成20）、2010（平成22）年改訂〕

⑤2006（平成18）年教育基本法改正

「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものとする。」と示され、学校教育において、学校、家庭及び地域住民その他の関係者が連携協力していくことが明示された。このことから学校組織マネジメントにおいても学校、家庭及び地域住民、その他の関係者による協働のマネジメントの必要性が法律上も明示されたことになる。

⑥2007（平成19）年学校教育法改正

第42条に「小学校は、文部科学大臣の定めるところにより当該小学校の教育活動その他の学校運営の状況について評価を行い、その結果に基づき学校運営の改善を図るため必要

な措置を講ずることにより、その教育水準の向上に努めなければならない。」と学校評価が法的に位置付けられる。

これらに先立って、1998（平成10）年の中央教育審議会答申『今後の地方教育行政の在り方について』は、「校長、教頭の学校運営に関する資質能力を養成する観点から、例として、企業経営や組織体における経営者に求められる専門知識や教養を身に付けるとともに、学校事務を含め総合的なマネジメント能力を高めることができるよう、研修の内容・方法を見直すこと」と、している。

学校マネジメント研修の実施と学校における民間の企業マネジメント手法の導入が示されたのである。

これら多くの取組は、社会のグローバル化や少子化等、教育を取り巻く環境の変化に伴い、学校が抱える課題が多様化・複雑化していることを基に、このような課題に対応するために、組織的で機動的な学校運営の基盤となる学校組織マネジメントの考え方が一層重要になっている、という立場からのものである。

## 2. 学校組織マネジメントへの企業経営理論導入の必要性

前項で述べたように、下支えとなる国の様々な取組により、企業経営理論を含んだ組織マネジメントの必要性が問われ、その考え方や手法が学校にも浸透しつつある。

組織マネジメントの手法は、企業の中で生まれ、現在も企業や自治体等が活用している企業経営の手法である。しかし、企業で生まれたものをそのまま学校に導入しようとするときさまざまな不具合が生じることは言うまでもない。企業と学校では、組織の考え方や機能が違うからである。一般にいわれる両者の違いを、『学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～（モデル・カリキュラ

| 比較項目      | 公立学校                                                      | 民間企業                                              |
|-----------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| マネジメントの目的 | 組織の使命<br>学校教育目標の実現<br>児童・生徒の成長・発達<br>学習需要の充足              | 顧客満足の提供<br>企業利潤の追求<br>企業の存続                       |
|           | 課題達成の考え方<br>一般高次の社会的能率（Social efficiency）                 | 事業収支面からみた経済効果（cost reduction）                     |
|           | 課題達成の方法<br>効果性向上重視                                        | 効果性向上と同時に採算性も重視（生産性向上）                            |
| マネジメントの対象 | 対象範囲<br>外部のミクロ環境に加えてマクロ環境からも影響                            | 外部のミクロ環境に重点                                       |
|           | 対象の選択<br>重点化は可能だが、「捨てる」ことができない。                           | 思い切った重点化が可能。言い換えれば「捨てる」ことができる。                    |
|           | 競合・競争<br>基本的にプラスサム型の競争。絶対優位を目指す。                          | 基本的にゼロサム型の競争。競争優位を目指す。                            |
| マネジメントの方法 | 成果の評価<br>最終目標（学校教育目標）については、年度毎の業績測定は困難。課題達成度や活動については測定可能。 | 最終目標については、年度毎に、財務諸表等による業績測定が可能。課題達成度や活動についても測定可能。 |
|           | 法規制<br>民主性、公共性、公平性等の高次元の原理を中心に活動するため、法的制約が大きい。            | 法的制約はあるが、自治体や公立学校に比べて、あまり強くない。                    |
|           | 職場運営スタイル<br>参画を基本としたフラットなマネジメント                           | 権限・地位を軸とした上下のマネジメント                               |
| マネジメントの資源 | 資源の多様性<br>経営資源は働きかけにより、学校内部だけではなく、外部にもある。                 | 経営資源は原則として企業内部にある。                                |
|           | 資源獲得<br>学校にもよるが、「人的資源」「情報資源」「ネットワーク資源」が経営の重要資源であることが多い。   | 業種にもよるが、「物的資源」「資金的資源」が経営資源の中核であることが多い。            |

表 1 組織マネジメントにおける公立学校と民間企業の比較

（産業能率大学（2003）『組織マネジメント研修（校長・教頭向け）テキスト』を基に作成）  
ム）』では表 1 のようにまとめている。

こうした違いは、見方によっては、企業経営理論導入の障害となるものであるが、それでも導入の流れを推進してきた底辺には、『教育改革国民会議報告』にあるように、「学校運営を改善するには、現行体制のまま校長の権限を強くしても大きな効果は期待できないとの認識のもと、校長が独自性とリーダーシップを発揮できるよう、学校に組織マネジメントの発想を導入すること。」としている。

## 3. 組織マネジメントとして求められる評価システム

企業経営理論からの組織マネジメントの考え方を活用するねらいは、学校組織を活性化させることと教職員の資質能力の向上という 2 点である。学校として取り組むべきことは、いかに学校組織を活性化させ、教職員の



資質能力の向上させるか、である。

前項 1 の諸施策の下線部分にもあるように、学校評価や人事評価といった評価システムは、学校組織マネジメントの手法と捉えることができる。

例として、『義務教育諸学校における学校評価ガイドライン』の中で、学校評価の目的を、

「 ①各学校が、自らの教育活動その他の学校運営について、目指すべき目標を設定し、その達成状況や達成に向けた取組の適切さ等について評価することにより、学校として組織的・継続的な改善を図ること。」（以下略）を含め、3つ挙げている。

企業経営活動における生産管理や品質管理などの管理業務を円滑に進める手法であった P D C A サイクル上で、学校が抱える課題を整理し、その克服のため、組織体としての学校がもつ機能の活性化や教職員の資質能力の向上を含めた学校内外の能力や資源の開発・活用に重点を置いた学校組織マネジメントからの視点を導入することを求めている。

他に、2つの評価システムには、「説明責任」の要素も存在する。公共機関での考え方から企業経営にも派生し、現代日本では、様々な分野で当たり前のように扱われている感のある「説明責任」という用語であるが、学校や教職員の教育活動について、マネジメントの資源をいかに活用し、マネジメントの対象に対し、いかなる方法で当たったか、そして課題達成はどの水準で行われたか、結果として学校組織の使命は果たしているか、といった点において、評価システムを通しての「説明責任」による部分が求められている、といえる。

これらの点において、学校における評価システムは、学校組織マネジメントとして、またその手法として位置付いているといえる。

#### 4. 評価システムの課題

2007（平成19）年の学校教育法改正によって法的に学校評価が位置付けられてから10年が経過しようとしているが、その課題も指摘されている。そうした指摘を参考に、自身が学校評価と関わってきて感じる課題は以下のようになる。

- ①評価の目的や趣旨、システム、取組方法等が教職員に十分浸透していない。
- ②評価システムが管理職や一部の教職員だけのものになっている。
- ③学校の重点目標と評価項目についての教職員の意識に深まりがみえない。
- ④評価の際、教職員の主観が大部分を占めている。
- ⑤評価システムを P D C A サイクルで捉られていないため、アンケートが目的化している場合がある。

人事評価についてはどうであろうか。

- ①評価システム自体または教職員の意識の形骸化がみられる。
- ②目的が資質・能力の向上にもかかわらず、業績（実績・成績）の評価にウエイトが置かれすぎている。
- ③評価の妥当性と納得感の問題がある。

これらも、学校で実際に被評価者として感じてきたことである。

そこで、こうした課題に照らして、秋田県における評価システムとしての学校評価システム（次頁図1）と人事評価システム（8頁図7）について考察してみる。

#### 5. 評価システムに関する考察

##### （1）秋田型学校評価システムについて

基本的な考えとして、「当該年度に達成すべき目標の重点化と具体化を図り、目標達成のための具体的な取組内容や推進状況を保護者や地域住民に公表するとともに、保護者や地域住民の支援・協力を得て、P D C A サイクルの流れの中で学校（園）・家庭・地域が一体となって学校教育の充実・改善を図って



## 教職員の力量を高めます

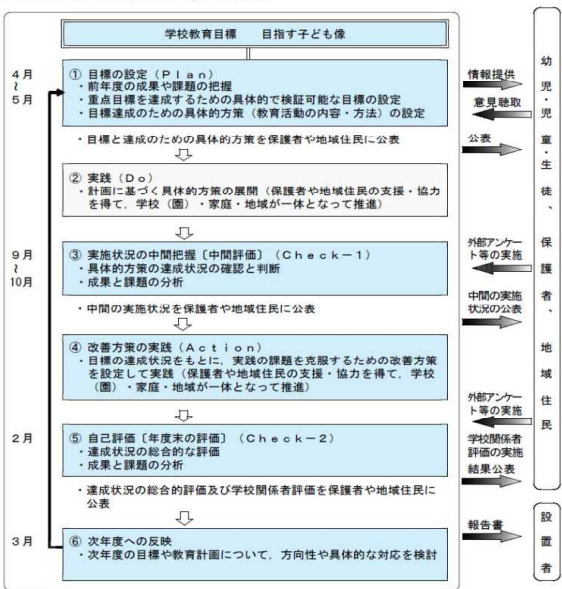
「あきた型学校評価システム」の推進  
～学校（園）・家庭・地域が一体となった学校づくり～

（総務課）

### 「あきた型学校評価システム」の基本的な考え

「あきた型学校評価システム」は、当該年度に達成すべき目標の重点化と具体化を図り、目標達成のための具体的な取組内容や推進状況を保護者や地域住民に公表するとともに、保護者や地域住民の支援・協力を得て、PDCAサイクルの流れの中で学校（園）・家庭・地域が一体となって学校教育の充実・改善を図っていくこととするものです。

### 「あきた型学校評価システム」の進め方



※学校教育法施行規則（平成19年10月改正）では、学校関係者評価については努力規定になっていますが、「あきた型学校評価システム」では、学校関係者評価を実施し、その結果を公表することとしています。

図1 秋田県教育委員会による学校評価システム

いこうとするもの。」としている。

秋田型学校評価システムのキーワードは、

「重点化」「具体化」「公表（説明責任）」  
「PDCAサイクル」「検証可能な目標設定」「改善方策の実践」「学校・家庭・地域の一体化」である。

「説明責任」「PDCAサイクル」「検証可能な目標設定」は企業経営理論からきているものであり、「最終目標（学校教育目標）」については、年度ごとの業績測定は困難で、課題達成度や活動については測定可能である。」とする学校活動の成果に対する評価の難しさにできるだけ対応していることがうかがえる。

1年間のサイクルに2回の外部アンケートと1回の自己評価を採り入れていることになっているが、実際には、多くの学校では2回の外部アンケートの際に自己評価も一緒に行っている。実際の自己評価資料は図2と3のようなものがある。図2が一般的に「全方位型」、図3が「秋田型」といわれるものであるが、この2つを同時に実施し、集計したも

## 学校評価集計結果

### 1 学校教育目標（教育計画P3～P5参照）

4点中 100点中

|                                         |  |  |
|-----------------------------------------|--|--|
| 1 「学校教育目標」や「学校経営の重点」を理解し、実現への努力がなされている。 |  |  |
| 2 一人一人を生かす教育環境の整備を図っている。                |  |  |
| 3 学ぶ楽しさを育てる学習指導の工夫を図っている。               |  |  |
| 4 健康な体と豊かな心を育てる教育活動の展開を図っている。           |  |  |
| 5 家庭や地域と連携して、豊かな体験と関わりが得る工夫がなされている。     |  |  |
| 6 「学校教育目標」や「学校経営の重点」について、保護者に説明がなされている。 |  |  |

### 2 教育課程（教育計画P11～P19、P66～P67参照）

|                                                        |  |  |
|--------------------------------------------------------|--|--|
| 1 月1回の職員会議、週1回の職員会等の運営（時間・内容・進め方等）が適切に行われ、共通理解が図られている。 |  |  |
| 2 特別日課等で時間的な配慮がなされ、授業時数が確保されている。                       |  |  |
| 3 年間計画や日課表は、本年度の運営計画に従い適切に定められ、実施されている。                |  |  |
| 4 補充授業に対する措置は適切に行われている。                                |  |  |
| 5 行事は学校の実情を考慮し、より教育的価値のあるものに視点をあてて精選されている。             |  |  |
| 6 各行事は適切な時期に行われ、実施にあたっては、全職員の共通理解と積極的な取り組みがなされている。     |  |  |

### 3 学年・学級経営（教育計画P27～P45参照）

|                                                   |  |  |
|---------------------------------------------------|--|--|
| 1 常に学年部で共通理解が図られ、目指す子ども像の具現化に努めている。               |  |  |
| 2 日々の対話や子どもの声に耳を傾けるなどして一人一人を理解し、子どものかかわりを大切にしている。 |  |  |
| 3 係や当番の仕事にどのように取り組んでいるのか、活動の様子を把握している。            |  |  |
| 4 掲示物に気を配り、子どもががんばりが見えるようにしている。                   |  |  |
| 5 教室は、いつも清潔にきちんと整頓されている。                          |  |  |
| 6 お知らせや相談など、家庭との連絡・連携がとれている。                      |  |  |

### 4 職員研修（教育計画P46～P76参照）

|                             |  |  |
|-----------------------------|--|--|
| 1 研修日、時間等の設定は適切である。         |  |  |
| 2 研修の内容、方法などが適切である。         |  |  |
| 3 研究の依頼に沿った授業づくりがなされている。    |  |  |
| 4 研究協議会では、話し合いの視点がはきり出ている。  |  |  |
| 5 研究協議会等に積極的に参加し、自己を高めている。  |  |  |
| 6 校内外で得た研究会、研修会等の資料を活用している。 |  |  |

図2 協力校での学校評価項目（全方位型）

| 《学校評価シート1》 |            | ① 評価領域                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 学習指導 |
|------------|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| ②          | 重点目標       | 言葉を通して他とかがわって考えを深め、豊かな表現で発信しようとする子ども                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |      |
| ③          | 現状         | <ul style="list-style-type: none"> <li>・H26年度末教職員による自己評価では、5ポイント中〇、〇ポイント</li> <li>・児童による学校生活アンケート               <ul style="list-style-type: none"> <li>聞くことへの関心・意欲・態度…5ポイント中〇、〇ポイント</li> <li>話すことへの関心・意欲・態度…5ポイント中〇、〇ポイント</li> </ul> </li> <li>・H26年度学習状況調査（国語） 平均通過率               <ul style="list-style-type: none"> <li>4年～6年平均 〇〇、〇％</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |      |
| ④          | 具体的な目標     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・教職員による自己評価…5ポイント中〇、〇ポイント以上</li> <li>・児童による学校生活アンケート               <ul style="list-style-type: none"> <li>聞くことへの関心・意欲・態度…5ポイント中〇、〇ポイント</li> <li>話すことへの関心・意欲・態度…5ポイント中〇、〇ポイント</li> </ul> </li> <li>・学習状況調査（国語） 平均通過率               <ul style="list-style-type: none"> <li>4年～6年平均 〇〇％以上</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |      |
| ⑤          | 目標達成のための方策 | <ul style="list-style-type: none"> <li>◎基礎・基本の確実な定着を図る指導の充実               <ul style="list-style-type: none"> <li>・「〇〇の時間」を活用した基礎力アップの取り組み</li> <li>・学習のねらい、課題やめあて、学習活動、評価まで整合性のある授業の構築</li> <li>・「学びの〇〇」を視点としたふり取り</li> </ul> </li> <li>◎言語活動の充実を通してねらいの達成を図る授業の構築               <ul style="list-style-type: none"> <li>・読書活動の推進（読書記録、本の選定、図書室利用等）</li> <li>・図書司書と連携し、学習情報センターとしての図書室を構築</li> <li>・ねらいの具体化とそれを達成するために最適な言語活動の選定と位置付け</li> <li>・目的を明確にして読み、目的や条件に応じて、読み取ったことを書いたり読み取ったことを根拠に自分の考えを表現したりする場の設定</li> <li>・話形を提示し、話すことに慣れさせ、自信をもたせる</li> <li>・NIEの計画的な取り組み</li> </ul> </li> <li>◎一人一人が問いをもち、自ら追究する学習指導の工夫               <ul style="list-style-type: none"> <li>・「問い」を引き出す問題提示の工夫</li> <li>・既習内容や身近な生活体験と関連付けした見通しをもたせ方の工夫</li> <li>・子どもが問い子どもが答える授業の構築</li> </ul> </li> </ul> |      |
| ⑥          | 具体的な取組状況   | <ul style="list-style-type: none"> <li>◎基礎・基本の確実な定着を図る指導の充実               <ul style="list-style-type: none"> <li>・ねらいを焦点化し、それをもとに子どもと課題を設定してまとめまで整合性をもたせている。</li> <li>・板書の工夫とノート指導を継続的にしている。</li> </ul> </li> <li>◎言語活動の充実を通してねらいの達成を図る授業の構築               <ul style="list-style-type: none"> <li>・話せる子を育てるために、意図的に書く活動を設定している。</li> <li>・ペアで考えを伝え合う活動や班で話し合う活動を取り入れている。</li> <li>・応じる話型を提示するとともに、友達の発言に対して必ず反応させるなど言葉を通して他とかがわってことを意識した学習を行っている。</li> <li>・全体の場での聞くことに力を入れて指導を重ねている。</li> </ul> </li> <li>◎一人一人が問いをもち、自ら追究する学習指導の工夫               <ul style="list-style-type: none"> <li>・既習内容に気付かせ、活用させるために、発問の工夫や学習環境の整備に取り組んでいる。</li> <li>・「問い」を引き出す事例提示に努め、課題意識をもった問題解決学習を行おうとしている。</li> </ul> </li> </ul>                                                                           |      |

図3 協力校での学校評価項目（秋田型）

のを分析した形で自己評価としているケースが多くみられる。

1）学校評価の課題の要因

学校評価の課題として挙げた「①評価の目的や趣旨、システム、取組方法等が教職員に十分浸透していない。」ことは、「②学校評価が管理職や一部の教職員だけのものになっている。」「③学校の重点目標と評価項目についての教職員の意識に深まりがみえない。」とも関連する。

P D C A サイクルの中でこの課題を考えると、「P」（＝学校組織マネジメントにおいては、計画、戦略作り、評価項目設定となる）の部分に工夫が必要であると考える。

自己評価等の分析、次年度への課題や改善策等の引継の過程は、自己評価等からみえてきた課題を踏まえて、改善策等についての話し合いがもたれる。それは教職員全体の話し合いであったり、校務分掌の担当スタッフのものだったりする。そこである程度（年度がまだ変わっていないので）決定された改善策を次年度に引き継ぐことになる。もう少し過程を踏んだ学校では、学校関係者評価の内容を改善策まで反映させて立案を行っている場合もある。それを表したのが図4で、前頁3に続く評価資料となっている。

そして新しい年度になり、管理職が学校経営のビジョンを示す。前年度の自己評価等や前述の引継事項を基にしたり、独自に学校課題を分析したりしたものからの設定であることが多い。

その学校の設計図に従い、様々な分掌で主題や重点といったものが形作られていく。そうした多くの改善策や主題、重点といったものを該当年度の学校評価項目や外部アンケートにも反映させるわけであるが、この行程にもっと時間を取るべきないかと考える。学校のビジョンに対する、前年度からの引継事項（学校の課題や改善策等）の確認や戦略作

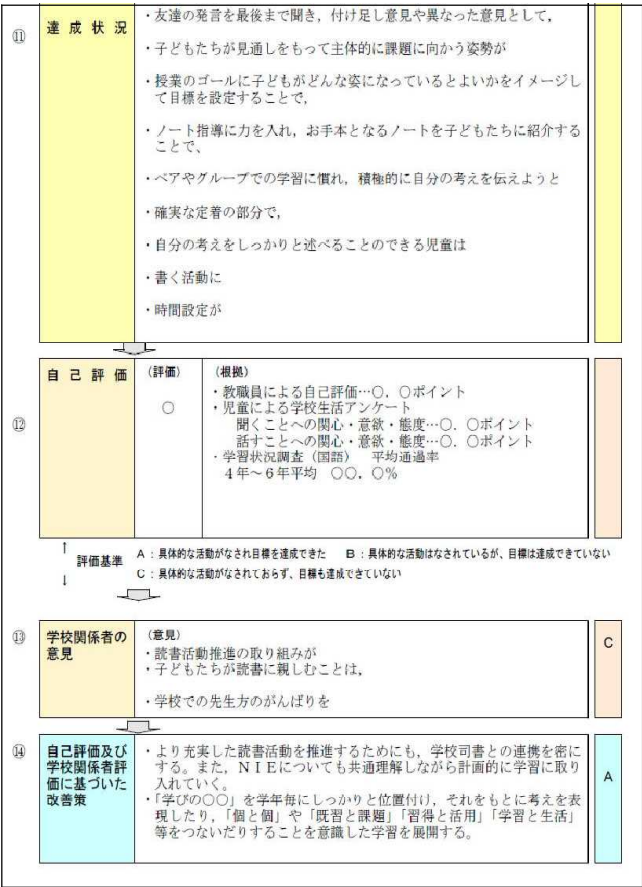


図4 協力校での学校評価項目（秋田型の続き）

り、学校評価項目設定についての教職員全体での検討・協議が不足している実態が学校現場にはある。または、改善策等の引き継ぎは行われ、それに対する取組も行われていたとしても、自己評価の時期になると、担当者がこれまでの評価項目を踏襲する形で提案するケースを散見する。課題の「②管理職や一部の教職員だけのもの」につながる部分である。

さらに、年度が更新しているので、教職員スタッフが替わり、新しい教職員にとっては、この行程で提示されたものだけでは、「自分のものにならない」のである。

2）内外環境分析としてのSWOT分析

そこで、学校組織マネジメントからみた学校評価システムの計画、戦略作り、評価項目設定の部分の課題に対する方策を考えてみる。

SWOT分析は、学校組織マネジメントの手法として広く知られた手法である。学校を



取り巻く環境を内部環境と外部環境に区分し、内部環境である内部の経営資源を「強み（Strength）」と「弱み（Weakness）」に、外部環境を、「機会（Opportunity）」と「脅威（Threat）」に整理して把握・分析する手法である。企業経営理論における「機会（Opportunity）」と「脅威（Threat）」は、学校組織に導入する場合は、「支援」と「阻害」いう区分で考えられる。

S W O T分析は、内外の環境要因について、客観的特徴や事実を見つめ直すことから始めるものである。諸要因をひとつくりに理解しようとししないで、諸要因の様々な特徴や諸活動のある姿を、できるだけ多く洗い出すことが必要になる。

次に、その内外の環境要因の特徴や諸活動のある姿が、自校の運営に「支援的に働く場合（プラス面）」と、「阻害的に働く場合（マイナス面）」に分けて検討する。マイナス面ばかりでなく、プラス面での気付きも大切となる。そして、学校の内外環境のプラス面、つまり、自校ならではの強みを生かして、特色ある学校運営に生かしていく手法である。

こうした学校組織を見つめ直す機会と作業を教職員全体でもつことは、学校評価における重点目標や評価項目についての教職員の意識に深まりがみえない、という課題について有効と考える。

大きな障害は、こうした場を年度末から年度初めにかけての学校現場でもつことが可能かということである。しかし、P D C Aサイクルをしっかりと構築し、重点目標や評価項目を適切に設定し、めざす姿や成果について、教職員間で共通認識をもつことは、取組後のあるべき姿を共有することで、評価基準も共有できることから必要であると考えられる。



図5 内外環境要因の一覧とSWOT分析の成果物

## （２）秋田型人事評価システムについて

| 教職員の人事評価システム             |                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ～教職員の資質・能力の向上と学校の活性化の推進～ |                                                                                                                                                                                      |
| 〔総務課〕                    |                                                                                                                                                                                      |
| <b>1 趣旨</b>              |                                                                                                                                                                                      |
| (1) 教職員の資質・能力の向上         | <p>社会の急速な変化により生じる多様な教育課題や教育改革に対応しつつ、人間性豊かな、確かな学力を身に付けた児童生徒を育成していくためには、これを担う教職員の指導力に負うところが大きい。</p> <p>そのため、教職員には、今まで以上に自己啓発による資質・能力の向上を図ることが求められており、本県教職員の人事評価システムは、これを支援する一助となる。</p> |
| (2) 学校の活性化               | <p>一人一人の教職員が優れた資質能力を有していても、教職員全員の力がうまく学校の目標に統合されなければ、学校としての総合力は十分に発揮されない。</p> <p>そこで、学校組織を継続的に向上させ、学校の活性化を図るため、人事評価システムを実施する。</p>                                                    |
| <b>2 人事評価システムのポイント</b>   |                                                                                                                                                                                      |
| (1) 職務活動を対象とする評価         | <p>人事評価は、各教職員が、学校の目標等を踏まえて職務遂行上の自己目標を設定し、その目標達成に向けて取り組み、その「成果」と「職務遂行において発揮した能力」について行うものであり、各教職員の職務外での行動や人格、性格等を評価するものではない。</p>                                                       |
| (2) 評価対象期間中の行動・事実に基づく評価  | <p>人事評価は、あらかじめ定められた評価対象期間中における、各教職員が職務遂行により達成した成果と職務遂行においてとった行動という、外部から観察することができる職務上の事実に基づいて行うものであり、この評価対象期間以外における仕事の成果や行動は一切考慮しない。</p>                                              |
| (3) 複数評価の実施              | <p>客観性、公正性を高めるため、自己評価を行うとともに、複数の評価者による評価を実施する。</p>                                                                                                                                   |
| (4) 管理職との面談の充実           | <p>自己目標設定時や評価時等には、各教職員と管理職が面談を行うとともに、日常的に両者のコミュニケーションを図りながら、各教職員と管理職が目標と評価を共有できるようにする。</p>                                                                                           |
| (5) 評価結果の本人開示            | <p>各教職員が客観的に自己の状況を確認することで、人材育成、資質・能力の向上につなぐことができるよう、評価結果を本人に開示する。</p>                                                                                                                |
| (6) 評価結果に対する苦情への対応       | <p>本システムの公正性・公平性を確保するため、評価結果に対する本人からの苦情に対応する仕組みを備える。</p>                                                                                                                             |

図7 秋田県教育委員会による人事評価システム

秋田型人事評価システムは、導入時に企業経営コンサルタントによるシステム構築のサポートが入っているもので、企業経営理論が大きな部分で入ったものである。

そのキーワードは、「自己啓発による資質・能力の向上」「学校の活性化」「学校の目標等を踏まえた職務遂行上の自己目標」「成果と職務遂行において発揮した能力」「複数

の評価者」「被評価者（教職員）と評価者（管理職）」「人材育成」である。

「成果と職務遂行において発揮した能力」「複数の評価者」「被評価者（教職員）と評価者（管理職）」については、やはり企業色が強く、学校組織とは相容れない部分が多いのでは、と捉えがちなところである。その目的を「自己啓発による資質・能力の向上」「学校の活性化」「人材育成」としているところに学校組織としての特色をみる。

### 1) 人事評価システムの現状

すべての教育職員、すべての学校で、地方公務員法に定める勤務評定として実施されているが、能力評価や業績評価の形をとらない「自己目標設定による管理手法と5段階絶対評価システムを併せた総合評価」の評価システムであることから、企業経営理論におけるそれとは異なる部分である。

目標管理とは、組織が達成すべき目標や経営戦略の範囲内で、最終的にどこまでやるのか、どういう結果を得るのかを明確にした教職員の活動を管理職が管理し、効果的に組織の目標実現を図ろうとするものである。

全国的な取組状況は、文部科学省でまとめている『教員評価システムの取組状況について』（2010年）において表2のようになっている。

秋田県における人事評価システムの流れは以下のようなケースが多い。

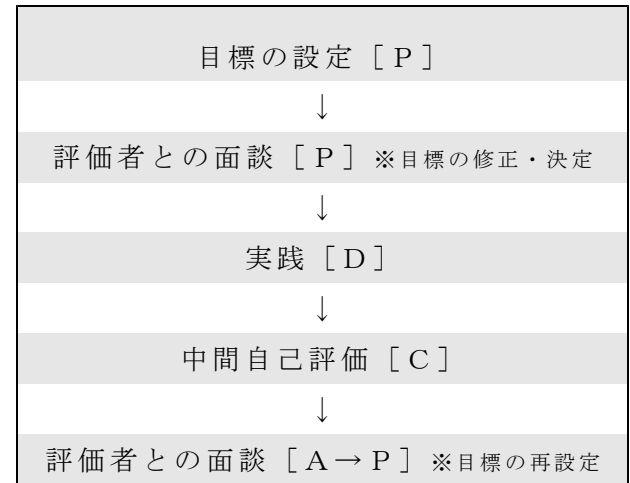
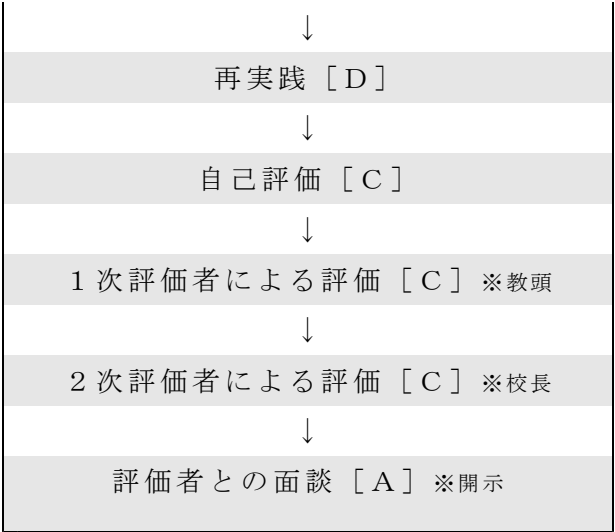


表2 教員評価システムの取組状況（2010（平成22）年4月1日）

| 都道府県市    | 1. 実施状況                   |                     |                  |                  | 3. 実施方法                   |                     |                  |                  |
|----------|---------------------------|---------------------|------------------|------------------|---------------------------|---------------------|------------------|------------------|
|          | 「自己目標設定による管理手法」を実施している学校数 | 「5段階絶対評価」を実施している学校数 | 「能力評価」を実施している学校数 | 「業績評価」を実施している学校数 | 「自己目標設定による管理手法」を実施している学校数 | 「5段階絶対評価」を実施している学校数 | 「能力評価」を実施している学校数 | 「業績評価」を実施している学校数 |
| 1 北海道    | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 2 青森県    | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 3 岩手県    | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 4 宮城県    | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 5 秋田県    | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 6 山形県    | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 7 福島県    | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 8 茨城県    | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 9 栃木県    | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 10 群馬県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 11 埼玉県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 12 千葉県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 13 東京都   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 14 神奈川県  | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 15 新潟県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 16 富山県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 17 石川県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 18 福井県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 19 山梨県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 20 長野県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 21 岐阜県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 22 静岡県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 23 愛知県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 24 三重県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 25 滋賀県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 26 京都府   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 27 大阪府   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 28 兵庫県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 29 奈良県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 30 和歌山県  | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 31 鳥取県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 32 島根県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 33 岡山県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 34 広島県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 35 山口県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 36 徳島県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 37 香川県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 38 愛媛県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 39 高知県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 40 福岡県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 41 佐賀県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 42 長崎県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 43 熊本県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 44 大分県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 45 宮崎県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 46 鹿児島県  | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 47 沖縄県   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 48 札幌市   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 49 仙台市   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 50 さいたま市 | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 51 千葉市   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 52 川崎市   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 53 横浜市   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 54 名古屋市  | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 55 京都市   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 56 大阪市   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 57 堺市    | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 58 神戸市   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 59 北九州市  | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 60 福岡市   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 61 横濱市   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 62 名古屋市  | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 63 京都市   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 64 大阪市   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 65 堺市    | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 66 神戸市   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 67 北九州市  | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 68 福岡市   | ○                         | ○                   | ○                | ○                | ○                         | ○                   | ○                | ○                |
| 合計       | 1                         | 44                  | 22               | 66               | 33                        |                     |                  |                  |

(注1) 勤務評定としての位置付けとは、地方公務員法第40条に基づき実施される勤務成績の評定であることを示す。  
(注2) 「3. 実施方法」欄にある「能力評価」とは、期待し、求められる職務遂行能力について、どの程度発揮できたかを能力基準に照らし、評価することとなる。「業績評価」とは、あらかじめ設定した業務目標をどれだけ達成したかを評価することとする。  
(注3) 「3. 実施方法」欄において、評価者による評価は実施せず自己評価のみ実施している場合や、一部の職員のみ実施している場合は「△」を示している。



P D C Aサイクルの中で、1年間の評価活動が進行しているのがわかる。マネジメントサイクルといえる。

各教職員は、年度当初に目標設定項目に基づき、学校教育目標等の組織目標を踏まえて当該年度の目標を勤務評価書に記載し、時に評価規準表等を添えて校長に提出する。その勤務評価書を基に、校長、教頭と目標設定に関する面談を行い、目標を修正・決定する。実践を通し、年度中間に、進捗状況の自己評価を行い、校長、教頭と面談（目標の再設定の場合も）をする。年度末にはその目標達成

状況を文章で記載するとともに、5段階で自己評価を行い、校長に提出する。教頭、校長は、提出された勤務評価書を基に、日々の業務遂行状況の観察結果も加味して、目標項目について評価し、総合評価も文章と5段階評価で示し、各教職員と面談し、人材育成、資質・能力の向上のために評価の開示を行う。その後、各設置者の教育委員会に完成した勤務評価書を提出するような手順がとられている。

その特徴は、

- ①管理職との関係性
- ②管理職対教職員の個別のコミュニケーション
- ③組織目標との整合性を強調する方法で自己目標管理をする
- ④目標管理における各教職員の自己評価の結果を資料として管理職が評価する点である。

## 2) 学校における人事評価システムの課題

教職員の評価をランク付けや給与と結びつけること（東京都では2005年度から導入）への教職員自身が企業色と相容れない‘アレルギー反応’は未だにあると分析している。

「教職員は子供を評価するのだから、教職員の評価もあるべき。」という意見や「企業では仕事で評価され賃金に差が出るのだから、教職員も同じ。」という、社会の考えもある。「子供との関係性に金話を差し挟むのには抵抗がある。」「能力のある教職員はそれなりに評価されるべきだ。」という、教育現場での考えも、割合は別にして存在する。

学校経営目標等を基にした自己目標に向かって行う教育活動と企業経営理論を色濃く反映した人事評価制度。そこにはやはり課題が存在する。

人事評価システムでは、個々の教職員の力量は、管理職との関係性やコミュニケーションとフィードバックを通して向上するシステ

ムの側面がある。管理職との関係性が上手くいかない場合、管理職とのコミュニケーションが上手くとれない場合、システムは機能しないし、資質・能力向上のための、評価結果を次に活かせるようフィードバックもできない。前項4で挙げた課題③にもあるように、評価に対する納得感は生まれない。組織マネジメントでいう、マネジメント・プロセスの重要性がここにはある。関係性、コミュニケーションを構築するための管理職、教職員双方の職務としての努力が求められる。

面談の充実も重要なことである。秋田県でも「自己目標設定時や評価時等には、各教職員と管理職が面談を行うとともに、日常的に両者のコミュニケーションを図りながら、各教職員と管理職が目標と評価を共有できるようにする。」とある。これは学校におけるOJT（On the Job Training）とも結び付くことで、面談を活発にすることで、教育目標や重点の共有、教育活動の修正や改善にも寄与するものだと考える。しかし、その面談の時間を確保できない、短い時間ではお互いの考えを理解し合えないといった学校も存在するのが現状である。

次に、学校経営目標等自体に具体性が欠けるケースである。このケースでは、自己目標との整合性が難しい。教職員の教育活動の目標であると同時に、組織の中で学校の教育活動を担うための目標でもあるという点を見逃してはいけない。そうでなければ、学校の活性化につながらない。学校が組織としての目標を達成していくには、個々の教職員がその下位にあたる目標を具体化し、一体となって職務に取り組む必要があり、そのために管理職は明確な目標、ビジョンを示さなければならない。

また、秋田県では、設定する自己目標は2・3項目である。果たしてそれが妥当であるかは意見の分かれるところである。東京都の「教育職員自己申告書」をみると、学校経営

方針に対する取組目標等、秋田県の勤務評価書と比較すると、多岐にわたっている。「少ない項目で評価の妥当性は保たれるのか。」「教職員の多忙感を考慮すると、少なくともよい。」「自己目標に関する職務活動という、評価範囲が限定されているから、少ない項目でも評価の妥当性は確保できる。」といった意見が、教職員の声であろう。

そして、それらを含む人事評価システムの形骸化である。企業経営理論の採算性とは違い、学校という空間の中では、数や量では計ることのできないものを扱うことが多くある。それは、子供や教職員の意欲だったり表情だったりする。そうしたものと自己目標を関連付けるケースもある。評価者側からは、できるだけ数値化できるような目標設定の指導があるわけだが、全てが数値化できないのが学校組織なのである。システム自体の存在価値や妥当性を疑う視点、そしてマンネリ感が形骸化に拍車をかけることになる。

さらに、今後、評価制度の活用で、昇任、昇給・降給、勤勉手当等への反映が進むことも予想される。2013（平成25）年度『公立学校教職員の人事行政状況調査』（文部科学省）では、2012（平成24）から2014（平成26）年の3年間の状況がまとめられており、昇任においては2教育委員会の採用増、昇給・降給は1教育委員会の減、勤勉手当は3教育委員会の増となっており、こうした制度変更への対応も、意識の変革も含めて求められてくることになる。

### 3）企業経営理論からの人事評価システムの着眼点

人事評価システムは、学校組織への企業経営理論導入のシンボリックな部分であると捉える。その必要性については、先にも述べたように、学校組織の限界だったり、効率的でないという分析に由来する。企業経営理論の効率や利潤重視の考え方、手法を学校組織で

生かすために何が必要なのか。

ただ、そうした面に特化した企業経営理論は、例えば子供の落ちこぼれを助長しないか、成果主義に偏った教職員を多く生み出さないかという危惧を覚えてしまうことも事実である。無理な部分は無理なのではないか、である。

そこで、企業経営理論からみたあるべき人事評価システムの着眼点について整理する。

まずは、目標管理型のシステムが教員の自主性を制限していないか、いう点である。管理的側面が必要以上に機能する場合、教職員と教育活動を強く管理するとことになる。企業理論においても、望ましい組織の姿とはいえない。自己目標の評価基準の細目化により管理機能を拡張している、という指摘もある。

次に、評価システムが目的としている教師の資質・能力の向上と学校の活性化に関して、教育の専門家集団としての協働性を阻害していないか、という点である。「始めに評価ありき」で、学校経営目標等と自己目標に整合性がなく、教職員個々の目標にもずれがある場合、協働性を保つことは難しくなる。

そして、評価の公正性・客観性において妥当であるかである。さらに、関連して、被評価者である教職員の評価への納得感がどの程度であるか、という点である。そのどちらについても向上はみられていない、という実態も、学校によってはあると感じている。そうしたシステム、組織からは、積極的に学校運営に参画することにより、学校組織が多様な意見や気付きから質の高い教育活動を生み出し、PDCAサイクルを機能させていくことにはつながらない。また、教職員のモチベーションの高まりから、個々の教職員の資質・能力の向上が図られ、相互に協力することによって組織に好影響を与えていくような姿もみてとれない。

## 6. まとめ

学校組織マネジメントとは、学校を取り巻くさまざまな環境を的確に把握し、自校の実態を変化する環境に適応させ、価値（＝組織の使命）を高めるための手法である。

手法の技術的な面だけではなく、なぜその手法が必要なのかを理解することも求められる。どの学校でも取り組めばうまく課題が解決するようなものがあるのではなく、独自の創意工夫により、その学校に当てはまる答えを求めていくため目標や手立てを考えていく必要があるためである。であるから、「学校はこうあるべき。」という「べき論」から学校組織マネジメントの必要性を語ることは学校組織を活性化することにつながりにくいことは容易に理解できる。学校における組織マネジメントには一般解（どの学校にも通用するもの）はないといわれる所以である。

学校組織マネジメントの考え方では、自校の取組を見直す視点として、その取組が正しいとか正しくないではなく、自校に適しているかいないかという視点が大切である。他校で成功した教育活動であっても、その取組が自校にあっていいのかどうかを判断する根拠は、現状分析や自校が何のために存在し、どのような使命があるのか、目指す姿や将来像といったビジョンの考え方となる。

学校という組織の実態に沿いつつ、協働性、同僚性（相互を認知した中で批判し、良さをかみ合わせながら、組織を活性化させるという批判的友人関係、専門性に立脚したもの）、プラス思考（希望的展望）から考えることが大切である。

学校評価システムにおいても、教職員が積極的に参画することにより、学校組織が多様な意見や気付きから質の高い教育活動を生み出し、PDCAサイクルが機能していくことになる。また、教職員のモチベーションの高まりから、個々の教職員の資質能力の向上が図られ、相互に協力することによって組織に

好影響を与えていくことになる。学校運営の在り方についても、管理職からのトップダウンや教職員からのボトムアップ以外にもミドルリーダーを中心とした運営や組織的な協力によって、学校組織の活性化や校内での研修による教職員一人一人の職能成長を組織運営にどのように生かしていくかが重要になる。

また、人事評価システムの目的に立ち返ると、それは「教職員の資質・能力の向上」「学校の活性化」である。

教職員の職務の根幹は子供の教育である。子供達の成長や発達を願い、教育目標をもち、それを具体化する指導内容や方法を実態に合わせて工夫し、その過程や結果を評価し、次の指導に活かす、それが求められる教職員像であり、家庭や地域の協力の下に、教職員が専門性を発揮して教育活動を展開し、努力する姿を家庭や地域が支え合うような組織が活性化された学校といえるのではない。

学校を取り巻く環境はこれからもさらに大きく変化し、学校教育に対する期待や学校教育が抱える課題が一層複雑化・多様化していくことが予想される。教職員を取り巻く環境も大きく変化していき、個々の教職員だけではなく、学校が組織として様々な課題に対処していくことが求められ、リーダーシップの下、役割分担の明確化・効率化等を通じて、組織的・機動的な学校運営を実践していくことが一層重要となる。

そうした求められる教職員や学校の活動を、企業経営理論そのものの導入で解決に当たろうとするのではなく、企業経営理論のフィルターを通すことで、個人や組織の今ある姿を冷静にみつめ、分析し、学校組織の維持・発展を図ることが求められると考える。

### 【引用・参考文献】

秋田県教育委員会（2016）『学校教育の指針  
秋田型学校評価システムの推進及び職員の



- 人事評価システム』
- 教育改革国民会議（2000）『教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案—』
- 産業能率大学（2003）『組織マネジメント研修（校長・教頭向け）テキスト』
- 中央教育審議会（1998）答申『今後の地方教育行政の在り方について』
- 中央教育審議会（2002）答申『今後の教員免許制度の在り方について』
- 東京都教育委員会『教育職員自己申告書』
- マネジメント研修カリキュラム等開発会議（2005）『学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～（モデル・カリキュラム）』
- 文部科学省（2002）事務次官通知『小学校設置基準及び中学校設置基準の制定等について』
- 文部科学省（2006）『義務教育諸学校における学校評価ガイドライン』
- 文部科学省（2010）『教員評価システムの取組状況について』
- 文部科学省（2013）『公立学校教職員の人事行政状況調査』

# 東日本大震災を契機とした自然災害への危機管理に関する一考察 －マネジメントの手法を取り入れた安全教育と安全管理－

学校マネジメントコース 2516302

伊藤 智

## 1. はじめに

2011年3月11日に東日本大震災が発生した。多数の死者や行方不明者が出て、町が壊滅状態になるなど、予想を超える災害により多大な被害を受けた。この東日本大震災を契機に、学校における自然災害への危機管理の在り方や防災教育の重要性がさらに高まった。国では、東日本大震災における学校等の対応等に関する調査研究を行い取りまとめるなど、様々な施策等を示してきた。また、県や市町村においても、国からの報告や指示・伝達等を受けて様々な施策を提案してきた。さらに、学校ではそれらを受け、危機管理マニュアルの作成や見直し、安全教育の推進と安全管理の徹底等を行ってきた。

しかし、震災直後の防災意識は、今低下してきてはいないのだろうか。また、危機管理マニュアルは、形骸化したものになっていないのだろうか。地域の実態に沿った防災教育は、どこの学校でも行われているのだろうか。と、今まで自分がしてきたことを振り返って考えさせられるときがある。1995年に起きた阪神・淡路大震災の時に感じた防災意識は年々低下し、知らないうちに風化してしまっていたことを、東日本大震災のときに思い知らされた。

東日本大震災発生から、もうすぐ6年が経とうとしている。この震災から学んだ教訓を忘れることなく、子どもたちの命を守るために、命の大切さを教えていくために、学校教育における自然災害に対する危機管理について考察し、今後の学校における安全教育と安全管理の在り方についての示唆を探っていこうと考えた。

## 2. 研究の目的と内容

### (1) 研究の目的

日本は、地震や津波、台風などの自然災害が発生しやすい国で、秋田県においても同様なことが言え、地震や大雨、大雪による自然災害が発生する可能性があり、学校における防災教育は、全教育活動を通して取り組む共通課題である。

そこで、本研究では、東日本大震災での学校における課題等を整理し、今後も危機管理意識を高くもちながら、安全教育や安全管理に取り組むための効果的な施策等について提案し、今後の学校現場で生かすことを目的とする。

### (2) 研究の内容

#### 1) 東日本大震災における調査結果の考察

「大川小学校事故検証報告書」及び「東日本大震災における学校等の対応等に関する調査研究報告書」から、学校における安全教育や安全管理の課題を探る。

#### 2) 秋田県の実態把握と考察

秋田県における自然災害の実態を把握し、学校教育に必要な災害対策を検討する。

#### 3) 学校における安全教育と安全管理の考察

学校の現状と地域の実態から、安全教育と安全管理について見直し、防災教育の推進に向けた取組等を提案する。

## 3. 大川小学校事故検証報告書について

東日本大震災では、多くの学校が津波によって被害を受けたが、中でも大きな犠牲が生じたのは石巻市立大川小学校であった。2014年2月には、検証委員会による報告書が出さ

れた。本稿では、はじめに、この報告書から学校側の要因を探り、課題を考えていく。そして、そこからの教訓を参考にして、学校現場での安全教育や安全管理を見直し、今後の防災対策等につなげていく。

### （１）事前対策について

#### 1) 災害マニュアル・防災体制について

災害マニュアルには、一部に津波に関する記述が加えられていたが、津波を想定して避難行動や三次避難場所の検討等はされなかった。また、児童引き渡しのルール等が記載されていたが、保護者に対する周知は行われておらず、引き渡しの仕組みは未完成のままだった。津波を想定した避難訓練や児童引き渡し訓練は行われていなかった。

これらのことから、大川小学校における災害マニュアルは、津波災害を具体的に想定し、その対応を十分に検討したものではなかったと考えられる。発生可能性のある多様な災害に備えた災害マニュアルの具体的かつ十分な検討が進まず、その周知・共有も十分とは言えない状況にあったものと推定され、その意味で、同校の防災体制の運営・管理は必ずしも十分でなかったと言わざるを得ない。この平常時からの防災体制の在り方が、事故当日の教職員の危機意識と判断・行動の背景要因となった可能性は否定できない。学校の運営・管理を担う立場の者は、より強い牽引力をもって、同校の防災体制を推進する必要があったものと考えられる。

#### 2) 教職員の研修について

大川小学校においては、一部の教職員は津波防災に関する経験・意識を積み感心をもっていたものの、それが共有・活用されず、教職員全体として津波・防災や危機管理に対する知識は必ずしも十分ではなかった。防災・危機管理教育が十分ではなかった。また、勤務年数の短い教職員が多く、学校周辺の地域

の状況（地理的条件等）を必ずしも熟知してなかった。

### （２）当日の行動について

#### 1) 情報収集について

災害情報の収集は受け身・待ちの姿勢であり、積極的に情報を集めに行くという姿勢が十分でなかったと考えられる。動揺する児童を落ち着かせるなどの対応が必要であったこと、校長不在により平時はトップとしてリーダーシップを発揮する立場であり、かつ学校の本部として情報収集の役割を担う２名のうちの１名を欠いた中で対応する必要があったことが要因として関与した可能性がある。

#### 2) 津波に対する危機感について

即座に校庭からの三次避難を検討し決断するほどまでの強いものではなかった。明確な根拠に基づかない楽観的思考、各種事前対策が津波に関する危険意識を十分高めるものとなっていなかったと考えられる。

#### 3) 組織対応について

本事故で多数の児童・教職員が被災したことについては、大川小学校の教職員集団が下した意志決定において、その時期が遅かったこと、及びその時期の避難であるにもかかわらず避難先として河川堤防に近い三角地帯を選択したことが、最大の直接的な要因である。

教頭をリーダーとした組織的かつ積極的な情報収集と、活発な議論に基づく柔軟かつ迅速な意志決定がなされていれば、もっと早い時点で三次避難が開始されていた可能性があることは否定できない。

### （３）事後対応について

#### 1) 被災直後の対応について

校長はより早期に現地に入り、学校の状況を自ら確認するとともに、児童の状況について情報を収集し、教育委員会に正確につたえるべきであった。

## 2) 児童・遺族などへの対応

登校日のもち方や保護者説明会の在り方に、児童や遺族・保護者の心情への配慮が足りなかったと考えられる。

以上、大川小学校事故検証報告書から、学校現場において見直していきたいことは、主に次の4点である。

- ①地域の実態に合った危機管理マニュアルになっているか。
- ②職員の研修会は、危機管理意識を高めるための有効な会となっているか。
- ③積極的な情報収集に向けた体制や役割分担が明確に示されているか。
- ④リーダーを中心とした組織体制ができるようになっているか。また、校長や教頭等の管理職が不在時においても組織的に動けるような体制が整っているか。

## 4. 東日本大震災における学校等の対応等に関する調査研究報告書について

次に2012年3月に文部科学省から出された東日本大震災における学校等の対応等に関する研究調査報告書から、本研究と関わる安全管理・防災教育などの実施状況について検討する。

### (1) 調査の内容

被災3県（岩手・宮城・福島）の国公立の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校の全て（本校・分校別）の3,127校を対象とした調査で、調査票の回収は2,617票で回収率は83.6%であった。

### (2) 安全管理・防災教育などの実施状況と調査結果のまとめについての考察

#### 1) 避難訓練の内容

避難訓練において、想定していた災害は「火災」が最も高く97.6%、次いで「地震」が93.8%の学校で訓練が行われていた。それに

対して、「大雨・洪水」4.4%、「土砂崩れ」は、1.4%と低かった。

私が今まで勤務してきた学校においても、自然災害の中の「地震」と「火災」を想定した訓練が多く、北秋鹿角地域（内陸）を想定した場合、「大雨・洪水」「土砂崩れ」を想定した訓練や冬期間における「雪害」を想定した訓練も大事であるとする。

#### 2) 避難訓練への参加団体

避難訓練は、主に自校の教職員・児童生徒等により実施されており、消防署の参加が45%あるのを除き、保護者、地域住民、地域防災組織等との連携による避難訓練はほとんど見られなかった。私自身、震災後、保護者との連携による避難訓練を1度行っただけで、地域と連携した訓練は行ったことがない。他の組織と連携した避難訓練により、児童生徒等の防災に対する意識が高まった、緊張感が高まったなどの効果が報告されている。他校においては、防災キャンプなど保護者や地域と連携した訓練を行っているところもあるので、参考にして取り入れていく。

#### 3) 防災教育への「災害から命を守るために」DVD（文部科学省）の使用

全体の1割程度の使用にとどまり、学校種別に見ると小学校での利用が最も高く19.2%であった。それでも2割程度なので、ICTを含め効果的な活用方法を取り入れていく。

#### 4) 防災教育の指導内容

防災教育として指導されていた内容は、「災害からの身の守り方」が最も高く82.0%で、次いで「災害の発生の仕組み」「地域で過去に発生した災害」「地域で起こるとされている災害」に関して、それぞれ3割の学校で指導されていた。また、12.3%の学校等では、防災教育に取り組んでいなかった。このことから、次期学習指導要領の改訂に合わせて、防災教育をカリキュラムに明確に取り組んだり、身近な地域教材を扱ったり、地域人材を活用したりした取組を行っていく必要がある。

## 5) 教職員の防災に関わる研修方法

教職員の防災に関わる研修は、「県や市町村主催の研修への派遣」をしていた学校が約47.8%で、「教職員の研修は実施していなかった」と答えた学校が30.1%であった。しかし震災後、秋田県では、教育委員会が主催する学校安全指導者研修会をはじめ、様々な研修会が行われるようになり、充実してきている。また、研究機関との連携した防災への取組は、2%程度の実施という結果で、東日本大震災においても、研究機関や地域との連携の重要性が指摘されており、秋田大学や県のセンター、地域の防災関係機関等との連携による研修会の企画を検討していく必要がある。

以上、東日本大震災における学校等の対応等に関する研究調査報告書から、学校現場において見直していきたいことは、主に次の4点である。

- ①地域で起こる自然災害を想定した危機管理マニュアルが作成されているか。また、それらを想定して避難訓練が計画的に実施されているか。
- ②保護者や地域と連携した避難訓練が計画的に実施されているか。
- ③防災教育に向けたカリキュラムの編成がされ、積極的に取り組まれているか。
- ④研究機関や地域と連携した教職員の研修会が計画的に実施されているか。

## 5. 秋田県における自然災害の実態

次に秋田県におけるこれまでの自然災害の実態を把握し、北秋鹿角地域（内陸）での災害対策について検討していく。

### （1）地震災害

日本は世界有数の地震国で、秋田県においても例外ではなく、これまで多くの被害地震が発生している。明治以降を見ても、内陸直下型地震としては、陸羽地震、秋田仙北地震、男鹿地震がある。また、海域で発生し

た地震としては、日本海中部地震がある。この4つの事例から、安全教育や安全管理について検討していく。

#### 1) 1896年：陸羽地震

死者205名、負傷者736名、山崩れ9,899箇所等と記録され、明治以降に発生した秋田県の自然災害の中で最も大きな災害となった。

#### 2) 1914年：秋田仙北地震

死者94名、負傷者324名、住家全潰640棟等と記録され、斜面崩壊が広範囲で発生した地区もあった。

#### 3) 1939年：男鹿地震

死者27名、負傷者52名、住家全潰479棟等と記録され、斜面崩壊による道路や鉄道被害も多く見られた。

#### 4) 1983年：日本海中部地震

秋田県能代沖約100キロメートルの海底で発生し、県内を初め北海道、青森県を含む各地で大きな被害をもたらした。マグニチュード7.7を記録し、日本海側の震源ではこれまでの最大の規模となった。遠足中だった児童13人も津波によって亡くなっている。教訓を忘れることなく、校外学習時の対応策等についても、再度見直していく必要がある。

### （2）風水（雪）害

台風や大雨による土砂災害、河川の氾濫、冠水等の災害も毎年のように見られる。また、秋田県は雪国として大雪による雪圧害やなだれ害といった災害も起こっている。平成に入ってから被害が大きかったものとして、次の3つの気象事例から、安全教育や安全管理について検討していく。

#### 1) 2005年：平成18年豪雪

非常に強い寒気が日本付近に南下し、強い冬型の気圧配置が断続的に現れたため、日本海側では記録的な大雪となった。各地で積雪の12月としての最大記録を更新するとともに、12月の月平均気温が戦後最も低くなった。

大雪となる日が度々あったため落雪による事故や倒壊した家屋の下敷きになるなど、甚大な人的被害が発生した。

## 2) 2007 年：秋雨前線による大雨

東北北部を中心に記録的な大雨となり、24 時間雨量は岩手・秋田県内の合計 23 地点で観測史上最大となった。写真にあるように、大雨によって河川が氾濫し、転落などによる事故、浸水害、土砂災害等が発生した。しかし、市による迅速な情報収集と連絡により、児童生徒は、安全に避難できたと聞いた。市との連携は、とても重要である。



米代川流域の 4 市（能代市、北秋田市、大館市、鹿角市）では、この災害を契機として、防災マニュアルの作成と情報共有体制の整備が進み、住民主導の避難訓練等も行われるようになった。

## 3) 2013 年：大気不安定による大雨

8 月 9 日、秋田県・岩手県を中心に記録的な大雨となった。観測された最大 1 時間降水量が、鹿角市では 108.5 ミリ、大館市では 68.0 ミリと観測史上最大の雨量となった。また、解析雨量によると、大館市で 1 時間に 120 ミリ以上の猛烈な雨を解析し、大館市と北秋田市では 3 時間に約 300 ミリの雨を解析した。

以上のことから、学校現場において見直していきたいことは、主に次の 4 点である。

①地震や火災発生時及び風水（雪）害の気象発生時を想定した防災教育が行われているか。

②地域で過去に発生した災害や起こるとされている災害についての防災教育が行われているか。

③市と連携した情報収集の仕方や連絡体制がどのようなになっているか。

## 6. 学校における安全教育と安全管理についての考察

東日本大震災における調査結果の考察と秋田県における自然災害の実態把握と考察から、北秋鹿角地域（内陸）の小学校における安全教育と安全管理の推進に向けて、どのような取組が必要なのかを検討していく。

取組を計画していくに当たっては、「学校における防災教育の手引き（秋田県教育委員会）」を参考に、これまで勤務してきた学校を想定して計画を立てる。また、計画を立てる際には、「平成 28 年度の重点（秋田県教育委員会）」の防災教育における本県の課題を解決するための手立ても検討していく。

### （1）秋田県の課題と留意点

#### 1) 秋田県で取り組む防災教育の課題

- ①幼児児童生徒及び地域の実態に即した防災教育の充実
- ②検証、改善等の実施による安全管理の徹底
- ③防災教育・安全管理を推進する組織活動の充実

#### 【目指す児童生徒の姿】

- 自他の生命を尊重し、安全確保を図るために主体的に行動することができる。
- 安全で安心な社会づくりの重要性を認識し、地域社会の安全活動に進んで関わり、貢献することができる。



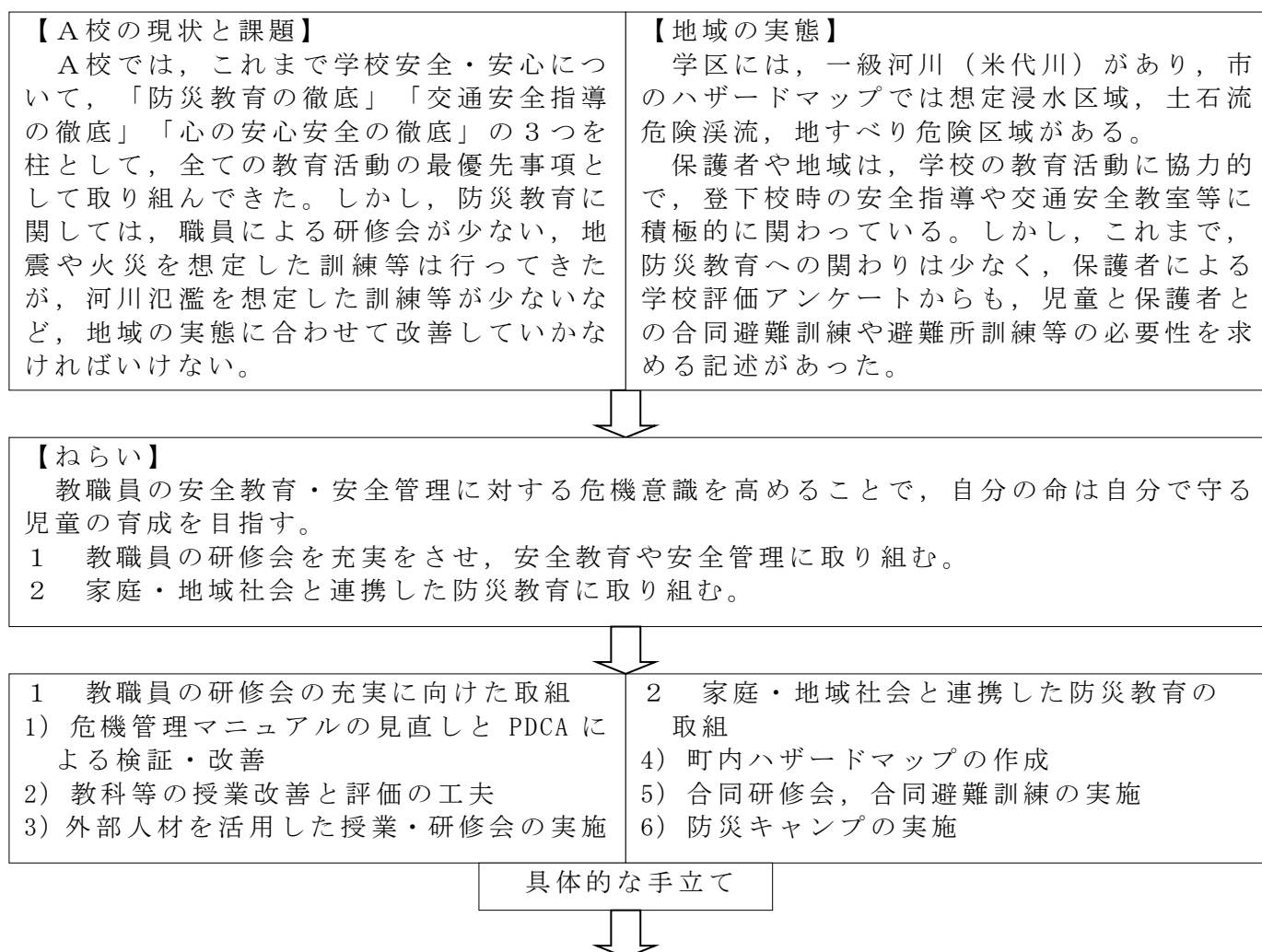
#### 【本県の課題】

- ▲防災教育の時間が確保され、避難訓練の回数も増えているが、幼児児童生徒及び地域の実態に応じて、その内容を更に充実させる必要がある。
- ▲「地域学校安全委員会」を定期的 to開催するなど、学校と関係機関等との連携を更に深める必要がある。



## (2) 学校改善プラン

学校評価アンケート，反省職員会議各指導部アンケート，SWOT分析，聞き取り調査等をもとに，安全教育・安全管理に関する課題を考え，改善策を検討する。



### 1) 危機管理マニュアルの見直しとPDCAによる検証・改善

安全教育と安全管理は，全職員で共通理解して組織的に進めていかなければいけない。そのためには，4月初めの会議や職員研修が重要な役割をもつ。これまで，危機管理マニュアルの確認や校内の危険箇所の確認等を行ってきたが，確認だけでは，危機管理意識を高めるまでには至っていなかった。そこで，参画意識をもたせることが，危機管理意識の向上につながると考える。具体的には，授業研究会のようにワークショップ形式で危機管理マニュアルの見直しを行っていく。防災担当から出されたマニュアルをもとに，グループで課題等について協議する。そして，出された意見を参考に，再度安全指導部で作成し

直し再提案する。そして，学期毎に評価して改善していくようにする。

### 2) 教科等における授業改善と評価の工夫

防災教育年間指導計画をもとに各学級で指導を行っている。避難訓練等の防災教室は，学校全体として行っているため，取組状況や成果，課題については把握しやすいが，学級での安全教育への指導については，学級担任に任せっきりで，見えづらい部分もありこれまでは評価できていなかった。指導が計画的に行われているか，体験的な教育手法を取り入れた安全教育が行われているか，視覚教材等を有効に活用しているかなど，指導内容や指導方法を振り返り見直す機会が必要である。そして，全体で確認したり全職員で研修したりして，指導の改善を図っていくようにする。

安全教育の指導計画に盛り込まれたことが、適切に実施されたかどうか、内容や方法が適切であったかどうかなど、評価シートを活用して定期的に見直しをして改善していくようにする。また、研究部の年間計画に防災教育を取り上げた授業研究会を入れ、全職員による研修会から授業改善を行っていく。

### 3) 外部人材を活用した授業・研修会の実施

次期指導要領の改訂に合わせて、防災教育を意識したカリキュラムの編成を行っていく。「カリキュラム・マネジメント」の側面である教科横断的な視点、地域等の外部資源の活用などを取り入れる。地域や専門家の方から、災害発生の仕組みや地域で過去に発生した災害、地域で起こると考えられる災害とその対策について、話を聞くなどの学習も安全教育として有効な手段と捉え、積極的に地域人材を活用した授業改善に取り組んでいく。また、他地域から転任・採用される職員も多く、地域を知る、地域の実態に合った防災教育の仕方を学ぶ上でも、地域人材の活用は効果的であると考ええる。

具体的には、4月初めの研修として、職員による地域探検を計画する。A校では、学区に住んでいる職員は少なく、初任者を含め学校周辺の地域の状況（地理的条件等）の熟知のためには、地域探検が有効である。地域住民を案内役として、市で作成している防災マップ及びハザードマップをもとに、避難所や危険箇所等の確認を行っていく。職員が地域の状況を把握することで、より具体的な指導ができるとともに、危機発生時の避難誘導等もスムーズに行うことができると考える。

教科等の授業及び職員研修会では、秋田大学の教授を講師として、防災教育について学ぶ企画を提案する。大館地区においても、これまで、秋田大学の教授を招いて、6年生の理科として、地震や火山の仕組みについて授業を行った学校があることを聞いた。また、大学に来て、秋田大学では、防災教育外部指

導派遣事業として、地域創世センターの方によるシンポジウムや講演会、出前講義を行っていることを初めて知った。今回、教職大学院で得られたネットワークを活用して、事業の計画を立てていきたい。

また、大館市では、「大館盆地を教室に市民一人一人を先生に」として、ふるさとキャリア教育に力を入れて進めている。A校においても、これまで地域の警察官や消防士、自衛隊員等から話を聞く機会を設けてきたが、これに体験的な防災教育を取り入れて、さらに深めていくようにする。

### 4) 町内ハザードマップの作成

PTA生活部の活動として、登校指導や地域の見守りを行ってきたが、子どもたちと一緒に行う活動も取り入れていくようにする。具体的には、4月に町内ハザードマップの作成を行う。これまでは、地区町内会にて、教師と子どもたちだけで安全について話し合ったり、集団下校をしながら危険箇所の確認を行ってきたが、今後は、地域の特性をよく知る、危機意識を高めるといったねらいから、保護者や地域住民と一緒に、危険箇所や避難経路などを示した町内ハザードマップを作成する活動を取り入れ、地域住民と連携しながら安全教育を進めていくようにする。

### 5) 合同研修会・合同避難訓練の実施

スマホの利用やネットトラブルを話題とした生徒指導に関する研修会は、保護者を対象に行ってきたことがある。しかし、これまでも防災教育に関する校内研修会は、年間を通して行ってきたが、専門家を招いた研修会や保護者や地域との合同研修会等は、毎年行っていないかった。隔年で行っていくことも考えられるが、職員の異動や採用、新1年生の保護者を考えると毎年行っていくことが望ましい。そこで、「地震・火災」「台風・大雨による河川氾濫・土砂崩れ」「雪害」など、児童や地域の実態を踏まえた自然災害を想定

し、保護者・地域住民との合同研修会・合同避難訓練を実施する。

#### ①PTA 授業参観時における避難訓練と研修会

多数の参加が見込まれる PTA 授業参観を活用して、防災教育の一環として避難訓練を行う。活動内容の案として次に示す。

- ・授業参観時に一緒に避難する。
- ・参観終了後、研修会を行う。消防機関と連携を図った消火体験や煙体験、親子救命救急講習会として AED を活用した研修会等を PTA 研修部と一緒に計画を立てる。

#### ②引き渡し訓練

メールや連絡網の活用、不在時の対応等、様々な状況を想定して訓練を行う必要がある。今年度は、9 月の台風のとくに、実際に引き渡しを行ったが、今後は、河川の氾濫や土砂災害、雪害等による交通規制も想定して計画的に実施できるようにする。

#### 6) 防災キャンプの実施

学校評価アンケートでは、「避難訓練は毎年行っているが、災害時の物資不足時の物の活用法や手当の仕方、炊飯の工夫等の経験も、子どもたちにとっては勉強になると思う。私たち大人も分からないことが多いので、地域の方々と一緒に備えることができれば助かります。」という貴重な意見をいただいた。防災キャンプは、児童の安全教育だけではなく、避難所になったときの職員の防災体制・受け入れ体制、地域との役割分担も確認でき、とても有効である。避難所になったときを想定して、様々な活動を地域と役割分担をしながら行う組織体制についても考えていきたい。

以上 1) から 6) までの取組を A 校を想定して計画を立ててみたが、勤務する地域や学校によって学校改善プランは変わってくるので、4 月初めに、勤務する学校の児童や地域の実態把握し、早い段階で学校改善プランを計画して検証していきたい。また、学校安全には、「生活安全」「交通安全」「災害安全」があ

るので、防災教育にだけ力を入れるのではなく、全てにおいて安全教育を行っていかねればいけないことも念頭に置いて計画的にバランスよく進めていけるようにしたい。

## 7. おわりに

これまで学校現場において、安全教育や安全管理を行ってきたが、じっくり書籍を読んだり、先進校の取組を調べたり、大学等の関係機関を活用した防災教育を行ったりしたことがなかったので、自分自身の防災意識が年々低下していたことに気が付き、反省している。今回、計画した取組は、他校ですで行われている事例も多いと思うが、大学と連携した研修会や防災キャンプなど、私自身はこれまで経験をしたことがなかったので、是非計画して、その効果を実感したい。そして私だけかも知れないが、まだまだ知られていない工夫した活動は、たくさんあるように思える。実施しての感想やよさ、防災教育の大切さを学校や地域全体に広めていきたいと考える。東日本大震災での教訓や大学で学んだことを生かし、学校、家庭、地域が一体となって進めていきたい。

### 【引用・参考文献】

- 秋田県教育委員会（2013）『学校における防災教育の手引き』
- 秋田県教育委員会（2016）『平成 28 年度学校教育の指針』『学校教育の指針平成 28 年度重点』
- 大川小学校事故検証委員会（2014）『大川小学校事故検証報告書』
- 中央教育審議会（2012）『学校安全の推進に関する計画の策定について（答申）』
- 戸田芳雄（2012）編著『学校・子どもの安全と危機管理』少年写真新聞社
- 文部科学省（2012）『学校防災マニュアル（地震・津波災害）作成の手引き』
- 文部科学省（2012）『平成 23 年度 東日本大震災における学校等の対応等に関する調査研究報告書』
- 文部科学省（2013）『学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開』
- 米代川の総合的な治水対策協議会（2008）『米代川の総合的な治水対策計画』

# 医療的ケアを必要とする子どもが在籍する学校の安全管理の在り方 ～特別支援学校におけるリスク・マネジメントの観点から～

学校マネジメントコース 2516304

佐藤孝成

## 1. 研究の目的

特別支援学校における児童生徒在籍数の推移は、緩やかではあるが増加傾向にある。その中で重度・重複障害児、特に医療的ケアを必要とする児童生徒の在籍数も平成18年度から平成27年度まで、全国で約6000人から8000人と9年間で2000人増加している（文部科学省：「平成27年度特別支援学校における医療的ケアに関する調査結果」）。東日本大震災以降、危機管理マニュアルや防災避難訓練の在り方、校内施設設備の安全管理など見直しが進められている。

本研究に当たり自校である秋田きらり支援学校（肢体不自由及び病弱教育）や県内外の視察協力いただいた特別支援学校、小中学校から得た情報を基に、重度・重複障害児、なかでも医療的ケアを必要とする児童生徒にとって安心・安全な学校づくりを目指すため、リスク・マネジメントの観点から学校の安全管理、教育環境、教員個々の危機管理意識など、学校の危機管理体制と事故やケガにつながるヒヤリ・ハットの原因を校舎施設設備の視点から課題を整理し、教員一人一人の危機意識向上を図るため、特別支援学校におけるリスク・マネジメントのあり方について、現状から課題を考察することを目的とした。

## 2. 研究の内容

文部科学省の「平成27年度特別支援学校等の医療的ケアに関する調査結果」によれば、全国で医療的ケアが必要な幼児児童生徒数は8,143名であり、全在籍者数に対する割合は6.1%を占める。本県においても、全在籍数

に対する医療的ケアを必要とする児童生徒の割合は6.3%と、全国平均とほぼ同じ割合を示している。また特別支援学校における在籍数についても大きな変化がなく推移している。

数字の上では少人数であるが、重度・重複障害の児童生徒が各特別支援学校に在籍し、その子どもたちの実態に適した教育環境や施設設備が十分整った状況にあるか疑問視されるところである。特に、知的特別支援学校においては、動きのある子どもと医療的ケアを必要とするような重度・重複障害の子どもとの日常的に関わり合う学習場面や動線、児童生徒の掌握体制など、事故への配慮は注意しながら指導に当たっていると思われる。しかしながら、子どもの予想もつかない行動や、教師が目を離したすきに様々なケガや事故が起きてしまい、場合によっては学校と保護者間のトラブルに発展するケースも少なくない。そこでこのような事態を未然に防ぐためにどうあればよいかを、人為的ミスによるものなのか、また施設設備に起因するものなのかを事例を収集・分析し改善策を考えることにした。

### （1）人為的ミス等による事故事例

表1の「特別支援学校における重度・重複障害児童生徒の死亡・事故事例」は全国調査報告事例の一部ではあるが、およそこれらに類似した事例が多数を占めている。これらの事例からも分かるように、明らかに教員のミスから生じた事故のものもあれば、他の児童生徒の突発的な行動から生じた事故や児童

生徒の突然の体調変化によるものなど様々であることが分かる。

問題とされるのは、これらの対象となる児童生徒が重度・重複障害児童生徒である。教員のうっかりミスとも言える、いわゆる“ヒヤリ・ハット”事案については、十分な配慮が行われているにもかかわらず、事故報告件数についてはあまり減少していない状況にある。医療的ケア対象の児童生徒についての

研修や組織的な取り組みのあり方については研究会等が盛んに進められているところであり、その成果についても数多くの実践報告がなされている。

これらの報告の共通として述べられている多くは、①担当教員のミスを個人のことでしてではなく、学校全体の問題として捉えることが重要。②全体で共通理解できる環境（報告しやすい環境）を整えることが必要で

表 1 特別支援学校における重度・重複障害児童生徒の死亡・事故事例

| 障害・死亡   | 事 例                                                                                                                                                                                                        |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 死 亡 事 例 | 本児童は、水頭症・孔脳症・脳性麻痺がある重度肢体不自由児である。給食時間中、本児のペースにあわせ、職員がエンシュア（栄養液）と牛乳を食べさせていた際、一さじ口の中に入れたところ、「ウツ」と詰まらせたようで、すぐさま車椅子から降ろし、口の中のものを出そうとしたが出なかった。                                                                   |
|         | 給食時間中、給食の食材であるちくわで、誤嚥をおこした際、窒息状態となった。背中を叩くなどの誤嚥時の処置をするが、ちくわが出てこなかったため、人工呼吸等の救急処置をすると同時に救急車を要請。※一部省略 救急車にて救急指定病院へ搬送した。その後主治医の病院へ転院したが、事故から4日後に同病院にて死亡した。                                                    |
|         | 下校するために、保健室で酸素ボンベキャスターを外し、本生徒、担任、副担任の3人で保健室から昇降口に移動した。本生徒は昇降口人工芝の部分で前方に倒れた。倒れたときに前額部左部分を負傷する。倒れたときは全身が人工芝の上であり、タイル部分には出ていなかった。保健室に運び、頭部冷却等を実施。保護者の迎えで帰宅途中に、医療機関を受診。足の骨折が判明し、1ヵ月程度の入院となった。しかし翌日容態が急変し、死亡した。 |
|         | 本生徒は医療的ケア対象生徒で、バギーで移動しており、日常生活において全介助が必要である。登校する際は保護者送迎となっており、当日いつもと変わらない様子で朝食を食べ、保護者とともに出発した。駐車場に到着した際、非常に冷たい突風が吹いた。そのとき、ハッと息をのむような声を出し、突然、呼吸が停止した。すぐに保護者が病院に搬送、治療を受けるが数日後に死亡した。                          |
|         | 校外学習から学校への帰路中、本生徒は電車内にて車椅子で眠っていた。目覚めたと同時に嘔気・嘔吐するような様子があったため、養護教諭が駆けつけて容態とバイタルの確認をしていた。突然、白目となって体を震わせた後、意識を消失し脱力した。この時点で脈拍は確認できたが、意識不明・呼吸停止の状態であった。すぐに救急車を要請し、心肺停止の状態で緊急搬送した。治療を受けたが、数日後に死亡した。              |
| 障 害 事 例 | 本児童を女子トイレに連れて行き、介助用ベッドでオムツ交換をしようとしていた。オムツを替えようと衣服を脱がせていたときに、トイレ個室のアコーディオンカーテンが開いていたため、閉めようとその場を少し離れた。直後に背後でドスンと音がし、振り返ると本児童が床に腹臥位の状態で落ちて、負傷していた。                                                           |
|         | 担任が排泄を確認したところ、排便があり広範囲に便が付着していたため、学校の浴室で下半身を洗浄するために本児童を浴槽の中に長座位で入れ、お湯を出した。担任は適温と思い、着替えを取りに行くためその場を一旦離れたが、実際は高温になっており、本児童を浴槽から上げたところ下半身後面の発赤と水疱に気付いた。                                                       |
|         | 給食後、教室で歯磨き指導を行っていた時に、他生徒が本生徒を後ろから突き飛ばしたため転倒した。その際、顔面を床で強く打ち、歯牙脱落、咬傷となった。                                                                                                                                   |
|         | 授業中、介助者に抱きかかえられてエアートランポリンで活動していたところ、介助者とともにバランスを崩し、足部周辺から「ポキッ」という音がした直後、本生徒が激しく泣き始めた。                                                                                                                      |
|         | 側臥位にて、担任介助による歯みがきの際、うがい用に電気ポットの湯を水でさましたものを使っていたが、水が少なく十分にさめていなかったため、本児童の右口角と口腔の皮膚がむけた。                                                                                                                     |
|         | 本生徒は、脳性マヒによる体幹機能障害があり、日常生活は車椅子で過ごしている。自立活動の時間中、生徒の股関節を緩める運動を担当教諭と一緒にに行っていたところ、急に上体を起こそうと全身に力をいれたため、大腿部を骨折した。                                                                                               |
|         | 自立活動中、感覚運動の授業でストレッチ運動を行っていた際、教員補助により前屈運動を行なったところ右大腿骨を骨折した。                                                                                                                                                 |
|         | 課題の授業中に、本児の身体をゆるめるため、側臥位・うつ伏せと姿勢を変えていた。身体がゆるんできたため、三角マットの上に長座とあぐら座の間くらいの姿勢で座り、その際、首が横を向いていたのをまっすぐにしようとした時に体重が右足にかかり、「ポキッ」と音がした。                                                                            |
|         | 女子生徒がひとり車いすで教室から医療行為室に移動していた。その女生徒の後ろ4m離れた所を持病をもつ男子生徒とさらにその後ろを担当が、授業で使用した金槌を片付けようと歩いていた。その時、突然後ろを歩いていた男子生徒が走りだし、女子生徒の右眼を金槌で殴打した。                                                                           |

ある。③ヒヤリ・ハットにつながるような行為をお互いに注意し会えるような職場環境の醸成が大切である，など日頃の職員間のコミュニケーションと些細なミスの報告が重要であることが研究報告されている。

このような組織的な取り組みの積み重ねが，危機管理意識の向上につながり，学校管理下における事故を未然に防ぐことにつながるものと考えられる。

## （２）施設設備に起因する事故・ケガ

特別支援学校の施設設備についての整備基準については，平成 14 年にハートビル法（高齢者，身体障害者等が円滑に利用できる特定建築物の建築の促進に関する法律）が一部改正され，学校施設が新たにバリアフリー化の努力義務の対象となった。また文部科学省では，障害のある幼児児童生徒のための学校施設整備指針について，これまで平成 8 年 1 月に「盲学校，聾学校及び養護学校施設整備指針」を策定し，その後，平成 19 年 7 月には「特別支援学校施設整備指針」として全面的に改正し，特別支援教育を推進するための施設整備の基本的な考え方として，障害の重度・重複化などを踏まえた一人一人の教育的ニーズへの対応やセンター的機能の推進などの観点から具体的な計画・設計上の留意事項が示されている。さらに，学習指導要領等への対応に加え，耐震化の推進，防犯対策の推進などの学校施設を取り巻く今日的な課題への対応に関する記述を充実させ，平成 21 年 3 月の改正では，学校施設を巡る事故が後を絶たない状況を踏まえ，事故防止対策に関する記述を充実させている。さらに，平成 26 年 7 月の改正では，東日本大震災において顕在化した課題や，学校施設に係る新たな課題に対応するため，「学校施設の在り方に関する調査研究協力者会議」における審議を経て，学校施設の津波対策及び避難所としての防災機能

の強化，学校施設の老朽化対策などに関する記述がなされている。

これらの特別支援学校の施設設備についての整備基準を基に，人為的ミスの他に学校の施設設備そのものに原因があり，医療的ケアを必要とする児童生徒や重度・重複障害児童生徒の事故・ケガについてはどのような実態となっているかを視察，聞き取り調査を実施することにした。

対象とした学校は，県内外の知的特別支援学校および小中学校に在籍する肢体不自由児学級である。調査の主たるねらいは，重度重複障害児童生徒等について配慮された施設設備となっているかである。具体的な調査項目は表 2 に示しているが，特に非常口や廊下，教室の広さと教室環境，各室の出入口，教室からの避難経路，教室から保健室，医療的ケアルームまでの距離・動線，その他全体的な危険箇所について重点を置き調査した。

学校施設設備の不備に起因する事故・ケガについての具体例として，車いす用の障害者用トイレが設置されているが十分なスペースが確保されておらず，介助する教員がバラ

表 2 危険箇所の調査結果

| 調査箇所                      | 安全の有無 |
|---------------------------|-------|
| 昇降口，非常口                   | ◎     |
| 廊下幅                       | △     |
| 非常用車いす                    | △     |
| スロープ                      | ○     |
| 校舎内の段差                    | △     |
| 教室の広さ                     | △     |
| 教室の出入口                    | ×     |
| 教室環境<br>（掲示物，棚，フック，コンセント） | △     |
| 保健室，ケアルームと教室の距離           | △     |
| トイレ（広さ）                   | ×     |
| その他                       |       |
| 体育館                       | △     |
| 特別教室                      | △     |
| 教材教具                      | △     |
| 校舎周り（車いすでの移動）             | ○     |



ンスを崩し、子どもを便座から転倒させてしまった例がある。また、肢体不自由特別支援学校に比べ、他の学校においては一般に廊下幅が狭いことから、車いすに乗った児童と走ってきた児童が接触し、腕を伸ばしていた車いすの児童が腕を骨折したケースもある。

このようなことから、知的特別支援学校においても医療的ケア必要とする児童生徒や重度・重複障害児童生徒が在籍している児童生徒の実態に即した施設設備の充実が必要であると考ええる。また、防災の面からも避難誘導の際、車いすの児童生徒と他の児童生徒と安全に非難できる動線が確保されていることも重要である。

表3は「特別支援学校施設整備指針」の総則から一部内容を抜粋したものであるが、重度・重複障害児が多く在籍する肢体不自由特別支援学校においては、他の特別支援学校と比較して充実した施設設備と実態に即した教育環境が整っている。医療的ケアを必要とするような重度・重複障害児童生徒の在籍数が少ない、他の特別支援学校等においては、基本的に重度・重複障害児童生徒の受入れを想定した校舎設計となっていない事もあり、前述のような事故事例を引き起こす原因につながっているとも言える。教員のミス、ヒヤリ・ハットが原因で起きる事故と校内施設整備の不備から起こる事故、いずれにしても学校管理下における事故を未然に防ぐためには、リスク・マネジメントの観点から重要な要因と言える。

### (3) ユニバーサルデザインと安全設計

学校施設は、多くの児童生徒が一日の大半を過ごす学習・生活の場である。したがって、児童生徒等の健康と安全を十分に確保することはもちろん、快適で豊かな空間として整備するするとともに、インクルーシブ教育推進における合理的配慮の観点からも施設設備の充実に努める必要があると考える。

表3 特別支援学校施設整備指針

表

#### 第1章 総則

##### 第1節 特別支援学校施設整備の基本的方針

##### 1 特別支援教育を推進するための施設環境の整備

・特別支援学校の施設整備については、障害の重度・重複化、多様化等の動向を十分踏まえつつ、障害のある幼児児童生徒の一人一人の教育的ニーズに対応した指導・支援を考慮した施設環境づくりを基本とすることが重要。

##### 2 高機能かつ多機能で変化に対応し得る施設環境の整備

・一人一人の幼児児童生徒の障害の状態及び発達の段階や特性等に応じた指導内容・方法が十分に展開でき、個別又は多様な集団編成等による自立活動等の学習指導やそれらを支援する様々な教育機器等の導入などを可能とする高機能かつ多機能な施設環境を確保することが重要。

##### 3 健康的かつ安全で豊かな施設環境の確保

・幼児児童生徒の学習及び生活の場として、日照、採光、通風、換気、室温、音の影響等に配慮した良好な環境を確保することが重要である。特に幼児児童生徒の障害の状態や特性等に配慮しつつ、その健康の保持増進に配慮した快適な空間とするとともに、十分な防災性、防犯性など安全性を備えた安心感のある施設環境を形成することが重要。

#### 第3節 安全でゆとりと潤いのある施設整備

##### 1 生活の場としての施設

・多様な学習内容・形態に対応するとともに、障害の状態や特性等に応じ、豊かな生活の場を構成することのできる机・いす・収納棚等の家具を各室と一体的に計画することが重要。

##### 3 地震、津波等の災害に対する安全性の確保 ※省略

##### 4 安全・防犯への対応 ※省略

##### 5 施設のバリアフリー対応

・障害のある幼児児童生徒及び教職員等が安全かつ円滑に学校生活を送ることができるように、障害の状態や特性、教育的ニーズに応じた計画とすることが重要である。なお、その際、スロープ、手すり、便所、出入口、エレベーター及び情報伝達のための設備等の計画に配慮することが重要。

※文部科学省「特別支援学校施設整備指針」より抜粋

4は「学校施設バリアフリー化推進指針(平成16年3月文部科学省大臣官房文教施設部)」において示されたものであるが、学校建設に当たって学校施設を整備する際には、児童生徒、教職員、保護者、地域住民等の多様な人々が利用しやすいように、ユニバーサルデザインの観点から計画・設計するよう努めることを述べている。例えば「動線が簡明な平面計画」や「安全で移動しやすい避難経路の確保」「出入りしやすい教室等の出入口」などは障害に

**表4 学校施設バリアフリー化推進指針(抜粋)**

- 1 学校施設のバリアフリー化等の視点
  - 1) 障害のある児童生徒等が安全かつ円滑に学校生活を送ることができるように配慮
  - 2) 学校施設のバリアフリー化等の教育的な意義に配慮
  - 3) 運営面でのサポート体制等との連携を考慮
  - 4) 地域住民の学校教育への参画と生涯学習の場としての利用を考慮
  - 5) 災害時の応急避難場所となることを考慮
- 2 既存学校施設のバリアフリー化の推進
  - 1) 関係者の参画と理解・合意の形成
  - 2) バリアフリー化に関する合理的な整備計画の策定
  - 3) 計画的なバリアフリー化に関する整備の実施
- 3 計画・設計上の基本的留意事項
  - 1) 関係者の参画と理解・合意の形成
  - 2) 適切な整備目標の設定
  - 3) バリアフリー化等の事後点検の実施
- 4 わかりやすく、快適に動きやすい平面計画
  - 1) どこにでも円滑に移動できる平面計画
  - 2) 動線が簡明な平面計画
  - 3) 認知・把握しやすい明確な空間構成
  - 4) 安全で移動しやすい避難経路の確保
  - 5) 誰にでもわかりやすい案内表示
- 5 使いやすく、安全で快適な各室計画
  - 1) 利用しやすい教室等
  - 2) 移動しやすい屋内の通路
  - 3) 円滑に利用できる階段
  - 4) 利用しやすいエレベーター
  - 5) 誰もが利用できる便所
  - 6) 出入りしやすい教室等の出入口
  - 7) 建物に出入りしやすい昇降口、玄関
  - 8) 操作がわかりやすい建築設備
  - 9) 利用しやすい家具
  - 10) 適切な照明設備
  - 11) 明確な色彩計画

特化したことではなく、安心・安全な学校施設整備として当然の配慮である。また、既存施設においては、ユニバーサルデザインの考え方を念頭に、児童生徒等が安全かつ円滑に施設を利用する上で障壁となるものを取り除くための方策等について十分に検討し、必要に応じて段階的な整備を行うなど、計画的にバリアフリー化を推進することを示している。

特別支援学校においても同様にこれを基に校舎設計・建築されていることではあるが、必ずしも十分配慮された施設設備となっているわけではない。予算的なことも課題ではあるが、特に知的特別支援学校では、重度・重複障害児童生徒を最初から意識した施設設備環境となっていない場合がある。例えば

医療的ケアルームを後付け的な対応であることから、充実した設備環境、教育環境とは言い難い例もあった。少なくとも一般的に保護者は、小・中学校に設置されている特別支援学級よりも特別支援学校の方が教室環境や教育環境が充実していると捉えていることが多く、その期待には応えるべきである。障害者にとってやさしい環境で、使いやすく機能的な施設設備は、結局は誰にとっても使いやすく安全な学校と言えるのではないだろうか。

#### (4) 危険箇所の把握とリスク軽減

既存校舎における危険箇所の確認については、管理職、事務長は当然のことながら把握する必要がある、またその対応、対処に講じなければならない。施設設備の不備が原因で事故やケガを起きた場合、教員が安全配慮を徹底していれば防げたものであったのか、不可抗力であったのか(起きるべきして起きた事故)を細部にわたり検証し、児童生徒の安全を確保するために、管理職は教員への徹底した注意喚起を促すと共に、教員個々が危険・危機意識をもち、互いに声を掛け合うような職場環境づくりに努め、日頃の教育活動に当たることが肝要と言える。

施設設備の不備や設計上の問題から生ずるヒヤリ・ハットについては、例えば廊下幅が不十分であり、教室の出入口が狭いため、車いすに乗っている重度・重複児童生徒が突然緊張から手を広げ、ドアに腕をぶつけてケガをしてしまう、といったケースもある。それぞれ自校の危険箇所については十分把握すると共に、学校生活全般において様々な動きを想定し、危険回避のシミュレーションをしておくことが必要であろう。

学校保健安全法施行規則第28条において「学校安全点検は每学期1回以上」と定めているが、およそどの学校においても毎月月初めに“学校安全日”を定め実施している。し

かしながら懸念されることは、教員個々がいかにかにその重要性を意識しているか、日々の学校生活や学習活動において危険はないか、安全点検が形骸化していないか再度確認する必要があるのではないだろうか。

それぞれの学校において安全点検表を作成し点検を行っているわけだが、教員の危機意識を高めるための一つの取り組みとして、学校の施設設備管理として、一般的な検査項目とは別に、児童生徒の目線から安全点検表の項目内容の見直しが有効であると考ええる。

表5はA特別支援学校の「学校安全点検カード」である。他校についてもほぼ類似した内容となっており、点検項目及びチェック内容があくまでも学校施設設備の安全管理に関するものとなっている。この安全点検だけでは児童生徒目線での安全についてのチェ

表5 一般的な学校安全点検カード

|    | 点検項目      | 内 容                             |
|----|-----------|---------------------------------|
| 1  | 天井        | 天井材に破損等の異状はないか。                 |
| 2  | 照明器具      | 照明器具に変形、腐食等の異状はないか。落下の危険はないか。   |
| 3  | 窓ガラス      | 窓ガラスにひび割れ等の異常はないか。              |
| 4  | 窓ガラス周辺    | 地震時に衝突の危険性のあるものを窓ガラス周辺に置いていないか。 |
| 5  | 建具        | 建具に変形、腐食、ガタつきはないか。              |
| 6  | 外壁        | 外壁にひび割れ等の異常はないか。                |
| 7  | 内壁        | 内壁に "                           |
| 8  | 放送機器・体育器具 | 本体の傾きや取付金物に腐食、破損等はないか。          |
| 9  | 空調室外機     | 空調室外機は傾いていないか。                  |
| 10 | 天吊りテレビ    | テレビ本体は天吊りのテレビ台に固定されているか。        |
| 11 | 棚置きテレビ    | テレビの転倒・落下防止対策を講じているか。           |
| 12 | テレビ台      | テレビ台の移動・転倒防止対策を講じているか。          |
| 13 | ピアノなど     | ピアノ等に滑り・転倒防止対策を講じているか。          |
| 14 | 机・いす      | 異状がないか、数は適正か。                   |
| 15 | 清掃用具      | 紛失、破損はないか。                      |
| 16 | 非常口・避難経路  | 確保されているか。                       |
| 17 | 洗面台等水回り   | 水漏れ、外れ等がないか。                    |

【点検結果】

A：異状は認められない，または対策済み  
 B：異状かどうか判断がつかない，わからない  
 C：明らかに異状が認められる  
 無：該当する場所，物がない

ックがほとんど考慮されておらず、チェック項目内容の改善が必要と考える。

例えば①教室環境②廊下（移動・介助の導線）③教材教具・遊具④車いす⑤トイレ⑥特別教室⑦その他（校舎周り）などについて、児童生徒の目線で危険と思われることは何か細かくチェックできる内容項目、または別途に安全点検カードを作成して置くことが望ましい。一般的な安全点検は窓ガラスの破損や照明、施錠、火気取扱い等々、必要なチェック内容ではあるが、誰にとつての安全点検であるのか、優先すべきは児童生徒の安全であることを確認すべきであり、「児童生徒の安全を考慮した安全点検」を例として表6にまとめた。

表6 児童生徒の安全を考慮した安全点検

| 点検項目         | 内 容                                            |
|--------------|------------------------------------------------|
| 廊下①          | 歩行、避難時に障壁となるものが置かれていないか。                       |
| " ②          | 見通しが悪い箇所や出会い頭に衝突の危険が予想される箇所に、注意喚起を促す措置が講じているか。 |
| " ③          | 廊下の掲示物が鉾で止められていないか。                            |
| 教室・非常口       | 災害時、教室から外へ非難する際、車いす用のスロープが準備、設置されているか。         |
| 教室環境①（コンセント） | 床上学習時、コンセントの感電対策は講じられているか。                     |
| " ②（壁面）      | フック、鉾等が移動時に引っかからない位置に設置されているか。                 |
| " ③（棚等）      | 地震時にカラーボックス、棚からものが飛び出ないように講じているか。              |
| " ④（出入口）     | 車いすの児童生徒が出入りしやすいように周囲が広く確保されているか。              |
| トイレ①         | 車いす等がスムーズに出入りできるように、障壁となるものが置かれていないか。          |
| " ②          | 排泄時の処理に必要なものが近くにそろっているか。                       |
| 教材教具、遊具等     | 金具、ねじの緩み、破損はないか。衛生面は保たれているか。                   |
| 車いす等         | 空気圧、ブレーキ、ねじの緩み、破損等はないか。                        |

小・中学校、特別支援学校を視察し、共通した危険箇所の一つとして、廊下や教室等のむき出しになったコンクリート製の柱である。改善策としては、柱の角をソフトラバーで覆うことが望ましいと感じた。また、デザイン重視で開放的で明るい全面ガラス張りのドアは非常に危険であり、地震やとっさに

児童生徒がぶつかったりすればガラスでケガをすることは想像できる。できればガラス素材ではなくアクリル樹脂等が適切であると感じた。その他、小・中学校の特別支援学級に肢体不自由児が在籍しているにもかかわらず、校舎内外に段差が数多く見られたことや、障害者用トイレはあるものの、介助するためには狭く、教員の負担が大変であることが容易に想像できる構造であった。

このような学校現状から、重度・重複障害児童生徒に配慮した安心・安全な施設設備はどうあるべきか、また校内でのリスクを軽減するためにはどのような視点で安全点検をしたらよいか、その基本的な考え方を示すのが特別支援学校施設整備指針の各室計画である。指針では「肢体不自由又は病弱に対応した施設」として『様々な補助用具を使用しての活動や、肢体不自由児の臥位や座位での活動、病弱児の点滴を行いながらの活動等にふさわしく、かつ、教員等が介助しやすい空間を構成できるよう面積、形状等を計画することが重要である』と定義している。

重度・重複障害児童生徒及び教員にとって安心・安全な教育環境をどうあればよいかを表7に一部参考例を自校と視察した各学校を基に整理した。例えば、＜廊下幅＞については、自校の重度重複障害の高等部生徒の車いす幅は約 60 cm 前後で、筋緊張で常に腕を広げている生徒もいることから、移動介助時の安全エリアが約 1.2m 幅をとることになる。さらに廊下の壁には手すりなども設置されているため、壁から 20～30 cm 離れて通行することが普通であり、手を引っかけないように注意しながら通行する必要がある。そのため一人の生徒の安全通行エリアとして、車いすの生徒同士が安全にすれ違うためには、

「1.2m+1.2m+両側壁面からの距離（20 cm+20 cm）」=2.8m」と必要幅が算出される。更に非常用車いすやストレッチャーなども廊下に設置されているため、通常の学校に比べ自校

表7 重度・重複障害児童生徒に  
配慮された施設設備例

#### ＜教室の出入口＞

- 教室の出入口は車いすに乗った状態で児童生徒が両手を広げてもぶつからない幅（1.0～1.2m）。
- ※場合によってはストレッチャー、ベットでの出入りもある。

#### ＜教室環境＞

- 床に寝て学習する場合が多いため、周囲の棚や家具の配置に注意する。
- ※地震の際、顔への落下防止。

#### ＜教室の配置＞

- 体調の急変等迅速な緊急対応ができるように、医療的ケアルーム・保健室の近くに教室がある。災害時を想定し、2階教室は避ける。※非常時の動線、移動の問題。
- ナースコールまたは専用インターホン等の設置。

#### ＜廊下＞

- 車いす同士のすれ違い時に、手が触れ合わない廊下幅の確保（2.8m～）
- ※非常用車いす、ストレッチャーなどが設置されているため、その分も考慮する必要がある。
- むき出しのコンクリートの柱や極端に突き出た角はカバーで覆う。

#### ＜トイレ＞

- 非常時呼び出しブザーの取り付け
- 介助者が背後から介助できるスペースの確保と備付けオムツ交換用ベッドの設置

#### ＜校舎外部＞

- 各教室、体育館、特別教室から外への非難通路にスロープ等、段差解消の配慮がなされている。

の場合はかなり広い廊下となっている。教室の出入口についても通常は 90 cm 前後であるが、自校の場合は約 90 cm のドアが 4 枚で壁の役割も兼ねており、一度に 3 枚の引き戸ドアが開閉できたり、部分的に 1 枚だけ開閉できたりと、車いすは勿論のこと、ベッドやストレッチャー、大型遊具の出し入れもスムーズにできるように設計されている。

### 3. 研究の成果

特別支援学校におけるリスク・マネジメントと課題

医療的ケアを必要とする子どもたちにとって安心・安全な対応はこれまで述べてきた施設設備といったハード面と、人的支援や関わりと言ったソフト面、職員間のコミュニケーション、情報共有が大切であることが確認できる。また管理職である校長の意識にもよるところが大きいとも言える。教員一人一人が重度・重複障害児童生徒の危機管理や安全な学習指導について意識を高めるためにも、まずは管理職からの具体的な安全対策に向けた指針を示すことが必要であろう。

自校は先に述べたとおり、隣接する秋田県立医療療育センターと廊下続きとなっており、緊急時、災害時医療療育センターとの協力体制など、組織的な協力体制が構築されている。また、医療的ケアを必要とする児童生徒のために看護師が常時5名配置され、校舎は全てバリアフリーで平屋となっている。知的障害の特別支援学校の多くは、基本的に本校のような施設設備や医療的ケアを必要とする児童生徒に特化した環境整備となっていないことが視察等で明らかになった。

また、非常時や災害時において、医療的ケアを必要とする児童生徒において、長時間の停電により、呼吸器や吸引器の使用ができなくなることや、地震時は落下物や転倒物による移動行動に支障が出たり、落下物から自分で身を守ったりすることができないため、児童生徒一人に対して、教員が2～3名が付き添うことになる。その際の教員の協力体制が組織的に構築されていることが望ましい。

今後、どの校種の学校であっても、児童生徒の障害が重度・重複化、多様化に対応できるように施設設備の充実と教員個々の安全意識を高めていく必要がある。安全点検や避難訓練の形骸化やマンネリ化を避け、常に想定外を意識した実地的な災害時対応で臨むべきである。さらに、リスク・マネジメントのあり方として、優先すべきは重度・重複障害児にとってよりよい環境を整備すること

である。学習環境や医療的ケア体制、スムーズな動線（移動・避難経路）などを整備することは、つまり誰にとっても安全で過ごしやすい環境であると捉えている。しかしながら学校の整備については、予算的な問題もあるため、まずは校舎内外について児童生徒の生活目線で危険箇所を十分把握し、目印や簡易的対応、注意喚起など工夫が必要である。また医療的ケアを必要とする児童生徒の学級については、学年のまとまりも必要であるが、可能であれば保健室やケアルームに近い教室が望ましいと考える。

さらに施設設備の点検と同様に、酸素器具、携帯型吸引機器、車いす等の日常的なメンテナンスは、直接生命に関わることから欠かせないところである。このような細かい準備や配慮について、担当教員だけでなく、他の教員であっても周知しておく必要がある。

日頃から安全管理や危機意識をもって学習活動に向かう教員が一人でも多く増え、担当以外の児童生徒についても共通理解、情報共有し合い、ヒヤリ・ハット事案を含め、児童生徒についてオープンに語り合える職場環境づくりがスクールリーダーとしての責任であり、重度・重複障害児童生徒の安全について第一優先に考えた施設設備を目指す必要があると考える。

## 【引用・参考文献】

- 現代学校事務研究会（2011）『学校環境整備と就学支援』学事出版
- 日本肢体不自由教育研究会（2008）『これからの健康管理と医療的ケア』慶應義塾大学出版会
- 日本スポーツ振興センター（2013～2016）『学校の管理下の災害』H25年～28年版
- 星 幸広（2007）『実践 学校危機管理 現場対応マニュアル』大修館書店
- 文部科学省（2014）『特別支援学校施設整備指針』
- 文部科学省（2014）『学校施設バリアフリー化推進指針』

# 教職実践リフレクションレポート

## 現職教員院生

カリキュラム・授業開発コース ／ 発達教育・特別支援教育コース



# 教職実践リフレクションレポート

## 現職教員院生

カリキュラム・授業開発コース / 発達教育・特別支援教育コース

### 会場Ⅰ（４－１１１）

---

- 1 主体的・対話的で深い学びを実現する授業実践  
－高等学校「生物基礎」の指導を例として－

三浦 益子 ……43

- 2 主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善  
－理科の授業の捉え直しによる指導の充実－

富樫 朋哉 ……47

- 3 学校評価とカリキュラム・マネジメントに関する一考察  
－「カリキュラムマネジメントアンケート」による学校改善の可能性－

佐々木勝利 ……51

---

### 会場Ⅱ（５－２０９）

---

- 1 今後の病弱教育の充実に向けた検討  
－学習空白への対応の現状から、通常学級における支援の在り方を考える－

門脇 恵 ……55

- 2 教科教育と特別支援教育の融合による通常学級における授業改善を目指して  
－「秋田の探究型授業」とユニバーサルデザインの視点を生かした授業をもとに－

児玉 信子 ……59

- 3 共生社会の実現に向けた特別支援学校の役割と方向性  
－秋田県の実情を踏まえた地域との関わりの在り方－

本多 由香 ……63

---

# 主体的・対話的で深い学びを実現する授業実践 —高等学校「生物基礎」の指導を例として—

カリキュラム・授業開発コース 学籍番号2516412  
三浦 益子

## I 主題設定の理由

平成28年12月の中央教育審議会答申において、子供たちの学びの質を高めるためには「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて日々の授業を改善していくための視点（アクティブ・ラーニングの視点）を共有し、授業改善に向けた取組を活性化していくことが重要であると述べられている。さらに、高等学校の理科教育では、観察・実験や探究的な活動が十分に取り入れられておらず、知識・理解に偏重した指導となっているなどの指摘がなされている。また、理科を学ぶことに対する関心・意欲や意義・有用性に対する生徒の認識について諸外国と比べると、肯定的な回答の割合が低い状況にあること、「観察・実験の結果などを整理した上で、解釈・考察し、説明すること」などの資質・能力に課題がみられることが明らかになっている。所属校（高等学校）の生徒についても、実態調査や授業での様子から同様の課題が見られた。研究協力校における本年度の研究課題は「自らの考えを広げ深めさせる、生徒の主体性を育む協働的な学びの実践」であり、中教審答申を踏まえると本県の高等学校において「主体的・対話的で深い学び」を実現させるための授業の構築が必要であると考えた。

本研究では、高等学校の「生物基礎」を例として、授業において「主体的・対話的で深い学び」を促す方略を適切に導入することで学びの質を高め、新しい時代に必要とされる資質・能力を育成することを目的として本主題を設定した。

## II 研究仮説

「生物基礎」の授業において、課題の把握、探究、解決という学習過程の中に「主体的・対話的で深い学び」を促す方略を適切に導入することで、「学びに向かう力・人間性」「思考力・判断力・表現力」等を育成することができるだろう。

本研究における「『主体的・対話的で深い学び』を促す場面」の具体例は以下のとおりである。

学びに向かう力や人間性を育成するためには、主体的な学びを促すときに、疑問や振り返りを表現させたり、探究の過程を生かしたりすることで、自分の考えを表出させることが有効であると考えた。また、思考力・判断力・表現力を育成するためには、グループ学習において対話的な学びを取り入れ、学びを深めさせることが必要であると考えた。

| 主体的な学びを促す方略                                                                                                                                                        | 育成する資質・能力    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>導入で教材に興味・関心をもたせる。</li><li>教材について疑問をもち、表現させる。</li><li>探究の過程を生かして学習し、授業に見通しをもたせる。</li><li>授業の振り返りに、主体性につながる項目を示す。 など</li></ul> | 学びに向かう力・人間性等 |
| 対話的な学びを促す方略                                                                                                                                                        | 育成する資質・能力    |
| <ul style="list-style-type: none"><li>必然的に議論するような教材を選定する。</li><li>考察をするときに、グループでの話し合いを通じてより良い考えに改善させる。</li><li>グループでの話し合いのときに、進行役が役割を果たす。 など</li></ul>             | 思考力・判断力・表現力等 |

## III 研究内容

### 1 実態調査

「生物基礎」の学習に対する意識を明らかにするために、研究協力校の検証授業実施クラス（1年生35名）を対象として、アンケート調査を行った。（平成28年11月実施）

#### 1) 項目及び結果

- Q 1 生物基礎の学習は好きである。  
Q 2 生物基礎の授業では、その時間の学習課題をもとに見通しをもって学習している。  
Q 3 生物基礎を学習すれば、自分の普段の生活や社会に出て役立つ。  
Q 4 生物基礎の学習では疑問を解決したり、予想を確かめたりする力がつく。  
Q 5 生物基礎の学習では、自分の考えを人に伝える力がつく。  
Q 6 探究の過程のなかで一番得意なもの。  
Q 7 探究の過程のなかで一番苦手なもの。

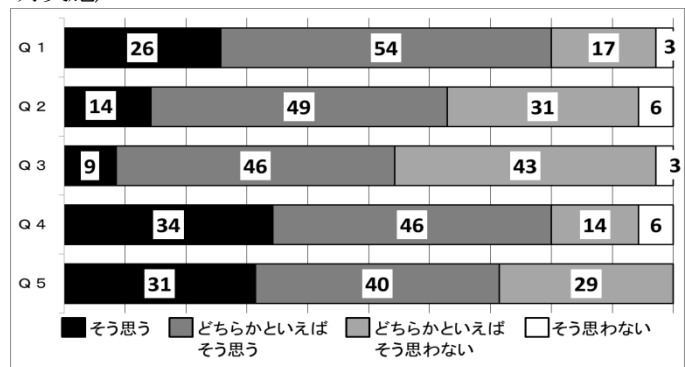


図1 アンケート調査での回答状況（数字は%）

#### 2) 結果の分析

図1に結果を示す。Q1で肯定的な回答をした生徒の割合は80%であり、クラスの大半の生徒が「生物基礎」に関心をもって学習している。Q2で肯定的な回答をした生徒は63%であった。Q3で肯定的な回答をした生徒は54%であり、日常生活と「生物基礎」の学習が関連付けられていない生徒が半数近くいることがわかった。Q4、Q5

では肯定的な回答をした生徒がそれぞれ80%, 71%であり, 「生物基礎」の授業において, 課題解決力やコミュニケーション能力が身に付くと感じている生徒がクラスの大部分を占めている。図2のQ6, Q7より, 探究の過程で一番得意なものは観察・実験の実施で, 一番苦手なものは課題の設定であった。観察・実験の操作をすることは得意だが, 探究活動を行うための最初の過程である課題の設定に難しさを感じていることがわかった。また, 仮説の設定, 考察・推論, 表現・伝達を苦手とする生徒が, 20%, ないし20%弱で, 苦手な項目は分散している。

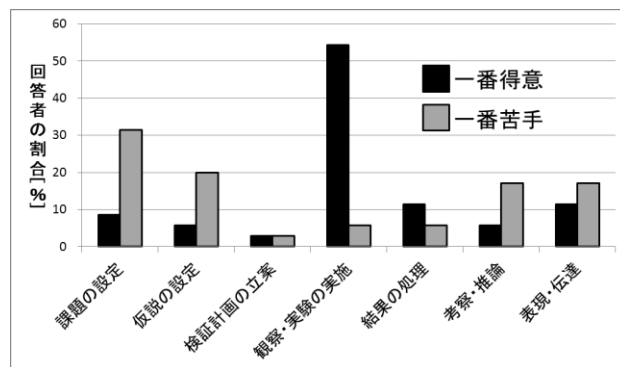


図2 アンケート調査 (Q6, Q7) の回答状況

## 2 検証授業

### 1) 対象

秋田県立A高等学校 第1学年普通科 理系コース 35名

### 2) 内容及び検証方法

検証授業の題材, 主な活動・検証方法等を表1に示す。

表1 授業内容及び検証方法等

|     | 時期  | 題 材    | 主な活動       | 時間 | 検証方法                   |
|-----|-----|--------|------------|----|------------------------|
| 授業Ⅰ | 11月 | 酵母菌の呼吸 | 観察・実験      | 1  | ワークシートの記述, アンケート調査     |
| 授業Ⅱ | 12月 | 一次遷移   | 調査結果を用いた実習 | 1  | ワークシートの記述, アンケート調査, 発言 |

授業Ⅱの後に, 2回の授業を通した事後アンケート調査を実施

## 3) 検証授業の実践結果と考察

### (1) 授業Ⅰ「酵母菌の呼吸」

#### A 方略

主体的な学びを促し, 学びに向かう力・人間性を育成するために, 導入で酵母菌への興味・関心を高める話題を提供し, 疑問を記述させた後に, 生徒の考えを生かして学習課題を設定した。さらに, 探究の過程を踏まえることで学習に見通しをもたせるとともに, 振り返りの記入例に主体性につながる項目を示し, 生徒に意識させるようにした。また, 「生物基礎」の学びを深める探究活動を行うために, 二年次以降に学習する「生物」で扱う教材を取り入れて, カリキュラムデザインの工夫を行った。

#### B 学習指導記録

| ○ねらい<br>酵母菌の代謝のしくみに興味をもち, アルコール発酵の実験において, 主体的に授業に取り組むことができる。                                                 |                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ○学習過程<br><b>太字・下線部分: 主体的な学びのための支援</b>                                                                        |                                                                                                                                                                        |
| 学習活動                                                                                                         | 教師の支援と評価                                                                                                                                                               |
| 1 酵母菌について知っていることを挙げる。<br>2 パン作りの工程を知り, 酵母菌の呼吸で発生した二酸化炭素を利用していることに興味をもつ。<br>3 酵母菌の働きについて疑問に思ったことや知りたいことを記入する。 | ・既習事項や日常生活での利用例を思い出させて, 酵母菌の有用性を実感させるようにする。<br>・家庭基礎の学習を想起させ, 教科横断的な視点を与える。<br>・ <b>個で考えた後に, クラスで共有させる。</b><br>・ <b>生徒の考えを生かして学習課題を設定する。</b>                           |
| 学習課題: 酵母菌は, デンプンとスクロースのどちらを呼吸に利用しているのだろうか。                                                                   |                                                                                                                                                                        |
| 4 発酵に利用されている物質を予想する。<br>5 実験方法を考える。<br>6 酵母菌による発酵について実験する。<br>7 結果を整理し, 予想を検証する。<br>8 本時の実験についての振り返りをする。     | ・生活経験をもとに根拠を考えさせる。 <b>個で予想させた後にクラスで共有させる。</b> 全員に自分の考えをもたせるために, <b>最終的な予想を挙手で確認する。</b><br>・予想通りであればどのような実験結果になるか考えさせて, 見通しをもたせる。<br>・ <b>記入内容の例として, 主体性につながる項目を示す。</b> |
| ○評価規準<br>酵母菌の代謝に関する疑問や興味・関心について記述している。 (関心・意欲・態度) [ワークシート]                                                   |                                                                                                                                                                        |

#### C 授業Ⅰの結果と考察

##### [ワークシートの記述]

##### a 結果

学習活動3で酵母菌の代謝に関する疑問を記述した生徒は69%であった。学習活動8の振り返りで, 代謝に関する内容を記述した生徒も69%であった。図3は関心の変容がわかる例を示す。

|     | 疑問・知りたいこと                                                         |   | 振り返り                                                                                                               |
|-----|-------------------------------------------------------------------|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 生徒ア | ・酵母菌はどこにでも存在するのか?                                                 | ➡ | 今回実験をしていて, スクロースは呼吸に利用されているということが分かりましたが, デンプンは何に使われているのか, またインベルターゼやマルターゼ, チマーゼについてもくわしく調べていき, 酵母菌のしくみの理解を深めたいです。 |
| 生徒イ | ・なぜ, CO <sub>2</sub> が発生するのか。<br>・なぜ発酵するのか。<br>・発酵させる以外に使い道はあるのか。 | ➡ | 酵母菌が呼吸しているからCO <sub>2</sub> を出すようになった。また, なぜスクロースを呼吸に利用しているのか知りたくなった。考えて実験するのが楽しかった。                               |

図3 ワークシートに見る代謝についての関心の変容

## b 結果の分析

酵母菌の代謝について興味・関心をもっていた生徒の割合は、実験の前と後では、変化は見られなかった。これは、疑問をクラスで共有させた後で記述させたため、他の生徒の発表内容をワークシートに記述した可能性があること、また、振り返りのときにはクラスで共有する場面はなかったことや振り返りの内容の項目例として「さらに調べてみたいこと、実験の改善案、新たに生じた疑問、発見、気付いたこと、生活への応用など」と複数示したため、記述内容が分散して代謝について記述した生徒を把握しにくかったことが考えられる。しかし、図3の記述をみると、具体的な記述が多くなっていることから、内容に深まりがみられ、代謝についての学習への主体性は高まっていると考える。

〔アンケート調査〕

### a 項目及び結果

- Q 1 今日の酵母菌に関する授業に、主体的に取り組むことができましたか。  
Q 2 グループやクラスで話し合いをすることで、自分の考えが深まりましたか。  
Q 3 酵母菌のはたらきに興味をもちましたか。

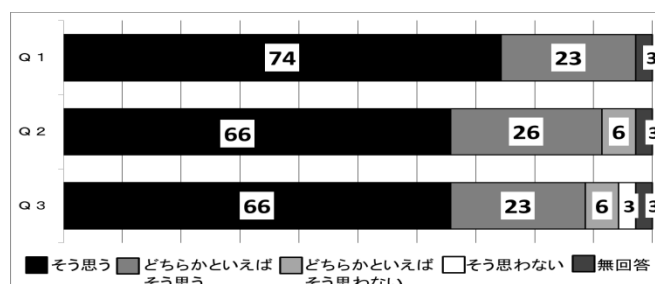


図4 授業Ⅰのアンケート調査での回答状況 (数字は%)

## b 結果の分析

図4にアンケート調査結果を示す。Q 1から、主体的に取り組むことができた生徒が97%であった。

探究の過程を踏まえて見通しをもたせ実験を行うことで、ほとんどの生徒が主体的に授業に参加したと感じていることが分かる。Q 2から、話し合いによって考えが深まったと感じている生徒が91%であり、話し合いの有効性を感じている生徒の方が多い。また、Q 3で酵母菌のはたらきに興味をもった生徒は89%と、クラスの大半を占めた。

## D 成果

振り返りでの記述をみると、酵母菌の代謝に関する内容について、授業の初めの記述と比較して深まりが見られる。また、アンケート調査ではクラスの97%の生徒が主体的に取り組むことができたと回答している。このことから、主体的な学びが促進され、学びに向かう力の育成につなげることができたと言える。

## (2) 授業Ⅱ「一次遷移」

### A 方略

対話的な学びを促し、思考力・判断力・表現力を育成するために、情報を選択する必然性のある調査データを教材に用いたり、結果を分析して解釈する場面で話し合いを行ったり、話し合いの進行役を決めたりした。

### B 学習指導記録

| ○ねらい<br>伊豆大島の植生調査の結果や植物の性質を用いて遷移のしくみを解釈し、根拠をもとに導き出した考えを説明できる。                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ○学習過程                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 学習活動                                                                                                                                                                                                                                                          | 教師の支援と評価                                                                                                                                                                                                                                        |
| 1 火山の噴火によって溶岩で覆われている大地でも、時間が経つと植物が育ち、森林になっていくことを知る。                                                                                                                                                                                                           | ・ 遷移を身近に感じさせるために、西之島の生態系調査や伊豆大島の植生分布を取り上げる。<br>・ 裸地から極相（陰樹林）までの経過を示す。                                                                                                                                                                           |
| 学習課題：遷移はどのようなしくみで進むのだろうか。                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 2 植物が生育する条件を挙げる。<br>3 遷移が進行すると、植物の生育に影響を与える条件はそれぞれどのように変化するか考える。<br>4 遷移の初期段階では、土壌の発達が生植の変化する主な要因であることを理解する。<br>5 伊豆大島の植生調査の結果をもとにグラフを作成し、森林内の光環境の変化を確認する。<br>6 伊豆大島の植生調査の結果を踏まえて、混交林から陰樹林に植生が変わる理由を考える。<br>7 遷移のしくみを土壌の発達と森林内の光環境に注目してまとめる。<br>8 本時の振り返りをする。 | ・ 小学校や中学校、生物基礎で学んだ植物の生育条件や、光合成の仕組みを想起させる。<br><br>・ 伊豆大島の植生調査の結果をもとに、遷移と土壌の厚さの関係を、ペアになって説明させる。<br>・ 植生の高さや地表の明るさについてグラフを作成する。グラフを見て分かったことをペアになって説明させる。<br>・ <u>個の考えを記述してから、3～4人のグループで協議（5分）し、再度記述させる。グループの代表がクラスで発表して共有する。</u><br>・ まとめの視点を確認する。 |
| ○評価規準<br>森林内の光環境に注目し、遷移のしくみについて説明できる。（思考力・判断力・表現力）〔ワークシート〕                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                 |

## C 授業Ⅱの結果と考察

〔ワークシートの記述・発言記録〕

### a 結果

学習活動6で生徒が記述した理由について評価したところ、陽樹・陰樹の性質を根拠にして妥当な理由を記述できた生徒の割合は、個で考えた内容では46%、グループ協議の後に各自がまとめた内容では63%であった。また、根拠の記述は不十分であるが、森林内の光環境に注目して遷移のしくみについて説明できている生徒は83%であった。図5は、遷移のしくみについての説明の変容がわかる例を示す。

|     | 自分の考え                                           |   | グループでの話し合いのまとめ                                                                   |
|-----|-------------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------------------------------|
| 生徒ウ | 陽樹と陰樹の性質を使うのでは・・・？                              | ⇒ | 陰樹と陽樹が入り交じる環境では、日当たりの悪い環境では育てない陽樹にはアドバンテージがない。したがって、日当たりがあまりなくても育っていきける陰樹が増えていく。 |
| 生徒エ | 陽樹林の落ち葉などでできた土は、陽樹林を成長させるよりも陰樹林を成長させる養分が含まれていた？ | ⇒ | 混交林から陰樹林になるにつれて日当たりが悪くなる。→陽樹は成長しにくくなり、陰樹は変わらず成長する。よって陰樹林となる。                     |

図5 ワークシートに見る遷移のしくみについての説明の変容

## b 結果の分析

根拠をもとに記述できた生徒が63%であり、内容を理解しているとみられる生徒の割合が83%であったことから、今回の授業で一定の成果がみられたと考える。発言記録から、グループ協議でファシリテーター役の生徒が機能しているグループや学び合う姿勢が見られるグループは内容の改善につながっていた。そうでないグループは、主張の強い生徒の意見をそのまま受け入れたり、根拠が十分に示されているかを確認しないまま記述したりして、適切な説明を書くことができていなかった。

〔アンケート調査〕

## a 項目及び結果

- Q 1 今日の遷移の授業に、主体的に取り組むことができたか。  
 Q 2 グループやクラスで話し合いをすることで、自分の考えが深まりましたか。  
 Q 3 遷移に興味をもちましたか。

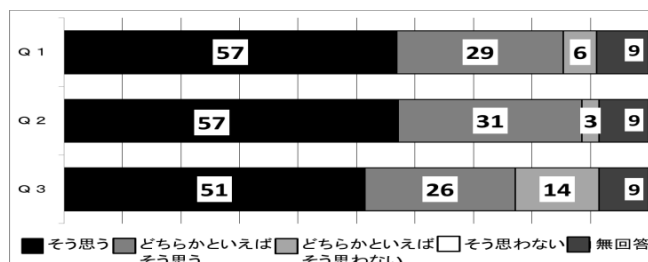


図6 授業Ⅱのアンケート調査での回答状況（数字は%）

## b 結果の分析

図6にアンケート調査結果を示す。Q 1から、主体的に取り組むことができた生徒は86%であった。また、事後アンケート調査で「遷移の授業ではその時間のねらいをつかんで学習した」という項目に対して、そう思う、どちらかといえばそう思うと答えた生徒も86%であった。導入の段階で遷移の過程の全体像を示したことや、学習課題を強調したこと、考察の場面で考える内容を提示して確認できるようにしたこと等により、ねらいをつかんで授業に取り組むことができたと考えられる。Q 2から、話し合いによって考えが深まったと感じている生徒が89%であり、授業Ⅰと同様に話し合いの有効性を感じている生徒が大半であった。また、Q 3で遷移に興味をもった生徒は77%であった。本時は単元の最初の時間であったことから、約8割の生徒は、今後の授業に意欲的に取り組むきっかけができたと言える。

## D 成果

森林内の光環境に注目し、根拠をもとに遷移のしくみについて説明できている生徒が63%であること、光環境と樹木の性質が関係していることを理解できている生徒の割合が83%であること、アンケート調査でクラスの大抵である89%の生徒が話し合いによって考えが深まったと回答していることから、対話的な学びが促進され、思考力・判断力・表現力を発揮させることができたと言える。

# Ⅳ 一年次の研究のまとめ

## 1 成果

研究協力校での2回の検証授業により、「生物基礎」の授業において、課題の把握、探究、解決という学習過程の中で「主体的・対話的で深い学び」を促す場面を適切に設定し、「学びに向かう力」「思考力・判断力・表現力」を育成するための手がかりを得ることができた。

授業Ⅰでは主体的な学びに重点を置いて授業を実施した。探究の過程を生かして授業を構成し、教材に疑問をもたせて課題設定を行い、予想してから実験計画を立てさせることで見通しをもたせた。加えて、振り返りを工夫することで、学びに向かう力の育成につなげることができた。

授業Ⅱでは、対話的な学びに重点を置き、実験が実施できない単元で実際のデータをもとに考える教材を選定したり、話し合いの場面を工夫して設定したりしたことで、思考力・判断力・表現力を発揮させることができた。

## 2 課題

生徒が話し合いによって考えを深めるには、話し合いの必然性があり適切なレベルの課題設定が必要であると言える。表現力向上のためには、「根拠をもとに説明する」際に、データを適切に取り上げる必要があることを生徒に理解させる。グループでの深い学びを実現するためには、生徒のファシリテーション能力を育成することが求められる。

今年度の研究は研究協力校で一定の成果が得られたが、来年度は所属校で授業を実施することになる。今回得られた成果を踏まえて、所属校の生徒の実態に応じて授業の手立てを具体的に考える必要がある。また、今年度は限られた時数での授業であったことから、検証を十分に行うことができたとは言いがたい。来年度は「主体的・対話的で深い学び」を促す方略を指導計画に位置付け、計画的・継続的に行うことで、取組の効果を検証できるようにしたい。

## <参考文献>

中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について（答申）」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)

# 主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善 ー理科の授業の捉え直しによる指導の充実ー

カリキュラム・授業開発コース 学籍番号 2516409

富樫 朋哉

## I 主題設定の理由

中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（概要）」において学習指導要領改訂の視点として「新しい時代に必要な資質・能力の育成」「育成すべき資質・能力を踏まえた教科・科目等の新設や目標・内容の見直し」「アクティブ・ラーニングの視点からの不断の授業改善」が挙げられた。3点目のアクティブ・ラーニングの視点は「どのように学ぶのか」の具体的な指導方法であり、主体的な学びの過程・対話的な学びの過程・深い学びの過程の積み重ねが活動の核である。平成28年度全国学力・学習状況調査の結果からもアクティブ・ラーニングの視点を学習活動に取り入れた学校の正答率が高い傾向にあることが報告されている。

また研究を進める理科に目を向けると、これまで参観した授業では、問題意識の醸成に始まる探究型の授業がたくさん実践されており、主体的・対話的で深い学びの視点での授業と捉え直すことができた。小学校学習指導要領理科編に挙げられている実感の伴った理解（具体的な体験を通して形づくられる理解、主体的な問題解決を通して得られる理解、実際の自然や生活との関係への認識を含む理解）がなされていることが多く、主体的・対話的で深い学びの視点での授業は実感の伴った理解にもつながることがうかがわれた。

以上のことから、これまでも探究型の授業として行われてきた理科の授業を主体的・対話的で深い学びの視点から分析し捉え直すことで、授業改善の道筋となり指導の充実につながると捉え本主題を設定した。

## II 研究の目的

理科における探究活動を主体的・対話的で深い学びの視点で分析し、実感を伴った活動として授業改善に取り組み、その有効性を明らかにする。

## III 研究内容

### 1 研究仮説

理科における探究の過程を主体的・対話的で深い学びの視点で捉え直すことで、実感の伴った活動としての授業改善につながり、児童の科学的な見方や考え方が培われるであろう。

### 2 研究における主体的・対話的で深い学びの視点の捉え

『アクティブ・ラーニングの授業展開 小学校理科』森田（2016）によると、主体的な学びとは、これまでの問題解決の授業に子ども自身が学習に対して何のために行うかという自覚化、そして自分の考えたことや行動に必然性や自己責任をもっていることなど自立した個の学びが確立していること、対話的な学びとは、単なる話し合いや一部のリーダーのみが活躍する話し合いではなく事実に基づく解釈について人と対話しながら考え問題解決すること、深い学びとは、知識を「活用」できる学びと解釈、理科において知識を活用する視点は、全国学力・学習調査において「適用・分析（解釈）・構想（検討）・改善」の4つが示されており、これらの4つが実現された授業が、理科における深い学びと考えられると述べている。

### 3 研究の構想

アクティブ・ラーニングの視点（主体的・対話的で深い学び）の導入によってこれまで以上に授業改善が必要となる。授業改善の成果は児童の姿である。事象と向き合って獲得する気づきや発見、日常生活と関わらせて思考すること、友だちと意見交流したことで生まれる新たな考えなど、これまでも授業を通して目指してきた児童の姿を一層期待できると考えている。その姿を実感の伴った理解が図られた姿と捉えアクティブ・ラーニングの視点（主体的・対話的で深い学び）で実感が伴った活動の構想を練る。構想をもとに実践を重ねる中で授業の捉え直しが図られ、指導の充実につながると考えている。

また指導の充実には、児童の科学的な見方や考え方を見取ることと捉えている。外言化する手立てを工夫することで児童の変容を探りたい。

#### （1）アクティブ・ラーニングの視点を実現させる支援の明確化

これまでは具体的な手立てをもとに発問や教材教具を準備する形で授業を構想してきた。この構想に「アクティブ・ラーニングの3つの視点からの支援例」（表1）を用い、アクティブ・ラーニングの視点を実現させる支援の明確化を図っていく。これにより活動場面や支援の在り方が明確となり、3つの視点を



意識した授業構想ができると思われる。

表1 アクティブ・ラーニングの3つの視点からの支援例

(森田『アクティブ・ラーニングの授業展開 小学校理科』より)

|              |                                                                                                                                                         |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 問題の<br>見だし   | ・ 既有的知識とのズレ等から問題をつくる場を設定する。(深い学び)<br>・ 比較などの方法を通して、自然事象の差異点などに気づき問題を見いだせるようにする。(深い学び)<br>・ 友達との考えのズレ等から問題をつくる場を設定する。(対話的な学び)                            |
| 実験・観察        | ・ 実験・観察が安全にかつ正確にできる基本的な技能を育てる。(深い学び)<br>・ 教師と子供、子供同士の対話の場を意図的に設定する。(対話的な学び)<br>・ 何を明らかにする活動なのか、意識させながら取り組ませる。(主体的な学び)                                   |
| 結果の整理        | ・ 個人で考えた上で意見交換に臨む過程を設定する。(対話的な学び)<br>・ 他者と結果を比較する場を設定し有効な結果を選べるようにする。(対話的な学び)<br>・ 結果を分析・解釈して仮説の妥当性を検討する力を育成する。(主体的な学び)                                 |
| 考察や結論<br>の導出 | ・ 学習の過程を振り返り、変容を自覚する学習場面を設定する。(深い学び)<br>・ 考察したことを出し合い、科学的に考える中で結論を出す場を意図的に設定する。(対話的な学び)<br>・ 改善の視点で問題解決における、よりよい方法を考えたり次の課題を発見したりする場面を設定する。<br>(主体的な学び) |

(2) 振り返りシートの蓄積

秋田の探究型授業の特色である振り返りを活用する。記述項目を「今日のゲット」「友だちのナイス」とし、自己評価の観点と相互評価の観点から記述を促す。この2つの観点から児童の変容を分析し授業改善の判断材料として蓄積していく。(図1)

ふりかえり

【名前】

☆今日のゲット

おどろいたことや発見したこと、初めて分かったことを一つ書きましょう。

☆友だちのナイス

発表やグループでの話し合い、実験などで「いいな!」と思ったことを一つ書きましょう。

図1 振り返りシート

(3) 評価問題の活用

県で配信している単元評価問題や県の学習状況調査の問題を活用し分析を図る。特に「思考・判断・表現」の設定問題は、記述内容に着目し問題によっては、補足説明を書くことを促す。単元終了後実施を基本とするが、対話的な学びの場面を中心に据えた授業においては、その時間の評価問題として実施(1・2問)することも考えていく。

4 検証の方法

(1) 研究協力校での実践(1年目)

8回の実習を通して、研究の構想(1)(2)を検証する。前半4回はT2として児童の実態の把握に努め、後半4回はT1で授業を実践する。(2)に関しては、実施回数が限られるため、二つの項目(今日のゲット・友だちのナイス)を自己評価と相互評価の観点で記述できるかを分析する。

(2) 勤務校での実践(2年目)

研究協力校での取組を省察し、改善を加え授業実践に臨む。研究の構想(3)も実施する。研究協力校で実践した単元は勤務校でも実践することで比較検証する。

IV 実践と分析・評価(研究協力校での実践を通して)

1 児童の実態把握

研究協力校での実践にあたり三年生35名、五年生77名を対象にアンケート調査を行った。設問を「頭の中に考えが浮かぶ時」とし、思考が働く活動場面を調査した。三年生は当てはまるもの3つまで選択(1つだけ2つだけでも許容)、五年生は3位まで順位をつけて選択(1位だけ2位だけでも許容)とした。結果はどちらの学年も「観察や実験をしている時(Q5)」を選択した児童が最も多く、三年生は27%(延べ人数27名)となった。またどちらの学年も「観察や実験の方法を考えている時(Q1)」を選択した児童が2番目に多く、五年生は設問の中で1位の割合が最も高い38%となった。対話的な学びの指標とした「思ったことや考えたことを友だちと話し合っている時(Q2)」と「予想や考えたことを友だちに教えたい時(Q4)」の項目を見るとQ4はどちらの学年も選択した児童が最も少ない結果となった。(図2 図3)

〈質問項目〉

「頭の中に考えが浮かぶ時!」と思うのはどんな時ですか。

- Q1 観察や実験の方法を考えている時
- Q2 思ったことや考えたことを友だちと話し合っている時
- Q3 予想や考えたことをノートやプリントに書いている時
- Q4 予想や考えたことを友だちに教えたい時
- Q5 観察や実験をしている時
- Q6 実験の結果を見て分かったこと(考察)を考えている時
- Q7 先生の説明を聞いてノートにまとめている時

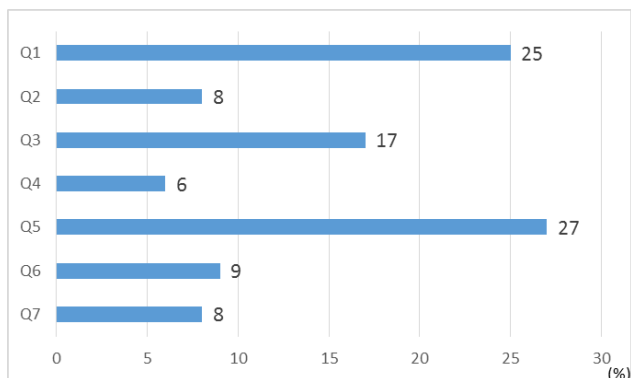


図2 三年生のアンケート調査の結果 (n=99)

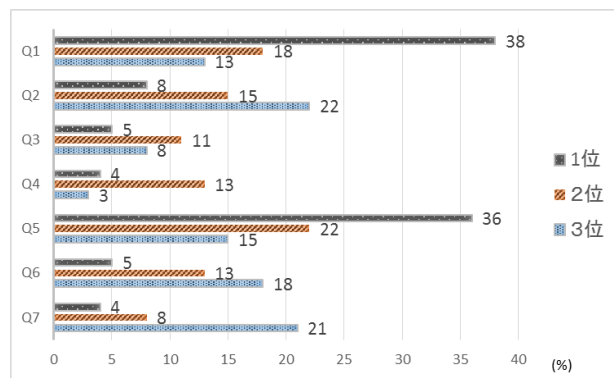


図3 五年生のアンケート調査の結果  
(1位 n=77 2位 n=72 3位 n=60)

## 2 実践の実際

(1) 物のとけ方 (16時間扱い 本時5/16) 五年1組25名 2組26名 3組26名 \*11月15日実施

実践の内容は表2の通りである。前時の実験データと比較する方法や既習の学習である水溶液が飽和している状態に着目した実験方法が発表された。またホワイトボードの記入が途中のグループは、他のグループ意見を取り入れて発表していた。

振り返りシート (相互評価) の記述内容を分類すると、A評価とB評価を合わせて88%となった。(図4) 実験計画を立てる過程や立てた実験計画の内容について友だちの発言や考え方に触れた記述が多く見られた。A評価とした18名(24%)の児童は、友だちの発言や考え方と自分の考えた実験計画の内容を比較している内容の記述をしていた。

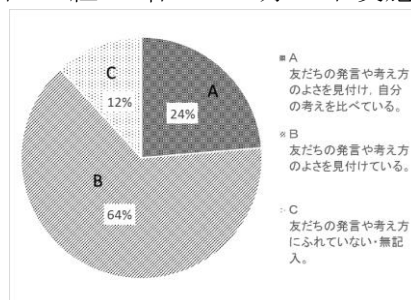


図4 振り返りシートの記述内容の分類  
(対話的な学びの視点)

表2 実践内容

| 学習活動                                                                                                     | アクティブ・ラーニングの視点を実現させる支援の明確化                | 支援を具現化する手立て                      | 発問・教材教具の準備                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>実験の方法を考え、ホワイトボードにまとめる。(個→グループ)</li> <li>実験方法を発表する。(全体)</li> </ul> | 教師と子供や子供同士の対話の場面を意図的に設定する。<br>[対話的な学びの視点] | ホワイトボードにまとめる活動を取り入れ、全体発表の場を設定する。 | <ul style="list-style-type: none"> <li>ホワイトボードの準備</li> <li>簡単な図や言葉で表すことの確認</li> <li>類型化を図る問い返しの発問</li> </ul> |

\*アクティブ・ラーニングの3つの視点からの支援例(森田)を参考に筆者作成

(2) 明かりをつけよう (7時間扱い 導入の時間1/7 展開の時間2/7 終末の時間3/7)

三年2組35名 \*11月29日と12月6日実施

実践の内容は表3の通りである。導入の時間は、懐中電灯を分解し電球が見えた状態で点灯したり、電池を外してつかない状態を見せたりした。児童の発言を取り上げ、つなぎ方をキーワードに学習問題を設定した。展開の時間は、明かりがつくつなぎ方と明かりがつかないつなぎ方をシートに記録させた。設定した20分でほぼ全員が両方のシートを記録し、つなぎ方の説明を書き加えていた。終末の時間は、友だちの考えと自分の考えを照らし合わせるため、明かりがつくつなぎ方とつかないつなぎ方を比較させながら授業を進めた。明かりがつかないつなぎ方について先に取り上げることで電気の通り道(輪)の思考へ方向付けを図ったが、「どうしてつながると明かりがつくのか」という発問から児童の思考が「それぞれの極から電気が流れていること」に集約してしまい、その後の記録シートの見直し(明かりがつくつなぎ方のシートは黄ペンで回路をなぞり、明かりがつかないつなぎ方シートは回路が途切れている箇所にシールを貼る)において作業に戸惑う児童が見られた。

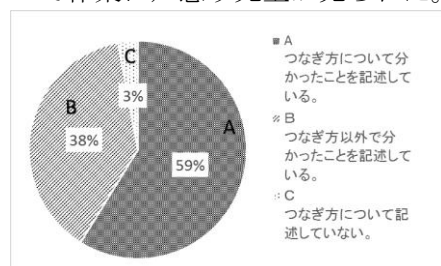


図5 振り返りシートの記述内容の分類  
(主体的な学びの視点) 11月29日

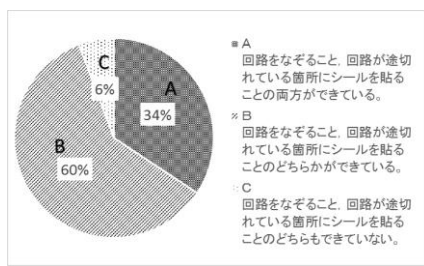


図6 記録シートの評価  
(深い学びの視点) 12月6日

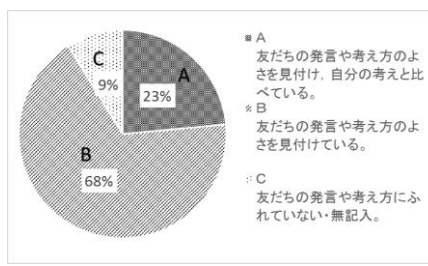


図7 振り返りシートの記述内容の分類  
(対話的な学びの視点) 12月6日

図5は、展開の時間の振り返りシートの記述内容(自己評価)を分類したグラフである。20名(59%)の児童が自分のつなぎ方について分かったことを記述していた。B評価の13名(38%)はつなぎ方について

での記述はなかったものの豆電球の点灯に着目している記述が多く、主体的な学びが感じられた。

終末の時間の記録シートの評価(図6)を分析するとB評価の割合が高くなっている。多くの児童は、回路をなぞることにつまずいていた。また振り返りシート(相互評価)の記述内容の分類(図7)でもB評価の割合(24名・68%)が高くなっている。考察の場面における発問と思考の整理に甘さがあったことが原因と分析した。

表3 実践の内容

| 学習活動                                       | アクティブ・ラーニングの視点を実現させる支援の明確化                | 支援を具現化する手立て                             | 発問・教材教具の準備                                        |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------|
| ・身の回りで明かりがつくものについて話し合い、身近な事象から問題を見いだす。(全体) | 既習の知識のズレ等に気づき問題をつくる場を設定する。<br>[深い学びの視点]   | 生活体験から問題の醸成を図る工夫                        | ・児童の発言を生かした課題設定<br>・懐中電灯                          |
| ・明かりがつくつなぎ方とつかないつなぎ方を調べ、シートに記録する。(個)       | 何を明らかにする活動なのか意識させながら活動に取り組ませる。[主体的な学びの視点] | 豆電球がつく・つかないを意識して活動に取り組ませる工夫             | ・学習シートの準備<br>・長い導線(ソケット)の準備<br>・つなぎ方の説明の記述を促す発問   |
| ・記録したシートを比較し、明かりがつくつなぎ方について考える。(全体)        | 個人で考えた上で意見交換に臨む過程を設定する。<br>[対話的な学びの視点]    | 記録したシートとそれに基づく解釈(友だちの考えと自分の考え)を比較する場の工夫 | ・記録シートを拡大して掲示<br>・演示モデルの準備<br>・回路について理解を図る問い返しの発問 |
| ・記録したシートを見直す。(個)                           | 学習の過程を振り返り、変容を自覚する学習場面を設定する。<br>[深い学びの視点] | 結果(記録シート)を見直すことで本時の学びを確かめ、再思考させる        | ・回路をなぞる<br>・回路が途切れている箇所にシールを貼る                    |

\*アクティブ・ラーニングの3つの視点からの支援例(森田)を参考に筆者作成

## V 成果と課題(来年度にむけて)

### 1 事後アンケート調査の結果(研究協力校での実習終了後に実施)

事前アンケート調査と同じ質問事項で実施した。(回答数:三年生35名,五年生74名)「考察を考えている時(Q6)」の数値に若干の改善が見られたが、どの項目においても有意性が分かる変化はなかった。しかし事後アンケート調査でも高い数値となった「実験・観察をしている時(Q5)」から児童の意欲が高い実験・観察を通して、実感の伴った活動につなげる授業改善ができると思われた。勤務校でも同様のアンケート調査を行い、児童の実態を分析することで授業改善を構想する手がかりとしたい。

### 2 アクティブ・ラーニングの視点を実現させる支援の明確化

支援が明確になったことで発問や教材教具を精選することも授業改善の切り口であることを理解した。来年度も図1の支援例をもとに授業改善の構想を練る。支援の明確化と支援を具現化する手立て、発問・教材教具の3点から授業のねらいや児童の実態等に応じて内容を吟味した授業構想を心がけていく。

### 3 振り返りシートの蓄積

数回の実施だったため評価の妥当性は高くないものの、三年生において明らかに記述内容に変容が見られた児童がいた。振り返りシートを理科室に掲示するなど友だちの考え方にふれる機会・環境を整備することで記述内容の質的な変化の手立てになると思われる。また相互評価の観点「友だちのナイス」の記述は、対話的な学びの評価として活用できると捉えることができた。

### 4 授業の評価方法

学習シートや振り返りシートの記述で評価を考えているが、継続的な取組を通して一人一人の変容を見取るためには定期的なアンケート調査など複数の評価方法が必要であると感じた。また対話的な学びの視点を数値に表すには、学び合いを通じた個の変容を見取る手立てが必要であることが分かった。考察の場面であれば、記述を見直す(書き足す)時間を設定するなど場面に応じて思考を整理する活動を取り入れることを検討している。また来年度は研究の構想に挙げた評価問題の活用にも取り組む。主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善の尺度として検証したい。

#### (参考文献)

- 文部科学省・中央教育審議会(2016)『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)(概要)』  
 文部科学省・国立教育政策研究所(2016)『平成28年度全国学力・学習状況調査の結果(概要)』  
 森田和良(2016)『アクティブ・ラーニングの授業展開 小学校理科』東洋館出版社  
 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説 理科編』大日本図書

# 学校評価とカリキュラム・マネジメントに関する一考察

## ー「カリキュラムマネジメントアンケート」による学校改善の可能性ー

カリキュラム・授業開発コース 学籍番号 2516404  
佐々木勝利

### I はじめに

未来を生きる子どもたちを支えているのは教員だけではない。学校内部では学校事務員も含めた教職員全員がチームであり、学校外部には行政、保護者、地域の支えがある。学校は組織力、すなわち協働性を求められており、優れたリーダーシップはもちろん、優れたミドルリーダーの存在も大きい。今、教育現場では学校運営に主体的に参画し、学び続ける教師が求められている。私は、目の前の子どもたちが変化の激しい時代を主体的に生きるために必要な資質能力を育むため、「社会に開かれた教育課程」と「カリキュラム・マネジメント」の理念の実現が求められていることへの理解が深まってきている。

この一年の学びで秋田県の教育がどれだけ優れているかを知ることができた一方で、大量退職時代を目前に控えて授業力継承が課題となっていること、人口減少による学校と地域の在り方が課題になっていることにも気付くことができた。私は学校が組織として高い協働性を発揮しながら、学校教育目標の具現化を目指していくことが重要であるという視点をもつようになった。「学校改善の方策」について検討しているところである。

### II 主題設定の理由

学校は教育活動を通じて、子どもたちの人格の完成を目指し、自立した社会の一員に必要な資質能力の育成をする場である。その営みは全国で各校の特色を生かして展開されている。教育目標の具現化に当たっては、以前から子どもや地域の実態を踏まえた教育課程を編成し、実施・評価・改善する営み、カリキュラム・マネジメントの考え方が重要な位置付けとなっている。

教育現場では、平成 18 年に「義務教育諸学校における学校評価ガイドライン」が策定されて以来、学校の組織的・継続的な改善を図ることなどを目的として「学校評価」を行っている。しかし、評価活動が行われれば必ず教育活動の改善につながるとは限らない。実際、私が在職してきた全ての学校でも学校評価は行われていたが、成果を上げている学校もあればそうでない学校もあった。

平成 26 年 3 月に示された「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」の論点整理で、「カリキュラム・マネジメントの確立が喫緊の課題」と指摘され、平成 27 年 8 月の教育課程企画特別部会の論点整理でも、次期学習指導要領の理念を実現するために必要な方策として「カリキュラム・マネジメントの重要性」が示されている。このことは言い方を変えれば、現在の学校経営に課題があることを指摘している。したがって、学校経営の評価・改善ツールとして用いられている学校評価の在り方を今一度見直す必要があるのではないかと考えた。

一方、学校改善を左右する大きな要因として、多くの研究者が隠れたカリキュラムと言える学校の組織文化、組織風土の影響が大きいことを報告している。この目に見えない隠れたカリキュラムは、把握することが難しい。そこで私は、学校現場で実用的に活用するという視点に立ち、学校評価と学校組織文化の概念も含まれる「カリキュラムマネジメントアンケート(田村のカリキュラムマネジメントチェックリストを筆者が改編したもので以下 CMA)」の関係性を検討することにした。その関係性を基に学校改善を促進する方策を探ることが、学校の組織及び経営について見直す手立てになるのではないかと考えた。

### III 研究目的

1 年次は学校評価と CMA の関係性を検討し、学校改善を促進する方策(学校改善パンフレット、(仮称))を提示する。2 年次は勤務校での実践を通して、CMA を活用したカリキュラム開発を行うことを目的とする。

### IV 研究方法(1 年次)

- (1) A 小・中学校の学校評価の集計、分析を行う。
- (2) A 小・中学校の教職員に学校の強みと弱み、職員の雰囲気等について半構造化面接法を用いて聞き取り調査を行う。
- (3) A 小・中学校の教員(管理職除く)に CMA の調査を実施、集計、分析を行う。
- (4) 得られたデータを比較・検討して考察する。

### V 研究内容

#### 1 秋田県で行われている学校評価

学校評価は、子どもたちがよりよい教育を享受できるよう、その教育活動等の成果を検証し、学校運営の改善と発展を目指すための取組である。文部科学省は平成 18 年に「義務教育諸学校における学校評価ガイドライン」を策定した。翌平成 19 年 6 月に学校教育法、同 10 月には学校教育法施行規則が改正され、これにより学校評価に関する根拠となる規定、積極的な情報提供についての規定を設けた。

秋田県教育委員会では、独自に学校活性化アンケートを実施してきたが(平成 10 年～平成 19 年)、国の流れを受けて、平成 20 年 6 月に「あきた型学校評価システム」を策定し、学校・家庭・地域が一体となった学校づくりを目指して、マネジメント力を高める目標達成型の学校評価を推進してきた。特徴は「目標の重点化

と具体化」,「具体的方策や取組状況,達成状況の保護者や地域への公表」,「PDCAサイクルの推進をし,学校(園)・家庭・地域が一体となって取り組むこと」であり,現在も県内の学校ではこの評価システムを活用した学校評価が行われている。

2 学校評価から見えるA小・中学校の実態

平成28年10月にA小・中学校の教員に実施された学校評価(中間評価)は,学校運営全般(8項目),教育課程(4項目),学年部(6項目),研究部(20項目),生徒指導(小学校9項目,中学校13項目),保健・給食(10項目),環境・安全管理(6項目)について,「4よくできた」「3できた」「2あまりできなかった」「1全くできなかった」という点数評価と自由記述による構成である(小学校全63項目,中学校67項目)。

分析は小・中学校教員19名の合計点の平均値を算出し,3.0点以上を肯定的評価とした。全項目中3.0点を下回っていたのは1項目のみで非常に良好な結果だった。3.0点を下回った項目は,「保護者との連携による学習習慣の定着(2.9点)」だった。大項目で分類し整理すると図1のようになる。どの項目も3.0点を上回っているが,研究部が3.2点と最も低い値を示していた。

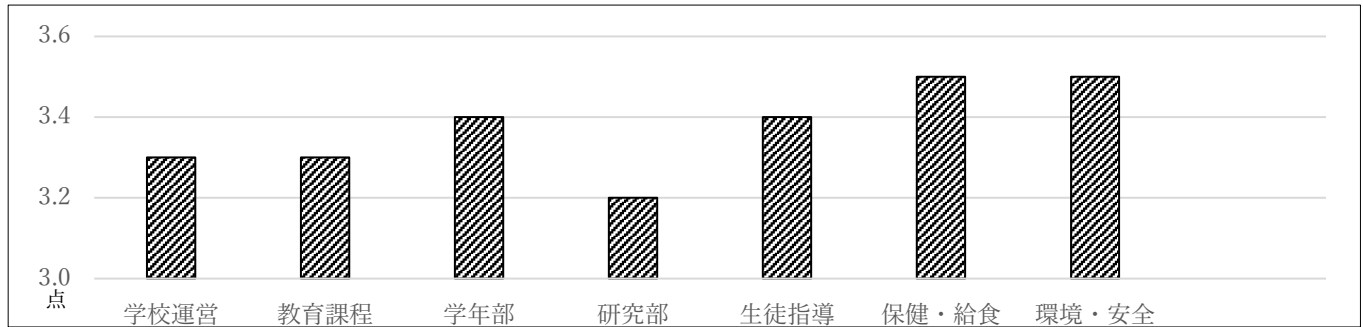


図1 平成28年度A小・中学校学校評価(中間評価)の大項目別の平均値(N=19)

そこで,研究部に着目したのが図2である。前出の学習習慣の定着に次いで得点の低い項目は「授業を見合う期間,研究会の利用による授業力向上(3.0点)」「思考力・判断力・表現力を育てる工夫(3.0点)」「道徳における資料収集や活用,改善の工夫(3.0点)」「学び合い,高め合う展開の工夫(3.1点)」と続き,授業改善に関する項目が目立った。

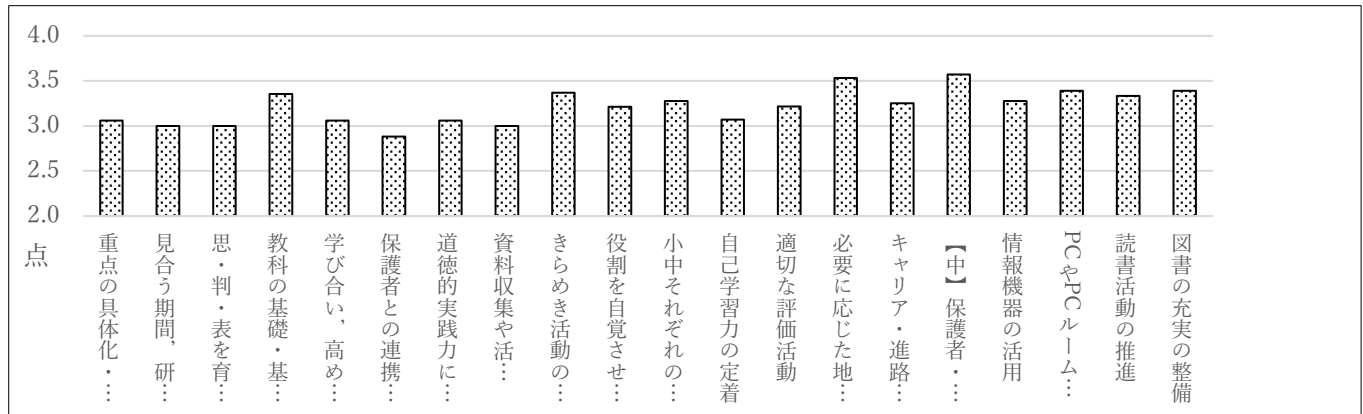


図2 平成28年度A小・中学校学校評価(中間評価)の「研究」に関わる項目(一部省略)の平均値(N=19)

3 A小・中学校の研究に関する取組

A小・中学校は平成28年度の小中共同研究主題を「自ら学び,互いに高め合う子どもの育成～思考力・判断力・表現力を育む学び合いの充実～」と設定している。8日間の実践実習と研究に関するアンケート(平成29年1月実施)からその具現化を目指した取組と仕組みが見られた(表1)。A小・中学校では工夫された授業が行われ,充実した研修の場や機会が設定されていることが分かった。

表1 A小・中学校の「研究に関する取組」と「研究を支える取組・仕組み」

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 研究に関する取組     | <div>○ルールを決めた板書</div> <div>○思考の流れが見える板書</div> <div>○子ども主体の学習</div> <div>○ねらいに応じた学び合う場の設定(意図的な話し合いの場の設定)</div> <div>○自分の学びを振り返る場の工夫</div> <div>○学習課題の工夫</div> <div>○読書活動の充実(テーマを決めて本を選ぶ活動)</div> <div>○ICTを活用した授業</div> <div>○視覚教材の活用</div> <div>○単元の見通しがもてる掲示(小学2年国語「お手紙」)</div> <div>○「言語活動のめあて」の設定</div> <div>○子どもの考えを生かした発問の工夫</div> |
| 研究を支える取組・仕組み | <div>○小中教員の相互乗り入れによる教科指導</div> <div>○学び合い,練り合い,学習のつまづき解消のためのT T</div> <div>○複式学級の時間割</div> <div>○O J Tができる職員室の配置</div> <div>○授業を見合う期間の設定(年2回)と「参観カード」</div> <div>○全員が協議に主体的に参加できる校内研修の工夫(3つのグループに分かれてK J法を用いた協議)</div>                                                                                                                  |

#### 4 全国学力・学習状況調査から見える生徒の実感

研究主題の具現化（思考力・判断力・表現力を育む学び合いのある授業）に迫る取組がどれだけ行われているかを検証するため、全国学力・学習状況調査の生徒質問紙の5つの設問について過去3年間の年次推移を調査した（図3）。生徒の数値が向上してきており、平成28年度にはどの項目でも全国平均、秋田県平均を上回っていることから、共通実践や工夫された授業が行われていることが推察される。

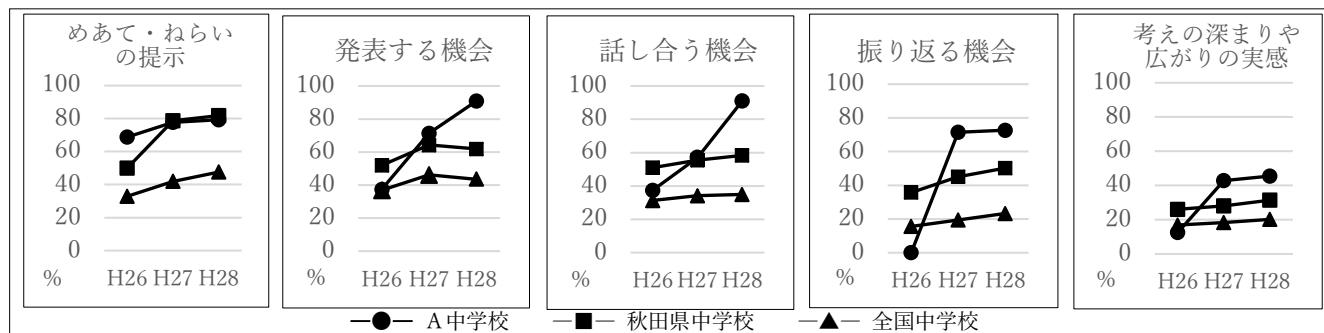


図3 H26～H28 全国学力・学習状況調査 生徒質問紙の学校平均値の推移

#### 5 未来志向（変える視点）で捉えたA小・中学校の学校評価分析

前出の学校評価を最も肯定的な評価「4」とした教員数と非肯定的な評価「2」あるいは「1」とした教員数を示したものが図4である。平均値では見えなかった教員の課題意識が明らかとなった。

現状維持に満足することなくありたい姿を目指すためには、学校の強みを生かし、課題を重点化し克服していくことが重要である。課題と考えられる項目は、「保護者との連携による家庭学習の定着（4名）」「学び合い、高め合う展開の工夫（2名）」「道徳における資料収集や活用、改善の工夫（2名）」などの他、「授業力向上」「思考力・判断力・表現力を育てる工夫」など、授業改善に関わるものが多かった。

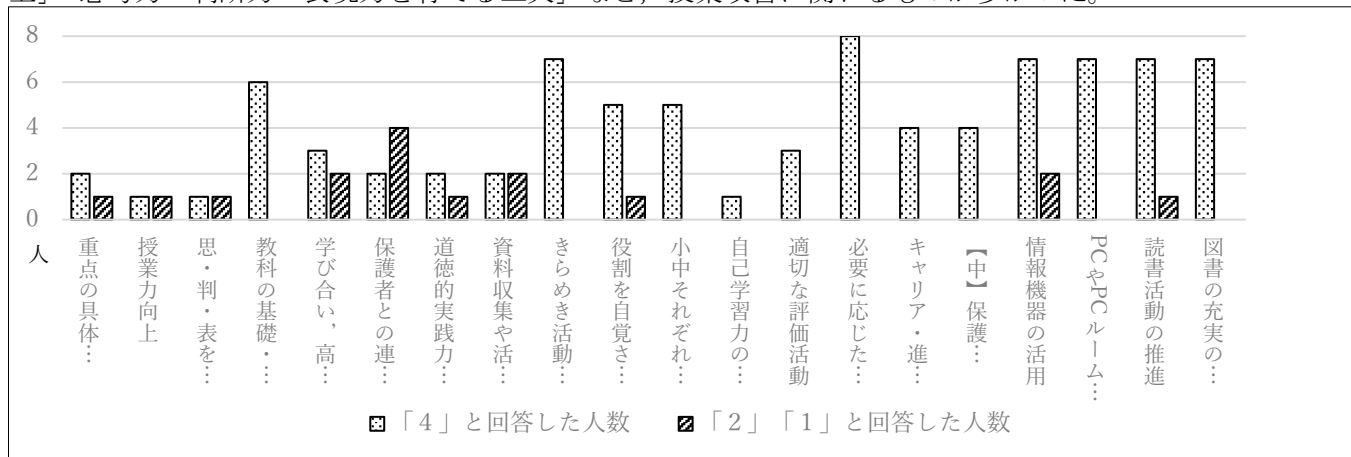


図4 平成28年度A小・中学校学校評価（中間評価）の「研究」に関わる項目（一部省略）の人数（N=19）

#### 6 半構造化面接から見たA小・中学校の教職員の意識

次に組織文化（教員文化）について実態を探るために、平成28年10月4日～平成28年11月29日に小・中学校の教職員23名に対して聞き取り調査を行った。主に学校の強みや弱み、職員の雰囲気についての質問を用意し、面接全体を通じて回答をしてもらうという半構造化面接を実施した。教員への面接には10分～60分を要した。組織文化（教員文化）について頻出したキーワードは表2のようにまとめられる。ほとんどの教職員から信頼感や安心感があることが窺えた。

表2 A小・中学校教職員の学校文化についての発言（26名中、管理職を除く23名）

| 組織文化（教員文化）       |                   |
|------------------|-------------------|
| ○「全教職員が担任」       | ○「声に出しやすい職員室の雰囲気」 |
| ○「ベテランがいて教えてくれる」 | ○「何でも聞きやすい」       |
| ○「管理職が見てくれている」   | ○「手伝ってくれる」        |
| ○「関わってくれる」       | ○「9年間にわたって指導ができる」 |

そして、さらにCMAを用いた調査を実施し、精緻化を図った。

#### 7 CMAから見えるA小・中学校の実態

田村はカリキュラムマネジメントの実践の際に配慮すべき要素を構造化した。「ア.教育目標の具現化」「イ.カリキュラムのPDCA」は直接的な教育活動であり、ア、イを支えるものが学校内部の「ウ.組織構造」「エ.組織文化」と学校外部の「カ.家庭・地域社会等」「キ.教育課程行政」であるとしている。これらを校長等の「オ.リーダー」がリーダーシップを発揮してマネジメントしていく。以上の考えに基づいた田村のカリキュラムマネジメントチェックリストは、45の質問項目に「4非常にあてはまる」「3だいたいあてはまる」「2あまりあてはまらない」「1全くあてはまらない」を選択して答えることで、前記のア～キの要素に関連した評価を測定できるツールである。管理職用と個人用があり、本研究では個人用を基に筆者が3つの枠組みに改編したCMAを用いた。



平成 28 年 11 月 16 日～22 日に A 小・中学校教員（管理職を除く 18 名）に実施し、①教育目標の具現化、リーダーに関する項目②カリキュラムの P D C A に関する項目③組織文化に関する項目に分けて集計を行った。最も肯定的な評価「4」と非肯定的な評価「2」あるいは「1」の割合が多い項目をまとめた（表 3）。

表 3 CMA から見取れた A 小・中学校の特徴（N=18）

|                        | 「4」の評価が多い項目                                                                                                                                                                   | 「2」「1」の評価が多い項目                                                                                                                       |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 教育目標具現化、リーダーに関する項目     | ○私は、校長が示したビジョンや方針を十分に理解している。                                                                                                                                                  |                                                                                                                                      |
| カリキュラムの P D C A に関する項目 | ○私は、学校経営を作成する際、目標や内容が学校経営計画、学年経営案と連動するよう作成している。<br>○私は、学校の年間指導計画を活用して指導を行っている。<br>○私は、既習事項や、先の学年で学ぶ内容との関連（系統性）を意識して指導するようにしている。<br>○私は、教科の学習内容を実生活や社会での出来事に関連付けて指導するよう心がけている。 | ▲私は、教科書や指導書に沿って授業を行うのに手一杯になりがちである（逆転項目）<br>▲私は、実践のよさや成果を記録するなどして、同僚と共有化している。<br>▲私は、パフォーマンス評価など、思考力・判断力・表現力などを評価する方法の開発や実施に取り組んでいる。  |
| 学校文化に関する項目             | ○私たち教職員の間には、それぞれの個性や仕事を認め合う信頼関係がある。<br>○本校では挑戦が奨励され、挑戦の結果、失敗しても個人が責められない安心感がある。<br>○私は、学級や学年・教科のことだけでなく学校全体のことを考えて行動している。<br>○私は、同僚と共に、学級や学年を越えて、児童・生徒の成長を伝え合い、喜びを共有している。     | ▲私は、自己の知識や技能、実践内容を同僚と相互に提供し合うようにしている。<br>▲私は、目指す教育活動のためには、ときには厳しい相互批判もいとわず議論するようにしている。<br>▲毎日多忙なため、今以上の役割分担や新しい実践に対してはためらいを感じる（逆転項目） |

## VI 考察

A 小・中学校は小・中併設のよさを生かした様々な取組を教職員が一体となってい、大きな成果を上げている学校である。CMA から見取れる A 小・中学校の強みは、全教職員が学校教育目標具現化のためのビジョンを共有し、一人一人が学校全体のことを考え、全教職員が「担任」の意識で教育活動に当たっていることである。また、土台は教職員が信頼関係で結ばれた安心感であると言える。

一方の弱みは、一部に授業を行うのに手一杯でゆとりある授業研究ができていないと感じている教員がいたり、実践の成果の共有が十分にされていなかったりする可能性があることである。時に批判もいとわない高め合う議論にやや消極的な傾向にあることも分かった。これらは学校評価では見取れず、CMA で明らかになったことである。

以上のことから、現状維持に留まらない未来志向（変える視点）に立って、協働研究のためのパンフレット「学校改善パンフレット（仮称）」の作成を通して学校改善の方策として提案する。主な内容は、A 小・中学校の教職員の強みと研究に関する取組や仕組みを整理し、①今ある取組やシステムを継続しつつ、マイナーチェンジを図る。②個々の教師がもつ指導の手立て、指導スキル等を共有化する場面や仕組みをつくる（例として、統一した学習ルールの重点化する、I C T の活用などを得意としている教師のスキルを活用したり学んだりできる機会の設定、実践成果のメモやファイルの蓄積と掲示コーナーの設置等）。③教師集団の信頼感や安心感を土台とし、今より少しだけでも高め合う意識で声を交わす習慣づくりを全員あるいは各分掌で日常的に行う。④外部指導者を活用する（大学と連携した校内研修の実施）ことを具体的に示す。これによる共通理解が共通実践へとつながり、実践の積み重ねがさらなる学校組織の基盤形成となって研究推進文化の醸成へつながっていくものと考えられる。

## VII まとめ

学校評価と CMA は目標達成型の評価として共通しているが、学校評価は学校が設定した目標に対してその達成状況や取組の状況の評価をするのに対して、CMA は目標に対する個人の達成状況や取組の状況などを評価するものとなっている。また、CMA は学校評価で見取ることのできない学校文化の指標を得ることができ、学校改善の課題把握に有効なツールであることが A 小・中学校では分かった。したがって、学校評価と効果的に組み合わせる CMA を活用していくことは、教師一人一人や学校全体、地域を巻き込んだカリキュラム・マネジメントの機能の向上に大きく寄与する可能性を見いだせた。

活用の手順では、①学校評価と CMA を組み合わせた実態把握②課題を明確化するための質的調査の実施③具体的施策と評価計画の作成とある程度の枠組みが見えた。ただし、CMA でこれまで見えなかった課題は把握できても、その課題に焦点を当てた改善策を探るためにはさらなる検討が必要であることも分かった。今回は未記名式で調査したため、回答者を特定できない。教師の不安や課題意識に寄り添ったさらなる深い質的調査を行うには工夫が必要である。現段階では、質的調査で見出した課題について記述式で答えてもらう二段階アンケートの実施や、管理職や分掌主任に質的調査をするといった手立てを考えている。また、多忙な教育現場においてより実用的なツールにするためには質問項目を精選することも課題である。

今後は、さらに学校評価と CMA の関係性を深く検討し、それぞれのよさを補い合って実態把握ができるツールにしていきたいと考えている。また、学校改善には学校文化、学校風土の要因が大きく関わっているという研究が多数ある。来年度は勤務校での実践を中心にカリキュラム開発を行い、可能であれば複数の学校に調査対象を広げ、異なる学校文化でも具体的な学校改善の方策を示すことができるのか検証していくことも視野に入れていきたい。

最後に、本研究にあたり多大なるご協力をいただいた A 小・中学校の校長先生をはじめとする教職員の皆様に深く感謝の意を表する。

# 今後の病弱教育の充実にに向けた検討 ー学習空白への対応の現状から、通常学級における支援の在り方を考えるー

発達教育・特別支援教育コース 学籍番号 2516501  
門 脇 恵

## I はじめに

教職大学院必修科目の履修により、小・中学校及び高等学校教育の現状、インクルーシブ教育の意義を学んだ。実習やフィールドワークでは、病弱教育に関する校内組織体制や学習指導の現状、県内病弱・身体虚弱特別支援学級の指導の実際について理解を深めた。また、他県への視察や病院内に設置された特別支援学級への授業参与等により、病弱教育の在り方について多角的に捉える機会を得た。今年度の学びから、病気の児童生徒は通常学級に多く在籍していることを知り、普通校における特別支援教育について課題意識をもった。病弱教育を研究するに当たり、特別支援学校や特別支援学級以外で学習を必要としている病気の児童生徒への支援の在り方を考えていくことが、病弱教育全体の充実につながるのではないかと考えた。

## II 問題と目的

文部科学省の学校基本調査によると、病弱・身体虚弱特別支援学級及び在籍者数は、平成 27 年度時点で小学校 1,237 学級 2,112 名、中学校で 555 学級 918 名である。平成 17 年度は小学校 639 学級 1,261 名、中学校 262 学級 435 名であったことや、近年病弱教育のみを対象とする特別支援学校設置数が減少傾向にあることから、この 10 年間に於いて病弱・身体虚弱児の学びの場は小・中学校を中心に多様化が進んでいる。また、病気を理由とした長期欠席児童生徒数は、平成 27 年度調査で小・中学校計 37,770 名と報告されている（文部科学省, 2015）。「長期入院児童生徒に対する教育支援に関する実態調査」においては、学習指導の回数が週 1 日以下のケースが過半数を占めていることや、約 4 割の児童生徒については在籍校による学習指導が行われていないことなどの課題も報告されている（文部科学省, 2013）。なお、本県における平成 27 年度の病弱・身体虚弱特別支援学級数及び在籍者数は、小学校が 9 学級 9 名、中学校が 9 学級 12 名であり（県学校統計, 2015）、病気を理由とした長期欠席児童生徒は 329 名であった（県学校保健調査, 2015）。長期欠席者数においては、小・中学校の病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒数を含めたとしても、その数をはるかに上回る報告数であり、ほとんどの病気の児童生徒が通常学級に在籍していることと併せ、欠席期間中の指導の在り方が問われる現状であるといえる。

病弱教育について、『病気の子どもの理解のために』（全国特別支援学校病弱教育校長会及び独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 2008）では、病気の子どもの教育の意義は長期の入院児だけでなく、通常学級に在籍する病気の子にも通ずるものとし、病弱教育全体を捉え直す必要があることを提言している。また、谷口（2011）は、近年の病弱教育に関する新しい研究課題のひとつとして、通常学級に在籍する病弱児の支援を挙げ、病弱教育担当教員の養成や専門性向上についても新たな展開が求められると述べている。平成 28 年 12 月に中央教育審議会が示した「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」においては、インクルーシブ教育システムの構築を目指した特別支援教育の推進が必要であるとし、十分な学びを確保すること、特別支援教育に関する教育課程の枠組みを全ての教職員が理解すること等が方策として示されている。

病気の児童生徒は、入院や治療による欠席、療養、体調不良による欠課等により「勉強ができない」という状況が継続的または頻回に生じやすい傾向にあり、その状況は学力面への影響も然ることながら心理面や生活の質にも影響を及ぼす。学習空白期間を伴うことは病気の児童生徒にとって切り離すことのできない現実と考えたとき、関わる教員はそれをどう捉え、学習の充実に向けてどのような手立てを講じるべきなのかを十分検討することができれば、自ずと空白期間の短縮化がなされるだろう。本研究では、病弱教育を取り巻く現状と今後求められる特別支援教育の展望を踏まえ、学習空白をキーワードに支援上の課題を整理することで、通常学級における病弱教育推進の一助となることを目指したい。

## III 研究計画

研究は 2 カ年計画とし、本県病弱教育の現状を踏まえた上で、学習空白への対応の実際について情報収集を行う。併せて小学校または中学校教員等へのインタビュー調査を実施し、今後の病弱教育に必要な方策について考察する。対象及び方法、内容を次項に示す（図 1）。

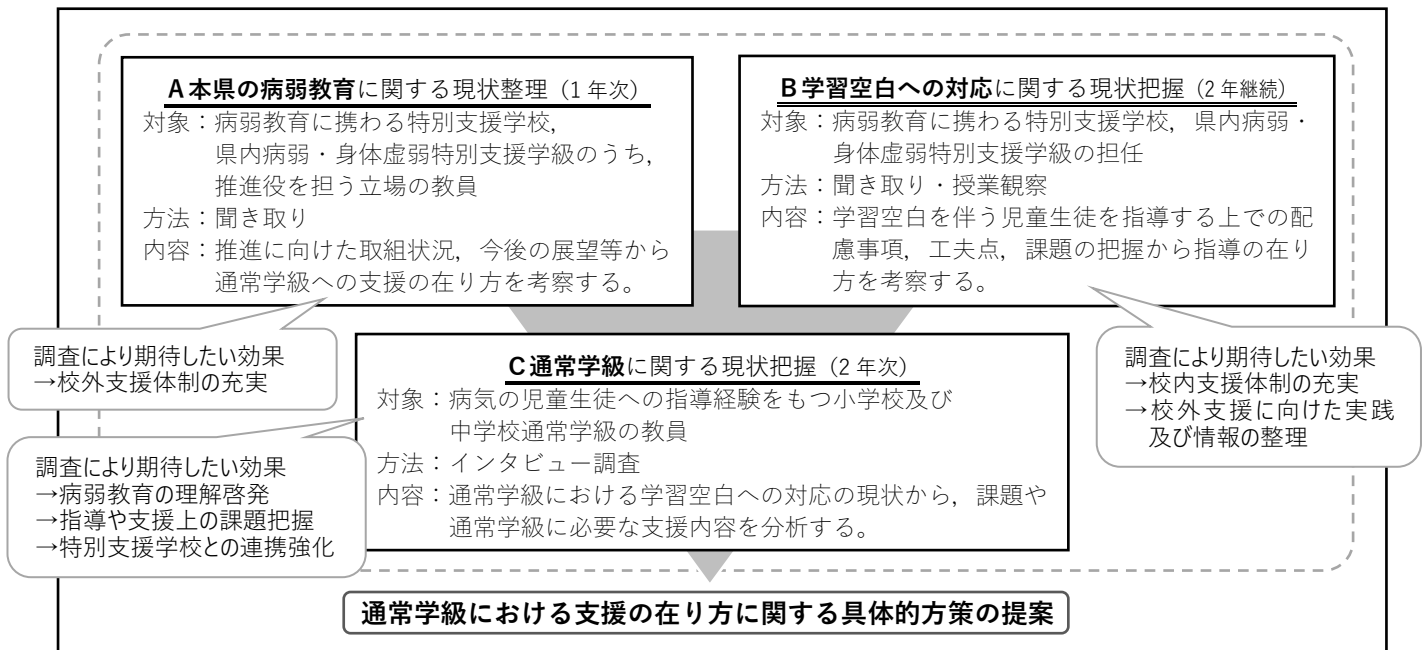


図 1 研究の対象及び方法・内容

#### IV 結果

今年度は、図 1 A 及び B を中心に、本県病弱教育の取組状況について把握した。

##### 1 本県における病弱教育推進に向けた取組状況

本県は病弱教育のみを対象とする特別支援学校の設置がない。そのため県における病弱教育は、知的障害を対象とする特別支援学校の A 分教室と、肢体不自由及び病弱の児童生徒を対象とする B 特別支援学校の 2 校が全県域ネットワークの拠点となり、その推進を図っている。今年度においては B 特別支援学校に病弱教育アドバイザーが配置された。推進における具体的な取組としては、県内病弱・身体虚弱特別支援学級設置校訪問、相談支援、研修会等を実施している。今年度は 6～8 月に 22 学級の設置校訪問が実施された。研究に当たっては 8 校について同行訪問を依頼し、相談支援や授業の様子を観察した。訪問記録内容から集約した確認事項及び課題の一部は以下のとおりである (表 1)。

表 1 平成 28 年度病弱・身体虚弱特別支援学級設置校訪問記録から

| 集計数 22                     |                                                                                                                                                                                                                                                                        |         |                          |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|--------------------------|
| 職                          | 教諭 (13)                                                                                                                                                                                                                                                                | 講師 (8)  | 未記載 (1)                  |
| 経験年数                       | 初 (9)                                                                                                                                                                                                                                                                  | 1 年 (3) | 2 年 (3) 3 年以上 (4) 不明 (3) |
| 主な<br>協議内容・<br>確認事項・<br>課題 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・自立活動の指導内容や指導の進め方 (6)</li> <li>・進路指導 (5)</li> <li>・家庭との連携 (3)</li> <li>・学習の遅れや学習空白への対応 (3)</li> <li>・自己理解への指導 (2)</li> <li>・指導に関する情報不足、不安 (2)</li> <li>・情報機器の活用 (2)</li> <li>・その他・・・病弱理解への指導、意欲喚起、引き継ぎ、相談の場の確保 (各 1)</li> </ul> |         |                          |

県内病弱・身体虚弱特別支援学級の担任に関しては、病弱教育の経験年数が 1 年程度の教員が過半数を占めていた。課題として、「進路指導」及び「学習の遅れや学習空白への対応」は中学校で、「家庭との連携」は小学校でそれぞれ多く挙げられた。記録内容及び訪問時の協議の様子から、病気の児童生徒の学習の在り方に関しては、多くの教員が模索中であり、情報交換の場の必要性が伺えた。

##### 2 特別支援学校における病弱教育推進に向けた取組状況

教科指導に関する実践事例の有無は、小・中学校への相談支援や通常学級における支援の在り方を検討する上で有用であると考え、教科指導の実践がある B 特別支援学校における病弱教育の取組について学校全体における推進状況を確認した。対象は、今年度の分掌業務計画において病弱教育推進に関する内容を重点事項として掲げている分掌部の主任とした。B 特別支援学校の病弱教育推進に向けた計画及び聞き取りにより得た内容を次項にまとめた (表 2)。

表2 病弱教育推進に向けたB特別支援学校の現状

| 学校全体に関して（平成28年度「学校経営の方針」及び「学校教育プラン」より抜粋）                                                                                                              |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ・「センター的機能の拡充と外部連携の進展」<br>→肢体不自由及び病弱者教育に関する実践と情報の整理，効果的な情報発信と研修機会の提供<br>・「学校を取り巻く将来の状況の予測」<br>→県唯一の肢体不自由及び病弱者の特別支援学校として，これまで以上の専門性の向上とセンター的機能の充実が期待される |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 病弱教育推進に向けた具体的取組に関して（平成28年10～11月時点）                                                                                                                    |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 対象                                                                                                                                                    | 分掌計画における目標及び重点等                                                 | 成果○・課題△・要望や展望◇                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 地域支援部                                                                                                                                                 | ・センター的機能の充実<br>・携わる教職員のニーズの把握<br>・必要に応じた教育活動支援の実施<br>・情報の効果的な発信 | ○病弱教育アドバイザーの配置 →相談活動が充実した。<br>△二障害への校外支援 →人的，時間的，旅費的な面で調整が必要。<br>△設置校訪問 →A分教室の主導により実施している状況。<br>◇校外支援 →専任または部員増員により二障害対応の連携・充実を図りたい。                                                                                                                                                               |
| 研究部                                                                                                                                                   | ・センター的役割の推進<br>・授業力の向上<br>・実践と情報の整理<br>・研修機会の提供<br>・職員の専門性向上    | ○ネットワーク構築事業 →他県との人的ネットワークが広がった。<br>△研修会参加 →予算上，機会を活用できない場合がある。<br>△病弱教育の充実 →例えば，肢体不自由と病弱者のダブルチーフによる学校運営や分掌間の協同が必要。<br>◇役割分担 →研修関係は研究部と自立活動部，校内支援の充実は地域支援部が対応するなどの工夫ができればよい。<br>◇共通理解 →事例の積み上げを通し，校内組織の在り方を検討できるとよい。課題に対する解決や結論までの過程を共有することや学びの保障について考えていくことが大切。<br>◇教科指導 →方向性や教育課程を踏まえ，一層の充実を図りたい。 |
| 自立活動部                                                                                                                                                 | ・専門性向上と日々の教育活動の充実<br>・研修会の実施<br>・自立活動の指導に関する学習内容の情報を発信          | △現状 →肢体不自由への支援が中心。病弱教育に特化した具体的な取組に関しては今後の課題として認識。<br>◇自立活動の指導 →自己管理力の育成が大切であると考え。時間における指導の継続が必要。<br>◇他分掌との連携 →次年度は研究部と校内研究の充実を図りたい。                                                                                                                                                                |

推進役を担う分掌部は学校全体の重点項目に沿い，他分掌との関係を意識しながら業務計画を立案しているものの，現状においては三分掌との一層の連携や分担の工夫，学校全体としての取組の充実が必要であると考えていることが分かった。推進の必要性を実感しているものの，肢体不自由教育との兼ね合いから，各分掌内においても業務の頭在化までは至らない現状であるといえる。

### 3 特別支援学校及び特別支援学級における学習空白への対応状況

前述2に加え，学習空白への対応の実際について把握すること，中でも，入院を伴う病気経験をもつ児童生徒への対応を把握することは通常学級への情報提供等の際に有用であると考えた。そこで，今年度はB特別支援学校と病院内設置のC特別支援学級（中学校）について実践内容や配慮点を確認した。対象は，病気による学習空白の経験をもつ児童生徒の担任を中心とし，聞き取りと授業観察を実施した。

C特別支援学級においては，入院治療を要する児童生徒への指導を入級及び通級にて実施しており，6月時点で2名，12月までの期間に延べ5名が在籍していた。指導に関しては，体調を優先しながら授業時間の確保に努め，ゲストティーチャーの活用や体験的な学習活動等，限られた環境下であっても多様な学びの機会を設定していた。担任は，中学生への指導における課題として，所有免許外の教科指導，受験対応についての困難さと指導力不足を挙げていたが，前籍校で使用している学習プリントを指導しやすい形式に再修正するなど，自助努力によりその課題解決に取り組んでいた。

B特別支援学校においては，今年度，小学部1名，高等部3名の児童生徒が病弱教育の対象である（訪問指導を除く）。内，高等部3名は高等学校に準ずる教育課程の類型に所属しており，いずれも学習空白の経験をもつ。3名の指導に関する状況及び担任等からの聞き取りの結果を以下にまとめた（表3）。

表3 B特別支援学校 病弱教育の実践状況

| 学部の現状（平成28年11月時点）                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>【状況】</b> 開校以来，初めて病弱教育対象生徒が3学年に在籍<br><b>【課題①】</b> 体調不良による欠課や定期入院に伴う授業の遅れの補完<br>→ <b>【取組】</b> 学習グループ割の工夫による学びの場の確保，指導内容の検討・調整による学力の定着，担当者ミーティングの設定による情報共有，スムーズな授業交換に向けた連絡調整 等<br><b>【課題②】</b> 人事異動に伴う担当教員の入替による生徒の心理的負担，教員の負担感<br>→ <b>【取組】</b> 安心して学習に取り組むための環境整備，思春期の生徒の思いに寄り添った支援，生徒との関わりにおける教師の対応について学部全体で共有できる体制作り 等 |

| 生徒への対応（平成 28 年 11 月時点） |                                                                                                      |                                                                                                               |                                                                                                                   |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                        | 高 1・女 通学生                                                                                            | 高 2・女 隣接医療機関より通学                                                                                              | 高 3・女 通学生                                                                                                         |
| 実態                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・体調不良による欠席や登校後に休養することが多い</li> <li>・現在は週 2 回の登校が目標</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・中学時代に治療や不登校による学習空白があり、中学校段階の基礎的学習が未修</li> <li>・数学、英語は個別に実施</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・体調不良による欠席、欠課が多い</li> <li>・数学、英語は個別に実施</li> </ul>                          |
| 配慮点                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭訪問による保護者との話し合いの場の確保</li> <li>・テレビ会議システムによる補習の実施</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・行事やテスト前の心身のプレッシャーに対する配慮</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・病気対応と精神面への配慮</li> <li>・目標の具体化による意欲喚起</li> <li>・放課後や長期休業中に補習を実施</li> </ul> |
| 課題                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・指導の方向性に関する共通理解</li> <li>・学習の場の確保</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・自立活動の時間の確保</li> </ul>                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・教科の目標達成に向けた指導と、病状や心情への配慮との兼ね合い・調整</li> <li>・自立活動の時間の確保</li> </ul>         |

B 特別支援学校在籍の高 2 女子生徒については、本人と担当医師からの聞き取りも実施した。本人からは「自立活動の時間があればよい」「進路についてどう考えたらよいかわかる」との話があった。担当医師は、プレッシャーへの対応として、成長を認めた上で激励の言葉を掛ける、頭痛の際は薬の処方を行うなどの取組を行っていることを配慮点として挙げた。また、「通学できることが本人の自信につながっている」「中学校時代が勿体なかった」とも述べていた。B 特別支援学校高等部では、学習機会の設定や関係教員との連携に努めており、教育課程上の課題を中心に対応を進めていた。学習空白に伴う学習の遅れへの具体的対応や心理面への配慮、それらを底上げするための自立活動の指導に関しては、各担任の裁量が大きく、特別支援学級担任と同様、模索しながら指導に当たっていた。

## V 考察

特別支援学校及び病弱・身体虚弱特別支援学級の現状把握を踏まえ、学習空白への対応に関してまずは以下の 2 点を意識したいと考えた。

### 1 病弱教育または学習空白に特化した情報共有の場や研究・研修機会の意図的な設定

特別支援学校や特別支援学級においても、病弱教育は対象児童生徒が少ないことから、ケース対応にとどまりやすい傾向にあると捉えた。そして、指導経験者の少なさよりも、他教員の指導場面を目にする機会の少なさが、各校内における病弱教育の意識化の難しさや組織対応の必要性の希薄化につながっていると考えた。病弱教育アドバイザーの配置に成果がみられたことや、特別支援学級側が情報提供の充実を求めていることを鑑みると、特別支援学校に対しては授業研究会や職員研修会の際に病弱教育の内容を計画的に取り入れることや、自校実践を情報提供資料として整理することを提案し、特別支援学級に向けた支援機能の強化と、通常学級に向けた理解啓発の手筈を整えたい。

### 2 児童生徒のニーズに即した学び方の検討とその実現

学習空白の経験が児童生徒に及ぼす影響は、その時期や期間、児童生徒の性格や経験差によって個々に異なると考える。空白期間が生じた場合でも、周囲の適切な対応があれば学習や生活への前向きな姿勢を育むことができる事例もあった。学習空白への対応においては、児童生徒自身が願う学校生活や学習の在り方を明確化し、それらを心身の状態と照らし合わせながら最も学びやすい環境を見だし、継続的に実現可能な状況を準備することが必要であると実感した。また、病気に伴う入退院や治療は即時的な対応が求められることから、欠席時の学習補完や教員配置等、教育側も対応可能な指導体制を常時整えておくことが「勉強ができない」という意識の緩和につながると考える。

## VI まとめ・次年度に向けて

学習空白への対応の基盤は学びの場の確保であり、それは担任裁量による個への支援と、学校または関係機関による組織的な支援の両方の充実が求められると考える。現状、特別な指導の場においても双方が合致した取組の実現は今後の課題といえる。

次年度、特別支援学校においては、担任裁量の支援を校内、学校間、関係者で協議、共有するための機会設定と、情報提供に向けた実践事例の整理方法の検討を行い、既存の取組の「見える化」を目指したい。また、特別支援学級への相談支援に関しては、例えば病院内に設置された特別支援学級間の連携強化に向けた情報交換の在り方や、相手教員の経験に応じた説明内容や資料の提供方法等を検討し、「分かる化」を目指したい。学習指導に関しては、学習空白への対応と併せ、自立活動の指導に関しても県内における実践の情報共有、他県における実践の情報収集を行い、支援の充実に向けた参考材料の蓄積を進めたい。通常学級の現状に関しては、特別支援教育に対する学校全体の考え方を含み、欠席に伴う病気の児童生徒への対応の工夫や課題等について調査を基に明らかにした上で、特別支援学校のセンター的機能を生かした支援の在り方を検討したいと考える。

# 教科教育と特別支援教育の融合による通常学級における授業改善を目指して ー「秋田の探究型授業」とユニバーサルデザインの視点を生かした授業をもとにー

発達教育・特別支援教育コース 学籍番号 2516502

児玉 信子

## I はじめに

特別支援教育が始まり10年。共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築が進められる中、小学校の現場では、多様な児童に対する指導の充実がさらに求められている。これまでの実践を支える理論を学びたい、そして、これから10年先の特別支援教育を見据えて子どもたちと関わりたいと考え、今回教職大学院での学びを希望した。

教職大学院では、障害種ごとの支援に関する理論と方法、そして、インクルーシブ教育の方向性を多面的、多角的に捉えることができた。また、他の学校を見学し、所属校の特別支援教育の経営を見つめ直したり、インクルーシブ教育システム構築モデル事業実施校の授業参観等によりこれからの学校をイメージしたりと、学校現場にいては見ることは見ることができない学びを深めた。さらに、様々な講義を通し、学校経営の参画者の一人として学校全体を俯瞰し、全体の中で特別支援教育を考えていく視点を学んだ。

共生社会の実現に向け、社会は一步ずつ変わってきている。学校現場もそれに向けて変わってきている。障害のある子もない子と共に学び、共に育つことができるよう、将来、共生社会を担う今の子どもたちにインクルーシブな教育を提供していきたいと考えた。

## II 問題と目的

### 1 所属校における現状

障害の有無にかかわらず学習や行動に困難さがある児童は、どの学級にも在籍している。学習面や行動面で困っている子どもたちに対し、個に応じた指導や支援に努めているものの、時間がとれない、うまく指導できないといった指導の難しさを感じている教師は少なくない。

### 2 研究を支える背景

2016年4月、「障害者差別解消法」が施行され、学校現場でも障害のある子どもの教育に対する合理的配慮が法的に求められることとなった。インクルーシブ教育が推進されようとしている中、2016年12月に出された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」では、「全ての学校や学級に、発達障害を含めた障害のある子どもたちが在籍する可能性を前提に、子どもたち一人一人の障害の状況や発達の段階に応じて、その力を伸ばしていくことが課題となっている」ことが指摘され、通常学級の担任にも特別支援教育の視点を加えた授業力が求められるようになってきた。

### 3 ユニバーサルデザインの視点による授業づくりについて

近年、どの子も同じ場で学習する「包括的」「内包的」な授業であるユニバーサルデザインの視点を生かした授業に関する実践が多くみられるようになってきた。しかし、研究者及び研究団体、実践者などによってその定義や内容は様々である。これまでの研究・実践からユニバーサルデザインの視点を生かした授業をみると、①教室の環境整備、②学習や生活のきまり、③授業における構造化や情報伝達の工夫といった共通の視点を見出すことができる。

「秋田県特別支援教育校内支援体制ガイドライン（三訂版）」では、授業のユニバーサルデザインの視点を生かした授業づくりとして、通常の学級において、特別な児童生徒だけでなく、全ての児童生徒が主体的・意欲的に活動できるよう、「授業への参加」、「学習内容の理解」、「習得・活用を促す指導・支援」の工夫の3点を挙げている。一方、学力全国トップクラスの水準を支えている「秋田の探究型授業」では、「①めあて・課題の設定」→「②一人一人の自力思考⇔グループでの対話⇔学級全体による探究」→「③振り返り」といったプロセスを重視した授業づくりが提唱されている。

これらのことから、研究では、教科教育として追究されている「秋田の探究型授業」とユニバーサルデザインの視点を生かした授業の融合による授業改善について検討し、それを通常学級の担任に広く発信していきたいと考えた。研究計画の概要は次のとおりである。



### (1年目)

**研究1**：「秋田の探究型授業」と授業のユニバーサルデザインの視点の関連性を整理する。

**研究2**：児童の学習の過程で見られる困難さを特別支援教育の視点から明らかにする。

これらをもとに通常学級における授業改善のための資料（案）を作成する。

(2年目) ・学習の過程で見られる困難さを予想し指導を工夫することによる、児童の学びの変容について実践・検証を行う。

・ユニバーサルデザインの視点を生かした授業づくりに関する教師用資料を作成する。

## Ⅲ 1年目の研究について

### 1 研究1

#### 1) 方法

秋田大学教育文化学部附属小学校及び中学校における授業参観、授業のユニバーサルデザインに関する文献のレビューや日本授業UD学会への参加を通し、「秋田の探究型授業」のスタイルと授業のユニバーサルデザインの視点との関連性を整理した。

なお、「秋田の探究型授業」については、『AKITA STANDARD あきたのそこちから一授業の基礎・基本―（秋田県総合教育センター，2011）』、『H28年度学校改善プラン（秋田県検証改善委員会）』をもとに検討した。一方、ユニバーサルデザインの視点を生かした授業については、『通常学級での特別支援教育のスタンダード自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方（小貫悟ら，2010）』、『授業のユニバーサルデザインVol. 8（桂聖・日本授業UD学会，2016）』をもとに分析した。

#### 2) 結果と考察

・「秋田の探究型授業」とユニバーサルの視点を生かした授業について分析した結果、次のような指導方法の工夫に関する共通点が挙げられた（表1）。

①構造化：「秋田の探究型授業」では、授業展開の構造化が図られ、ユニバーサルデザインの視点を生かした授業では、時間の構造化が図られていた。どちらも学習活動の見通しをもたせる工夫につながっていた。「秋田の探究型授業」には、学習の最後に「振り返り」が設定されており、今日の学びをアウトプットすることで、記憶が弱い子の学びを支えていることが分かった。

②焦点化：「秋田の探究型授業」では、授業のゴールを明確にするようなねらいが設定されていた。ユニバーサルデザインの視点を生かした授業では、授業のねらいや活動をシンプルにし焦点化が図られていた。

③視覚化：「秋田の探究型授業」では、思考の過程をたどることができる板書の工夫が図られていた。ユニバーサルデザインの視点を生かした授業では、聴覚による情報を補完的に支える視覚化が提唱されていた。

④共有化：「秋田の探究型授業」には、話し合う、教え合う、協力し合うなど、子ども同士が互いに啓発し合う場が設定されていた。ユニバーサルデザインの視点を生かした授業には、理解を支え、深めるための話合いが設定されていた。

・共通となる要件を抽出したところ、「秋田の探究型授業」には、参加や理解を促す仕組みがあることが明らかになった。

表1 「秋田の探究型授業」とユニバーサルデザインの視点による「指導の工夫」

| 「秋田の探究型授業」                                                                                                                                                | 指導方法の工夫   | ユニバーサルデザインの視点を生かした授業                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>めあて、課題設定</li> <li>↓</li> <li>自分の考えをもつ</li> <li>↓</li> <li>ペアや集団で話し合う</li> <li>↓</li> <li>学習内容や学習方法を振り返る</li> </ul> | ①<br>構造化  | <ul style="list-style-type: none"> <li>授業毎に活動の全体的な流れを示すことで、時間内での「迷子」にならないようにする。また、「見通し」だけでなく、全体の中のどの位置にいるかを理解できるようにする。</li> <li>変化に弱いという特徴をもつ子どもにとって、「なじみ」のある手立てで、混乱とストレスを取り除く。</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>授業のゴールを明確にしたねらい</li> </ul>                                                                                         | ②<br>焦点化  | <ul style="list-style-type: none"> <li>授業のねらいや活動を絞り、学習内容と活動をシンプルにすることで、取り組みやすく理解しやすくする。</li> </ul>                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>思考の足跡が分かる板書</li> </ul>                                                                                             | ③<br>視覚化  | <ul style="list-style-type: none"> <li>視覚情報を聴覚情報を加えて補完的に提示することで、授業内の情報を入りやすくする。</li> </ul>                                                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>相互に啓発する授業（話合い、学び合い）</li> </ul>                                                                                     | ④<br>共有化  | <ul style="list-style-type: none"> <li>ペア学習、グループ学習などを導入し、他の子の意見を聞いて理解を進め、他の子へ自分の意見を説明することで深い理解につなげる。</li> <li>ねらいあいの場面では、話合い活動を組織化することで、クラス全体の理解を図る。</li> </ul>                            |
|                                                                                                                                                           | ⑤<br>発達支援 | <ul style="list-style-type: none"> <li>子どもの学習の過程で考えられる困難さの背景を予測し支援することで、子どもの学びやすさを助ける。</li> </ul>                                                                                          |

- ・「秋田の探究型授業」には、どの子にも参加や理解を助ける指導の工夫があるものの、実際には困難さを示す児童がいる。「AKITA STANDARD あきたのそこちからー授業の基礎・基本ー」(p.8)には、「子どもがつまずいたとき、すぐにヒントを与えるのではなく、ヒントを含んだ課題提示・環境づくりなど、子ども自ら課題の解決の糸口に気付くことができるような配慮が大切」と記されているが、つまずきの背景となる発達の偏りや遅れへの対応といった観点を示しておらず、具体的な指導例までは記されていない。したがって、「秋田の探究型授業」の指導方法の工夫に発達支援という視点を加えることにより、困難さへの対応（発達支援）が、困難さを示す子どもの学びを支えるのではないかと考えた（表1－⑤）。

## 2 研究2

### 1) 対象と方法

実習協力校における授業参観・参加を通し、児童の学習の過程で見られる困難さの要因を探った。そのうえで必要に応じて筆者が個別の指導を行い、授業終了後、担任と情報交換を行った。

### 2) 結果と考察

#### (1) 参観・参加を通して

- ・実習校の教師に児童の実態を聞くと、「自閉っぽい」「記憶の部分が弱い」といった児童の特徴や「漢字が書けない」といった児童のできないことは分かるものの、具体的な指導法が分からないといった声が多く挙げられていた。
- ・教師によっては、個別に配慮したプリントを準備したり個別の指導を行ったりするなど、きめ細やかな指導が見られた。
- ・困難さが見られた児童について、個別の指導を行った結果を改善策等を表2に示した。

表2 一斉指導の中で困難さを示した児童に対する指導の実際と改善策

#### <事例1>

| 困難さが見られた場面                                | 予想される困難さの背景                                          | 指導の実際                                                                                             |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 国語の時間、音読の場面で教科書の文を追視できない児童がいた。            | 音読に合わせて、文字を目で追うことができていないことから、目からの情報をとらえることが弱いのではないか。 | (A児) 実態を把握する中で、覚えていない平仮名があったが、文字をまとまりとして見るよう語を○で囲んだ。その後、担任が同じ手法でやってみると、一文字読みが軽減され効果があったという声が聞かれた。 |
| [改善策(案)] 文字を見る経験、そして文字を語のまとまりで見る経験を積み重ねる。 |                                                      |                                                                                                   |

#### <事例2>

| 困難さが見られた場面                                                                 | 予想される困難さの背景                                                                                 | 指導の実際                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 算数の時間、単位換算を行う場面で、「数直線を10等分する」といった手順の後、どのように考えたらいいかわからなくなり、教えてほしいという訴えがあった。 | 単位相互の量感の違いがイメージしにくいのではないかと。そのため、他児の発言を聞いただけでは、理解につながらなかったのではないかと。また、順序立てて処理するのが、難しいのではないかと。 | (B児) 思考の整理を助けるために「数直線を10等分する」という話し言葉を数直線上に示し、一緒に1めもりの大きさを確認した後、単位換算の手順を確認した。その結果、前の問題のやり方を手がかりに評価問題を一人で解くことができた。<br>同様のつまずきが見られたC児、D児もB児と同じような改善が図られた。 |
| [改善策(案)] 数直線と話し言葉を結び付け、順序立てて書き言葉で提示する。ナンバリングなど順序を表す言葉で内容を構造化し、パターンを示す。     |                                                                                             |                                                                                                                                                        |

#### <事例3>

| 困難さが見られた場面                                               | 予想される困難さの背景                | 指導の実際                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 国語の時間、お話の続きを考えて書く場面で、何を書いたらいいのかわからない活動が止まっていた。           | 抽象的思考や情報の整理に困難さがあるのではないかと。 | (E児) 前時までの学習内容を想起させ、インタビュー式で登場人物の気持ちを聞き出すマップと一緒に作った。それを手がかりに自分の言葉を付け加えてお話の続きを書き表すことができた。<br>隣に座っていたF児もE児への指導をヒントに、書き始める姿が見られた。 |
| [改善策(案)] 一斉指導で見通しをもたせたり、スモールステップで考えを整理できるようにシートを準備したりする。 |                            |                                                                                                                                |

- ・事例2や事例3の「指導の実際」にあるように、同じようなつまずきをしている児童に対しても個別の指導の波及効果が認められた。

## （２）個の支援から学級全体の支援への発想転換

事例１のＡ児に対する支援は、一斉指導を進める上で、みんなと一緒に学習に向かえるための土台として必要な支援であると考えられた。事例２と事例３はこれまでの教科指導の中でもよく見られるつまづきであると考えられた。一斉指導において、一人一人に十分な個別の指導を行うことは難しいことから、発達支援に目を向け、事前に児童の困難さを示すであろう活動を想定し、一人一人に行ってきた個別の指導を学級全体へ波及させていくという発想の転換が必要ではないかと考えた。このことにより、配慮を要する児童には「ないと困る支援」がすべての児童にとって「あると便利な支援」となり、ユニバーサルデザインの視点を生かした授業づくりにつながると考えた。

## （３）特別な指導でないことへの気付きへ

実習校において、ユニバーサルデザインの視点を生かした授業を行っているように見受けられた教師が複数いた。それらの教師に「どのような点に配慮しているか」と尋ねたところ「特にない」という回答が多かった。このような回答は、筆者の所属校の教師にも少なからず見られることであった。

このことにより、「秋田の探究型授業」の実践を通して、ユニバーサルデザインの視点を生かした授業スタイルが自然と身に付いている教師が多いものと推測された。これらのことから、ユニバーサルデザインの視点を生かした授業は、特別な授業や新しく取り入れる指導法ではないという教師の気付きを促すことにより、児童一人一人の困難さに対応できるさらなる授業改善につながると考えた。

## Ⅳ まとめ

通常の学級には、生活経験や発達段階の差、応答性の高い子や低い子、社会性が豊かな子から課題を抱える子まで多様な子が在籍している。一人一人の成長を支え可能性を最大限伸ばす視点から、その特性に応じた多様な学びへの対応が求められている。これまで行われてきた「秋田の探究型授業」とユニバーサルデザインの視点を生かした授業との融合という視点で、通常学級における授業改善のための資料（案）を作成し、１年次のまとめとしたい。

## Ⅴ 次年度の研究について（予定）

### １ 目的

１年次で作成した通常学級における授業改善のための資料（案）を活用しながら授業実践を行う。実践を通し、その効果と課題を検証し、資料を完成させる。そして、子どもたちにとっては「あると便利なユニバーサルデザインの授業」、教師にとっては「だれもができるユニバーサルデザインの授業」といった情報提供や普及に努める。

### ２ 方法

- ①対 象：所属校２学年35名，３学年24名（予定）
- ②方 法：対象クラスにて、算数科の授業参観・参加の実習を行い、その成果と課題を検証する。
  - ・実態調査：観察，記録法による実態把握，担任との面談，「SENチェックリスト」によるスクリーニング
  - ・検 証：授業観察と授業後ビデオ分析による検証，評価問題・単元評価問題による評価，児童の振り返り，児童・担任へのインタビュー
- ③結果・考察，まとめを行い，ユニバーサルデザインの視点を生かした授業づくりに関する資料を完成する。

### ３ その他の取組

- ・日本特殊教育学会でのポスター発表
- ・日本授業UD学会への参加
- ・授業のユニバーサルデザインに取り組んでいる県内小学校の視察

# 共生社会の実現に向けた特別支援学校の役割と方向性 ―秋田県の実情を踏まえた地域との関わりの在り方―

発達教育・特別支援教育コース 学籍番号2516505

本多 由香

## 1 年次の学修を振り返って

教員を目指す学部卒院生や心理学専攻院生、各校種に所属する現職院生と共に教育実践力や児童生徒指導力の向上、特別支援教育やインクルーシブ教育の理念に関する講義の体験的な学びにより、視座が高くなったと実感している。また、研究テーマに関する関連書籍や先行研究を閲読することで、これまでの日々の実践が理論と結び付けられた。

後期は実習内容を研究テーマとリンクさせたことで、自身が抱いていた特別支援学校の取組についての課題が焦点化された。インクルーシブ教育システムの構築に当たり、特別支援学校の「地域支援」の方向性として障害理解授業の推進が最重点と考えていたが、実習を通して、共生社会に向けて特別支援学校のみならず、地域社会全体が変革の時に来ているのではないかとの思いを強くした。また、授業者や教育専門監と協議を行う中で、学校支援の側面からも、第三者の立場で具体的な授業改善を提案する際は学校の全体像を明らかにしておくことが有効であることを実感した。

2年目は、所属校の地域に根ざした学校としての取組や可能性について検討する。

## I 研究の目的

平成24年7月に文部科学省初等中等教育分科会に設置された特別支援教育の在り方に関する特別委員会は、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」を発表した。この中で、「特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものである」とされた。特別支援教育の推進のための重要な柱の一つとしては、「地域社会の中で積極的に活動し、その一員として豊かに生きることができるよう、地域の同世代の子どもや人々の交流等を通して、地域での生活基盤を形成する」ために、可能な限り共に学ぶことができるよう配慮することが挙げられている。秋田県特別支援学校の交流及び共同学習の取組(2015)については、小・中学校、高等学校等との学校間交流が250回、地域の方々との交流が799回、居住地交流が197回行われたことが報告された(秋田県教育委員会作成『いっしょうけんめいが 好きです』)。杉本(2014)は、「特別支援学校における交流及び共同学習は、長い歴史をもつ学校間交流を基盤として、居住地校交流の取組が地道に進められ、多くの教育的価値を生み出している」と述べている。こうした特別支援学校の歩みの中で深めてきた取組は、障害者制度改革の動きを踏まえて、一層発展させる時期にきていると考える。

そこで本研究では、子どもの減少による小・中学校、高等学校の統合や高齢化等を含めた秋田県の実情を踏まえた上で、各校の事例をもとに、共生社会の実現に向けた地域との関わりの在り方を究明する。

実践事例については、1年目は、筆者の実習校であるA支援学校(以下A校)を、2年目は、所属校であるB支援学校(以下B校)とする。

### (研究1)

秋田県内特別支援学校の学校運営計画として示されている「学校教育プラン」を整理し、各校が地域の実情を踏まえて、どのように共生社会の実現に向かっているか明らかにする。

### (研究2)

A校の実践事例から、地域資源活用の取組の方向性を探る。

### (今後の研究)

B校の実践事例から、地域との関わりの系統的な取組や可能性について検討する。

## II 対象と方法

### (研究1)

県内の動向を把握するため、秋田県内の特別支援学校15校(内、分校2校)を調査対象とした。各校で作成した「学校教育プラン」から、学校運営の「具体的な目標・取組・推進指標」として掲げられた項目についてラベル化し、カテゴリ分析した。

### (研究2)

把握した各校の目指す姿を基に、地域に対する役割や地域との関わりに関連する取組に焦点をあてて検討する。1年目はA校中学部1年生活単元学習の実践事例を対象とし、生徒や地域の方々の感想等から変容について分析した。

## （今後の研究）

B校の地域との関わりに関する実践事例から、子どもたちの様子や感想、関係者へのインタビュー等を通して変容について分析する。

なお、特別支援学校にとって「地域」とは、学校がある地区、全県一校の障害種の学校にとっては県内全域、子どもたちにとっては、学校がある地区の他、自宅がある場所や行動範囲（町内、地区、県内等）と捉える。本研究においては、主に学校がある地区とした。

## Ⅲ 結果と考察

### 研究 1

#### 1 秋田県内特別支援学校の目指す姿

学校運営の「具体的な目標・取組・推進指標」の記述内容を分析したところ、総ラベル数は116枚となり、大きく【教育課程の見直しや授業改善】、【地域との関わり】、【センター的機能の充実】、【その他】の4つのカテゴリーに分類された（表1）。なお、（ ）の数字はラベル数を示す。

キャリア教育を含めた教育課程の見直しや授業改善の他、どの学校も開校以来力を入れてきた地域との関わりについて一層の充実を目指している現状が明らかとなった。

##### 1) 教育課程の見直しや授業改善

教育課程の見直しや授業改善に関する内容は、49枚であり、ほぼすべての学校が最重点としている。中でも、キャリア教育・進路指導の充実については12枚であった。また、平成28年1月文部科学省策定の「『次世代の学校・地域』創成プラン～中教審3答申の実現に向けて～」に示されている教員の資質向上に関わる項目も上位を占めることが改めて浮き彫りとなった。

##### 2) 地域との関わり

地域をキーワードとして掲げた学校は6割を超えた。地域に関連する文言が必ずと言っていいほど記載されており、地域との関わりに関するラベルは26枚であった。

##### 3) センター的機能の充実

センター的機能の充実に関する内容は27枚であり、8割の学校が重点として掲げている。交流及び共同学習は地域との関わりにカテゴリー分けしたが、センター的機能推進に関する実施報告では、地域支援の取組の一つとなっている。

センター的機能は単に地域支援担当者だけの役割ではなく、学校運営全体の重点であることが指摘できる。

##### 4) その他

大きなカテゴリーには区分されない項目の中で、ラベル数が最も多かったのが、情報発信であった。学校案内やホームページ、学校報、地域支援部報、後援会だより等において学校の取組を紹介したり、理解促進によって学校の応援団を増やしたりする工夫がされているが、地域から学校を理解してもらうことを目的に情報発信を学校運営の重点に据える学校が半数近くあることが明らかとなった。

### 研究 2

#### 2 A校の地域資源活用に関する実践事例

本研究では、A校中学部1年の生活単元学習における地域資源の活用を対象とした。生徒の様子や感想、地域の方々からの感想を元に、変容について分析を行った。

##### 1) 「現状と課題」を踏まえた「具体的な目標・取組・推進目標」から

A校の「学校教育プラン」における、「現状と課題」、「具体的な目標・取組・推進目標」は表2の通りである。A

表1 「具体的な目標・取組・推進指標」

#### 教育課程の見直しや授業改善(49)

- ・キャリア教育、進路指導の充実(12)
- ・教職員の専門性の向上、指導力の向上(6)
- ・授業力向上(5)
- ・自立と社会参加につながる教育の充実(5)
- ・思いやり、協力し合う仲間づくり(5)
- ・少人数、多様化に応じた教育活動の充実(4)
- ・特色のある教育課程の編成(3)
- ・保護者が安心して任せられる環境づくり(2)
- ・生徒指導の充実(3)
- ・防災教育、安全教育の充実(2)
- ・基礎学力の向上(1)
- ・自立活動の充実(1)

#### 地域との関わり(26)

- ・地域貢献活動の充実(8)
- ・地域資源を活用した教育活動の充実(8)
- ・交流及び共同学習の実施(7)
- ・ボランティア養成から活用へ(2)
- ・地域の特別支援学級との合同学習(1)

#### センター的機能の充実(27)

- ・特別支援学校等への支援の充実(9)
- ・職員研修の実施(6)
- ・自校解決力を高める支援の工夫(4)
- ・外部機関との連携による相談体制の充実(3)
- ・障害理解授業の実施、障害理解の推進(3)
- ・早期教育の充実(2)

#### その他(14)

- ・情報発信(7)
- ・寄宿舎運営の一層の向上(3)
- ・部活動、余暇活動の充実(2) 他(2)

校は今年度から「地域学習」を学校全体の重点とし、各学部で地域資源を活用した学習活動を行っている。県内で地域資源を活用した教育活動の充実度はラベル数8枚(表1)であり、A校も含まれている。地域との関わりに関しては、表2の学校の現状より、これまでも地区や町内住民、近隣施設、大学等との交流、地域行事への参加等、地域の学校としての役割を果たしてきたことが分かる。

表2 A校の「学校教育プラン」から一部抜粋

|                |                                                                                                                                                                                                          |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 現状(○)と課題(●)    | ○教育的ニーズが多様化している。<br>○地区や町内住民、近隣施設、大学等との交流、地域行事への参加等、地域の学校としての役割を果たしている。<br>○実践的な職業教育を行い、内容の工夫や機会の充実を図っている。(飲食提供実習等)<br>●実践的な学習と職業自立を目指すために、地区並びに秋田市内の資源を開拓するとともに連携の強化が必要である。 他                           |
| 具体的な目標・取組・推進指標 | ・一人一人の自立と社会参加を目指した小・中・高一貫性のある教育課程の編成<br>・地域の特性を生かし、地域に貢献する魅力ある教育活動の創造<br>・希望に応じた進路実現及び一般就労を目指す生徒の就職率100%の実現<br>・共に育ち合うことを目指した地域の学校との交流及び共同学習の実施<br>・社会参加と自立への個々のニーズに応える寄宿舎運営<br>・県央、秋田地区におけるセンター的機能の充実 他 |

## 2) 地域資源を活用した生活単元学習の実際

表3に示した通り、学習の過程で「作った味噌汁をいろいろな人に食べてほしい」「もっと喜んでもらうためにはどうしたらいいか」等の生徒の発言があった。それは、調べ学習を通して地域に興味関心をもつとともに、徐々に関わり対象が広がってきたことが理由と考えられる。また、地域の方々との関わりが動機づけとなり、生徒自身がアイディアを出して教室を飾ったり、ランチョンマットを縫ったりと「おもてなし会」の準備をしようとするようになった。このような生徒の変容からも、地域の物的資源の活用から、人と人とのつながりに発展してきたことが明らかとなった。地域の方々との交流及び共同学習は、障害理解の推進につながるうえ、学校や児童生徒をよりよく理解してもらうための実践的な取組の一つとなっている。実際、地域の方からは「(地元の素材を使った)おにぎりや汁物を食べさせてもらったことで、地元にはこのような食材があることを初めて知った」「招待されてうれしかった」「いつも買い物に来てくれてありがとう」といった感想があった。

このように人との結び付きを深めるといった側面では成果が見られる一方、地域の資源開拓や「地域学習」としての3年間の単元構想、実態に応じたグルーピング等が課題として挙げられた。

A校の保護者による学校評価アンケートの結果においては、「地域に理解されている」に関する評価項目は学年のばらつきはあるものの、他の評価項目と比較して最も低い数値であった。このことから、学校は地域との関わりを重要視しながら教育活動を行っているが、保護者は地域からの理解は十分ではないと感じていることが分かる。ただしこの結果は、児童生徒が居住地から離れて登校しているケースもあることから、居住地域の理解が薄いと感じていることも想定される。いくつかの要因はあるが、周囲からのよりよい理解を保護者が望んでいることは明らかである。

表3 A支援学校中学部の生活単元学習における地域資源活用

|                                                                                                                                         |                                                                                          |                                            |                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------|
| 単元名                                                                                                                                     | 新屋100%おもてなし大作戦                                                                           |                                            |                                  |
| 主な学習内容                                                                                                                                  | 町を歩く、商店街を調べる、新屋食マップを作る、調理計画を立てる、材料を購入しに行く、湧水を汲みに行く調理をする、「おもてなし会」を開催する(家族→先生→商店街の方々)      |                                            |                                  |
| 単元目標                                                                                                                                    | 歴史資源                                                                                     | 物的資源                                       | 人的資源                             |
| ・新屋の地域や食べ物に興味・関心を持ち、「知る、調べる」「試す、作る」「発表する」など、目的をもって進んで活動に向かう。<br>・食べる人に喜んでもらえるようなおにぎりや汁物を目指し、進んで又は友達と声を掛け合って準備や調理をしたり、助言や振り返りを受けて試したりする。 | ・地区の発展に貢献した偉人<br>・砂丘という地理的な条件<br>・農産物の発展のために改良された大豆製品<br>・売れ残った魚の加工                      | ・湧水<br>・味噌<br>・醤油<br>・しょっつる<br>・地産のきのこや海藻等 | ・商店街の店員<br>・買い物途中に出会う地域住民<br>・家族 |
| 地域の方々(店員)の感想                                                                                                                            | 生徒の感想やつぶやき                                                                               |                                            |                                  |
| ・我が社のしょっつるを使ってもらって、ありがたい。ごはんに入れて炊き込む方法があるんだと思った。<br>・まさか招待してもらえると思わなかった。招待されてうれしかった。ありがとう。<br>・いつも買い物に来てくれてありがとう。呼んでくれてありがとう。 他         | ・学校で作っている味噌と商店街で売っている味噌の味が違う。<br>・作った味噌汁をいろんな人に食べてほしい。<br>・(招待客に)もっと喜んでもらうにはどうしたらいいかな。 他 |                                            |                                  |



#### IV まとめ

##### 1 地域とつながることの意義

###### 1) 物的資源を通じた関わりから、人と人とのつながりへ

県内の特別支援学校は、これまでも地域とのつながりを大切にし、地域の方々を学校の応援団とする関係づくりに力を注いできた。「地域からの学校改革・地域創生」を主眼とした地域と学校の連携・協働が、重要な柱の一つとされたことに伴い、秋田県の特別支援学校においても、これら地域に関連した活動の推進が一層注目されていることが分析からも明らかとなった。

表3に示したように、人的資源の活用も増えてきている。地域の方々との交流及び共同学習は、障害理解の推進にもつながるうえ、学校や幼児児童生徒をよりよく理解してもらうための実践的な取組の一つとなっている。

前述のA校保護者アンケートで「地域に理解されている」に関する評価が低かった点に関しても、上記のような人的資源を活用した取組が継続的に行われ、その取組を分かりやすく発信することが「理解されている」という思いに変化することが推察される。

###### 2) 地域貢献による自己有用感の高まりへ

地域貢献活動に取り組んでいる学校も多く、B校では、毎年、冬季間になると近隣の寺院や保育所に対し除雪ボランティアを行っている。作業場所を提供してくださった寺院の住職は「除雪機が入らない場所や階段をきれいに除雪していただき助かった。参拝に来る方は年配の方が多いので、歩きやすいと喜んでいた」と話していた。生徒は「地域の役に立つ活動をして、たくさん感謝されてうれしい」と活動の感想を述べていた。このように、継続的に地域貢献に取り組む特別支援学校の生徒たちは感謝される存在であり、地元テレビ局の取材を受けてニュースで紹介されることも多く、生徒自身の自己有用感の高まりにもつながっている。

###### 3) 双方にとって意義あるものに

研究1の分析結果から、地域との関わりで3番目に多いのが、交流及び共同学習の充実であった。B校では、地域の高等学校とスポーツを通じて交流を行っている。バスケットボールのような高校生に馴染みの深いスポーツだけでなく、ピン倒しゲームやユニホック等、特別支援学校で盛んに取り組まれている競技にも挑戦している。同年代間交流は大変意義深く、筆者のこれまでの小・中学校への支援経験からも、子どもたちの発達段階に応じた連続性のある体験的な障害理解授業はその後の心の育ちに有効と考える。日常的に交流することで、長期的な視点での成果も期待できる。

##### 2 共生社会に向けた今後の展望

今回の検証によって、多くの学校が、教育活動に地域資源や地域貢献活動を取り入れ、地域との関わりの中で生徒の自立と社会参加を目指していることが明らかとなった。秋田県は、地域の方々との交流及び共同学習に関して「地域の方々にとって、障害のある子どもたちに対する理解を深める場となる」とともに、「障害のある子どもたちは、地域の方々との触れ合いを通して、社会性を身に付けることができる」とし、推奨している。

地域資源を生活単元学習、作業学習等、授業場面に活用するだけでなく、ボランティアの人材として地域の高齢者に美術部の指導を依頼している学校もある。高齢者にとっては、自分の経験や特技を生かして地域の学校へ貢献することは、人生を豊かにする活動の一つとなっていると考える。このように、地域資源の活用を工夫することにより、子どもたちにとっても、地域の人々にとっても、お互いにとって意義あるものとなり得るのではないだろうか。多様な人との出会いと触れ合いが相互理解につながり、社会全体の多様性の理解に発展すると考える。

村松（2016）は、ある市の小・中学校69校の特別支援コーディネーターを対象に質問紙調査を行い、その結果から小・中学校における特別支援教育に関する研修の要望として「障害理解と指導・支援」に関することが強く求められており「理論と実践の往還を図ることが重要」と指摘している。村松の考察からも、実践的な理解が積極的な関わりにつながるということが分かる。地域に根づく障害理解の取組は、次期学習指導要領の方向性にも示されている小・中学校等における「心のバリアフリー」の学習を体験的かつ継続的に行う基盤になるのではないだろうか。

また、居住地校交流に関しては、国立特殊教育総合研究所「『交流及び共同学習』に関する調査研究」（2006）において、知的障害特別支援学校の「小学部の41.0%」「中学部の26.1%」が実施していることが明らかにされている。人間関係の育成や地域の一員となるといったねらいの達成に向けて居住地校交流が重要視される反面、学年が進むにつれて実施割合が減少していることが分かる。秋田県は全国最速で人口減少が進んでおり、児童生徒数の減少も地域によっては目まぐるしい。小・中学校、高等学校の統合や高齢化等を含めた県の実情を踏まえ、今後は居住地校交流や学校間交流から発展した同世代交流の在り方や地域との関わりの可能性について、考察を深めたい。

# 教職実践リフレクションレポート

## 学部卒院生

カリキュラム・授業開発コース ／ 発達教育・特別支援教育コース

# 教職実践リフレクションレポート

## 学部卒院生

カリキュラム・授業開発コース / 発達教育・特別支援教育コース

### 会場Ⅰ（４－１１１）

---

- |   |                                                |       |      |
|---|------------------------------------------------|-------|------|
| 1 | 教科の指導における「対話的な学び」の実現について<br>－「探究型授業」を例として－     | 岸 陽弘  | ……69 |
| 2 | 内言の外言化に着目した秋田県の「探究型授業」に関する研究                   | 鎌田 貴文 | ……71 |
| 3 | 国語科教育におけるユニバーサルデザインの研究<br>－中学校における古典の授業実践を通して－ | 菅原 美智 | ……73 |
| 4 | 知的障害教育における教科指導の在り方<br>－国語科の授業実践を通して－           | 高橋 渉  | ……75 |
| 5 | 生徒の学習意欲を高める導入部の工夫<br>－中学校社会科歴史的分野の授業より－        | 野坂 奨  | ……77 |
| 6 | 中学校社会科授業における討論学習の検証<br>－多面的・多角的な思考力の育成を目指して－   | 菅原 郁也 | ……79 |
- 

### 会場Ⅱ（５－２０９）

---

- |   |                                                                    |       |      |
|---|--------------------------------------------------------------------|-------|------|
| 1 | 小学校防災教育における自然現象の二面性（災害と恩恵）を題材とした授業実践<br>－小学校における火山活動の恩恵を取り扱った授業実践－ | 柴田 省吾 | ……81 |
| 2 | 対話が生まれる授業づくり<br>－言葉がけに注目して－                                        | 富樫啓太郎 | ……83 |
| 3 | 学級集団の自己組織化を促進する話し合い活動<br>－ペア学習から学級活動までの実践より－                       | 辻 明日香 | ……86 |
| 4 | ユニバーサルデザインの視点を踏まえた教師の発問に関する研究<br>－通常学級における数学の授業を通して－               | 松本 深鈴 | ……88 |
| 5 | 数学に対する学習意欲の向上に向けた教材開発<br>－日常的な題材を用いた活用型の授業づくりを通して－                 | 渡辺 太郎 | ……90 |
| 6 | 小学校音楽科における専科指導の有効性に関する一考察                                          | 岩澤 郷子 | ……92 |
-

# 教科の指導における「対話的な学び」の実現について

## －「探究型授業」を例として－

カリキュラム・授業開発コース 学籍番号 2516403

岸 陽弘

### 1. 課題設定の理由

今を生きる子どもたちが大人になった際には、グローバル化の波が押し寄せることは確実である。そのような社会を生き抜く子どもたち一人一人の可能性を伸ばすために、文部科学省は「生きる力」の育成とともに、『アクティブ・ラーニング』の視点からの授業改善の活性化を促した。そしてそれを教育課程内の枠組みにおいて、今議論がなされている様々な資質能力が育まれるようにしながら取り組むことを述べている。

しかし、学びを通して育成される資質能力には、前述の資質能力のみならず、OECD の挙げるキーコンピテンシーや、文部科学省が平成 26 年に出した論点整理、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会 - 論点整理 -」内で挙げられる能力はどのように関連しているのだろうか。また、それらは学習指導要領に述べられる児童が学ぶべき学習内容とどのように関連しているのだろうか。これらの関連性を探るべく課題とした。

また、文部科学省は「主体的・対話的で深い学び」という学びを示した。

筆者自身、以前から授業中の対話を意識して授業を作ることが多かった。したがって、対話の観点から関連性を探ることを意識したい。

授業形態としてのアクティブ・ラーニングが推奨されるなかで、「探究型授業」の形態は、「主体的・対話的で深い学び」を実現できる授業に極めて近いものであると感じた。そのため本研究では、探究型授業を授業例として取扱い、まとめていく。

### 2. 取り組みの概要

#### (1) 文献による調査

阿部昇(2016)と、多田孝志(2006)の文献を調査した。

阿部はアクティブ・ラーニングの優位性として以下の 5 つをあげている。これらは「対話の優位性」としても考えることが可能である。

- ①外言化の機会が飛躍的に増える——「言葉にする」ことの価値
- ②多様で異質な見方を交流できる——「違う」ことの価値
- ③相互誘発的・相互連鎖的の新しい思考の発生——「つながり高め合う」ことの価値
- ④共通性・一貫性に向かう新しい思考の発生——「同じである」ことの価値
- ⑤相違・対立による弁証法的思考の発生——「発見」という価値

引用：阿部昇『確かな「学力」を育てる アクティブ・ラーニングを生かした探究型の授業づくり - 主体・協働・対話で深い学びを実現する - 』 2016 年 明治図書 46 頁

特に筆者は、③と⑤が対話と関連している判断した。

阿部はアクティブ・ラーニングの優位性を述べているが、多田は対話の種類について述べている。それらは以下のものである。(丸囲みの数字は筆者による)

- ①真理探究型対話
- ②指示伝達型対話
- ③対応型対話
- ④共創型対話

引用：多田孝志「対話力を育てる 『共創型対話』が拓く地球時代のコミュニケーション」 2006 年 教育出版 42～45 頁

簡潔に多田の言葉で説明をすると、①は「進路選択など最善を希求する対話」、②は「上下関係の元、指示伝達をする対話」、③は「軋轢・対立を解消するための交渉・依頼・謝罪などの対話」、④は「一人では到達できない高みに至る対話」とある(「」内は多田孝志「対話力を育てる 『共創型対話』が拓く地球時代のコミュニケーション」 2006 年 教育出版 42～45 頁より引用)。これらを見ると、アクティブ・ラーニングの授業として関係しているものは、アクティブ・ラーニングに対話を通して問題解決をするという要素があると

いうことを踏まえると、④といえる。これは阿部の考えと近いものがある。相互の関連性についてまとめることができれば、授業内の対話の細かい分類や、それぞれの意図的な使用が可能となる。

## (2) 実践授業

実習では3回授業を行う機会を頂いた。そのなかでも、特に2回目と3回目の授業について述べる。

|                 | 第2回実践授業                                                       | 第3回実践授業                                                                               |
|-----------------|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 授業者             | 岸 陽弘                                                          |                                                                                       |
| 教科              | 国語                                                            |                                                                                       |
| 対象クラス           | 秋田大学附属小学校5年B組                                                 |                                                                                       |
| 日付              | 2016年10月18日(火)                                                | 2016年11月22日(火)                                                                        |
| 教材              | 安西冬衛「春」(詩)                                                    | 松尾芭蕉「おくのほそ道～立石寺～」                                                                     |
| ねらい             | てふてふと韃靼海峡の対比構造を表記、音声、実際の大きさなどから読み取り、詩における表現の効果を知り、理解することができる。 | 使われている言葉や比喩、体言止めなどに着目し、地の文とも照らし合わせながら、俳句に込められたしあわせの面白さを読み取ることができる。                    |
| 学習課題            | なぜ「てふてふ」は平仮名表記なのだろうか。                                         | なぜ「静か」ではなく「閑か」と表現したのだろうか。                                                             |
| まとめ<br>(子どもの発見) | 弱くて小さい蝶々が自分の何倍もある海峡に挑む様子を表現するため。また、「挑戦すること」を強調するため。           | 「閑」は物理的に音がないという意味ではなく、立石寺の風景と蟬の声とが合わさり、一体化した様子を表している。そしてそのような蟬の声が、心にまでしみいったことを表現するため。 |
| 工夫した点           | 濁音の効果や言葉の響きなど、様々な切り口から詩を読み解くことができるように学習課題を工夫し、補助発問を増やした。      | 学習課題と、全体での協議を活発にする助言を意識した。                                                            |

これらの実践授業の成果は、大きく2点ある。(i)と(ii)は関連したものである。

(i)対話的な学びの過程が、ねらいの到達に効果的であると、改めて実感できた。

例えば、第3回実践授業では、学習課題の通り、語句の違いから授業が始まったが、「『閑』と『静』は意味が似ているから同じでも良いのに、なぜ『閑』なのか。」という筆者からの問い返しの助言を受け、俳句の意味を踏まえつつ、「『閑』だからこそ、自然と一体の様子を表現できるから。」という答えに、班や全体での対話を通して、結びつけることができていた。これらは阿部の③・⑤、多田の④と関連していると筆者は考える。

(ii)対話的な学びを深めるような助言ができた。

(i)の下線部のような助言を通して、児童は俳句をより深く読むことができたといえる。このことから、ねらいを達成するための対話には、教師の関わりが不可欠であると筆者は考える。

## 3. 今後の研究

取り組みを通して、今後の研究の方向性を明らかにすることができた。今後は対話的な学びがもつ、教育方法と関連性の研究を進めたい。そのために以下の3点に取り組む。

- (a)「アクティブ・ラーニング」の価値と教科内容の関連性の調査
- (b)対話によって身につく教科内容の提案
- (c)有効な指導方法の検討

(a)では、本研究のテーマと最も関連しており、様々なものが出されているアクティブ・ラーニングで児童に身に付く資質能力や「アクティブ・ラーニング」の視点で授業改善を行った際に児童に身に付く資質能力を検討しつつ、改めて価値を整理し、教科内容との関連性を調査する。(b)では、阿部や多田、また他の研究者の提案する対話やアクティブ・ラーニングについて調査をしながら整理する。それらを踏まえて、(c)で児童が育成すべき資質能力を身に付けるために有効な指導方法について検討を行う。

# 内言の外言化に着目した秋田県の「探究型授業」に関する研究

カリキュラム・授業開発コース 学籍番号 2516402

鎌田貴文

## 1 研究の動機・目的

秋田県においては、秋田県の「探究型授業」の推進が『2016年度学校教育の指針』で明確にされた。これによると『秋田の探究型授業』とは、単にプロセスをなぞるのではなく、それぞれの機能をしっかりと機能させ関連付けることで、問題解決という一連の流れをより重視した学習スタイル。」(p11)であり、「各教科の指導目標の達成に当たっては、学習の過程に言語活動を効果的に位置付け」(p11)と示している。これらから秋田県の「探究型授業」を言語活動の側面から研究することが、子どもたちの学びの質を高める授業の在り方の解明につながると考えた。また言語活動の面からの研究を深めるために、思考と言葉との関係について心理学的側面から研究を深めたレフ・セミョノビチ・ヴィゴツキー(Лев Семенович Выготский, 1896～1934)の「内言の外言化」理論にも着目しながら「内言の外言化に着目した秋田県の「探究型授業」に関する研究」をテーマとする。

## 2 「内言の外言化」と「発達の最近接領域」

### (1)「内言の外言化」理論

「内言の外言化」についてレフ・セミョノビチ・ヴィゴツキーは『思考と言語』で「内言から外言への移行は、ある言語から他の言語への直接的翻訳ではなくて、無言の言語活動にたんに音声面を付加することではなく、内言の単なる音声化ではなく、ことばの再構成であり、内言のまったく特異な独自の構文法、意味的・音声的構造を外言に固有な別の構造形式に変化させることである」(p422)と示している。また、「内言」と「外言」の違いについても触れ、同著書では「内言は外言に先行したり、外言を記憶で再生するものではないのみか、外言とは反対のものであるということが出来る。外言は思想の言葉への転化、その物質化、客観化の過程である。」(p379)と示している。これらから「内言の外言化」とは、個人内の思考として用いられる内言を言葉という形に再構成する転化、物質化、客観化することであると言える。そのため「内言の外言化」は子どもたちの思考を深めるために重要な働きをもつと考える。

### (2)「発達の最近接領域」理論

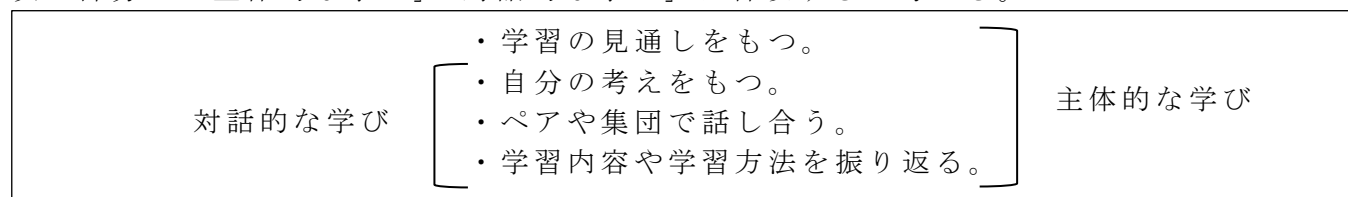
「発達の最近接領域」についてレフ・セミョノビチ・ヴィゴツキーは『思考と言語』で「自主的に解答する問題によって決定される現下の発達水準と、子どもが非自主的に共同のなかで問題を解く場合に到達する水準とのあいだの相違。」(p298)と示している。また「子どもが非自主的に共同のなかで問題を解く」ことについて同著書で「共同のなか、指導のもとでは、助けがあれば子どもはつねに自分一人でするときよりも多くの問題を、困難な問題を解くことができるということに拠ることができる。」(p299)と示し、共同学習について『思考と言語』のなかで「子どもの知的発達を促す教育とは、大人や仲間の援助や彼らとの共同のことである。」(p18)と示している。これらから「発達の最近接領域」では、教員などの指導のもとでの教員と子ども、子ども同士での共同学習を行うことで子どもの発達水準がより高まることが分かる。そのため「発達の最近接領域」に授業のねらいを設定することで、子どもたちは必要感をもって学び合い、高め合うことができると考える。

### （３）「内言の外言化」と「発達の最近接領域」

「内言の外言化」と「発達の最近接領域」の２つの関係について、子どもの「発達の最近接領域」に規定されるより高い発達水準への移行は「内言の外言化」を用いて行われるという関係があると言える。なぜなら『思考と言語』で示される思考と言語の関係とは、思考は言語を介して高まるものであるからだ。このことから、「発達の最近接領域」における発達水準の高まりを図る時、言語的なものを介した高まりとして「内言の外言化」は位置付けられると言える。また「発達の最近接領域」では共同学習が重視されている。これらから、言葉を用いた対話が共同学習において不可欠であることを踏まえると、「発達の最近接領域」において子どもの発達水準の高まりを図る時、「内言の外言化」は共同学習のなかで位置付けられるものであると言える。そのため、「発達の最近接領域」に授業のねらいを設定することで、子どもたちに必要感のある学び合いが生まれ、そこでの対話に「内言の外言化」が位置付くことで子どもたちの学びが高まり合うと考える。

### ３ 「主体的・対話的で深い学び」の視点と秋田県の「探究型授業」

文部科学省は「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を示している。これを基に「主体性」「対話」を「内言の外言化」理論を基に読み解くと「主体性」は「自らの内面に自分の意志をもちながら「内言の外言化」を伴ってそれを再構成する意識や認識」、「対話」は「発見的な思考を伴う周囲や自己と言語を主として行われる双方向のやり取りやその過程」と考えられる。この視点から秋田県の「探究型授業」を分析すると、『2016年度学校教育の指針』（p11）で示す「秋田の探究型授業の基本的なプロセス」はそれぞれ次の部分が「主体的な学び」「対話的な学び」に合致すると考える。



### ４ 実践授業の成果と課題及び今後の研究

この分析を基に、秋田大学教育文化学部附属小学校４年Ａ組で実践授業を行った。扱った教材は光村図書版「ごんぎつね」である。実践授業は１１月１５日６時間目、１１月２２日４時間目のそれぞれ１時間の計２時間行った。それぞれの授業では「発達の最近接領域」を意識して授業のねらいを設定した。１１月１５日の授業では、ねらいを「ごんが「引き合わないなあ」と思ったのかについて考えることで、ごんの兵十への気持ちの変化に気付くことができる。」とし、１１月２２日の授業では「クライマックスでの兵十の驚きの理由を考えることで、兵十のごんを撃ってしまった絶望を捉えることができる。」をねらいとした。これによって子どもたちが、前時までの既習内容をなぞることや自己解決するのではなく、既習内容を踏まえて行う学び合いに、必要感をもつことができるようにした。また秋田県の「探究型授業」の基本的なプロセスを位置付けた。これによって子どもたちが必要感をもって学び合い、活発な「内言の外言化」が行われるようにした。このことで子どもたちは「内言の外言化」が活発に行われる対話による学び合いへ主体的に参加し、仲間と共に授業での学びを高め合うことができるようにした。

それらを通して得られた成果は次の３点である。１点目は秋田県の「探究型授業」にアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善における「主体的な学び」「対話的な学び」が位置付けられている可能性が高いこと、２点目は「内言の外言化」によって子どもの思考が促される可能性が高いこと、３点目は「発達の最近接領域」にねらいを設定することで子どもの学びが高まる可能性が高いことである。一方で課題は「深い学び」へ至る「主体的・対話的な学び」のプロセスの具体に未解明な部分があることである。これらを受けて今後は、学習のプロセスと教科内容の両面から「深い学び」を解明していきたい。



# 国語科教育におけるユニバーサルデザインの研究

## －中学校における古典の授業実践を通して－

カリキュラム・授業開発コース 学籍番号 2516407

菅原美智

### 1 課題設定の理由

文部科学省が平成24年に実施した調査の結果によると、発達障害をもつ可能性のある児童生徒が、通常の学級に在籍している割合は、約6.5%程度とされている。また、特別な支援を必要とする児童生徒が年々増加しており、障害のある者と障害のない者が可能な限り共に学ぶ、インクルーシブ教育の仕組みの構築が求められている。

生活面、学習面で困難を抱える生徒は、周囲との学力差から、自己肯定感や学習意欲の低下のような、二次障害を起こす可能性もある。桂聖（2011）は「気になるAさんに対する授業の工夫や配慮は、BさんにもCさんにも楽しく『わかる・できる』国語授業のユニバーサルデザインになる」と述べている。ユニバーサルデザインを取り入れることで、困難を抱える生徒の学習意欲が高まるだけでなく、学習集団全体の高まりが期待できるのではないかと考え、この課題を設定した。

### 2 インターンシップⅠでの実践内容

インターンシップⅠでは、秋田大学教育文化学部附属中学校の1年生を対象に、観察、実践授業をさせていただいた。インターンシップの日を特別授業の日として設定していただき、7週にわたって古典の授業を実施することができた。

- (1) 事前アンケートの実施
- (2) 授業観察
- (3) T1、T2として授業の実践や授業補助
- (4) 事後アンケートの実施

### 3 インターンシップⅠを通しての省察

- (1) 事前アンケートの実施

生徒の実態把握を目的として、古典への印象に関するアンケート調査を実施した。「古典の授業をおもしろい・楽しいと感じたことがある」という質問に対して、「いつも楽しかった」「ほとんど楽しかった」と回答した生徒は56%と過半数を超え、「楽しいと思うことはなかった」と回答した生徒はわずか5%だった。「学校の授業以外に古典に触れる機会があるか」という質問に対しては「あまりない」「ほとんどない」と回答した生徒は81%と、大多数の生徒は日常的に古典に触れる機会がないことが分かった。

- (2) 授業観察

インターンシップの2週目から授業実践をさせていただくため、1週目に授業を参観して学級の様子や雰囲気を確認した。

- (3) T1、T2として授業の実践や授業補助

インターンシップ2週目からはユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業を実施した。実施に当たっては、T1としての指導を中心としながら、T2として指導をしたり授業を参観したりなど、柔軟な対応をしていただいた。桂が提唱する「視覚化・焦点化・共有化」の視点を基に、各授業でユニバーサルデザインの取組を設定した。

「いろは歌」「月に思う」の授業実践では、教科書の古文や分かち書きした和歌の掲示や、和歌から連想される写

真の揭示など、主に視覚化の配慮を実践した。また、写真を掲示することで様々な風景を連想せず、予想する風景を焦点化する効果を期待して実践した。

「蓬莱の玉の枝—『竹取物語』から」の授業では、教科書本文を読む前に「かぐや姫」の絵本を学級の全員で読み、話の確認をした。絵本では話が簡略化されていると同時に、絵の情報が大部分を占めるため、視覚化・焦点化の効果を期待した。

音読では古文と対応する現代語訳を交互に読む方法を実践した。古文と現代語を対応させることは、乖離した二つの言語を同時に理解することができる方法だと考える。学級全体で音読することで、全員が理解できる共有化の効果を期待した。

また、課題解決のために大きな一つの発問について考えるだけでなく、必要に応じて発問をスモールステップ化した。問答を繰り返すことで、理解している生徒にとっては確認するための時間となり、理解が不十分な生徒にとっては段階的に理解を深める効果を期待した。共有化の実践であると同時に、考える内容を教師側が絞って発問するため、焦点化の役割もあると考え実践した。

ある1時間には、これまでに述べた実践に加えて、ミニホワイトボードを使用した実践にも取り組んだ。班ごとの意見をホワイトボードに記入し学級全体で共有する活動をした。様々な読みに触れることで、独りよがりな読みになることを防ぐとともに、他の人の良い読みに触れることで、その良い読みが自分のものになる効果も期待して実践した。ホワイトボードを使用した実践は、共有化の効果だけでなく、書く内容の焦点化、各班が考えたことの視覚化を目的に実践した。

#### （4）事後アンケートの実施

事後アンケートでは、今回のインターンシップで実施した計7時間の授業に関して調査した。先に実施したアンケートの項目に加えて、「絵本を用いたことによる古典の学びやすさ」や「今後日常的に古典に触れたいか」という項目も設定した。インターンシップでは、復習やノート指導の時間を短縮する目的で、学習の記録という掲示物を作成した。その掲示物を見た頻度や、ノート記録の参考になったかという項目も設定した。

7時間の授業を「おもしろい・楽しい」と感じたと答えた生徒は98%いた。一方で、「おもしろくない・難しい」と感じたと答えた生徒は29%だった。「絵本を読んだことで理解が深まったか」という項目では、93%の生徒が当てはまると回答しており、有効な配慮だったと考えられる。

## 4 今後の課題と展望

今回の実践では、アンケートで「おもしろい・楽しい」と思う生徒が多くいたものの、「おもしろくない・難しい」と答えた生徒も一定数いた。授業内容を難しいと感じる生徒が何を苦手とするのか、何を難しいと感じているのかということにより一層焦点化をして、解決することが必要だと考えた。

また、指導案を考えるに当たって、実際に特別支援学校で指導されている内容を踏まえることができなかった。今後複数の特別支援学校で実施されている教科の指導を参観させていただくとともに、その指導方法を参考にしたい。その際に、支援が必要でない生徒にとって妨害になったり、過剰な支援になったりしないように、指導も焦点化する必要がある。

インターンシップⅠでは、桂が提唱するユニバーサルデザインの3つの視点を基に、実践を考えた。今後この視点を参考にしつつ、社会科や数学科など他教科の実践に触れることで、ユニバーサルデザインのさらに有効な手立てが考えられないか検討を進めたい。

#### 参考文献

- ・小貫悟、桂聖。授業のユニバーサルデザイン入門—どの子も楽しく「わかる・できる」授業のつくり方—。東洋館出版社、2014、156 p
- ・桂聖、奈須正裕。国語授業UDのつくり方・見方。学事出版、2016、215 p
- ・柘植雅義。ユニバーサルデザインの視点を活かした指導を学級づくり。金子書房、2014、97 p

# 知的障害教育における教科指導の在り方 －国語科の授業実践を通して－

発達教育・特別支援教育コース 学籍番号 2516503  
高橋 渉

## 1 主題設定の理由

知的障害特別支援学校における教科の指導、特に国語・算数（数学）は、週時程に帯状に設定されることが多い。実際の指導では、「自立と社会参加」を目指し、将来を見据えた日常生活や社会生活に直結する力を育てることが重視されている。

また、次期学習指導要領の方向性としても、各教科の目標に準拠した評価の観点による多角的な学習評価の導入や、児童生徒の学びの連続性を確保することが求められており、知的障害教育においても教科指導の充実が重視されている。筆者は、知的障害特別支援学校の講師時代に国語・算数（数学）の教科指導の経験があるが、今一度、実生活に直結した教科指導の在り方について検証したいと考え本主題を設定した。

## 2 研究の目的

秋田大学教育文化学部附属特別支援学校（以下、附属支援学校）で行った教職実践インターンシップ（以下、実習）における教科指導（国語科）の授業実践の結果と考察を述べる。

## 3 主題に関連した実習

### （１）指導内容の概要と題材について

実習では、中学部の教科別グループのうち、国語Ⅱグループで授業を行った。初日は参観を中心とし、第２日目と第３日目はT2として漢字を指導した。

第４日目からはT1として授業を行った。題材は新聞記事から5W1Hを読み取る学習であった。前時までの、相手の話を聞いて行動する学習活動を踏まえ、文章を読み取ったり書いたりする学習を設定した。教材として新聞記事を採用した理由は、生活に身近な情報源であるとともに、家庭で定期購読していれば、生徒も読む機会があると考えたためである。

### （２）教材教具の工夫について

授業を通し、個々の生徒の興味関心や学習への意欲、発達段階を考慮した教材教具を提示する必要があることを実感した。例えば、漢字の指導では、生徒が漢字検定7級を受検するため、相当する漢字のプリントを自作して提示した。初回は20問出題したが、問題数が多く予定時間を超過したため、12問に減らした。また、余白も十分にとり、答え合わせの時に書き直したり、言葉の意味を書き込んだりすることができるように工夫した。

新聞記事の内容を読み取る学習では、初回は主文の部分に絞った記事を提示した。しかし、生徒の実態からすると短時間で終了する課題であった。記事の全文を提示する必要や、配付した記事の文字の大きさを生徒が読みやすいものにしたり、余白を用意して、教師が説明した言葉の意味を書き込んだりすることができるように工夫する必要があった。

第６日目からは、書画カメラで新聞記事をホワイトボードに投影して授業した。導入で記事に関する写真を提示したり、生徒の期待を喚起するような言葉掛けをしたりすることで、生徒が興味関心を示し、活動への動機付けにつながった。また、「いつ」「どこで」「誰が」「どうした」の内容を書き込むワークシートも用意したことにより、記事の内容を正しく理解するツールとして有効だったと考える。一方、記事の内容が難しい場合、生徒の学習意欲が低下することが感じられた。そのため、最終日の授業では、事前に指導教員と検討し、写真が生徒の興味関心を引くものであることや、生活に身近で分かりやすい言葉で書かれた記事を教材として選択した。

### （３）発問等の工夫について

全授業を通して、発問のねらいを明確にして展開する必要があった。国語Ⅱグループの生徒に対して初めて授業した際に、生徒の意見も取り入れて授業をしようとする思いから「どう進めようか」と発問した。しかし、この発問は生徒を余計に混乱させる結果となった。このことから、生徒の自主的・主体的な学習を導入する際にあっても、教師が明確なねらいをもち、生

徒の学習や行動を予測し、その学習や行動に対する教師の手立てを用意しておくことが前提であることを学んだ。

新聞記事を読み取る学習では、導入で「スーパームーン」の写真を提示したことがあった。生徒からは、早い段階で内容に即した意見が出ていた。しかし、筆者がその他の意見も引き出そうとしたため、内容に即さない発言が生徒から多く出る原因になった。明確なねらいに基づいた発問をすべきだったと考察する。様々な要因から時間が超過し、本時で予定していた学習活動を全て行うことができなかった。そのため生徒に「次の時間まで考えてきてほしい」と伝え、途中で終了したことがあった。

「スーパームーン」の記事を題材にした2回の授業の反省を踏まえ、発問や授業の展開について指導教員と検討し、最終日前日には指導教員に協力していただき、模擬授業を行った。最終日の授業では以下のことに留意した。まず時間を意識し、円滑な進行を心掛けた。生徒の意見を取り上げる際も、ねらいに即した意見が出たら次の学習活動に進んだ。また、生徒から出た意見を集約する際は、生徒に一度考えさせる発問をした上で、生徒が納得できるような説明に努めた。これらの取組により、全ての学習活動を時間内に終えることができた。事前に授業の流れを確認するなど周到に準備することや、個々の生徒のねらいを意識して授業したことによる成果を感じた。一方で生徒の気持ちを大切にしたい言葉の遣い方や端的に伝える指示の仕方、板書計画等は今後の課題となった。

#### (4) その他

個々の生徒を大切にしたい支援や、自信を培うことができるような指導が大切であると考察した。たとえば漢字の学習の答え合わせで、生徒にホワイトボードに漢字を書かせる際に、漢字に苦手意識がある生徒から書くように配慮することが挙げられる。また、振り返りで生徒が感想を発表する際に、生徒の自己肯定感が高まるような言葉掛けや称賛をすることが挙げられる。机間巡視では、個々の生徒の良い考えやつまづきを把握し、全体での指導に生かすことが大切であると考えた。それが本時の個々の生徒のねらいの達成や、授業を円滑に展開することにもつながると解釈した。

### 4 実践の省察

授業実践において、個々の生徒の実態把握が重要だとあらためて実感した。生徒が主体的に学ぶためには、実態に即した学習活動を設定することが必要である。授業実践で時間が超過したことがあったが、その一因として生徒理解や実態把握が不十分であったことや、授業設計が不明確な状態であったことが考えられる。効果的な教科指導や授業実践のためには「子ども理解」が大切になる。日々の生徒との関わりや、信頼関係が全て授業に結び付くことも学んだ。今後も児童生徒との信頼関係づくりやその原点となる「子ども理解」に努めたい。「子ども理解」のためには、教師一人の見方ではなく、様々な教師の視点から多角的・多面的に子どもをみることが大切であり、教員同士の共通理解のもと、連携して授業づくりに取り組むことの大切さを学んだ。

また実習では、個別の教育支援計画についても学ぶことができた。附属支援学校では、個別の教育支援計画の作成にあたり、本人や保護者との面談を重視しており、「私の応援計画」の名称を用いている。これは本人、保護者が作成の主体であり、本人や保護者、教師の願いを色濃く反映したものであり、交流及び共同学習や現場実習など様々な場面で活用されている。今後は、本人の願いが教育課程にも反映され、教科指導に生かされることが期待される。

### 5 今後の課題と展望

今後は、知的障害特別支援学校で実践されている国語・算数(数学)の指導では、具体的にどのような内容が取り扱われているのか調査したい。例えば、児童生徒の発達段階や障害の程度、興味関心、他の授業との関連など、様々な視点から探ることにより、今後の知的障害のある児童生徒の実生活に即した教科指導の充実に向けて、さらに研究を深めたい。

# 生徒の学習意欲を高める導入部の工夫 ー中学校社会科歴史的分野の授業よりー

カリキュラム・授業開発コース 学籍番号 2516410

野坂 奨

## 1 問題の所在

これまで数々の授業実践や授業参観をしてきて感じていることがある。それは「導入」が重要であるということである。どのような授業においても、導入で生徒に興味・関心をもたせることができれば積極的に話し合うなどの生徒の姿が見られた。一方で、導入で生徒に興味・関心をもたせることができなければ、50分の授業時間を通して生徒の活動は消極的であった。

それでは、どのように導入を工夫すれば生徒に興味・関心をもたせることができるのか。『平成28年度学校教育の指針』（秋田県教育委員会）によれば、学校教育指導の重点、教科指導「社会」では、「2 諸資料に基づき、地域社会と関わりながら、協働的に学ぶ学習活動の展開」において、「興味・関心を高め、生活経験や既習事項などを引き出す導入資料の工夫と、生徒の疑問や学習のねらいなどを踏まえた学習問題の設定」（p.34）としている。しかし、導入の工夫が求められているものの、具体的な手立ての記述は見られなかった。そこで、生徒が興味・関心を高めることができるような導入はどのようなものが考えられるのか、具体的な方法を挙げてみる必要性を強く感じた。歴史的分野に焦点化した理由は、実践担当が歴史的分野であったからである。

## 2 研究の目的

本研究の目的は、子どもが授業に意欲的に取り組み、知識理解や思考が深まるようにするために、工夫された導入を具体的に示すことである。授業に意欲的に取り組むためには、「必要感」「必然性」が高まっていることが重要であると考えている。「必要感」「必然性」を生み出すために、生徒が疑問をもつような資料を使ったり、意見が食い違うような問いを投げかけたりするなど、生徒の気持ちをゆさぶるような導入を構想する。授業における導入の工夫として、具体的には次の2つの方法が考えられる。A比較、B予想である。

## 3 テーマに関連した実習

教職実践インターンシップⅠでは、秋田市内のA中学校の2年生において、授業観察や授業実践を行った。

### (1) 単元計画

単元計画は以下の表1のとおりである。単元「欧米の進出と日本の開国」（全5時間）の授業を中学校第2学年に実施した。この単元は、歴史教科書（東京書籍）において、欧米では市民革命や独立運動を通して立憲政治が行われるようになり、力をつけた欧米諸国がアジアに進出し、領土の拡大や日本の開国、江戸幕府の滅亡までを扱っている。

表1 「欧米の進出と日本の開国」の単元計画

| 単元            | 学習内容                                                |
|---------------|-----------------------------------------------------|
| 1 欧米諸国の発展     | ・ピューリタン革命、名誉革命、フランス革命、アメリカ独立戦争、独立宣言、ロック、ルソー、モンテスキュー |
| 2 産業革命        | ・産業革命、資本主義、社会主義                                     |
| 3 ヨーロッパのアジア進出 | ・三角貿易、アヘン戦争、南京条約、太平天国の乱、インド大反乱                      |
| 4 開国とその影響     | ・日米和親条約、日米修好通商条約、関税自主権、領事裁判権                        |
| 5 江戸幕府の滅亡     | ・下関砲撃事件、薩英戦争、大政奉還、王政復古の号令、戊辰戦争                      |

## (2) 導入部の工夫

### A比較

出来事や資料を比較することで共通点や相違点を見付けることができ、なぜ共通しているのか、なぜ異なるのかという単純な疑問を出すことができると考える。

①アメリカ独立宣言が出された時期とその当時の日本の動きとの比較

アメリカ独立宣言とフランス人権宣言の比較—1時間目—

②ザビエルとペリーが日本に来航した手段の比較—2時間目—

③大航海時代(16世紀)と19世紀中ごろの欧米諸国の領土の比較—3時間目—

### B予想

歴史的事象の要因を予想し、先を見通すことで、実際はどうなのかを知りたいという知的欲求が働くのではないかと考える。

①なぜ幕府が開国の道を選んだのかに関する予想—4時間目—

②大政奉還の資料から何が変化したのかに関する予想—5時間目—

## 4 教職実践インターンシップⅠを通しての省察

### (1) 振り返りシートの省察

振り返りシートの課題として挙げられるのは、検証方法が不十分であったことである。研究主題に基づくと、導入部のみでの「学習意欲」について検証するべきであったが、1時間の授業全体における学習意欲について振り返りを記入させてしまった。そのため、導入部で学習意欲が高まったのか、展開・終末で学習意欲が高まったのか曖昧であった。

### (2) 実践研究の省察

課題として挙げられるのは、大きく2点ある。

1点目は、研究主題に関する先行研究を分析しないまま実践してしまったことである。そのため、今回は導入の工夫を「比較」「予想」に分けたが、その妥当性が明らかでない。

2点目は、学習意欲を高めるには、導入部だけで完結しないということである。導入部に力を入れて生徒に興味・関心をもたせることができて、展開・終末の部分が充実しなければ1時間の授業全体を見て学習意欲が高まるとは考えにくい。それゆえ、導入部のみに着目して学習意欲を高めることは不適切と言わざるを得ない。

## 5 来年度に向けての課題と展望

以上の課題を踏まえ、次年度へ向けて研究主題を再設定したい。研究主題は、『『多面的・多角的な思考力』を育成する『発問』の工夫—中学校社会科授業より—』である。本実践研究は、生徒の「多面的・多角的な思考力」を養うために「発問」の工夫の視点から実践授業を行い、これからの社会科の授業づくりのための留意点等に役立てるものである。

そのためには、どのような「発問」が思考力を養うことにつながるのか先行研究を整理する必要があると考えている。現在整理途中だが、発問の類型化等を踏まえて自分なりの仮説を立て、検証する。導入、展開、終末のそれぞれにおける、核となる発問を分析したい。今年度実践した「比較」「予想」も引き続き生かしていく。

検証方法として挙げられるのは、振り返りシートである。1つの授業内で教員が「考えが深まった」と捉えられる到達点を具体的な内容に即して設定し、生徒が記述したまとめから見取することで検証したいと考えている。

# 中学校社会科授業における討論学習の検証

## －多面的・多角的な思考力の育成を目指して－

カリキュラム・授業開発コース 学籍番号 2516406

菅原 郁也

### 1. 問題の所在

中央教育審議会答申（2016）では、学校教育を通じて育てたい子どもたちの姿の1つとして「対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えるとき、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことができること」を挙げている。つまり、自らの知識や経験から練り上げた思考を表現する重要性があると考えられる。この状況を踏まえ、今後の社会科授業はどうあれば良いのか。小池（2012）は『知識基盤社会』とされる現代では、必要な知識の獲得は必須の条件である。しかし、これまでも『社会科は暗記教科』と揶揄されてきた。」と述べている。このように、知識の獲得は当たり前となる中、その知識をどのように活用し、表現できるかが問われている。故に、社会科授業も暗記教科と呼ばれる現状を打破しなければならないと考えられる。そのため、本実践研究では自らが獲得した知識から思考し、相互批判を中心とする討論学習を行った加藤公明の実践に着目する。そして、その実践を踏まえ、中学校で討論学習を取り入れた検証授業を行い、単なる思考ではなく多面的・多角的な思考力の育成に向けて、討論学習がどのように寄与したか検討する。

### 2. 研究の目的と方法

#### （1）研究の目的

本実践研究の目的は、中学校第1学年を対象に、討論学習を取り入れた授業実践を行い、その学習活動が学習者の多面的・多角的な思考をすることに対して、どのような影響を与えたのかを明らかにすることである。授業実践で扱う単元は、「地理的分野 内容（1）世界の様々な地域 ウ 世界の諸地域（力）オセアニア州」を取り上げる。実践校の学校進度に沿った単元を優先しての選択である。

#### （2）研究の方法

実践研究を進めるにあたっては、検証授業に関係する「話し合い」と「社会科」について、事前アンケートを行い、生徒たちがそれらについてどのようなイメージをもっているのかを把握する。そして、事前アンケートを参考に多面的・多角的な思考力の育成を目指した検証授業を4時間行う。内容は、3／4時間まではオセアニア州についての事実認識を深め、4／4時間目に討論学習を行う。また、授業後には振り返りシートを活用し、生徒たちの話し合いに対する意欲の変容を見取る。最後に事後アンケートを行い、検証授業実施前後でどのように変化したのかを捉え、その結果について検討する。

### 3. 先行研究

#### （1）「多面的・多角的な思考力」

平成20年版中学校学習指導要領解説社会編では、『多面的』とは学習対象としている社会的事象が様々な面をもっていることを、また『多角的』とはそうした社会的事象を様々な角度から考察し理解することとしている。続けて、「これらを相互に関連付けることによって、社会科の特質であり基本的なねらいである能力や態度を育成することができるのである」としている。また、佐伯（2000）は「多面的・多角的」について、「①ある事象を様々な側面から見ること、②ある事象を異なった立場から見ること、③ある事象について違ったとらえ方をすること」としている。このように、社会科授業における多面的・多角的な思考力がもつ重要性を指摘することができると考えられる。

#### （2）「討論学習」

加藤公明の実践について、鈴木（2012）は「一方的な講義式の授業と暗記中心のテストをやめて、歴史についての生徒の常識を事実をもって動揺させ、『なぜなんだ』とか『本当はどうなんだ』という疑問を生徒にもたせ、歴史を自分で考えさせるという問題提起型の授業を目指したもの」と評価し、実践を行った加藤（1995）は、「私が強調したのは、生徒に自分の歴史認識は自分で作る、その主体性を持つことであり、なにより史料や事実にもとづいて論理的に考えることの大切さである。」としている。また、佐長（2011）は「討論」を「議論」と言い換え、その目標を、「子どもたちが市民的な議論を行い、社会の制度の更新、改廃について、政治的な決定に参加する市民のように語ることにある。もちろん、それは困難なことであるが、民主的な市民社会に生きる市民の権利及び義務として市民らしく語る行為によって、しだいに学習者が市民になるように導くこと」と論じている。討論学習は論理性をもった思考をして、表現する機会を確保することができる。そして、このような学習活動を通じ、主体性のような生徒たち自身の態度面にも向上が見られると考えられる。

以上、（1）と（2）の先行研究を踏まえ、オーストラリアの移民問題を取り上げ、討論学習を通じ、生徒たちに多面的・多角的な思考に基づく政治的な決定の疑似体験をさせることをねらいとする。

### 4. 検証授業

実践は2016年10月4日から11月22日の毎週火曜日に、秋田大学教育文化学部附属中学校の第1学年A組（男子18名、女子21名、計39名）とC組（男子17名、女子21名、計38名）で行った。具体的な内容は以下の通り。



| 日付     | 実践内容                     | 備考                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10月18日 | ・事前アンケート実施               | ・アンケートは安永（2006）の『話し合い』についての調査（1）（2）」を参考に作成。その結果を踏まえ、全4回の検証授業を開発した。                                                                                                                                                                                  |
| 11月1日  | ・検証授業①（C組）               | ・それぞれの検証授業の学習課題は以下の通り。<br>①「オセアニア州には、どのような特色があるのだろうか」<br>②「オセアニア州の貿易はどのような変化をしてきたのだろうか」<br>③「なぜオーストラリアは『多文化社会』と呼ばれるのだろうか」<br>④「これからもオーストラリアはアジアからの移民を受け入れるべきか？」<br>・全ての授業に話し合い活動を設け、研究授業として検証授業④に討論学習を盛り込んだ。<br>・毎時振り返りシートを記入させ、話し合いに対する意欲の変容を見取った。 |
| 11月8日  | ・検証授業①（A組）<br>・検証授業②（C組） |                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 11月15日 | ・検証授業②（A組）<br>・検証授業③（C組） |                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 11月18日 | ・検証授業③（A組）               |                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 11月22日 | ・検証授業④（A組、C組）            |                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 12月6日  | ・事後アンケート実施               | ・事前アンケートを修正し、事後アンケートを作成した。                                                                                                                                                                                                                          |

## 5. 研究の成果と課題

### （1）研究の成果

#### 1）事前・事後アンケートでの変容

事前アンケートを実施した際、「自信をもって堂々と意見を言う」「他人の意見に対して、疑問点を質問する」「積極的に自分の意見を言う」「たくさん意見が出ている活発な話し合いをしている」の4つの項目は「とてもできる・できる」と回答した生徒の割合は両クラスとも低かった。しかし、事後アンケートでは、どの項目も事前アンケートの結果を上回る結果が出た。特に、A組では「他人の意見に対して、疑問点を質問する」の項目が約64%から約86%へと数値が大幅に向上した。これら全4回の授業を通じ、討論学習に向けて生徒たちの話し合いに対する関心・意欲が向上したと考えることができる。

#### 2）振り返りシートでの変容

事前アンケートの結果を受けて、毎時の振り返りシートでは両クラスともに否定的な回答が目立った上記4項目と、「他人の意見から、新たな発見をする」の項目を加えた5つの質問項目を作成して実施した。これらの質問項目は単純増加ではなかったが、結果的には両クラスの2/3の生徒たちが肯定的な自己評価をし、初回に計測した数値を上回っていた。

#### 3）研究授業での変容

4/4時間目を研究授業と設定し、討論学習を行った。生徒たちのワークシートから考えると、班別協議やクラス討論実施前の1回目の考えは既存の知識や経験から思考している様子が見られた。中には、「移民は危険だ」と感情的に考えている生徒もいた。しかし、班別協議やクラス討論実施後では、資料から根拠を見付けまとめている意見が見られた。他にも、異なる立場の他人の考えを聞いた上で価値判断を行い、折り合いを付けて自らの立場を決定していると考えられる部分もあった。

### （2）研究の課題

#### 1）今年度の研究

課題は「評価方法の不透明さ」と「先行研究の検討不足」の2点である。「評価方法の不透明さ」について、今回は事前アンケートと毎時の振り返りシート、事後アンケートの3つを活用して実践対象者の変容を見取った。しかし、これらは全て自己評価に基づいている。特に、「多面的・多角的な思考力」については、その定義づけが曖昧であった。評価規準を設けてはいたが、より1人1人の学びに寄り添った詳細なルーブリックの作成が不可欠だと考えられる。「先行研究の検討不足」について、今回は討論学習の代表例として加藤実践に着目したが、他にも討論学習は数多あるはずである。地理的分野の討論学習はもちろん、公民的分野の討論学習など、様々な実践例についての検討が足りなかった。そのような先行実践の研究を通じ、単発的な討論学習に終わることなく、クラス全体が社会科における課題解決集団として取り組むことができるよう手立てを講じる必要があると考えられる。集団づくりの原理や話し合いのスキルなどについて細かく目を向けていきたい。

#### 2）次年度の研究

次年度の研究では今年度の研究の課題も踏まえ、「討論学習が社会科の課題解決にもたらす効果」に着目する。具体的な手立てとして、先行研究の検討からルーブリックを作成・活用することや社会科授業独自のグループ編成などの集団づくりが挙げられる。それらを元に、対象クラスを課題解決集団の方向へと変容させていきたいと考えている。

### 【引用・参考文献】

- ・中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」文部科学省
- ・小池俊夫（2012）「評価方法」日本社会科教育学会編『新版社会科教育辞典』ぎょうせい
- ・文部科学省（2008）「中学校学習指導要領解説社会編」日本文教出版
- ・澁澤文隆・佐伯真人・大杉昭英（2000）「中学校新教育課程の解説 社会」第一法規
- ・鈴木哲雄（2012）「加藤公明『加曾利の犬と印旛の象』」日本社会科教育学会編『新版社会科教育辞典』ぎょうせい
- ・加藤公明（1995）「考える日本史授業・2 絵画でビデオで大論争！」地歴社
- ・佐長健司（2011）「議論としての社会科の授業づくりと評価」全国社会科教育学会編『社会科教育実践ハンドブック』明治図書
- ・安永悟（2006）「実践・LTD話し合い学習法」ナカニシヤ出版

# 小学校防災教育における自然現象の二面性(災害と恩恵)を題材とした授業実践

## ー小学校における火山活動の恩恵を取り扱った授業実践ー

カリキュラム・授業開発コース 学籍番号 2516405

柴田 省吾

### 【研究の概要】

自然現象の災害面だけを学ぶ防災教育からの脱却を本研究で試みたい。その基礎となる授業実践に関する報告である。本実践は「防災教育の内容を児童が理解するためには、自然現象の二面性(災害と恩恵)の内容が必要である。」という考えのもと行なった。自然現象の中でも火山活動に着目し、防災教育の基礎となる火山活動の二面性の知識を学習することをねらった。今回、対象とした児童は災害面については既習済みであったため、主に自然現象の恩恵面を授業で取り扱った。

### 1 日本における防災教育

自然災害が多い日本では、多様な自然災害の防災・減災を目的とする教育を児童生徒に行うことは喫緊の課題である。文部科学省(2010)は、学校における防災教育のねらいの1つに「ア 自然災害等の現状、原因及び減災等について理解を深め、現在及び将来に直面する災害に対して、的確な思考・判断に基づく適切な意志決定や行動選択ができるようにする。」と述べている。また、学習指導要領解説 総則編(文科省, 2008)には、防災を含む安全に関する指導は学校の教育活動全体で共通理解を図り、関連する教科や特別活動等において、発達段階を考慮して指導することが重要であると述べられている。

特に火山や活断層が多い日本において火山活動や地震の防災教育は必要不可欠である。本実践で取り上げた火山活動に関連する小学校の教科は5年生の社会科や6年生の理科があげられる。

### 2 防災教育の留意点

片田(2012)は脅しやマニュアル的な知識だけの防災教育は逆効果であるとも指摘している。林・伊藤(2009)も防災教育を前面に出さず、様々な切り口から火山防災教育に入り込む道筋を考える必要があると指摘している。そこで火山活動の恩恵を切り口に防災教育を行った例として、小山(2005)の実践があげられる。小山はサマースクールという課外活動で自然の恵みを取り上げ、防災教育を行った。

### 3 自然現象の二面性(災害と恩恵)

火山防災教育を行うにあたり、小山(2005)のように自然の恩恵を切り口にできないかと考えた。自然現象には災害面と恩恵面の二面性がある。例えば、火山噴火は私たちの生活を脅かすが、火山が存在するおかげで私たちは温泉や美しい景観を楽しむことができる。

岸本ら(2014)は、小学校第6学年で学ぶ単元「大地のつくり」で地殻変動がもたらす自然現象の災害面と恩恵面についての授業実践を行った。その際、岸本らは自然の災害面では地震や津波、自然の恩恵面では六甲山のロープウェイからの景観写真を示し、森の大切さや観光面での利用、琵琶湖を事例に観光と漁業などといった利点を示した。

### 4 火山活動の恩恵の多様性について

火山活動の恩恵について新編 新しい科学3(東京書籍)で、温泉・美しい景観・地熱があると記述されている。また、東京書籍の小学校第6学年の教科書のミニコラムに火山活動の恩恵の記述があり、その恩恵は上記と同じである。東京書籍の中学校1年の教科書のミニコラムは、火山活動の恩恵を温泉や貴金属の鉱床としている。その他の火山活動の恩恵として、誠文堂新光社(2010)は、石材、火山泥流による平地の誕生、水はけのよい土壌をあげていた。

この火山活動の恩恵の内容を小学校6年の児童が理解できなければ、火山活動の恩恵を切り口にした防災教育をすることは不可能である。

### 5 実践

本実践では、秋田大学教育文化学部附属小学校6年X組の児童30人に対し、12月6日に実践を行った。対象学級の児童の学習状況を述べる。5年で校長(秋田大学 林信太郎教授)から、溶岩の授業を受けている。また、6年生で理科の単元「大地のつくりと変化」において、火山活動が大地を変化させることを既習済みである。また、同単元の授業内で簡単に火山活動の恩恵に触れている。しかし、その内容は「火山活動の恩恵には温泉がある。」といった程度であった。

今回は、岸本らが実践した「大地のつくり」の次単元である「変わり続ける大地」を参考にし、「大地の変化と私たちの生活」という単元を開発し、授業実践を行った。開発単元「大地の変化と私たちの生活」では火山の山体崩壊による流山地形について第1時、火山活動による恩恵について第2時で取り扱った。また、第2時では火山活動の恩恵を学習するにあたり、火山活動の恩恵が私たちの生活とどのように結

び付いているのかを経済活動と絡めて取り扱った。例えば、火山活動の恩恵である地熱は地熱発電や岩盤浴などの発電や娯楽に関連していることを授業で取り扱った。

表 1 本実践の評価結果のまとめ

|     | 評価の観点           | 評価規準       | A 評価    | B 評価     | C 評価 |
|-----|-----------------|------------|---------|----------|------|
| 授業中 | ①火山活動の恩恵の表現     | 【技能】       | 8 班     | 0 班      | 0 班  |
|     | ②火山活動の恩恵と私たちの生活 | 【思考・判断・表現】 | 17 人    | 8 人      | 4 人  |
|     | ③火山の二面性         | 【思考・判断・表現】 | 記述有 8 人 | 記述無 21 人 |      |
| 授業後 | ④火山活動の恩恵の知識     | 【知識・理解】    | 23 人    | 4 人      | 2 人  |
|     | ⑤火山活動の恩恵と経済活動   | 【思考・判断・表現】 | 26 人    | 3 人      | 0 人  |

## 6 結果

実践した授業で児童が記入したホワイトボードやワークシートの振り返りの記述、事後アンケート調査から本実践の評価を行った。その評価の観点はホワイトボードの①火山活動の恩恵の表現【技能】、ワークシートの記述内容から②火山活動の恩恵と私たちの生活の結び付きについての記述【思考・判断・表現】と③火山の二面性の記述【思考・判断・表現】、事後アンケート調査から④火山活動の恩恵の知識の定着【知識・理解】と⑤火山活動の恩恵と経済活動の結び付きについての記述【思考・判断・表現】である。その評価結果を表 1 に記す。

## 7 考察

ほとんどの児童が火山活動の恩恵について理解していることが分かった。その理由は、②の火山活動の恩恵と私たちの生活や④火山活動の恩恵の知識、⑤火山活動の恩恵と経済活動の評価結果で B 以上の評価の児童がほとんどであったからである(1)。

児童が火山活動の恩恵と私たちの生活との関連について理解していることが分かった。その理由は①火山の恩恵の表現と②の火山活動の恩恵と私たちの生活や④火山活動の恩恵の知識、⑤火山活動の恩恵と経済活動の評価結果で B 以上の評価の児童がほとんどであったからである(2)。

③火山の二面性についての記述をしている児童が 8 人見られたことから、他の児童も同じことを感じていることが示唆された。今後、同じ授業内容を実践する際には、火山の二面性についての質問項目を設定することが必要であると考えた(3)。

## 8 結論

(1)～(2)から、小学校 6 年の児童は火山活動の恩恵やそれが私たちの生活に結び付いていることを理解できることが分かった。このことから、火山活動の恩恵を切り口にした防災教育が可能であることが示唆された。また、(3)の考察から児童が火山活動の二面性について理解していることも示唆された。

## 9 課題

今回の実践では、児童が火山活動の災害面を既習済みであったため、火山活動の恩恵面のみを授業で扱った。そのため、自然現象の二面性を取り扱った授業ではなかった。次回の実践では、火山活動の二面性に着目した単元計画を行う必要がある。また、この火山活動の二面性の学習と防災教育の円滑な接続を考えていきたい。

今回は自然現象の中でも、火山活動の二面性について取り上げた。今後は、他の自然現象(例えば、地震や津波、台風、大雨、土砂崩れなど)でも、同様に二面性を取り扱った単元計画を考えたい。

### 【参考文献】

- 林信太郎・伊藤英之(2009),「火山災害の予測と軽減 火山防災の方策」,井田喜明・谷口宏充 編,『火山爆発 -噴火メカニズムの解明と火山災害の軽減-』,東京大学出版会
- 片田敏孝(2012),「人が死なない防災」,集英社
- 岸本清明・神田英昭・佐藤裕司(2014),「小学校 6 年生理科『大地のつくり』における恐竜化石の活用と地質フィールドワークの効果—大地の営みがもたらす恩恵と災いを伝える試み—」
- 小山真人(2005),「火山に関する知識・情報の伝達と普及—減災の視点で見た現状と課題—」
- 文部科学省(2008),「学習指導要領解説 総則編」
- 文部科学省(2013),「学校防災のための参考資料『生きる力』を育む防災教育の展開」
- 誠文堂新光社(2010),「子供の科学 第 73 巻 第 12 号」
- 東京書籍(2016),「新編 新しい科学 1」,東京書籍
- 東京書籍(2016),「新編 新しい科学 3」,東京書籍
- 東京書籍(2016),「新編 新しい理科 6 年」,東京書籍

# 対話が生まれる授業づくり -言葉がけに注目して-

カリキュラム・授業開発コース 学籍番号 2516408  
富樫 啓太郎

## 1 最初の自己課題

子どもたちが学校生活で一番長い時間を過ごす授業において、学びを深めながら確かな学力が身に付く授業を展開するために、対話的な学びの場面を設定することは非常に重要である。本研究における「対話」については、授業におけるクラスの仲間との対話に焦点を当てることとする。

本年度、秋田大学教育文化学部附属小学校や、秋田市内の公立小学校の授業参観をさせていただく機会を継続的にもった。参観したどの授業においても対話的な学びの活動が多く取り入れられていることから、児童同士の対話の場面の大切さを改めて感じた。児童は、自らの考えと仲間の多様な考えを照らし合わせることで、新たな価値を獲得していく。より多くの児童が自分の考えを発信できるようにすることが、一人一人の学びを深め、広げていくことにつながると考えた。そこで一人一人が話し出すための支援を、言葉がけに注目して実践することとした。

## 2 主な実習体験

実習では、 $T_2$ として発言を促す支援を行う機会を21回、授業実践を行う機会を2回いただいた。それらを通して実践した「発言を促す言葉がけの支援」について、以下に述べる。

実習校：秋田大学教育文化学部附属小学校

対象：3年A組（31名）

期間：2016年10/4～11/29 毎週火曜（全8回）

### (1) 授業観察

3年A組の児童の授業中における挙手・発言回数について、10月4日に国語・算数・学級活動、10月11日に国語・算数・道徳の授業を調査した。その後担任の先生との相談を踏まえ、以降の実習で挙手・発言を促す支援を中心に行う対象となる児童3名（A男、B男、C子）を抽出した。（図1）

1)

横軸の数字は各児童を示す。児童番号1番、8番、26番がそれぞれA男、B男、C子に対応する。

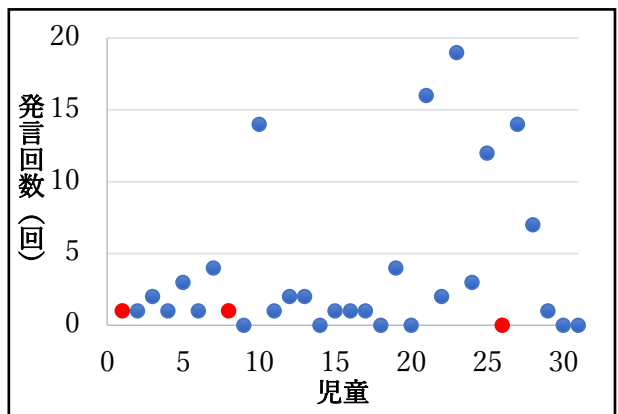


図1 児童の発言回数の調査

### (2) $T_2$ としての支援

授業観察と発言を促す支援を行う中で、うまく発言ができない児童には大きく3つの傾向があることがわかった。また、授業観察から抽出した3名の児童の類型は（表1）に示す。

#### (i)-1 傾向①：ノートに考えの記述はあるものの発表が見られない場合

児童が自分自身の考えに自信をもてていないように感じた。そこで発言を促す支援として、机間指導の際、ノート記述を指差し、なぞりながら「なるほどね」や「面白いことに気がついたね」と肯定的な言葉かけを行った。しかし全体の場合における発表は見られなかった。また、他の児童の発言が行われている際に「まだこの考えは誰も言っていないね」と言葉がけをしたが、他の児童との違いがあることで不安を生んでしまったのか、同様に全体の場合における発表は見られなかった。肯

定的な言葉がけではあったが、具体的に共感した内容を示し、感覚を共有することで安心感を与え、児童の考えに自信をもたせることが必要であったのだろう。

(i)-2 傾向②：考えがまとまらず、発表まで至らない場合

T<sub>1</sub>の教師の問いかけに対する児童の考えを「〇〇くんはどう考えたの」と聞いたところ、言葉に詰まりながら考えていることを私に話す場面があった。そこで、児童が口にした単語をこちらで付箋に書き取り、「こういうことが言いたいのかな」と言いながら児童に付箋を見せ、児童の考えがまとまることを期待した。しかし、その場で可視化した単語をもとに文を構成して発表する姿は見られなかった。後に友達の発言を聞き「僕が言いたかったことはそういうことなんだよ」と教えてくれた。児童が考えをまとめて発言する際には、ペアワークやグループでの話し合いのようなスモールステップによる表現の場の設定が必要であることを改めて実感した。

(i)-3 傾向③：質問を把握できていない場合

手遊びや準備の遅さで、活動についてこれず教師の指示や発問を聞きそびれてしまっている児童が見られた。

「今先生は～ことを聞いたよね」、「今は～をやる時間だよ」などと、児童の注意や関心を学習に向けるような言葉がけを行なった。児童が興味・関心をもって学習できるように注意を引く手立てや伝わりやすい発問を取り入れるなどの配慮とともに、質問内容を可視化し耳と目で情報を取り入れられるような工夫の必要性を感じた。

| 傾向  | 児童  |     |     |
|-----|-----|-----|-----|
|     | A 男 | B 男 | C 子 |
| 傾向① | ○   |     | ○   |
| 傾向② | ○   |     |     |
| 傾向③ |     | ○   |     |

表1 抽出した児童の傾向

(ii)T<sub>2</sub>としての支援の成果と改善点

〈成果〉

- 支援を受けて、発言する姿が見られた。
- 机間指導時、児童から教師に話しかけてくるようになった。
- 授業時間以外でも児童から教師に話しかけてくる機会が増えた。
- 知らないことについて、自分から心を開いて質問するようになった。

〈改善点〉

- ▲赤鉛筆で線を引いたり、はなまるを描いたりして、ノート記述の「どこ」に共感したのか、感心したのかを具体的に伝える。
- ▲ペアワークやグループワークなどのスモールステップによる表現の場を設定する。
- ▲キーワードを示すなどヒントカードによる支援も有効である。
- ▲話し合いの仕方や聞き方などの学習ルールを徹底する。
- ▲質問内容を可視化し、耳と目で情報を伝える。

### 3 次インターンシップに向けての課題と展望

今回のインターンシップでは、学部の4年間でほとんどふれあうことのなかった小学生と関わることができ、学級担任制である小学校においては、児童理解をもとに、授業中、朝の会や帰りの会、給食時等における子どもとのふれあい全てが学級づくりに繋がっていると痛感した。

今回のインターンシップを通して、対話的な学びを展開するためには、児童が発言しやすいクラスの雰囲気づくりや、子どもたち同士の信頼関係の構築が必要不可欠であることを改めて感じた。T<sub>2</sub>としての実践を通して児童との関わりを増やすことで、教師に対して児童が話し出す機会が増えたことから、教師と児童の信頼関係は少しずつではあるが構築できてきたように感じる。しかし、自分の考えをクラスに向けて発言することをためらう姿が見られた。その背景には、児童同士の微妙な人間関係が関連していると考えられる。児童理解及び児童同士の人間関係の把握を基盤として、今後、対話が生まれる授業づくりのために、特に言葉がけに注目しながら、間違いを恐れず発言できるような温かな学級の雰囲気づくりの検討が必要である。

今回の経験を踏まえて、来年度のインターンシップでは、より効果的な言葉がけの在り方に加え、対話を充実させる基盤となるクラスの雰囲気づくりや信頼関係づくりといった学級経営についてもさらに深く学んでいきたいと考えている。

#### 4 参考

文部科学省（2016）『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議まとめ』

高橋和雄（2003）『豊かな心を育てる学級経営－小学校・学級の崩壊を防ぐために－』東洋館出版社

# 学級集団の自己組織化を促進する話し合い活動

## ーペア学習から学級活動までの実践よりー

発達教育・特別支援教育コース 学籍番号 2516504

辻明日香

### 1. 問題と目的

本研究では、小学校の学級集団の自己組織化を促進する話し合い活動における教師の支援の方法について検討することを目的とする。

「学級」という集団は学校教育にとって必要不可欠であり、児童生徒と担任で構成されている。学級担任は学習指導や生徒指導だけではなく、受け持った児童生徒の集団形成を促す役割も持つ。それは「学級づくり」「学級経営」と呼ばれており、国立教育研究所(2000)は、「学級は授業や集団活動など多様な活動を通して新しくつくられるもの」で「意図的計画的な営みが学級経営である」としている。武藤(1991)は学級経営や学級活動について、「自己の基本的なはたらきかけの手立てはなんであるのか、またそれははたらきかけの全体の中ではどのような位置を占めているのか(中略)それぞれの教師において自覚的にとらえられていること」が重要だと述べている。平成 20 年度施行の小学校学習指導要領解説「特別活動編」では、「学級集団育成上の課題や発達の段階に応じた課題に即して計画的に指導をするため、低・中・高学年ごとに重点化を図って内容を示す」とある。つまり、担任が学級という集団に接する際、教師自身が子どもたちにどうはたらきかけるかを自覚し、計画的に実行すること、さらに発達の段階や児童・生徒の実態に合わせて低・中・高学年の重点を決め、それに沿って進めることが重要となる。

学級経営にみられる学級集団の特徴と教師の関わり方の類型として、蘭・高橋(2009)が図 1 のように示している。特に「タイプ I・IV」の学級経営を行う教師について「生徒の様子をよく観察し、タイミングよく適切な対応をしている」と考察していた。そこで今回は、生徒が主体的に学級で活発に行動する「タイプ I：創発型」の学級集団を目指す姿に設定し、研究実践と分析を行う。

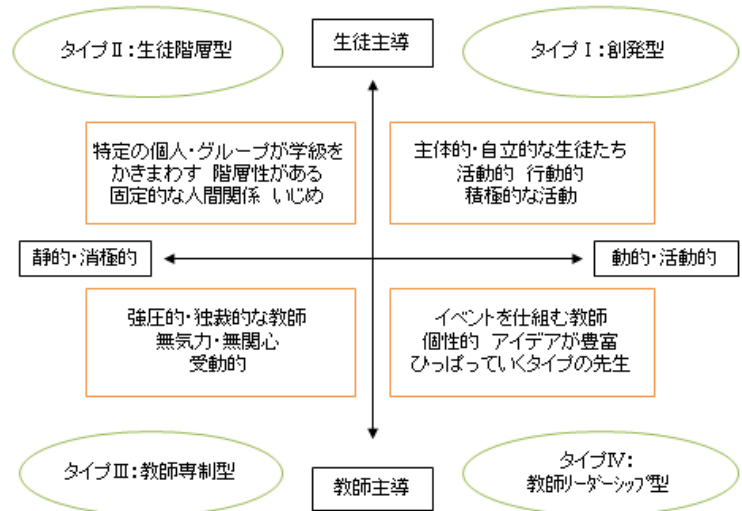


図1 活動性からみた学級集団の類型 (蘭・高橋, 2009)

### 2. 研究方法

#### 2-1. 実践研究の枠組み

今回取り上げた「タイプ I：創発型」(蘭・高橋, 2009)という学級の姿は、児童生徒が主体的・自立的に活動している学級のタイプを示しており、具体的な目指す姿として、「子どもが子ども自身で学級という集団をつくる主体的な姿」があげられる。この姿は、自己組織化の「自己で自己を作り上げる」という考え方に似ており、学級経営など集団に対する分析の視点に有効だと考える。

そして子どもの主体的な姿を目指した一つの方法としてアクティブ・ラーニングの視点があげられる。2016年8月に行われた文部科学省教育課程部会の論点整理によると、アクティブ・ラーニングの視点として深い学び・対話的な学び・主体的な学びの三点が重要であると整理されている。この三点は独立しているものではなく相互に関連していると捉えられるため、主体的な学びを主体的な姿と同義とするならば、対話的な学びと深い学びも包括した学級・授業づくりが有効だと考えられる。

今回の実践研究では、教師が目指したい学級を「子どもが子ども自身でつくる学級」と仮定し、図2のよう



なモデルを作成した。小学校において話し合い活動を取り入れた研究授業を行い、児童と授業者の振り返りをもとに分析をし、児童が主体的になって学級をつくるために必要な話し合い活動の方法を考察する。

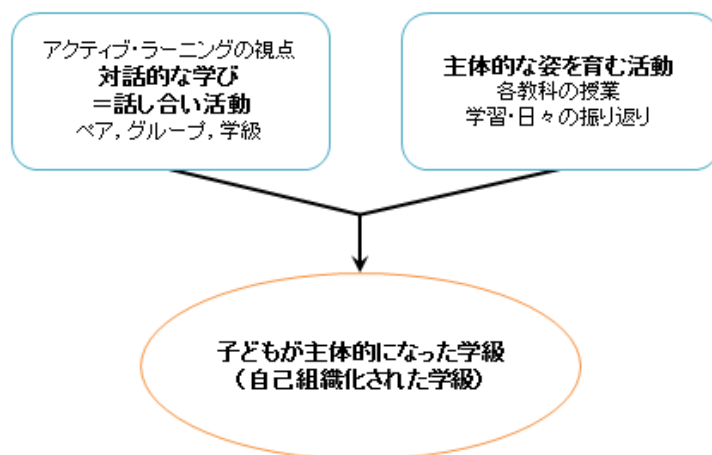


図2 自己組織化した学級と話し合い活動を活用した仮説モデル

## 2-2. 実践研究計画

- 方法 実践研究授業、質問紙
- 調査日時 平成29年度 前期実習中
- 対象 前期実習校の担当学級児童、授業者
- 構成
  - ・事前アンケート「話し合い活動と集団に対する意識」(児童)
  - ・ペア活動→グループ活動→学級活動という話し合い活動の規模を拡大させていく授業(複数回)
  - ・授業全体・話し合い活動について授業ごとに記入する振り返り(児童・授業者)
  - ・授業時の撮影データ
- 流れ
  - ①児童に事前アンケートを行い、現段階での児童の話し合い活動と集団に対する意識を確認。
  - ②アンケート結果と授業者・担任の見取りをもとに、話し合い活動を組み入れた単元計画を作成。
  - ③研究授業を行うとともに、児童は授業や話し合い活動に関する振り返りを記入。
  - ④記入された振り返りと撮影データ、授業者自身の振り返り、担任による評価をもとに授業検討。
  - ⑤最終授業の終了後、児童の意識の推移や授業者の振り返りから成果と課題を分析・考察。

## 参考・引用文献

- 蘭千壽・高橋知己 2009 「自己組織化する学級づくり」をめざすハプスタンス型指導の提案  
千葉大学教育学部研究紀要 第57巻 pp.181-185.
- 蘭千壽・杉本成昭 2014 自己組織性理論と学級経営 千葉大学教育学部研究紀要 第62巻 pp.221-229.
- 蘭千壽・杉本成昭 2015 授業におけるネットワークの形成と学級組織の自己組織性  
千葉大学教育学部研究紀要 第63巻 pp.231-240.
- 国立教育研究所 2000 学級経営をめぐる問題の現状とその対応  
—関係者間の信頼と連携による魅力ある学級づくり—最終報告
- 都甲潔・江崎秀・林健司・上田哲男・西澤松彦 2009 自己組織化とは何か 第2版  
—自分で自分を作り上げる驚異の現象とその応用— 講談社
- 武藤孝典(編) 1991 生徒指導を実現する学級活動 明治図書
- 文部科学省 2008 小学校学習指導要領解説 特別活動編
- 文部科学省 2016 教育課程部会 高等学校部会(第2回) 配布資料8  
—主体的・対話的で深い学び(「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善)について(イメージ)(案)—

i ランダムが自己の力で秩序を作り出す現象。具体的な例として、水の液体・個体・気体への変化や雪やミョウバンの結晶の生成があげられる。生物や細胞の分野だけでなく、ロボットテクノロジーにも活用されている。

# ユニバーサルデザインの視点を踏まえた教師の発問に関する研究

## ー通常学級における数学の授業を通してー

カリキュラム・授業開発コース 学籍番号 2516411

松本深鈴

### 1. はじめに

現在、特別支援教育の充実が教育課題の一つに挙げられ、特に、通常の学級に在籍する特別な支援を要する児童生徒に対する支援方法において、多く研究報告がされている。私自身、経験も知識も全く足りない状態である。2012年に行われた文部科学省の調査によると、統計的に通常学級の中に発達障害のある児童生徒が6.5%在籍しており、自分が担任したクラスには2~3人いるということになり、今後さらに増えることも予想されている。このような現状を踏まえると、通常学級における、特別な支援を要する児童生徒への適切な支援の方法、教材・教具の工夫などは、教員に求められる力の一つであると言える。

このような状況を受け、今、授業のユニバーサルデザインが教育現場に広がってきている。授業のユニバーサルデザインは、研究者によって言葉の使い方が多様である。本研究の場合、「発達障害のある子だけでなく、すべての子にとって参加しやすい学校、分りやすい授業」（小貫，2014）を参考に「通常学級にいる生徒の学力差や個人差を考慮した上での、すべての子にとって分かりやすい授業にするために工夫された授業」と定義し、研究を進めていく。授業のユニバーサルデザインの中で、いろいろな方法が研究されてきた。その中に、「発問や指示」に関する工夫の研究がある。「発問」は、授業のユニバーサルデザインの中だけでなく、これまで行われてきた通常の授業の中でもとても重要な部分である。私自身、教育実習を通して、その大切さと課題を感じてきた。そこで、本研究では、授業のユニバーサルデザインの中での教師の発問について特に研究する。どの生徒にも分かりやすく、参加しやすい授業にするためにはどのような発問が効果的であり、取り入れるべき要件は何かを考察する。

### 2. 先行研究

授業のユニバーサルデザインについては、様々な研究が行われており、方法としては、「時間の構造化」「ルールの明確化」「場の構造化」など授業以外の場面でも実施する効果的な方法（下村，2015）が挙げられている。授業においては、「算数授業のユニバーサルデザイン」（伊藤，2014）の中で、「焦点化」「視覚化」「共有化」が授業の中で実現されることが重要であると述べている。この「焦点化」「視覚化」「共有化」を主に授業の中に取り入れ、発問によって実現化することで、どの子にも参加しやすい、分りやすい授業の実施が可能ではないかと考え、今回の実習では特に導入部に関して研究していく。

### 3. 目的

通常学級における学力差などがある中で、どの生徒も「分かった」「できた」と感じられる授業モデルとして、ユニバーサルデザインの視点（焦点化、視覚化、共有化）を取り入れ、特に発問に着目し、学習課題をとらえるための発問の要件を明らかにする。

### 4. 研究計画

- |                        |                      |
|------------------------|----------------------|
| (1) ユニバーサルデザインに関する文献調査 | (2) 文献を参考にした指導案作り    |
| (3) 授業参観               | (4) 研究に関する事前アンケートの実施 |
| (5) 研究授業               | (6) 研究に関する事後アンケートの実施 |
| (7) 集計、分析              | (8) まとめ              |

### 5. 内容と方法

前期実習では附属4校園、後期実習では秋田大学教育文化学部附属中学校（以下附属中学校）で、インターンシップを行った。実施した内容は、第1学年のA~D組の4クラス（153人）を対象に、各クラス3回の授業を実施した。内容は、担当教員との打合せの結果、現行の中学校学習指導要領にはない分野である、「行列」の基礎段階の内容を実施した。全3回の授業を通して、導入部分での学習課題を捉えるために「焦点化」「視覚化」「共有化」の視点から発問を考え、実施した。導入の学習課題を捉える時に、「焦点化」の視点として、問題から学習課題を捉える過程の発問を学習課題と一貫性をもたせる事で単純化し、学習課題を明確化した。単

純化することで、「共有化」の視点でも考えられる共通認識につながると考えた。そして、発問がそのまま学習課題になるような一貫性をもった取り上げ方をする中で、「視覚化」の視点に当てはめて考え、実施した。

## 6. 結果

アンケートの結果では、「数学が好き」「数学が面白いと思う」「数学は身近であると思う」のどの項目でも、5：とても思う、4：少し思う、3：ふつう、2：あまり思わない、1：思わない、とした中で、5と4を肯定的にとらえると、授業の事前にとったアンケートよりも授業を実施した後にとったアンケートの方が10%程肯定的に捉える生徒が増加した。「学習課題を意識付けることができたか」という項目に関して、5：できた、4：少し、3：どちらとも言えない、2：あまりできなかった、1：できなかった、とした中で5と4を肯定的とすると、全体の84%の生徒が意識して学習に取り組むことができていた。一方で、16%の生徒は意識できなかったことがわかった。

## 7. 検証

発達障害をもつ生徒は今回どのクラスにも在籍しなかった。しかし、学力差や個人差は見られる状況であった。授業全体を振り返ると、通常の授業でノートを全く書かず、参加してない生徒が今回は興味を示し、意欲をもって参加していた。また、ワークシートを活用したことで記入することができていた。これは、教科書にない内容ということも関係していると思うが、日常的なものから数学をもち出したことや、取り組む内容が明確であったことが効果を生んだと考える。また、学力の高い生徒には、さらに難しい内容を用意したり、班活動において、リードしてもらったりと活躍する場を設けた。これが効果を発揮し、難しかったけれど班のメンバーと協力することでわかることができた、という生徒の声があった。学習課題について、アンケートの結果にあったように、84%の生徒は意識して学習に取り組んでいたが、残りの16%の生徒は意識して学習に取り組めていなかったことが分かる。この16%の生徒が学習課題を意識できなかった理由を考えた。「できなかった」と答える生徒の理由としては「まとめの時に課題について考えた」「計算に集中していた」「内容の理解が遅くて」というものがあつた。内容が難しく、既習事項につながる部分が少なく目の前の複雑な計算を正しく行うことに集中することになってしまったと考える。

また、秋田県の「学校教育の指針」にあるように、学習課題を提示する場面では、教師が一方向的に提示するのではなく、児童生徒の疑問を引き出し、集約しながら解決の見通しをもたせた上で提示することが重要である。実施した授業での提示の仕方は、教師側からの一方向的な発問から学習課題に入っていく形であった。生徒の認識の課程を考えず、教師が焦点化したものをそのまま提示してしまったことで、生徒にとっての焦点化にはなっていなかったと考える。掲示した学習課題も一文ではなく、「行列の計算のしくみは？」といった途中できられているものであった。通常の授業でこのように提示されていたため、今回の実施においても同様に使用した。しかし、授業の中での生徒のつぶやきを考えると、「そうやって計算するのか。」と計算の仕方が分かり満足している生徒もいれば、「なんでそういう計算の仕方になるの？」と、本質まで考えようとする生徒もいた。これは、最後の文末がないために個人の中で少しのズレが生じて、「共有化」の部分に小さなズレができてしまったと考える。今回の授業を分析する中で、数学の授業での「問題」「学習課題」「発問」の関係を見直した。すると、この3つは、お互いにつながっていく存在ではあるが、明確に重なることなく存在していることが重要であることがわかった。実施した授業の3回分を「問題」「学習課題」「発問」で分析していくと3つとも似たようなものであった。このことにより、生徒の中で、学習課題を意識していなくても問題を解いたら学習課題の内容も理解できたという状況になり、なんとなく示されたものをやってみたという状態になってしまったと考える。そこには、問題に取り組む必要感がなく、学習課題が一人一人の課題になっていなかったことが考えられる。以上のような主に3点のことから、今回実施した発問と学習課題に一貫性をもたせ、単純化することは、「焦点化」「視覚化」「共有化」につながる効果的な要件ではなかったことが考えられる。

## 8. まとめ

今回の実践を通して、自分の中で「焦点化」「視覚化」「共有化」の在り方を再認識し、導入部での効果的な在り方を考察する事ができた。また、導入において、「問題」「学習課題」「発問」を明確にすることが焦点化につながる一つの要件ではないかという仮説を見付ける事ができた。来年度の研究としては、「問題」「学習課題」「発問」を明確にし、学習課題をとらえるための発問として、「焦点化」「視覚化」「共有化」を研究していく。さらに、1単位時間における、発問の「焦点化」「視覚化」「共有化」に関しても研究していきたい。

# 数学に対する学習意欲の向上に向けた教材開発 －日常的な題材を用いた活用型の授業づくりを通して－

カリキュラム・授業開発コース 学籍番号 2516413

渡辺太郎

## 1 主題設定の理由

現行学習指導要領においては、教育基本法改正、学校教育法改正が行われ、知・徳・体のバランス（教育基本法第2条第1号）とともに、基礎的・基本的な知識・技能、思考力・判断力・表現力等及び学習意欲を重視し（学校教育法第30条第2項）、学校教育においてはこれらを調和的に育むことが必要である旨が法律上規定されたところである。しかし、OECDが進めているPISA調査において日本の生徒は世界各国と比べても学習意欲が非常に低いという状況が報告されている。特に2015年に実施されたPISA調査の質問紙において「数学で学ぶ内容に興味がある」という項目において肯定的な回答（「全くそうだと思う」と「そうだと思う」の総和）がOECD加盟国全体の平均で52.1%であるのに対して日本の平均は、32.2%となっている。また、「これから数学をたくさん学んで、仕事に就くときに役に立てたい」という質問項目においても肯定的な回答がOECD加盟国全体の平均で69.2%に対して、日本は46.9%となっている。このことから日本の生徒は数学に対して、興味・関心や必要感が低いことが分かる。そこで、私は、数学に対する興味・関心を引き出せる題材を設定し、生徒が自ら知識を使って意思決定する活用型の授業を行うことで学習意欲を向上させることを目的として主題を設定した。

## 2 先行研究

桜井(1997)によると学習意欲は学習に向かう方向性とそこに向かうエネルギーの和であり、特に方向性に関しては学習理由と強く関係している。子どもが学習する理由には知的好奇心、将来への展望、人的関係、賞罰という四つの類型がある。この学習する理由に関してアンケート調査を行ったところ学習意欲の高いアメリカでは、知的好奇心によって学習する子どもが多く、日本では、将来への展望と人的関係により学習する子どもが多いことが明らかである。

そこで本研究においては、まず学習する理由を将来の展望から知的好奇心に変換することを重視した。そのための工夫の一つが題材の工夫である。題材を生徒にとって身近な題材を用いて数学化していくことで生徒の“なぜ”や“どうして”といった疑問を引き出し、好奇心を高めることができるのではないかと考えた。二つ目の工夫が活用型の授業を実践することである。数学で学習したことを用いて、問題解決し、さらに導き出した答えから生徒なりに意思決定するという授業を展開することで生徒自身が本授業でできるようになったことを自覚することを目指している。

## 3 主な授業実践

実習校：秋田大学教育文化学部附属中学校

実習期間：平成28年 10/4～11/22 毎週火曜日(全8回)

授業実践 文字式の活用

「誕生日を構造化し、誕生日を計算で当てられる秘密を探ろう」 1時間

一次関数の利用

「DOVEACADEMYのお疲れ様会のプランを立てよう」 2時間

「ハンバーガー店の経営戦略を立てよう」 2時間

「かめの勝つレース展開を考えよう」 1時間

## ○授業実践—文字式の利用—

題材：「誕生日を構造化し、誕生日を計算で当てられる秘密を探ろう」

ねらい：

文字式は様々なものを一般化することでその規則性を明らかにし、事象を構造化できるというよい点がある。しかし、文字式が身近な事象でどのように生かされているかというのが分かりにくいいため問題を解くためだけのものと捉えられることが多い。

そこで、一見、規則性がないように思われる日常的な事象として誕生日の構造について取り上げた。誕生日は  $100X+Y$  という式によって構造化することが可能であり、これを活用することにより、すべての誕生日は計算で当てることができる。その性質を利用して、全く違うように見える計算方法で数人の誕生日を当てて見せるという導入から子どもたちの「なぜ」や「どうして」を引き出すことで生徒が自ら解いてみたいという知的好奇心を引き出す。また、見つけ出した法則性から生徒自身で計算式を考えるという活動を通して、文字式という中学生で学習する知識だけで身近にある不思議な事象を活用することができることを実感し、自ら数学を用いていきたいという主体性を育てていく。

結果：

授業の様子： 導入段階において、生徒たちから「なんで」や「どうして」といった発言が多く発せられ、指示を出す前から個人思考に入る様子が見られた。しかし、構造化＝文字式で表すというイメージのもと学習課題を作成したが、文字式を利用して問題解決しようとする姿はあまり多くみられなかった。授業後の休み時間では数人の生徒が「 $100X+Y$  という式じゃなくてもできるのでは」という質問をしていた。

振り返りシート：「文字式に表したら意外と簡単で驚いた」や「 $100X+Y$  という式でなんで誕生日が分かるのか疑問だった」など文字式の有用性に気付いている生徒や新たな疑問を見つけ解決したいという主体的に数学を用いていこうとする態度が見られる感想が見られた。一方で「楽しかった」「面白かった」というゲーム形式の作業そのものに魅力を感じ、数学的な本質に気付いていない生徒の感想も多くみられた。

考察：誕生日という身近な事象を数学化するというコンセプトは生徒の驚きや興味・関心を引き出すことができた。また、数学を用いて解決したことをさらに活用することで新たな疑問を引き出し、文字式の有用性に気付いた生徒もいた。しかし、文字式を用いることで数学化することになかなか気付けない生徒や「誕生日を当てる」というゲーム形式に積極的であったため数学的な本質に気付かないまま授業を終えてしまった生徒が多かった。私の目指しているのは、作業そのものに主体的に取り組む生徒を育てることだけでなく、数学に対して自ら興味・関心を持ち、授業でできるようになったことを積極的に用いるような生徒を育てることである。そのためには、日常的な事象を数学化する過程で適切な支援が必要のように思える。

## 4 次のインターンシップに向けて

本実践を通して、日常的な事象を用いるとかえって数学の本質に迫るという点が困難であった。ただし、今回の授業が学習意欲の向上にある一定の成果が見られたことを考えると、日常的な事象を数学化するというコンセプトをもとに題材の数学的な価値付けを深く掘り下げ教材研究をし、日常的な事象を数学化する過程での指導の在り方をさらに研究していく必要がある。

# 小学校音楽科における専科指導の有効性に関する一考察

カリキュラム・授業開発コース 学籍番号 2516401

岩澤郷子

## 1. 自己課題

今日の小学校現場では、一部の都道府県を除いて学級担任が全教科を指導するが多い。秋田県においても、高学年では専科教員による指導が徐々に増加してきているものの、低学年では担任の全科指導が行われている場合がほとんどである。文部科学省が実施した「平成 27 年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査」によると、平成 27 年度において、県内の小学校 212 校中、音楽科の指導を専科教員が行っている学校は、第 1 学年 3 校、第 2 学年 11 校、第 3 学年 11 校、第 4 学年 48 校、第 5 学年 58 校、第 6 学年 68 校となっている。

今回のインターンシップでは、専科教員が音楽科を指導している秋田大学教育文化学部附属小学校において授業観察、授業実践を行った。その中で専科指導における成果に焦点を当て、小学校における専科指導の有効性について検討した。

## 2. 主な実習体験

秋田大学教育文化学部附属小学校で平成 28 年 10 月 4 日から 11 月 29 日の間に全 8 日間のインターンシップを行った。実施内容は主に以下の 2 点である。

- ・授業観察（音楽：全学年）
- ・研究授業「秋の歌を楽しもう」の実施（第 2 学年、全 2 時間）

### (1) 授業観察

- ・歌唱『COSMOS』（作詞・作曲ミマス）（第 2 学年）

旋律の音程に跳躍がある箇所では、教師が音程に合わせて手を上下させ音の跳躍を表現したり、フレーズ感や声色に工夫が必要な時には教師が模唱したりしていた。子どもたちは、音の跳躍や音程感を視覚的に感じることができるようになり、正しい音程で歌うことができるようになった。また、教師の模唱を手本とすることで、演奏に改善が見られた。

- ・歌唱『地球に寄り添って～センスオブワンダー～』（作詞鈴木憲夫・作曲片岡輝）（第 4～6 学年）

この楽曲に新たに取り組む際、音源を聴く前に子どもたちに楽譜が配布された。楽譜を正しく読むことができるように、声部ごとに色を分けて楽譜にラインを引かせていた。合唱の楽譜は、声部とピアノ伴奏で分かれており 4 段組み等であるため、楽譜の読み方が分からない子どもも多い。楽譜の構造を理解しながら楽曲を聴くことができるようにするために、楽譜を色分けし、音楽の進行状況を理解しながら楽曲の音源を聴かせることは、大変重要な手立てになると考えられる。

- ・器楽『風とケーナのロマンス』（作曲ホセ・ラミレス・トーレス）（第 5 学年）

楽曲のタイトルや使用楽器、歴史や作曲された場所など、楽曲に関する様々な事柄を学んでから楽曲に取り組んだ。ただ演奏するだけではなく、楽曲について知ることにより、子どもたちはとても生き生きと活動しているように見えた。

### (2) 授業実践

対象児童：第 2 学年 B 組 30 名（男子 15 名、女子 15 名）

題材：秋の歌をたのしもう（全 2 時間）

ねらい：・歌詞の表す情景を想像し、曲の気分を感じ取って歌おうとする。

- ・互いの歌声を聴き、声を合わせて歌う。
- ・どのように歌うかについて自分の考えをもって歌う。

今回指導した学級は、担任の専門教科が音楽科であり、日頃からリズムの創作活動や歌唱活動に熱心に取り組んでいる。「音楽の勉強が好きですか」という質問に対して、「とても好き」「好き」という回答が93%を超える結果からも、音楽の授業が好きな児童が多いことが分かる。

授業実践では、共通歌唱教材『夕やけこやけ』を取り扱い、2時間実施した。第1時間目は、『夕やけこやけ』の歌詞が表す情景を想像して、理解しながら歌うこと、第2時間目では、『夕やけこやけ』と同じく秋の歌である『どんぐりころころ』をパートナーソングとして取り入れ、2曲の曲想の違いなどに触れながら、「遊び」の要素も取り入れた2重唱のような活動で展開を考えた。また、音源としてCDを用いるのではなく、模唱するように心がけた。

### (3) 結果と考察

#### ①授業観察から

- ・専科教員による指導によって専門性の高い指導を行うことができる。しかし、十分な教材研究により、専科教員ではなくても実施可能と考えられる指導内容もあった。
- ・子どもたちは本格的な伴奏や音源をCDではなく、専科教員による生演奏で聴くことができるため、本物の音を感じながら授業を受けることができる。
- ・音楽の流れや音程感を視覚的に確認できるようにすることによって、楽譜を正しく読むことができるようになったり、正しい音程で歌いやすくなったりすることが分かった。

#### ②授業実践から

- ・歌唱指導の際、教師が音程に合わせて手を上下させ音の跳躍を表することで、子どもは音程が定着しやすくなっていた。また、手を音程の動きに合わせて動かすことにより、教師にとっても正しい音程を提示することが容易になった。
- ・本題材で取り扱った『夕やけこやけ』や、『さくらさくら』、『ふるさと』などは一定以上の年齢層であれば、馴染みのある共通歌唱教材であるが、現在の小学生にとっては馴染みのない楽曲であることが分かった。このことから、子どもの実態を把握して授業を検討していく必要があると実感した。

### 3. 次年度のインターンシップに向けての課題と展望

今回のインターンシップにおいて、専科教員による専門性の高い音楽科教育により、より高い教育上の効果を挙げているということが確認できた。そして、小学校音楽科において音楽科の指導が苦手な教員の指導と比べると、指導方法が豊かな専科教員による指導は大変有効であると感じた。

学部4年間では小学生と関わるのがなく、経験が不足している私にとって、音楽科の指導法だけではなく学級経営や様々な教科等において学ぶことが多かった。来年度は中学校音楽科にてインターンシップを行う予定である。小学校でのインターンシップにおける様々な場面で学んだ学習形態の工夫やきめ細やかな指導や指示を中学校における音楽科指導にどう生かし、指導方法の改善につなげることができるか、という視点で研究に取り組みたい。

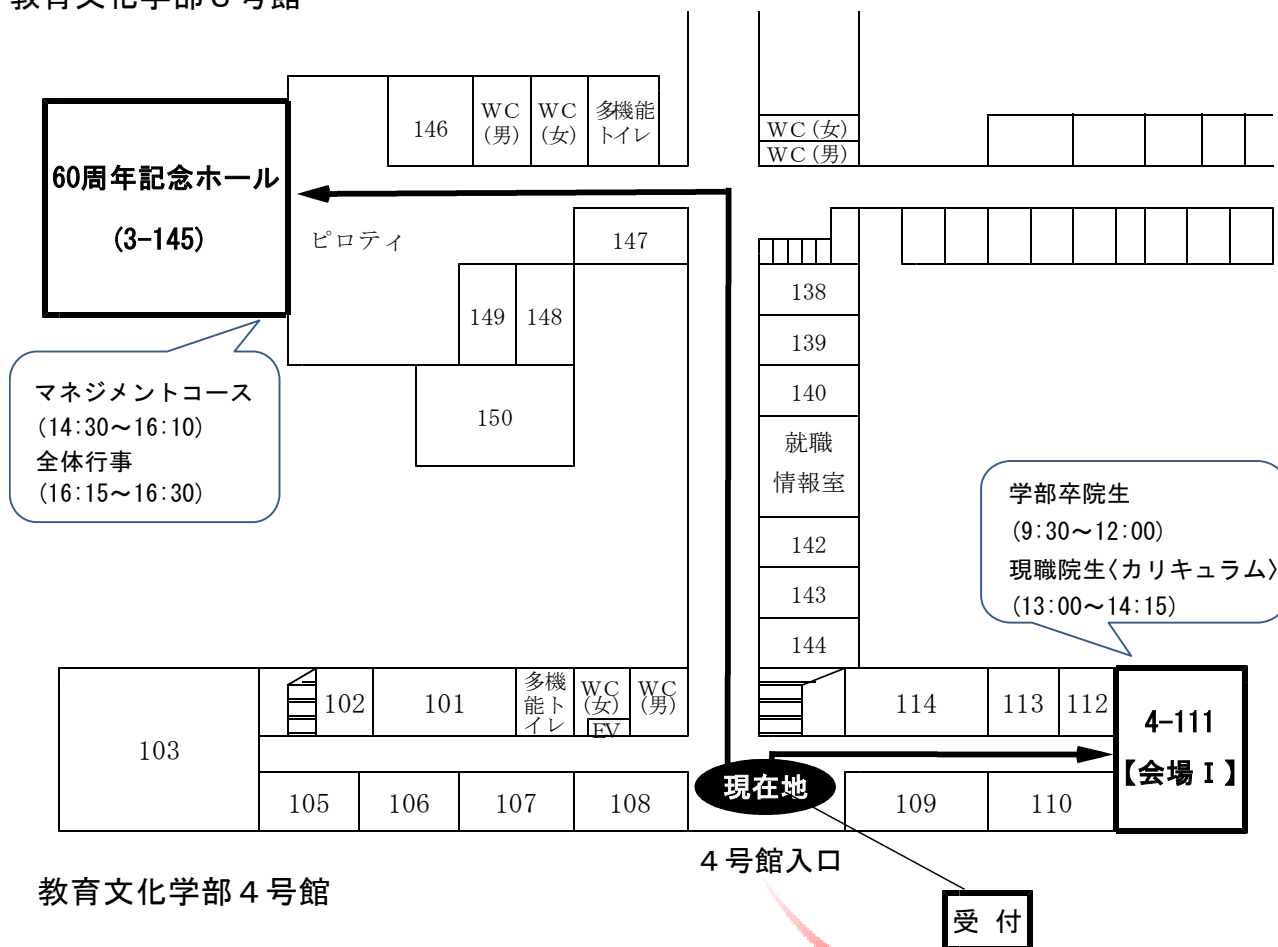
### 4. 参考文献

- ・横井紘子『小連携における「接続期」の創造と展開』  
お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要 2007
- ・高見仁志、吉永早苗、岡本拓子『音楽教育から展開する保幼少連携－[共通事項]でつなぐ保幼少の音楽Ⅱ－』  
2012
- ・文部科学省『小学校指導要領解説 音楽編』2008
- ・文部科学省『幼稚園教育要領』2008
- ・文部科学省「平成27年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査」秋田県結果  
(秋田県教育庁義務教育課)



# 会場案内図

## 教育文化学部 3 号館



## 教育文化学部 4 号館

5号館へ※

## 教育文化学部 5 号館

※ 4号館入口からいったん外へ出て、左手に見える5号館に入り、エレベーターまたは階段で2階へ上がってください。

学部卒院生 (9:30~12:00)  
現職院生〈特支〉 (13:00~14:15)

〈 2 階 〉

