

平成 22 年度

# 研究集録

第 30 集



神奈川県立総合教育センター



## はじめに

神奈川県立総合教育センターは、神奈川県教育委員会が平成19年8月に制定した「かながわ教育ビジョン」の理念の実現に向け、同年10月に策定された「教職員人材確保・育成基本計画」に基づき、優れた教育人材の育成に努めるとともに、学校の教育活動に対する多様な支援を行っています。

具体的には、総合教育センターの「研修」、「研究」、「教育相談」という三つの基本機能を十分に生かして、基本研修などの教員研修や教員志望者対象のティーチャーズカレッジ、シンクタンク機能を発揮した調査研究や授業改善等の学校支援、さらには専門性を生かした教育相談や特別支援教育の充実に向けた学校支援などに取り組んできました。

一方、神奈川の教育が直面する喫緊の課題として、新しい学習指導要領が求める「新たな学力」の育成や、不登校・いじめ・暴力行為などへの対応の強化、教員の大量退職・大量採用に伴う人材育成の充実などがあります。

こうした課題に対応するため、総合教育センターでは、「研修」、「研究」、「教育相談」という機能をそれぞれ充実させるとともに、それら三つの機能を総合した事業展開を工夫していくことが重要であると考えています。あわせて、そうした事業展開の基盤を支えるものとして、「研究」という機能を位置付けています。

平成22年度には、上記のような課題意識に基づき、新学習指導要領の全面実施を踏まえた研究や不登校対策に係る研究、さらに支援教育の総合的な推進に向けた研究など、6本の研究事業に取り組んできました。これらの研究の成果として、ここに研究集録第30集を作成しました。これらの研究成果を、学校教育における諸課題の解決や教育実践の参考としてご活用いただけましたら幸いです。

総合教育センターでは、今後も多様な教育課題に取り組み、学校への支援を充実するため、平成23年4月から総合教育センターの事業体系や組織を再構築し、活動の成果をより積極的に発信していきたいと考えています。

今後とも、当センターの研究事業をはじめとする取組みに対して、ご支援・ご協力をよろしくお願いいたします。

平成23年3月

神奈川県立総合教育センター

所 長 下山田伸一郎

## 目 次

- 言語活動の充実に関する研究 ----- 1  
—小中の接続を意識して—  
カリキュラム支援課 渡辺 良勝
- 高等学校の教科等における道德指導の留意点----- 7  
—「現代社会」、「ホームルーム活動」、  
「総合的な学習の時間」における実践を通して—  
カリキュラム支援課 奥山 澄夫
- 組織的に取り組む高等学校道德教育に関する一考察----- 13  
カリキュラム支援課 神橋 憲治
- 高等学校における基礎・基本の定着を図るための指導に関する研究 ----- 21  
—単元を見通した授業づくり—  
カリキュラム支援課 荒川 憲行
- 不登校対策に係る調査研究（中間報告） ----- 29  
—総合教育センターの機能を生かした不登校対策の取組み—  
総合教育センター不登校対策プロジェクトチーム

- インクルージョンの展開を推進する教育資源の開発 ----- 41  
—校内支援資源を整備・開発するための実践的研究—

教育相談課

春日 彰

- 特別支援学校におけるアセスメント活用研究----- 49

進路支援課

澤田 丈嗣



# 言語活動の充実に関する研究

— 小中の接続を意識して —

渡辺 良勝<sup>1</sup> 鈴木 直人<sup>1</sup>

新学習指導要領では、言語活動の充実が大きな特色の一つとして示され、国語科以外の各教科等においても言語活動を扱うことが求められている。本研究では、言語活動の充実を図ることと、小中の接続を意識するための「単元の言語活動構想図作成シート」を考案し、授業実践に取り組んだ。研究を通して、育てたい力を明確にし、それぞれの授業に合わせた言語活動を構想することが重要だということが分かった。

## はじめに

新学習指導要領の総則では、思考力、判断力、表現力その他の能力を育むことや、主体的に学習に取り組む態度を養うことなどが示され、児童・生徒の発達の段階を考慮して、言語活動を充実することが求められている。また、社会環境の変化による子どもたちの言語力の低下が指摘されていることから、各教科等において言語に関する能力の育成が求められている。

## 研究の目的

言語活動とは、各教科等の目標を達成させたり、内容を充実させたりするための手段であり、言語活動の充実を図ることは、確かな学力の育成につながるものといえる。

本研究は、各教科等や各単元等において効果的な言語活動を見いだすための考え方や、その具体的な方策についての一案を示し、具体的な言語活動を構想した実践を通して、その方策の有効性と、小学校と中学校の接続の在り方を考察することを目的とした。

## 研究の内容

### 1 言語活動の充実が、なぜ求められるのか

#### (1) 言語活動の充実が求められる背景

平成20年3月に告示された、小・中学校の新学習指導要領の大きな特色の一つとして、言語活動の充実が示されている。これに対し、「これまでも言語活動には取り組んできている」「今までの言語活動と新学習指導要領で求められている言語活動の違いは何か」「なぜ言語活動の充実を図るのか」という声も聞かれる。

言語活動の充実が求められるようになった背景には、様々なことが考えられるが、「これからの時代に求められる国語力」を身に付けさせるためや、いわゆる「PISA型読解力」の育成、「教育課程実施状況調査」や「全国

学力・学習状況調査」等で指摘された記述式問題に対しての課題の解決などが考えられる。

言語活動の充実を図ることは、これからの時代を担う子どもたちに、思考力・判断力・表現力等を身に付けさせ、社会の変化に対応する能力や、それに伴う課題を自らの力で解決する能力を育成することを目指していると考えられる。これらの能力は、国語科のみならず各教科等において、その育成が重視されている。また、短期間で育成されるものではないので、長期的な視野を持ち、継続して取り組んでいくことが重要といえる。

#### (2) 言語活動の充実に向けた課題

今年度、本研究を進めるに当たり、県内の小学校3名、中学校3名の調査研究協力員（以下、「協力員」という。）と共に、これまで取り組んできた言語活動について意見交換をした。意見や感想から、言語活動の充実に向けた課題として、次のようなことが浮かび上がってきた。

- 「言語活動＝話し合い」というイメージが強かったのではないかな。
- 言語活動の充実に向けた取組みは行われているものの、各教師の考え方に任されていたのではないかな。
- 「話す」、「聞く」以外の活動領域への意識が低かったのではないかな。
- 小・中学校間で、言語活動への取組み方の共有化が図られていなかったのではないかな。

言語活動は、幾つかの言語能力が絡み合って成立するものなので、ある領域に偏った活動では、充実を図ることは難しいといえる。一つの単元を通して、または複数の単元や教科を通して、「話す」、「聞く」、「書く」、「読む」、それぞれの活動がバランスよく行われるように計画を立てることが必要なのである。

本研究を進める中で、県内の小学校の教師から、「言語活動を充実させるために、効果的な活動とは、どんな活動ですか」という質問を受けたことがあった。この言葉聞き、教師は、言語活動の具体的な方法を求

1 カリキュラム支援課 指導主事

めていると感じた。学習のねらいや内容によって育てたい力が異なるように、そのねらいを達成するために取り組む言語活動も異なってくるので、「算数科に効果的な言語活動は〇〇〇です」や「この単元に効果的な言語活動は・・・です」というように、一言で表すことは難しいといえる。

このことから、言語活動の充実に向けた課題として、更に次のことを考えた。

○「各教科や各単元での効果的な言語活動は何か」といった、具体的な方法自体を求め過ぎてしまうばかりに、「育てたい力」に合わせた活動や学習形態を組み合わせて、それぞれの授業のねらいに迫る言語活動を構想するという意識が低かったのではないか。

多くの実践事例を参考に、効果的な言語活動について学ぶことは大切なことである。しかし、その言語活動例をそのまま実践しても、必ずしも言語活動が充実するとはいえないだろう。やはり、授業者が目の前の児童・生徒の実態を踏まえて、効果的な言語活動を構想することが必要だといえる。

## 2 言語活動の充実を図るためのポイント

### (1) 言語活動の充実を図るために考えること

「言語活動の充実とは、それ自体が目的ではなく、教科目標や単元の目標を達成するための一つの手段である」ということは、これまで、言語活動の充実に関する様々な研究において言われてきている。しかし学校では、その意識が十分浸透していない現状がある。そこで本研究では、言語活動の充実を図るために、次の3点に留意することが必要だと考え、研究を進めた。

#### ア 「育てたい力」を明確にすること

言語活動の充実を図るために第一に考えたいこととして、「育てたい力」を明確にすることが挙げられる。本研究では、育てたい力として、言語活動の充実において育成が求められている、「思考力」、「判断力」、「表現力」と、互いの立場や考えを尊重して伝え合うために必要な「コミュニケーション能力」の四つを取り上げた。

授業づくりにおいては、児童・生徒の実態や教師の願いなどを踏まえ、ねらいを設定する。そして、その単元で児童・生徒に「どのような力を身に付けさせたいのか」ということを考える。

思考力、判断力、表現力、コミュニケーション能力の中から、表現力を育てたい力の「中心的な力」に選択したとする。この考えは、決して表現力だけを扱い、それ以外はやらないというわけではない。授業においては、表現力だけを扱う授業展開は考えにくく、表現力を育てる中で、各能力が有機的に関連し合うことは言うまでもない。しかし、育てたい力が明確でない授

業では、児童・生徒が同時に多くのことに取り組むことになり、学習のねらいがぼやけてしまう。「授業は言語を使って行うものだから授業の全てが言語活動だ」という考えもあるようだが、「特に力を入れて育てたい力は何か」ということをより明確にした授業を構想することが、言語活動の充実を図るためには重要ではないかということである。そうすることにより、どのような言語活動を授業に取り入れたらよいのかが見えてくるであろう。

#### イ 効果的な「活動領域」を選択すること

次に考えたいことは、効果的な活動領域である。本研究では、言語活動において国語が中心的な役割を果たすという考え方を基に、「話す」、「聞く」、「書く」、「読む」の四つを活動領域として考えることとした。

思考力を育てたいとしたら、どのような活動をさせるのが良いか。これも、一言で「この活動が効果的だ」ということは難しい。単元の導入で、「自分の考えを持たせたい」と教師が考えたのであれば、文章や資料を読んで自分の考えを持つといった、「読む」活動が考えられる。また、じっくりと資料を読むことが苦手な児童・生徒ならば、教師が資料を読み聞かせたり、ゲストティーチャーを招いてその話を聞かせたりするといった、「聞く」活動が効果的だと考えられる。

つまり、思考力ならこの活動、表現力ならあの活動というように、先入観や思い込みで活動領域を選択したのでは、学習のねらいに迫ることは難しいということである。「育てたい力」を見据え、児童・生徒の実態や学習の進度等を踏まえて、教師が効果的と考える活動領域を選択することが必要なのである。

#### ウ 活動に適した「学習形態」を設定すること

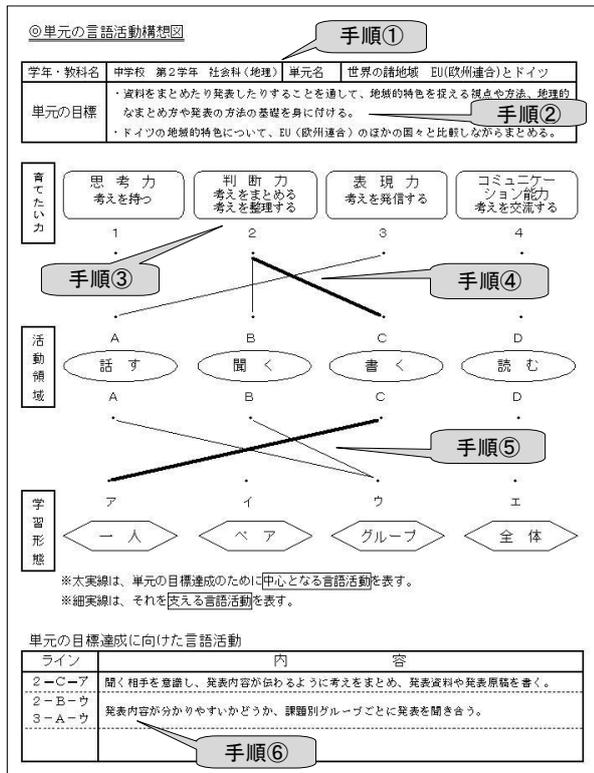
言語活動の充実を図るためにもう一つ考えたいことは、学習形態である。学習形態によって学習がスムーズに展開する場合もあれば、停滞することもある。

本研究では、人数に視点を当てて、「一人」、「ペア」、「グループ」、「全体」の四つを取り上げた。学習形態は、「育てたい力」や「活動領域」によって、「適切な形態」または「適した形態」を設定することが必要である。また、座席の並び方も、全員が黒板に向かって前を向いている型だけでなく、互いの顔が見やすいコの字型やロの字型、ペアやグループなどの少人数の活動で、それぞれの机を向き合わせて一つのテーブルのような形にする型などの中から、学習のねらいを踏まえて選択し、設定することが重要である。

### (2) 言語活動構想図の活用

言語活動の充実を図るためには、言語活動に「どう取り組むか」という視点に立ち、言語活動を構想することが重要である。そこで本研究では、単元の言語活動を構想するために、「単元の言語活動構想図作成シート」(第1図 以下、「作成シート」という。)を考案した。

この「作成シート」の活用を通して、「育てたい力」を明確にし、効果的な「活動領域」を選択し、適切な「学習形態」を設定することにより、授業で取り入れる「中心となる言語活動」と「支える言語活動」を、具体的に構想できると考えた。



第1図 単元の言語活動構想図作成シートの例

「作成シート」の構成と作成手順は次のとおりである。

〔「作成シート」の構成〕

- 学年・教科名、単元名、単元の目標の記入欄を「作成シート」の上部に設定した。
- 「育てたい力」には、言語活動の充実において育成が求められている「思考力」、「判断力」、「表現力」と、互いの立場や考えを尊重して伝え合うために必要な「コミュニケーション能力」を設定した。
- 「活動領域」には、国語科で示されている領域を参考に、「話す」、「聞く」、「書く」、「読む」を設定した。国語科では、「話すこと・聞くこと」と示されているが、本作成シートでは、活動領域を明確にするために、分けて示した。
- 「学習形態」には、人数に視点を当て、「一人」、「ペア」、「グループ」、「全体」を設定した。
- 単元で「育てたい力」、その力を育てるために効果的な「活動領域」、そして適切な「学習形態」を選択して組み合わせ、「単元の目標達成に向けた言語活動」を具体的に記入する欄を、「作成シート」の下部に設定した。

〔作成手順〕

- ① 学年・教科名、単元名を記入する。
- ② 児童・生徒の実態や教師の願いなどを踏まえて、単元の目標を設定する。
- ③ 単元の目標達成を通して、児童・生徒に育てたい力を選択する。(ここでは、単元で育てたい力を明確にし、「中心となる言語活動」と、それを「支える言語活動」を考えることが重要である。)
- ④ ③で選択した育てたい力に対して効果的な活動領域を選択して、線で結ぶ。(「中心となる言語活動」は太実線で、「支える言語活動」は細実線で示し、分かりやすくする。)
- ⑤ ④で選択した活動領域に適した学習形態を選択して線で結ぶ。(④と同様、太実線と細実線で示す。)
- ⑥ 「中心となる言語活動」、「支える言語活動」の組合せのラインと、単元の目標達成に向けた具体的な言語活動を記入する。

### (3) 小中の接続を意識する必要性

言語活動の充実を図るために、意識したいこととして、「小中の接続」が挙げられる。「小中の接続」は、学習指導要領に示されている教科目標や内容の連続性や一貫性、各教科等における単元の系統性、そして各教科等における単元の指導方法の共通性等、様々な視点からの捉え方や考え方があろう。しかし、これらのことを教師間で共有化できるかどうかということが、言語活動の充実を図る上では、大きな課題といえる。

本研究では、「言語活動の充実を図る」ことを、児童・生徒の立場からも考えたいという理由から、「小中の接続」を研究の視点の一つとした。児童・生徒は、義務教育の9年間で、思考力・判断力・表現力等を身に付けていく。当然のことながら、指導をする教師は一人ではなく複数になる。教師一人ひとりの言語活動に対する捉え方が違っていたら、その指導方法や指導の在り方等にも違いが出てくるのが予想される。もちろん、それぞれの教師が個性を発揮して指導に当たることも良いことではある。しかし、指導を受ける児童・生徒の学習の積み上げという観点から考えると、一貫性のある指導を受けた方が、より効果的に思考力・判断力・表現力等を身に付けていくことができると考えられる。

そこで本研究では、前項で示した「作成シート」を活用することにより、言語活動の捉え方、活動のポイント、具体的な活動づくりの方策や手順など、言語活動を授業に取り入れる考え方の道筋をそろえることができ、指導方法の共有化につながると考えた。そして、この考え方を「小中の接続」と捉えた。

### 3 言語活動の充実を図る学習指導事例

本稿では、本研究における6教科の学習指導事例の中から、小学校図画工作科と中学校数学科の学習指導事例の一部を以下に紹介する。

#### (1) 小学校図画工作科の実践（第3学年）

ア 題材名 タイヤをつけて出発進行～夢の乗り物を作ろう～

#### イ 題材の目標

- ・タイヤを付けて走らせるという題材から、自分の表したい作品のイメージを持つ。
- ・自分が表したい形や色、作品の動きなどを考えながら装飾や材料を選び、計画を立てる。
- ・車軸やタイヤの付け方や材料を工夫し、自分がイメージした動きとなるように作る。
- ・実際に乗り物に触れたり、動かしたりする活動を通して、自分や友達の作品の良さや面白さについて考えることができる。

#### ウ 中心となる言語活動

育てたい力	思考力、表現力
活動領域	書く
学習形態	一人
活動内容	自分が作りたい作品に対する思いや、友達の作品への感想を、学習カードに適切な文章で書く。

#### エ 支える言語活動

育てたい力	コミュニケーション能力
活動領域	話す、聞く
学習形態	ペア
活動内容	友達の作品に対する感想や、更なる工夫について考え、伝え合う。

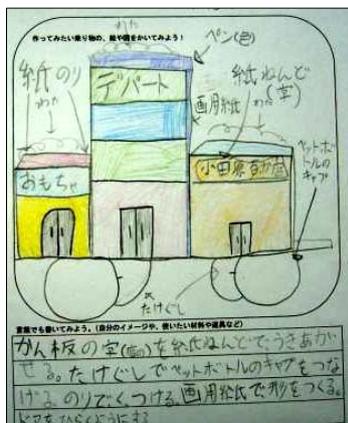
#### オ 実践の成果

授業者は、題材を通して「書く」活動を位置付けてきた。そのことにより、学習カードを個人のものでとどめず、いろいろなペアの友達と共有させて制作活動の充実につなげることができた。

#### 学習カードに継続して取り組むことの効果

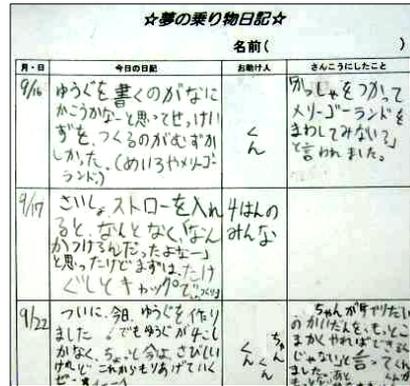
本題材では、中心となる言語活動の具体策として、計画カード(第2図)・夢の乗り物日記(第3図)・遊び会での説明カード・遊び会の振り返りカードを用意した。この中の、計画カードと夢の乗り物日記は、制作の中で繰り返し活用しながら活動してきた。

まず、児童に学習の見通しを持たせるために、計画カードを書かせることから学習はスタートした。計画



第2図 計画カード

カードには、児童が考えた思いの乗り物が描かれていた。しかし、「どこにどの材料を使うか」、「大きさや色はどうするか」などについて具体的なイメージが



第3図 夢の乗り物日記

足りないので、そうした点を書き加えさせていくことで、自分の思い描いた乗り物が、より現実的な形で児童にイメージ化されていった。

また、学習時間ごとに、その時間での振り返りを「夢の乗り物日記」に記録させていった。この日記では、自分の活動を記録するとともに、友達からのアドバイスや作品を見て参考にしたことなども、記録できるようにした。ここで記録された自らの苦労や工夫、友達の作品を見た感想などが、鑑賞活動で交わす言葉の基となったことに、この活動の大きな意味があった。

#### 鑑賞に制作過程の友達との伝え合いをいかした効果

遊び会では、ペアになって互いの乗り物について説明し合い、遊び、感想を伝え合う活動に取り組んだ。説明をする児童は、事前に考えておいた内容を一生懸命に伝え、遊んだ児童は、作品の良いところや走らせてみた面白さ、自分の感想等を伝えた。どの児童からも生き生きとした言葉が出されていた。野球場にタイヤを付けた乗り物を作った児童の周りでは、「野球場が動けば、雨が降っても大丈夫だね」、「大きな乗り物だから動かないと思ったけど、軽い力で動くからすごいね」といった、アイデアの素晴らしさや、タイヤを動かす仕組みの出来栄に迫った会話が聞かれた。

遊び会後の振り返りカードには、「〇〇君の作品は、最初は違う形のものを作っていたのに、今日は形が変わっていて、とても良いと思いました」という記述があった。これは、遊び会だけでなく、制作の見直しを持つ段階から実際に作る段階を通して、友達の作品を見てきたことで出てきた感想である。出来上がった作品を見るだけでなく、制作過程から鑑賞するという視点がいかされた感想だといえる。

以上のことから、乗り物を実際に走らせる活動とそれに係る伝え合う活動を行ったことにより、児童がこれまで持っていた作品に対する鑑賞の視点を更に広げ、新たな視点を実感させることができた。

#### カ 今後の課題

本題材では、育てたい力を明確にすることにより、題材の目標に迫ることができた。教科目標の達成という視点で考えると、今回の成果を次の題材へとつなげ、

年間を通して言語活動を充実させることが必要だといえる。図画工作科では、作品を構想したり制作したりする時間を確保することを重視したい。言語活動が、学習活動の充実につながるために、国語科を中心とした他教科等との関連を図りながら、児童の言語に関する能力を育成していくことが重要であると考え。

(2) 中学校数学科の実践 (第3学年)

ア 単元名 課題学習

イ 単元の目標

- ・これまでに学習した数と式、図形、関数を総合的に用いて課題解決をする。
- ・数学的活動の取組みを通し、課題解決の楽しさを味わう。

ウ 中心となる言語活動

育てたい力	判断力
活動領域	話す、聞く
学習形態	グループ
活動内容	課題解決に向けて、グループ内で自分の考えを説明し合う。

エ 支える言語活動

育てたい力	思考力
活動領域	書く
学習形態	一人
活動内容	課題解決に向けた自分の考えを、図や式、文章等でワークシートに書く。

オ 実践の成果

本単元では、これまでに学習してきた数と式、図形、関数の内容を用いて総合的に考察し、課題解決することをねらった。図や表を使いながら諦めずに最後まで考えたり、グループで話し合ったりする活動を通して、生徒は課題解決する過程を楽しんだり、解決する喜びを味わったりしていた。

**全員に説明させる状況にしたグループ活動の効果**

グループ学習は、取りませ方によっては、一部の生徒だけで進んでしまうことが少なくない。そして、そのような場合には、結論だけを聞いて納得したような気になってしまい、学習内容がきちんと理解されていないことが多い。そこで授業者は、本単元の立方体の個数の規則性を見いだす学習において、まず、同じ課題について解決するグループ活動を設定した。次に、それぞれのグループを解体し、各グループから数名ずつ集まり、ほかのグループの人に説明をしなければならぬという状況を作り、一部の生徒に任せればよいという姿勢をなくしていった。そして、互いの考えを説明し合うことを通して、聞き手に分かりやすく伝えるために、自分の考えを整理したりまとめたりする判断力を育てたいと考えた。

最初のグループ活動で生徒は、「どうして」、「何でそうなるの」という疑問をグループ内で出し合い、それに答えながら説明し合うことで、自分の考えを整理し

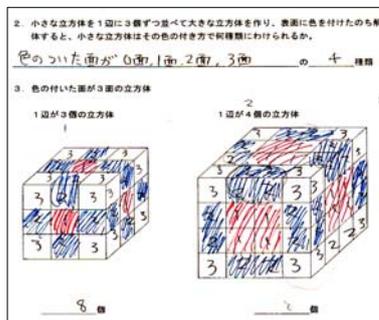
ながら課題解決に取り組んでいた。また、友達の説明を聞いているうちに、自分の中で新たなひらめきが生まれ、「それはこう考えた方がよいのでは」といった展開にもつながった。さらに、自分の中で整理した考えを言葉にして伝えるために、どんな言葉を選んだらよいか工夫する姿も見られた。

説明し合い、学び合う中で、納得できたときに「ああ、そうか」「〇〇さんすごいね」といった声が揚がったり、それを聞いたときに生徒の嬉しそうな表情が見られたりした。さらに、不十分な説明に対してほかの生徒が、「これはこういうことじゃないの」などと補足し合う姿が、各グループで見られた。こうした様子から、本単元の「これまでに学習した数と式、図形、関数を総合的に用いて課題解決をする」、「数学的活動の取組みを通し、課題解決の楽しさを味わう」という目標を、生徒が友達との関わりの中で実感を伴って達成できたといえる。

**図や式、文章等に表す効果**

グループで話し合う前に、課題解決に向けた自分の考えをワークシート(第4図)に書かせた。

見取り図を考える生徒や、表を作り数量の変化を捉えようとしている生徒、授業者が用意した立体模型を手に取り、色を塗りながら考える生徒など、様々な視点から迫ろうとしている姿が見られた。



第4図 ワークシートの一部

このような操作活動を通して、気付いたことを式や文章でワークシートに記述させることにより、分かったつもりになっている自分の考えを明確にさせることができた。

また、ワークシートに書いたことを基に、自分の考えを説明することにつなげることができた。

カ 今後の課題

生徒がワークシートに書いた言葉や、グループ内で説明しているときの言葉から、数学的用語を正しく使っていないと感じた。相手に分かりやすく、誤解のないように説明するには、誰もが同じものをイメージできる言葉で、簡潔に表現することが重要である。そのためには、数学的用語を意識し、積極的に使わせる指導が必要であるといえる。このことは、小学校から継続して取り組むことが大切であるが、生徒にそのような力が身に付いていないとすれば、その実態を踏まえて、適切な指導をすることが重要である。今後は、数学的用語を正しく使って説明した方が、自分の考えをより分かりやすく相手に伝えることができるということを、生徒に実感させていきたい。

## 研究のまとめ

### 1 研究の成果

#### (1) 言語活動を具体的に構想できたこと

本研究では、教師が、児童・生徒の実態を踏まえて、効果的な言語活動を構想することを目指してきた。「作成シート」を用いた実践から、次のような成果を得ることができた。

- 「育てたい力」を明確にすることにより、「中心となる言語活動」と「支える言語活動」を構想することができ、授業で取り組む言語活動の焦点化が図られた。
- 児童・生徒の実態を踏まえた効果的な「活動領域」を選択することにより、単元の目標に迫る学習が展開できた。
- 活動に適した「学習形態」を設定することにより、児童・生徒一人ひとりが意欲的に学習に取り組む、主体的な学習展開につながった。

研究を通して、言語活動の充実を図るためには、「何のために、どのような言語活動を取り入れるのか」といった目的を明確にする必要があることを再確認できた。その具体的な方策として考案した「作成シート」を活用したことにより、単元の目標に迫る言語活動を構想することができた。

こうした取組みによって、児童・生徒に、「思考力」、「判断力」、「表現力」、「コミュニケーション能力」を育むことができるということが分かった。

#### (2) 小中の接続を意識する手立てを見いだせたこと

本研究での実践事例は、単元の目標を達成することと、「思考力」、「判断力」、「表現力」、「コミュニケーション能力」の育成を図ることを「協力員」同士が共通理解をして取り組んだ事例である。共通の「作成シート」を活用したことにより、取り組んだ言語活動の比較が容易にできるので、「育てたい力」、「活動領域」、「学習形態」のバランスを見ることができた。「小中の接続」を意識するには、各教師の考え方に任せるだけでなく、このような共通の考え方を基盤として、言語活動を構想することが重要だということが分かった。

言語活動を構想する方策や手順の共有化を図ることは、「小中の接続」への意識を高めるための、一つの手立てと考えることができる。

### 2 今後の課題

今後は、「作成シート」の有効な活用方法を探ることが課題といえる。例えば、ある教科で年間を通して活用したり、1時間ごとの言語活動構想図を作成したりすることが考えられる。そのことにより、各学年の言語活動の取組みを見直したり、学校全体としての言語活動の在り方を考えたりすることができる。さらに、「作成シート」の改善点を見付け、より活用しやすい

ものに修正することも期待できる。

また、言語活動の充実を図るためには、話し方や聞き方等の指導、学習カードやグループ活動の吟味など、継続的に取り組んでいかなければならない課題もある。

これらのことは、研究を進めるに当たり、「協力員」と共通理解を図りながら取り組んできた。しかし、一つの単元で解決することは難しく、児童・生徒の実態や状況に応じて適切に判断することや、長期的な取組みによって、解決していく課題であるといえる。

言語活動は、教科目標や単元の目標を達成するための一つの手段である。児童・生徒の実態を踏まえ、学習のねらいを意識した効果的な言語活動を構想し、実践することが重要である。

### おわりに

本研究を踏まえて当センターでは、「〈小・中学校〉言語活動の充実を図る学習指導事例集」を作成した。本稿で紹介できなかった学習指導事例等を紹介しているので、参照していただきたい。

なお、今年度の研究を進めるに当たり、ご指導・ご助言をいただいた横浜国立大学准教授青山浩之先生、ご協力いただいた6名の調査研究協力員の方々に、感謝の言葉を申し添えたい。

#### [調査研究協力員]

伊勢原市立比々多小学校	渡邊 良典
真鶴町立まなづる小学校	後藤 由多加
厚木市立南毛利小学校	佐藤 若菜
寒川町立寒川東中学校	富田 健一
大和市立引地台中学校	清水 恭
南足柄市立岡本中学校	植田 誠

#### [助言者]

横浜国立大学	青山 浩之
--------	-------

### 参考文献

- 『教師のチカラ』編集委員会 2010 『子どもを「育てる」教師のチカラ No.2 言語力を「育てる」』日本標準
- 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社
- 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社
- 梶田 毅一・甲斐睦朗 2009 『「言語力」を育てる授業づくり・小学校』図書文化社
- 梶田 毅一・甲斐睦朗 2009 『「言語力」を育てる授業づくり・中学校』図書文化社
- Benesse 教育研究開発センター 2010 『VIEW21 小学版 何のため？各教科での言語活動』<http://benesse.jp/berd/center/open/syo/view21/2010/09/index.html> (URLは2011年1月取得)

# 高等学校の教科等における道徳指導の留意点

— 「現代社会」、「ホームルーム活動」、「総合的な学習の時間」における実践を通して —

奥山 澄夫<sup>1</sup>

高等学校の道徳教育は人間としての在り方生き方に関する教育である。指導に当たっては、生徒自らが人間としての在り方生き方及び自己の生き方を深く考えるように促すことが必要である。そのための指導を、「現代社会」、「ホームルーム活動」及び「総合的な学習の時間」における道徳指導の実践に見られた生徒の変容やそれを生み出した指導上の工夫を基に、高等学校の教科等で行う道徳指導の留意点としてまとめた。

## はじめに

高等学校の道徳教育は、「豊かな心を持ち、人間としての在り方生き方の自覚を促し、道徳性を育成することをねらいとする教育活動」（文部科学省 2009a p. 18）である。道徳性とは人格の基盤をなし、社会の中で人間としての本来の在り方やより良い生き方を目指してなされる道徳的行為を可能にするものであり、その育成は学校教育にとって重要な課題である。道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行うが、「今日の家庭や地域社会及び学校における道徳教育の現状や生徒の実態などからみて、更に充実を図ることが強く要請されている。」（文部科学省 2009a p. 18）とある。高等学校においては、高等学校学習指導要領の改訂に伴い、平成 22 年度から道徳教育の全体計画を作成することとなり、一層具体的に道徳教育を展開するように努める必要がある。

神奈川県では、各高等学校における道徳教育について、「校長の方針の下に、全教職員の参加と協力を得ながら道徳教育の全体計画を作成して指導の方針や重点を明確にし、地域や家庭と連携しながら、道徳教育のより一層の充実に取り組む」（神奈川県教育委員会 2010）こととしている。また、平成 23 年度より全ての県立高等学校でシチズンシップ教育が本格実施されるが、政治参加教育や司法参加教育、消費者教育と並んで、道徳教育は本県におけるシチズンシップ教育の 4 本柱の一つとなっている。

## 研究の目的

本研究は、高等学校における教科等で行う道徳教育の充実を資することを目的とし、3名の調査研究協力員による道徳の指導を行った授業の成果と課題を基に、教科等で行う道徳指導の留意点をまとめたものである。なお、本稿では教科等で道徳の指導を行う授業を「道徳を意識した授業」と呼ぶ。

## 研究の内容

### 1 道徳教育の必要性

現代の社会では、知識基盤社会の到来とグローバル化の進展とともに、産業構造の転換や科学技術の開発などが急速に進んでいる。このような社会の急激な変化は、環境や生命倫理、情報などの様々な分野でこれまでの社会が経験したことのない課題を生んでいる。また、現代の社会について、「知・徳・体の調和ある発達に不可欠な『徳』が、社会の中で見失われ、あるいは、埋没しているという危機的な状態にある」（文部科学省 2009b）ことが指摘されており、社会全体のモラルの低下、家庭や地域の教育力の低下、社会体験や自然体験の不足などの問題が挙げられている。

このような社会の変化は子どもたちへの影響も大きいと考えられる。現在の子どもたちに見られる傾向として、「他者への思いやりの心や迷惑をかけないという気持ち、生命尊重・人権尊重の心、正義感や遵法精神の低下や、基本的な生活習慣の乱れ、自制心や規範意識の低下、人間関係を形成する力の低下など」（文部科学省 2009b）が指摘されている。

佐倉市は、平成 17、18 年度に小学生から成人までを対象に道徳意識調査を行った。その中で、高校生については、ほかの世代に比べ道徳的習慣が身に付いていないことが報告された（佐倉市教育センター 2007）。この結果について、橋本（2009 p. 238）は「必ずしも時間と指導を経て単純に道徳性が上昇していかない現実がある。」ということを指摘している。

このような社会状況や高校生の実態から、これからの社会の中で生徒が主体的かつ適切な判断や行動をするためには、その基準となる価値観を構築することが重要であり、道徳教育の必要性が高まっている。

### 2 高等学校の道徳教育

#### (1) 人間としての在り方生き方に関する教育

高等学校の道徳教育の考え方として示されているのは、人間としての在り方生き方に関する教育である。新高等学校学習指導要領の総則には、高等学校の道徳

1 カリキュラム支援課 指導主事

教育について、「生徒が自己探求と自己実現に努め国家・社会の一員としての自覚に基づき行為しうる発達段階にあることを考慮し人間としての在り方生き方に関する教育を学校の教育活動全体を通じて行うことにより、その充実を図る」ものと明記されている。

人間としての在り方生き方に関する教育とは、人間としての在り方を問うことで自分自身に固有な選択基準ないし判断基準、「つまり人生観・世界観ないし価値観を形成することを目指す教育」(金井 2000)である。

指導に当たっては、教員が道徳的価値を一方向的に教えるのではなく、与えられた価値が望ましいものであるかどうかを自分で考えさせることが中核になければならない。そのため、「教師の一方向的な押し付けや単なる先哲の思想の紹介にとどまることのないように留意し、人間としての在り方生き方について生徒が自ら考え、自覚を深めて自己実現に資するように指導の計画や方法を工夫すること」(文部科学省 2009a p.19)が求められる。

## (2) 補充、深化、統合の場面の必要性

小・中学校には道徳教育の要として「道徳の時間」が設けられ、学校の教育活動全体を通じて行われる道徳教育を補充、深化、統合する役割を担っている。

例えば、教科で道徳を意識した授業を行う場合、教科目標を達成する必要があることから、道徳教育としての指導は断片的であったり徹底を欠いたりしてしまうことが考えられる。補充とは、そのような断片的で徹底を欠いた指導の不十分さを補充するという意味である。深化とは、このような不十分さの中では考えが浅いままで終わってしまうことは避けられないことから、道徳の時間で考えを深めるという意味である。統合とは、各教科で行われる道徳教育は断片的になりがちであることから、道徳の時間でそれらを統合するという意味である。

高等学校には「道徳の時間」に当たるものが教育課程に設けられていないことから、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育を一層充実させるために、補充、深化、統合の場面設定について工夫が必要となる。

## (3) 中核的な指導の場面

高等学校では、公民科の「現代社会」及び「倫理」、特別活動が「人間としての在り方生き方」を目標として掲げていることから、これらの科目等は道徳の中核的な指導の場面として重視されている。また、総合的な学習の時間の目標には「自己の在り方生き方を考えることができるようにする。」とあり、人間としての在り方生き方に関する教育を行う場面として積極的に活用することが考えられる。

新『高等学校学習指導要領解説 総則編』には、そのほかの教科についてもその目標と道徳教育との関連が示された。「現代社会」、「倫理」、特別活動だけでなく、様々な教科・科目等においても道徳教育を展開し

ていくことが求められる。

## 3 高等学校における道徳教育の質的充実と量的充実

様々な教科・科目等で道徳の指導を行うためには、まず、「教師が自己の授業内容を見直し、『私が教えている教科の内容で、どこに道徳問題や人格の教えがあるだろうか』と問うこと」(リコーナ 2001)が求められる。その上で、より効果的な道徳の指導を工夫しながら指導の質を高めることが大切である。そして、個々の教員が道徳を意識した授業を行うことで、道徳の指導場面が増えていく。本研究では、高等学校における道徳教育の質と量の向上を次のように捉えた。

- 質：人間としての在り方生き方及び自己の生き方について考えさせる指導の内容や方法の充実
- 量：人間としての在り方生き方及び自己の生き方について考えさせる機会の充実

質的な充実に向けては、まず、各教科、総合的な学習の時間、特別活動がどのように道徳教育と関連するかを明確にすることが必要である。その上で、それぞれの特質に応じた道徳の指導を考え、実践する。指導に当たっては、教員が一方向的に教え込んだり、指示だけで終わらせたりするのではなく、主体的に考えさせたり、自分のこととして考えさせたりするような工夫をすることで、生徒自らが考えを深めるようにすることが大切である。

量的な充実に向けては、各教科や総合的な学習の時間、特別活動において道徳の指導を行う場面を増やすことが大切である。ただし、道徳の指導を行う機会をただ増やすだけでは、それぞれの指導が断片的になってしまう可能性が高い。そこで、各教育活動を道徳教育の視点から意義付けした上で、共通の道徳的価値をもつ教育活動を関連付けたり、補充、深化、統合の機能をもたせた時間を設けたりすることで、人間としての在り方生き方について考える機会を拡充することが大切である。

## 4 道徳を意識した実践事例

本研究では、三つの高等学校で、それぞれ公民科の「現代社会」、特別活動のホームルーム活動及び総合的な学習の時間において道徳を意識した授業を行った。

なお、これらの事例は人間としての在り方生き方及び自己の生き方について考えさせる指導の質的な充実を図ると同時に、教科・科目等で道徳の指導を行うことで量的な充実を図ったものである。

### (1) 実践事例1 「現代社会」第3学年 ア 授業の概要

A高等学校における「現代社会」の授業で、福祉と出生前診断という二つのテーマを組み合わせ、7時間の単元計画を作成し、生命の尊重、思いやり、差別や偏見のない社会の実現などの道徳的価値に照らして、

生徒に人間としての在り方生き方及び自己の生き方を考えさせた事例である。

単元の第1時から第6時は福祉社会の実現に向けて必要とされる事項について学習し、様々な立場や状況にある人とその家族が安心して暮らしていける社会の在り方を考えた。その中で、第6時は先天性障害について学習するとともに、第7時の学習と関連させるために、「出生前に胎児に先天性障害があることが分かることについてどう思うか」というテーマでレポートを書かせた。第7時は出生前診断について学習し、生命の尊重という道徳的価値に照らして自己の生き方を考えさせた。

#### イ 道徳教育の充実を図る工夫

本事例では、道徳教育の充実を図るために次のような工夫をした。

- ・教科の学習内容の中から、学校の特色ある教育活動を踏まえて、人間としての在り方生き方及び自己の生き方について考えさせる単元を選ぶ。
- ・興味・関心を喚起し主体的に考えさせるために、プレゼンテーションソフトを活用し、画像を見せたり、クイズ形式の発問を交えたりする。
- ・生徒の考えを深めるために、「現代社会」の学習を通して新たな知識を与え、それに基づいて道徳的価値に気付かせたり考えさせたりする。
- ・生徒の考えを深めるために、別の視点から考えさせたり、第7時は前の時間に書いた友達のレポートを読ませたりして、様々な考えがあることに気付かせ、同じテーマで再度レポートを書かせる。

#### ウ 成果と課題

##### (ア) 成果

出生前診断とその生命倫理上の課題、関連する法律について理解させたり、友達の考えが書かれたレポートを読ませたりすることで、生徒のレポートの内容に変化が見られ、考えが深まったり揺れ動いたりした様子が見られた。また、レポートの内容から生徒は与えられたテーマについて真剣に考えたことが分かり、主体的に考えることができたといえる。

次に示すのは、同一生徒が書いた二つのレポートの内容の一部である。1回目は差別について触れ、2回目は考えが深まり、社会の在り方についても言及するようになっていることが分かる。

##### 1回目のレポート

私は出生前に胎児に障害があると分かることは、差別につながるのではないかと思います。

##### 2回目のレポート

クラスの皆の意見を読んで、同じような意見をもつ人が多いことを知りました。大切なのは、子どもとその親が安心して暮らせる体制を整えることと、社会に生きる一人ひとりの意識だと思いました。

##### (イ) 課題

課題は、教科学習及び道徳教育のそれぞれの目標に迫るために、どのように指導内容のバランスを取りながら授業を展開するかということである。「現代社会」は高等学校における道徳教育の中核的な指導の場面として位置付けられているが、「あくまで教科の科目である以上、先人の思想や人間社会の諸事象の学問的理解を基盤として授業が展開されるのであって、小・中学校の『道徳の時間』の趣旨と一致するものではない。」

(橋本 2009 pp.239-240) のである。つまり、「現代社会」は、教科としての学習や目標があるために、道徳の指導が断片的になったり、徹底を欠いたりすることは避けられないと考えられる。一方で、「現代社会」は道徳教育の中核的な指導の場面として、人間としての在り方生き方について生徒自らに考えさせることが不可欠であり、考える時間を生徒に保証しなくてはならない。道徳教育の中核的な指導の場面として、このような課題を解消するために、次のような対応が必要となる。

- ・年間指導計画の中で道徳を意識した授業を行う単元を明確にし、生徒に考えさせる時間を確保する。
- ・不十分にならざるを得ない部分は総合的な学習の時間やホームルーム活動で補充、深化、統合できるように一層具体的に道徳の指導を展開できる体制を構築する。

##### (2) 実践事例2 「ホームルーム活動」第3学年

###### ア 授業の概要

B高等学校におけるホームルーム活動で、杉原千畝(ちうね)を扱った演劇を見る芸術鑑賞会の事前学習と事後指導を行い、勇気、生命の尊重、強い意志などの道徳的価値に照らして、人間としての在り方生き方及び自己の生き方について考えさせた事例である。困難を必ず乗り越えていこうという点で、生徒にやや課題があることを踏まえて指導計画を作成し、実践を行ったものである。

事前学習では、ナチスからユダヤ人を救うべきかどうか悩んだ杉原千畝の葛藤とユダヤ人を救うためにビザを書き続けた彼の心情の2点に焦点を当て、授業者と生徒との対話を中心に、話し合い活動を取り入れながら、生徒に彼の生き方について考えさせた。

芸術鑑賞会の事後指導では、杉原千畝の生き方について感じたことや自己の生き方に生かしたいと思ったことなどをワークシートに書かせた。

###### イ 道徳教育の充実を図る工夫

本事例では、道徳教育の充実を図るために次のような工夫をした。

- ・生徒に見られる課題を把握し、その課題を解決する指導を道徳教育の視点から考える。
- ・芸術鑑賞会の事前学習及び事後指導をLHRで行うことで、人間としての在り方生き方及び自己の生き方

- について考える機会を短期間のうちに複数回設ける。
- ・杉原千畝の生き方に対する興味・関心を喚起するために、感動する読み物資料を用意して授業者が読み聞かせる。
  - ・意見を述べやすくするために、発問に対する答えは一つではなく様々な考えがあってよいことを伝える。
  - ・杉原千畝の生き方に道徳的価値を見だし、考えを深め、自己の生き方を考えることができるように、発問の順序やワークシートの構成を考える。
  - ・考えを深めるために、自分が考えたことを発表させたり、グループ内で伝え合ったりさせる。
  - ・事前学習の最後に杉原千畝に助けられたユダヤ人の手紙を紹介して余韻をもって授業を終わらせ、芸術鑑賞会につなげる。

#### ウ 成果と課題

##### (ア) 成果

ワークシートの記述内容から、生徒が読み物資料や演劇を通じて杉原千畝の生き方に感動し、感銘を受け、「勇気をもって生きたい」、「強い意志をもって生きたい」、「より良く生きたい」という気持ちを抱いたことが分かった。このような前向きに生きようとする意欲は、杉原千畝の生き方を通して、生命を尊重する態度、勇気、強い意志などを学んだことで高まったと考えられる。このことから、本実践において生徒の課題として捉えた、困難を乗り越えようとする態度の育成に資することができたといえる。

次に示すのは、事前学習及び事後指導で同一生徒がワークシートに記述したものである。この記述から、自分自身を積極的に受け入れ、自分の生き方を前向きに考えるようになってきていることが分かる。

##### 事前学習のワークシートから

杉原千畝のことは知らなくて今回の授業で初めて知りました。ユダヤ人のために自分の地位や家族のことがあったにもかかわらず、命令に背いてユダヤ人たちのビザを発行して助けた勇気と行動力は私にはないものだし、すごく尊敬しました。

私も勇気や行動力がほしいと思いました。自分のこれからの人生でこういうことができたらいいなと思いました。

##### 事後指導のワークシートから

私は、事前学習で杉原千畝が行った行動を知り勇気があるな、行動力がある人だなと単純にそう思っていました。けれど、芸術鑑賞会で劇を見て、ただ勇気や行動力があつたわけではないんだと思いました。杉原千畝には勇気や行動力はあつたと思います。けれど、あんなに大きな決断ができたのは、家族などの支えや杉原千畝のことを思いやる周囲の人の気持ちが強かったからだと思いました。

私は、勇気も行動力もないけれど、それを補えるくらいの優しさや仲間をつくって、自分の力を他人に使っていきなさいなと思いました。

生徒の記述に「普段あまり一緒に話をしたりしない人とも授業を通じて話すことができてすごく良かったと思います。話合いをしながら、楽しくみんなで頭を悩ませて考えていけたので、とても新鮮な気がしました。」というものがあつた。話合い活動は、ほかの人と関わる大切さを実感させ、意見交換を通じて考えを深めさせるという点で、道徳教育に有効であることが分かる。

##### (イ) 課題

課題は3点挙げられる。一つは、道徳教育に対する教員の不安を解消することである。授業者は、実践の前まで、発問を通じて生徒に人間としての在り方生き方を考えさせたり話し合わせたりする授業展開に不安を感じていた。しかし、実際に授業を行うと、自分の担当教科の授業でも人間としての在り方生き方を考えさせる授業展開ができるという思いをもつに至った。高等学校の道徳教育を充実させるために、研究授業や実践を通じて道徳の指導方法に対する理解を深めることが重要である。

次の課題は、ねらいを明確にした上で発問の言葉を選ぶということである。授業は発問を中心にテンポよく進み、生徒は授業者が期待する道徳的価値に気付いていった。しかし、どう答えてよいか生徒が戸惑う発問が一つあり、生徒の答えが多岐に渡ってしまい、期待する答えを引き出すまでに時間が掛かった。授業者が発する言葉はよく吟味することが大切である。

最後は、教科の学習との関連を図ることである。授業後の研究協議で、「歴史的背景を生徒が理解していれば、より重みを伝えることができただろう」という指摘があつた。この実践事例はホームルーム活動と芸術鑑賞会の関連を図つたものだが、日本史や世界史との関連を図れば更に充実した内容にすることができる。

##### (3) 実践事例3 「総合的な学習の時間」第1学年

###### ア 授業の概要

C 高等学校の「総合的な学習の時間」において、学校の道徳教育の全体計画に記載された第1学年の目標に基づき、身近なマナーを題材に選び、公德心という道徳的価値に照らして人間としての在り方生き方及び自己の生き方について考えさせた事例である。

携帯電話教室や地域貢献デーなどの教育活動との関連を意識して、「携帯電話のマナー」、「電車内でのマナー」、「教室でのマナー（ゴミのポイ捨てを考える）」、「通学路でのマナー」という四つのテーマで4時間の単元を構成し、継続してマナーについて考えさせる機会を設けた。第4時の「通学路でのマナー」では、生徒が撮影した通学路の写真や地域の人へのインタビュー映像を見せながら考えを深めさせ、通学路でのマナーとして自分にできることを考えさせた。単元の最後には、生徒に考えてほしかつたことを授業者の思いとして伝えた。

## イ 道徳教育の充実を図る工夫

本事例では、道徳教育の充実を図るために次のような工夫をした。

- ・学校や学年等の道徳教育の指導目標を踏まえて単元の目標を設定する。
- ・関連する教育活動を意識して単元計画を作成する。
- ・生徒の関心を高めるために、教材の作成に生徒を関わらせる。
- ・地域の人が生徒たちを見守ってくれているということに気付かせる。
- ・身近なマナーに対する課題意識をもち、自分の問題として捉え、自分にできるマナー向上の取り組みを考えることができるように発問の順序を考える。
- ・授業者の思いを単元の最後に伝える。

## ウ 成果と課題

### (ア) 成果

授業者の所属校は、規範意識の育成を道徳教育の目標の一つとしている。今回の実践は、学校の道徳教育の目標に基づいたものになっている。

継続的にマナーを題材として扱うことで、生徒はマナーについての考えを次第に深めていくことができた。第3時の「教室でのマナー(ゴミのポイ捨てを考える)」では、生徒から教室に置くゴミ箱を増やすという案が出た。実際にゴミ箱を増やしたところ、教室内のポイ捨てが減った。また、校内のゴミの状況について話をすると生徒が見られるようになり、マナーに対する意識が高まった。第4時の「通学路でのマナー」では、生徒が撮影した通学路の写真を教材として活用することで生徒の関心を高めることができた。また、自分たちが地域の人たちに見守られているということを知り、生徒は驚いていた。このことが地域との関わりを踏まえてマナーを考えることにつながり、その結果、通学路でのマナーについて、一人ひとりが自分にできることを主体的に考えることができた。単元の最後には、生徒から「マナー違反は人に迷惑を掛ける」、「人間関係を壊す」などの発言とともに、「自分を駄目にする」という発言を聞くことができた。マナーを守るということは人としての誇りを守ることでもあるということに生徒が気付いたためと考えられる。

### (イ) 課題

課題は2点挙げられる。一つは、ほかの教育活動との関連をより明確にすることである。本実践は、主に時期と活動内容という点からほかの教育活動との関連を意識したものである。道徳教育を一層充実させるためには、各教育活動の道徳的意義を明確にした上で関連付けができるようにすることが大切である。また、ほかの教育活動を通じて感じたことや考えたことを生徒に振り返らせる時間を設けることが大切である。本事例は、その時間として総合的な学習の時間を活用すれば、道徳の指導を補充、深化、統合する場として位

置付けることができることを示唆している。

もう一つは、話し合い活動に向けた指導を充実させることである。本実践では、生徒の状況から隣同士で相談するという程度にとどめたが、生徒が授業者の発問に対して積極的に意見を述べたり主体的に考えたりしたことから、授業者は話し合い活動に向けての手応えを感じていた。生徒の状況に応じて話し合い活動に向けた指導を積み重ねていくことが大切である。

## 研究のまとめ

実践事例を通じて得られた成果と課題を基に、教科等で道徳の指導を行う際の留意点を、生徒の姿、指導方法、学校全体での検討事項の三つの視点でまとめた。

生徒の姿については、次の2点にまとめた。

○生徒は人間としての在り方生き方や自己の生き方について関心がある

三つの事例では、生徒が主体的かつ真剣に考える姿が見られた。これは、授業者が生徒に興味・関心をもたせる工夫をしたこともあるが、主体的かつ真剣に考えることができたのは、普段表面に出さないが、根底には、生徒自身に人間としての在り方生き方及び自己の生き方に対する関心があるためだと考えられる。

○道徳教育により、生徒は生きることに對する関心と前向きな態度をもつ

三つの実践事例を通じて、生徒が自己の生き方について考えが揺らぎながらも、深く考えたり、このように生きたいという思いをもったりする姿が見られた。これは、道徳教育が人間としての在り方生き方を考えるという刺激を与えることで、生徒に人間として「こうありたい」、「こう生きていきたい」という気持ちを抱かせるためだと考えられる。

指導方法については、次の4点にまとめた。

○生徒の状況や身近な現実の課題を踏まえて単元の指導計画を作成する

三つの実践事例の授業者は、単元の指導計画を作成する際に、生徒の状況に基づいて道徳の指導のねらいを設定し、日常生活に見られる課題や現代の社会における課題を題材として選択した。その上で、題材に関する研究を深め、教材や指導の工夫を行い、生徒に考えさせる時間を確保した指導計画を作成した。道徳の指導に当たっては、このような準備段階が大切である。また、生徒の状況を踏まえ身近な課題を扱うことはオリジナリティのある指導に、現実の課題を扱うことはリアリティのある指導につながる。

○現実の課題を様々な道徳的価値に照らして生徒に考えさせる

三つの実践事例で扱われたテーマを通じて、生徒は様々な道徳的価値に気づき、自分の考えを深めていった。高校生という段階は、人間としての在り方生き方

という視点から現実の課題を考えさせることで、様々な道徳的価値に照らして、自己の生き方について考えさせることができる。

#### ○主体的に考えさせる

人間としての在り方生き方について生徒自らが考えるようにするためには、生徒に興味・関心をもたせることが必要になる。実践事例では、視聴覚教材を活用する、生徒を感動させる、身近な題材をテーマにする、生徒が教材作成に関わるなどの工夫が見られた。

#### ○考えを深めさせる

生徒が自分の考えを深めるためには、考える時間を確保すること、道徳的価値に気付かせること、考えを深めるきっかけを与えることが大切である。実践事例には、数時間の単元を構成し、その中で繰り返し考えさせるものがあった。また、1時間の授業の中で次第に考えを深めていけるように発問やワークシートを工夫する、友達の考えを知る機会を設ける、別の視点から考えさせるなどの工夫が見られた。このような工夫は、思考、判断、表現の場を与えることでもあり、言語活動の充実につながるものである。

学校全体での検討事項は、次の2点にまとめた。

#### ○補充、深化、統合の場面となる時間を検討する

公民科は高等学校における道徳教育の中核的な指導の場面であるが、教科としての指導目標や内容があるために、道徳の指導については徹底を欠くことも考えられる。そこで、ホームルーム活動を、補充、深化、統合の場として重視することが考えられる。また、総合的な学習の時間を積極的に道徳教育の補充、深化、統合の場として活用することも検討に値する。

#### ○学校の様々な教育活動を道徳教育の視点から見直し、その道徳的意義を明確にし、関連を図る

今回の実践事例では、ほかの教育活動との関連を意識した取組みが見られた。より大きな成果を上げるためには、各教育活動の道徳的意義を明確にした上で関連を図ることが望ましい。そのためには、学校全体で教育活動を見直す作業を行い、それらの道徳的意義を共有することが重要である。そうすることで、個々の教員が道徳指導のための共通基盤をもち、道徳教育を組織として推進する体制を構築できる。

### おわりに

高等学校における道徳教育を質的にも量的にも充実させるためには、生徒が人間としての在り方生き方及び自己の生き方に対して興味・関心をもっているということを認識することが大切である。その興味・関心を積極的に喚起し、様々な工夫を通して生徒に生き方考えさせる指導が、現在求められているのである。

高等学校における道徳教育は、生徒に人間としての在り方生き方考えさせ、それに照らして自己の生き

方を考えさせるものである。道徳的なテーマについて生徒が主体的に考えを深めていくためには、単に知識面の理解を図るだけでなく、道徳的価値に基づいて深く考えさせる工夫が必要であり、それが言語活動の充実にもつながる。また、教育課程上の工夫として、道徳教育の要となる時間を設けることも今後の検討課題として考えられる。

道徳を意識した授業を実践した授業者からは、実践終了後に、「生徒の反応を見たり教材を開発したりすることで充実した実践ができた」という感想があった。本研究が、道徳教育に取り組んでみようという気持ちを高めることにつながると幸いである。

本研究を進めるに当たって、様々な助言、指導をいただいた昭和女子大学大学院押谷由夫教授、並びに道徳を意識した授業を実践していただいた3名の調査研究協力員、聞き取り調査や研究授業などご協力をいただいた方々に感謝する次第である。

#### 〔調査研究協力員〕

県立横浜栄高等学校	桐谷 鋼哉
県立秦野曾屋高等学校	大谷 聡一郎
県立大井高等学校	後藤 英之

#### 〔助言者〕

昭和女子大学大学院	押谷 由夫
-----------	-------

### 引用文献

- 神奈川県教育委員会 2010 「平成 22 年度 学校運営の重点課題」 pp. 28-29
- 文部科学省 2009a 『高等学校学習指導要領解説 総則編』 東山書房
- 文部科学省 2009b 「子どもの徳育の充実に向けた在り方について（報告）」 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyou/attach/1286128.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyou/attach/1286128.htm) (URL は 2010 年 12 月取得)
- 金井肇 2000 「人間としての在り方生き方」(押谷由夫、宮川八岐(編著)『道徳・特別活動重要用語 300 の基礎知識』 明治図書出版 p. 63
- 橋本光洋 2009 「高等学校の道徳教育はどのように行われているのだろうか」(沼田裕之ほか(編著)『道徳教育 21 の問い』 福村出版
- リコーナ, トーマス 2001 『人格の教育—新しい徳の教え方学び方』(水野修次郎監訳・編集) 北樹出版 p. 30

### 参考文献

- 佐倉市教育センター 2007 「子どもたちの道徳性を育むために～未来の市民を育てよう（道徳意識調査より）～」 [http://www.city.sakura.lg.jp/kyoikucenter/H19\\_doutoku-leaflet.htm](http://www.city.sakura.lg.jp/kyoikucenter/H19_doutoku-leaflet.htm) (URL は 2010 年 12 月取得)

# 組織的に取り組む高等学校道德教育に関する一考察

神橋 憲 治<sup>1</sup>

高等学校における道德教育の充実を目指し、学校全体で組織的に取り組むための方策として、既存の教育活動に基づく道德教育の指導を『高校道德カレンダー』にまとめる手法とともに、それらの指導を「有機的なつながりをもった道德教育」とするための方策について研究した。また、校内体制の構築と校内研修の促進のための手立てを検討し、学校全体で組織的に取り組む道德教育の充実に向けた一考察としてまとめた。

## はじめに

近年、規範意識や生命尊重といった道德性の育成が重視されている。中央教育審議会答申「『新しい時代を拓く心を育てるために』一次世代を育てる心を失う危機―」では、21世紀は社会の姿が大きく変貌し、人類の生存基盤を脅かす問題が厳しくなる時代であるからこそ、子どもたちが「生きる力」を身に付け、新しい時代を切り拓く積極的な心を育てていくことの大切さが指摘されている（中央教育審議会 1998）。

今回の学習指導要領改訂における主な改善事項の一つとして、道德教育の充実が掲げられている。そして、新高等学校学習指導要領には、「学校の教育活動全体を通じて行う道德教育について、その全体計画を作成すること。」が新たに明記され、全体計画を基にして学校全体で取り組む道德教育の充実が求められている。

平成 21 年 9 月 11 日の「子どもの徳育の充実に向けた在り方について（報告）」においては、「子どもたちの間に、また、社会の形成者である大人たちの間にも『徳』が見失われてきているような状況」（文部科学省 2009a）が見られることが指摘されており、徳育の充実に向けた 10 の提言がなされている。そこでは全校的な体制づくりや教員の資質向上等を通して道德教育の充実を目指すことが述べられている。

## 研究の目的

本研究の目的は、教育活動全体で効果的に取り組むことのできる道德教育の指導計画や指導体制の在り方について検討し、その成果を提案することで、高等学校において全体計画に基づき行われる道德教育の充実に資することである。

## 研究の内容

### 1 年間指導計画表『高校道德カレンダー』の作成

各学校が作成する全体計画に基づき、実効的に道德教育を行うための手法として『高校道德カレンダー』

1 カリキュラム支援課 指導主事

を作成する方法について説明する。

#### (1) 道德教育の全体計画

新高等学校学習指導要領では、道德教育の全体計画の作成が新たに求められるようになった。神奈川県では、県教育委員会の指示により、平成 22 年 2 月までに全ての県立高等学校が全体計画を作成し、平成 22 年度より全体計画に基づいた道德教育を実施している。

全体計画の作成とそれに基づく道德教育の関係については、中学校の道德教育での取組みにおいて問題点が指摘されている。平成元年に学習指導要領が改訂されて以来、中学校では道德教育の全体計画が作成されてきた。この度の改訂では、全体計画に「内容及び時期」を示すことが新たに求められるようになった。このことは、全体計画が必ずしも有効に活用されていない場合もあったことを示唆している。これに関して、前国立教育政策研究所教育課程調査官の谷田氏は次のように述べている。「これは、全体計画がややもすると“画餅”に終わっていなかったかという課題に呼応するものでもあろう。確かに“構造図”あるいは“関連図”として一枚ものの全体計画が示されることは、教育活動全体で取り組む道德教育を鳥瞰するためには意味がある。しかし、それが各々の教育活動に具体化され、浸透していくためにはさらなる創意工夫が求められる。」（谷田 2009）

道德教育の要である道德の時間が位置付けられている中学校でさえ、このような状況となっている。高等学校においては、この点に関して、より一層留意して道德教育の全体計画の作成に当たる必要がある。先述のように、高等学校における全体計画の作成は、始まったばかりである。全体計画を効果的に活用し、道德教育の充実を図るために工夫・改善していくことが必要である。

#### (2) 全体計画をより具体的なものにする

「全体計画は作成したが、十分に活用されていない」、「教師間で共通理解を図ることができていない」という全体計画に関する課題について、検討を行うことは重要なことである。

これらの課題の解決に向け、全体計画をより具体的に示す方策が必要である。中学校の道德教育の全体計

画に「内容及び時期」を示すようになったことを参考に、全体計画に示した内容を具体化した道徳教育の指導を年間計画表にまとめることが考えられる。ここではこの年間指導計画表を『高校道徳カレンダー』と呼ぶこととする。その様式例を第1図に示す。この様式例では、月別に各科目等で取り組む道徳教育の指導を記しておくことで、全体計画では表現できない詳細な内容までを示すことができる。また、道徳の目標と科目等の目標を併記することで、科目等の教育目標を踏まえながらも道徳教育で押さえるべき点を明らかにすることができる。

道徳教育は教育活動全体を通じて行うことが求められており、『高校道徳カレンダー』を使うことによって全体計画に示された道徳教育の目標を具体化することができる。道徳教育を学校全体で組織的に取り組むことを前提として、個々の道徳教育の指導が行われる必要がある。『高校道徳カレンダー』を作成することは、自分が担当している教科等の指導の中で、道徳教育の指導を行う各教員にとって、次のような効果が期待できる。

- ・学校で行われる道徳教育の全容を把握できる。
- ・担当教科等以外の指導を確認できる。
- ・担当教科等以外の指導との連携を模索できる。
- ・担当教科等の指導の改善の方向性を見いだせる。

このように『高校道徳カレンダー』を作成することにより、全体計画を作成するだけでは得られない道徳教育の充実に関する効果が期待できる。

### (3) 『高校道徳カレンダー』の作成と運用

全体計画に基づき、学校全体で取り組む道徳教育のより一層の充実を目指して、『高校道徳カレンダー』の作成方法及びその運用方法について説明する。

#### ア 対象生徒の区分を決める

『高校道徳カレンダー』の作成に当たっては、教育課程表ごとに行うとよい。第1図は第3学年理系クラスを対象とした『高校道徳カレンダー』の例である。学年進行制の学校では、このように学年ごとに作成するとよい。そして、第3学年は生徒の進路希望等に応じて理系と文系などのように教育課程表が分かれていることが多いので、理系と文系で分けて作成してある。また、単位制の学校等では系や系列別に作成したり、専門高校では学科ごとに作成したりと、各学校の実情を踏まえながら検討を行うとよい。

#### イ 『高校道徳カレンダー』の縦軸と横軸を決める

横軸は道徳教育の流れを時系列で示し、第1図では4月から3月までを1カ月単位としている。場合によっては、「学期ごと」や「週ごと」に設定することも考えられるが、その際には次の3点を念頭においておく必要がある。

- ・道徳教育の指導の具体的内容を把握できるか。
- ・道徳教育の指導の順序を把握できるか。
- ・道徳教育の全体像を把握できるか。

一方、縦軸は教科等で分け、各学年等に配置されている教科・科目や総合的な学習の時間のほかに、ホームルーム活動や学校行事といった特別活動を取り入れ

教科等	道徳の目標	科目等	科目等の目標	4月	5月	6月	…	2月	3月
国語		現代文A					…		
地理歴史		日本史B							
公民		現代社会							
数学		数学Ⅲ							
		数学B							
理科		物理							
		生物							
保健体育		体育							
芸術		音楽Ⅲ							
		美術Ⅲ							
		工芸Ⅲ							
		書道Ⅲ							
外国語		コミュニケーション英語Ⅲ							
		英語表現Ⅱ							
総合的な学習の時間		探究Ⅲ							
特別活動		ホームルーム活動							
		生徒会活動							
		学校行事							

第1図 『高校道徳カレンダー』の様式例

る。さらに、各学校の特色を表す学校設定科目や重点的に取り組んでいる学校行事、地域貢献活動など、道徳教育の学校目標を具体化できるものを、積極的に取り入れる。ただし、学校全体で行われる道徳教育を俯瞰できるように、完成した『高校道徳カレンダー』の情報量が多過ぎたり、少な過ぎたりしないように配慮する必要がある。例えば、選択の帯を区別できるように整理して組み入れたり、履修人数の少ない自由選択科目の扱いを検討したりすることが挙げられる。

#### ウ 道徳教育の指導にいかせる教育活動を確保する

道徳教育の指導を計画する際には、既存の教育活動の中で、既に道徳教育となっているものや、意識すれば道徳教育となるものなどを積極的に活用するとよい。それらの教育活動を『高校道徳カレンダー』に組み入れていく際には、「どのような学習内容・題材を用いるのか」、「どのような学習活動を通して行うのか」、「どのような道徳的価値に基づいて行うのか」を明示することで、道徳教育の指導を具体的にイメージすることができる。そして、それぞれの道徳教育の指導の担当者間における意思疎通も容易となる。

#### エ 道徳的価値を明示する

『高校道徳カレンダー』に示されたそれぞれの道徳教育の指導には、育成を目指す道徳的価値を明示しておく。それにより関連する道徳教育の指導を結び付けやすくなる。第2図は『高校道徳カレンダー』記入例の一部である。月別・科目別のマスの中には、扱う題材のほかに、道徳の内容項目の番号と道徳的価値を記す。新中学校学習指導要領には、中学校の道徳で指導すべき観点として、24の「内容項目」が示されている。高等学校学習指導要領には、この内容項目が示されていないが、中学校道徳教育の内容を踏まえた上で、高

校生の発達段階にふさわしい道徳教育を行うこととされている。『高校道徳カレンダー』のマスの中には、中学校学習指導要領の内容項目の番号「1-(4)」、「4-(4)」や、高校生として育成したい道徳的価値「真理愛」、「役割と責任の自覚」などを記す。その際、道徳の時間で計画されているように24の全ての内容項目を均等に組み入れることができるとは限らない。

また、『高校道徳カレンダー』のマスの中に書き込めない題材、指導方法、道徳教育のねらいなどについては、別葉を作成して付記しておくことで、見やすい『高校道徳カレンダー』とすることができる。

#### オ 道徳教育の指導をバランスよく組み入れる

道徳教育は各教科等の特質に応じて行うこととされており、毎時間、毎月、全教科・科目等で道徳教育に取り組めるとは限らない。いつ道徳教育の指導を行うことができるのか、いつ行うことが効果的かなどを吟味し、『高校道徳カレンダー』のマス埋めていく。そのため、全てのマスを形式的に埋める必要はない。また、場合によっては一つのマスの中に複数の指導を取り入れる場合もある。その場合にも、主として扱うのか、副として扱うのか、または主として扱うものだけを記入するのかなどについても検討する必要もある。例えば、ほかのマスへの記入状況等を踏まえながら、組み入れる道徳教育の指導を吟味する必要が出てくる場合もある。

#### カ 組織的に作成し、改善する

『高校道徳カレンダー』の作成に当たっては、全教員が組織的に作成や改善を行うことが重要である。その際の工夫として、電子ファイルの共有化が挙げられる。各学年、系や系列、学科ごとに表計算ソフトで作成した『高校道徳カレンダー』の様式の電子ファイルに共有設定を施しておく。このファイルは校内ネットワーク上の共有フォルダに保存しておき、各授業担当者は担当する教科等のマスに道徳教育の指導を入力する。このような作業を経て、年度開始時に『高校道徳カレンダー』を完成させておく。

『高校道徳カレンダー』作成の初期年度においては、実施後の評価により、道徳教育の指導を見直す必要が出てくる場合もある。その際には、年度途中であっても追加や変更のあった指導については、適宜、追記や修正を行う。このように修正していくことで、年度末にはより現実的な『高校道徳カレンダー』へと改善され、次年度作成時の参考となる。

また、自分の担当教科等のマスの内容に変更がなくても、他教科等で自分が扱う道徳的価値に関連した指導に追加や変更がある場合に備え、定期的に『高校道徳カレンダー』を確認しておく必要がある。

個々の教員による個別の取組みを積み重ねることで、学校における道徳教育の指導は充実していくが、これを組織的な取組みにしていけるためには、推進体制づく

科目等	科目等の目標	4月	5月
現代文A	・評論、小説等の発展的な読解力の育成 ・思考力の育成 ・人間尊重の精神、生きる喜びを共に分かち合える生活者としての態度の育成	心に『海』を持って 1-(4)、4-(4) 真理愛、 役割と責任の自覚	
日本史B	・日本の歴史の展開に関する世界史的な視野からの考察力、日本の文化と伝統の特色に関する認識の深化と歴史的な考察力の育成		律令国家の形成 4-(10) 国際的視野

第2図 『高校道徳カレンダー』記入例の一部

りや道徳教育担当者の存在が重要となる。

## 2 有機的なつながりをもった道徳教育

『高校道徳カレンダー』で示された道徳教育の指導を互いにどのように連携させていけるかによって、組織的に取り組む道徳教育となり得るかどうかが決まる。その手法について、一つの方法を提案する。

### (1) 「総合単元的な道徳学習」

道徳教育は教育活動全体を通じて行うものとされ、小・中学校の教育課程上、道徳は各教科・総合的な学習の時間・特別活動と並べられている。そして、これら教育活動における道徳教育を補充・深化・統合するものとして、小・中学校では「道徳の時間」が設置されている。本研究の助言者である昭和女子大学大学院教授押谷由夫氏はこのことについて「道徳は、本来横断的・総合的な学習を基本としている」（押谷 1997）と述べている。

その押谷氏の提唱する「総合単元的な道徳学習」は、教育活動全体を通じて取り組む道徳教育の具体的方法として知られている。「総合単元的な道徳学習」は、道徳教育を「道徳の時間」だけで行うのではなく、学校全体の教育活動を相互に関連付けて道徳教育に取り組むものであり、その特徴としては、特定の道徳的価値をねらいとして設定する、「道徳の時間」を中心に位置付ける、ほかの学習活動や日常生活と関連をもたせるなどが挙げられる。

### (2) 『高校道徳カレンダー』を用いた道徳教育の充実

道徳教育の要として機能する「道徳の時間」がない高等学校では、学校全体で取り組む道徳教育の方策に「総合単元的な道徳学習」を適用することはできない。そこで『高校道徳カレンダー』を活用し、他教科や様々な行事などとの連携を図りながら、道徳教育を組織的な取組みにしていく方策が必要である。

『高校道徳カレンダー』を作成することで、それぞれの道徳的価値を扱う道徳教育の指導の分布を把握することができる。その分布に関しては、横軸方向の広がりとは時系列でのつながり、縦軸方向の広がりとは教科間等でのつながりを表している。（第3図）

『高校道徳カレンダー』の中には、同じ道徳的価値を扱った道徳教育の指導を複数見いだすことができ、これらの道徳教育の指導がどのように分布しているかを確認することができる。そして、時系列でのつながりに関しては自分の担当する道徳教育の扱い方を検討するとともに、教科間等でのつながりでは各担当者間で互いの道徳教育の指導のつながりを確認し、連携を模索することで、道徳教育はより効果的で組織的な取組みとなる。その際には、補充・深化・統合を図る教育活動を位置付けることができるように工夫する。

### (3) 有機的なつながりをもった道徳教育の構築

神奈川県立総合教育センターでは、平成 13、14 年度

教科等	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
国語												
地理歴史												
公民												
数学												
理科												
保健体育												
芸術												
外国語												
総合的な学習の時間												
特別活動												

第3図 『高校道徳カレンダー』におけるつながり

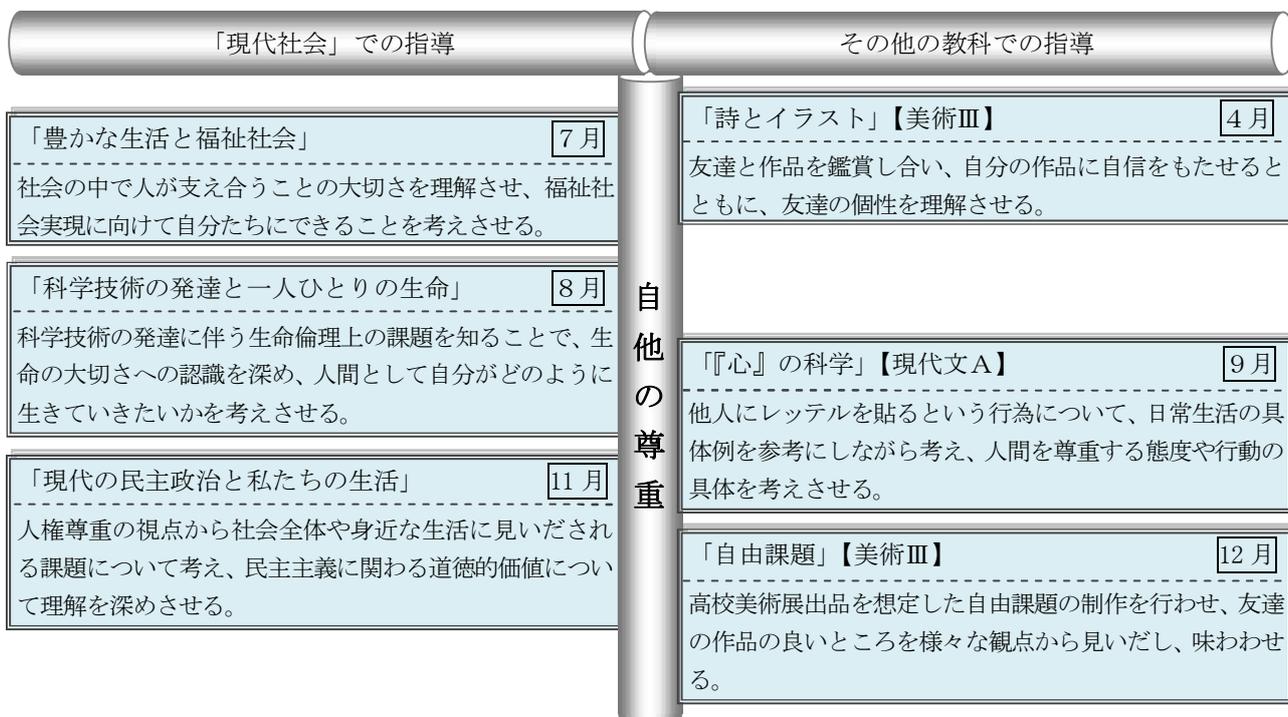
に「体験活動を生かした道徳教育」の研究を行い、体験活動と道徳の時間の関係を「関連図」にまとめている。関連図にまとめることの長所として「体験活動と道徳の時間のねらいを明確に把握することが出来る。」（神奈川県立総合教育センター 2004）や「体験活動と道徳の時間の関係がわかりやすい。」（同）などが挙げられている。

本研究では「総合単元的な道徳学習」のように、教科等を超えて関係の深い複数の道徳教育の指導を、「体験活動を生かした道徳教育」の表現手法である関連図で示す方策を検討した。『高校道徳カレンダー』を作成することで明らかになった、互いに関連のある道徳教育の指導を連携させながら道徳教育に取り組んでいく。ここではそのようにして取り組まれる道徳教育を「有機的なつながりをもった道徳教育」と呼ぶこととする。その関連図の具体例が第4図である。

「有機的なつながりをもった道徳教育」の関連図では、縦方向に上方から下方に向けて時間の流れを表している。また、中心の軸には、これらの教育活動で扱う道徳的価値を明記することとし、第4図では「自他の尊重」を扱っている。さらに、軸の左右で教育活動を分けて記述する。第4図の場合、軸の左側を「『現代社会』での指導」、右側を「その他の教科での指導」に分けている。そのほかの分け方には、「教科での指導と教科外での指導」や「総合的な学習の時間での指導とその他での指導」、「ホームルーム活動での指導と学校行事での指導」などが挙げられる。

「有機的なつながりをもった道徳教育」の関連図で示された道徳教育の指導は、『高校道徳カレンダー』に示される道徳教育全体の一部分であり、同じねらいの道徳的価値だけを取り出したものという関係にある。

『高校道徳カレンダー』に示された道徳教育の指導において、同じ道徳的価値に基づいて行われる道徳教育の指導を折れ線でつなぐと、第5図のように図示できる。この表現方法により、『高校道徳カレンダー』は幾つもの「有機的なつながりをもった道徳教育」を

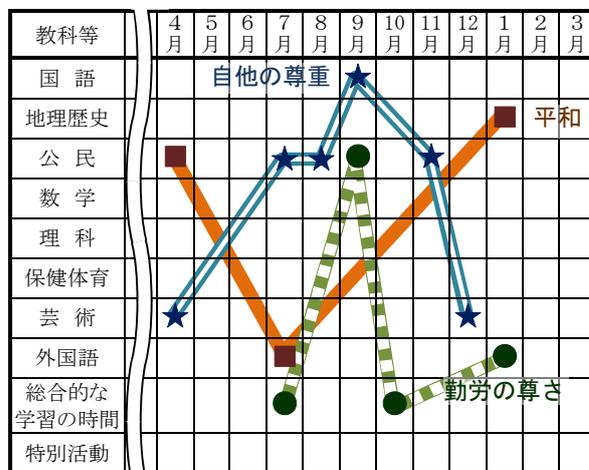


自他の尊重

第4図 「有機的なつながりをもった道徳教育」の関連図の例

含む関係を明示することができる。例えば、第4図で示した道徳的価値「自他の尊重」に関する関連図の内容は、第5図の国語、公民、芸術をつなぐ二重線部分として表わすことができる。そして、この『高校道徳カレンダー』には、ほかに「平和」や「勤労の尊さ」といった道徳的価値に関する「有機的なつながりをもった道徳教育」が示されている。

『高校道徳カレンダー』には学校全体で行われている数多くの道徳教育の指導が書き込まれているが、各担当者が扱うのはそのうちの一部である。各教科等の担当者が「有機的なつながりをもった道徳教育」の関連図を作成し、関係している教科等の担当者と連絡を取り合い、道徳教育を実践することで、「有機的なつながりをもった道徳教育」に取り組むことができる。そして、その内容を第5図のように示すことで、その学校の道徳教育の全体と各道徳教育の指導との関係を明確化することができる。このとき、各教科等の担当者がそれぞれ自発的に他教科等と連携を試みることは大切であるが、個人の取組みで終わってしまうと、学校全体としての組織的な取組みとなりにくい。そこで、教科や学年などの組織グループにおいて、各担当者が取り組む道徳教育の指導について、互いに情報を共有し合い、更なる連携を模索したり、道徳教育の指導に偏りが見られる場合には調整のための協議を行ったりするとよい。さらに、こうした各組織グループでの道徳教育の指導が学校全体としてどのように行われているのか把握し、学校としての方向性を示すためには、そのための組織や担当が必要である。道徳教育推進のための組織や担当を設置することは、道徳教育を



第5図 『高校道徳カレンダー』における「有機的なつながりをもった道徳教育」

教員個人の取組みに終わらせず、学校全体での取組みとすることに役立つ。このようにすることで、各学校の重点目標に基づいて「有機的なつながりをもった道徳教育」を実践していくことができる。

また、「有機的なつながりをもった道徳教育」に取り組むことで、個々の道徳教育の指導が個別に行われるときと比べ、その内容が質的に向上することが期待され、学校全体における道徳教育の更なる充実を図ることができる。

(4) 各計画の見直しと道徳教育の改善

各担当者が道徳教育の指導を行った後、その指導が生徒の状況を踏まえていたのか、生徒の反応はどうだったのかなどを把握し、指導の妥当性を確認し、道徳教育の指導計画の見直しを行う。その際には、授業を

受けた生徒へのアンケート結果や学校評議員会及びPTA懇談会などで得られた家庭・地域の意見を検討材料とすることで、幅広い意見に基づいた見直しを行うことができる。また、このような家庭・地域との交流は、学校で取り組んでいる道德教育の内容を家庭や地域へ発信する役割を担うだけでなく、必要な場合に家庭・地域から支援を受けやすくなるという利点ももっている。

道德教育の指導計画を見直すことに伴って、『高校道德カレンダー』や「有機的なつながりをもった道德教育」の関連図についても、その見直しを行う。こうした見直しの繰り返しは、『高校道德カレンダー』や「有機的なつながりをもった道德教育」の関連図をより現実的で、効果的なものへと改善することにつながる。そして年度末には、これらの見直しの視点を、翌年度の道德教育の全体計画の作成に活用していく。

### 3 校内体制の構築と校内研修の促進

「有機的なつながりをもった道德教育」を学校全体での組織的な取り組みとするために必要な、校内体制の構築について説明する。

#### (1) 道德教育の推進体制の構築

##### ア 管理職のリーダーシップ

『高等学校学習指導要領解説 総則編』には、道德教育の全体計画は校長の方針の下に作成すること、管理職のリーダーシップが不可欠であることが示されている（文部科学省 2009b）。

また、中央教育審議会答申「『新しい時代を拓く心を育てるために』一次世代を育てる心を失う危機―」では、道德教育の充実に向けて、教員一人ひとりの意識の向上が重要であり、校長がリーダーシップを発揮して教員の啓発に努めることが求められている（中央教育審議会 1998）。

このように、管理職が学校の教育目標に基づいて、方針を明確に打ち出し、全教員で理念を共有できるようにすることがまず大切である。このように組織としての教育方針を明示することが、一人ひとりの教員の指導方針の決定を支え、自信をもって指導に当たることができる指導集団を形成することにつながる。

##### イ 校内体制の構築

管理職のリーダーシップの下に、全教員が取り組む道德教育を安定的かつ円滑なものにするために、校内体制を整える必要がある。

体制づくりにおいては、新たな運営組織として「道德教育推進委員会」を立ち上げる方法もあるが、現存する学校運営組織（各教科・学年・グループ・委員会など）を活用する方法もある。この場合には、より速やかな対応が可能となる。

そのほかの校内体制整備例としては、学年代表者で構成される「学年代表者会」のような各組織の代表者

で構成する方法もある。また、道德教育の取組みは、家庭や地域の協力を得ることでより充実したものとなる。そこで、PTA役員や地区自治会長などを加え、家庭・地域と連携を図った校内体制づくりとして、PTA役員会や学校評議員会などと道德教育推進のための会議を同日に開催するなどの工夫も考えられる。

##### ウ 道德教育担当者の設置

学校全体で道德教育に取り組むための連絡調整役として道德教育担当者を設置することも有効である。高等学校においては、学習指導要領改訂により中学校で新たに設置が義務付けられた「道德教育推進教師」のような担当者を設置する義務はない。しかし、管理職のリーダーシップの下に行われる道德教育をより円滑に行うためには、道德教育担当者を設置することが望ましい。さらに将来的には、各学校の取組みの状況に応じて、調整的役割だけでなく推進的役割や助言的役割を道德教育担当者にもたせることで、より道德教育の充実を図ることができる。第1学年に道德を設けている茨城県の高等学校では、「豊かな心育成コーディネーター」が中心となって、計画を実施したり、改善のための研修体制を確立したりしている。

##### (2) 校内研修の推進

道德教育の取組みについて、研究や研修はまだまだ十分とは言い難く、そのための研修機会を設けることは重要である。

本研究には、県立高等学校3校から各1名の教諭が調査研究協力員として関わり、それぞれの所属校において、道德教育の研究授業を行った。その際、校内教員には研究授業の参観とその後の研究協議会への参加を依頼した。それぞれの学校において、研究授業には10名前後の参観者があり、そのうちの多くの教員が研究協議会に参加した。研究協議会では、道德教育の取組み方のヒントを確認したり、自分の担当教科で行う道德教育について考えたりするなど、様々な意見が出された。意見交換を通して、互いに道德教育への理解を深めている様子をうかがうことができ、道德教育の取組み方への教員の関心が高いことが分かった。これら研究授業と研究協議の詳細については、本研究に関連して神奈川県立総合教育センターが作成している研究成果『高等学校における道德教育の充実に向けて』にまとめている。各学校における実践の参考にさせていただきたい。

神奈川県では、校内研修の活性化を図ることを目的として、平成19年度から3年間にわたって「校内研修コーディネーター養成講座」を実施してきた。3年間で約525人の総括教諭がこの研修講座を受講し、県内各学校で校内研修コーディネーターとして配置されている。各学校で行う校内研修の企画・立案に際しては、この校内研修コーディネーターを活用することが考えられる。

### (3) 校内研修の形態

#### ア 研究授業と研究協議会

道徳教育の研究授業を行い、その後、参観者を中心として研究協議会を行う方法は、最も一般的な授業改善のための方策である。

研究授業には、ホームルーム活動や総合的な学習の時間を使って「道徳の時間」を模した形態で行う場合や、教科指導に道徳教育を取り入れる形態で行う場合がある。前者では学年団の教員を中心に、後者では教科の教員を中心にできるだけ多くの参加を促し、研究協議会を行うように工夫する。

研究協議会では、研究授業の良い点や課題となる点などを分析する必要がある。分析方法には様々な手法が知られているが、付箋紙を活用してワークショップ形式で研究協議を進めたり、研究協議会で生徒にインタビューを行って成果と課題を確認したりする学校も増えている。研究授業と研究協議会を学校評議員などの学校外の意見を求める場とすることで、教員が地域の要請を直接聞くこともできる。

平成 19 年度に当センターが作成した「高等学校版 授業改善のための授業分析ガイドブック」には、16 種類の授業分析法が紹介されている（神奈川県立総合教育センター 2008）。道徳教育のねらい、指導場面、指導期間などを考慮し、適切な分析法を用いて、研究協議会を行うことができる。次に、道徳教育の研究協議会で活用することができる二つの分析例を紹介する。

#### (ア) 理解を深める発話の質的分析

道徳教育の授業形態として、道徳的に葛藤する場面を生徒に与えることで道徳性の育成を目指すモラルジレンマ授業が知られている。この授業では、生徒同士が意見交換を行う中で、道徳的価値に基づく考えをより明確にしたり、深めたりする。研究授業でモラルジレンマを取り上げた後の研究協議会において、授業中の生徒の発言内容を取り上げ、どの場面で生徒の考えがより明確になり、深まっているのかを分析する方法が「理解を深める発話の質的分析」である。ビデオを視聴して、授業場面のどこで生徒の思考が揺さぶられている発話が出現するのかを洗い出し、その場면을再視聴しながら協議する。

#### (イ) VTR 中断法による分析

授業者と学習者の両方をビデオ撮影し、討議をしたい場面でビデオを一時停止して分析を行う方法である。

ビデオ撮影した授業の中から、授業者が道徳教育として工夫した場面などを選び、「その場面をどのように認知していたか」、「そのとき、計画を変更する必要があると感じていたか」、「どのような代替策(手立て)を考えていたか」などについて説明を行う。参加者は「自分が授業者だったら、どのようにするか」といった意見を述べ、参加者全員で代替策について話し合い、互いの授業観を基に協議する分析方法である。

#### イ 講義形式の校内研修会と校内研修支援パック

道徳教育を踏まえた授業づくりに向けて、全教員が道徳教育に関する基礎的知識を身に付け、共通理解を図るための方策として、講義形式の一斉研修の形態が考えられる。その際には、自校の生徒の状況を把握したり、自校の生徒への指導に必要な道徳的価値を検討したりするために、ワークショップ形式の演習を取り入れることも効果的である。全教員で協議することは、学校全体で道徳教育に取り組んでいくことに大きな助けとなる。

研修会実施に当たっては、講師は校外から招いた人員や校内の教員が務めることが多いが、いずれの場合においても講師の選定や講義の準備には労力が必要である。教員が講師となって行う校内研修会の充実を目指して神奈川県立総合教育センターが作成したツールに、校内研修支援パックがある。校内研修支援パックにはプレゼンテーション・ファイル、読み上げ原稿、参考資料、利用の手引きなどの校内研修会の実施に必要な電子データをまとめており、本研究に関連した校内研修支援パックも作成している。この中には新学習指導要領における道徳教育についての改善点、小・中学校の道徳教育の理解、高等学校における道徳教育推進のポイントなどの内容を収録しており、校内研修会に役立つ内容となっている。この校内研修支援パックを活用することで、より効率的な研修会の実施が図られることが期待される。

#### ウ 日常業務における授業づくりや情報交換

研究協議会や校内研修会が計画されていなくても、日常業務での取組みが道徳教育の推進に役立つことも多い。例えば、道徳教育の指導に適した読み物資料はないか、どのように道徳的価値に迫るのかなど、職員室で相談することなどが考えられる。また、教員間で外部講師に適した人材はいるかなどを情報交換したり、自分が使った教材に対する生徒の反応や課題点を話し合ったりすることも有効な研修機会となる。

#### (4) 家庭や地域社会との連携に向けた学校組織としての取組み

道徳的内容に対する生徒の学習機会を学校だけでなく、家庭や地域との連携を通じてどのように拡充していくかは、重要な課題の一つである。学校が家庭や地域と互いに連携し合って道徳教育に取り組むことを意識しておくことが大切である。

#### ア 家庭や地域への支援

中央教育審議会答申「次代を担う自立した青少年の育成に向けて」によると、他国に比べると日本の保護者は子どもへの関与の度合いが低く、規範意識に関する指導を学校に求める度合いが高い（中央教育審議会 2007）。

そこで、学校は「保護者用アンケートを実施する」、「保護者面談で働き掛けて、家庭で道徳的内容を話題

にしてもらう」などの取組みを行うことによって、道徳教育に対して保護者の意識を啓発し、家庭における道徳教育を促すことが重要である。また、学級通信や学年通信などを通じて、道徳教育の取組みを紹介することも有効である。保護者がこのような学校の便りを心待ちにするようになったとの報告もなされている。このように、取組みと成果を報告することは、その後の道徳教育の取組みに対して教員がより主体的、積極的に取り組む効果を期待でき、道徳教育のより一層の充実を図ることができる。

これまでに様々な学校で取り組まれてきた教育活動には、道徳教育の推進が地域支援に役立つものも数多い。地域清掃や緑化整備などを含めたボランティア活動の取組みや、特別養護施設や高齢者介護施設等への慰問や手伝いに参加する取組みなどがこれに当たる。

#### イ 家庭や地域からの支援

道徳教育を支援してもらおうという視点から、家庭や地域との関わり方を検討することも有意義である。道徳教育の充実に向けて、生徒に感動を体験させる指導に必要な人材を活用することや、地域住民や保護者の理解や協力を得て道徳教育を進めることが求められており、地域人材の例としてスポーツの指導者、伝統文化の継承者、企業の専門家、外国人留学生などが考えられる。学校での取組みを家庭や地域へ発信したり、道徳教育の更なる充実に向けて、家庭や地域へ協力してほしいことを依頼したりすることで、こうした人材がより確保しやすくなる。

### 研究のまとめ

高等学校における道徳教育を学校の教育活動全体で組織的に取り組むための方策の一方法として、『高校道徳カレンダー』を作成し、「有機的なつながりをもった道徳教育」の関連図に表し、道徳教育の取組みを促す手法を提案した。また、道徳教育推進に向けた校内体制の充実方法とそのための具体的な取組手法についても提案した。高等学校における道徳教育の具体的な手法について解説された著書等は少なく、その点において本研究の成果は意義深い。しかし、本研究の提案内容の多くは実践及び検証を伴っておらず、今後、そうした取組みを行うことで、成果や課題を明らかにしていく必要がある。本研究の提案を踏まえた取組みにより、道徳教育が充実していくことを期待する。

### おわりに

神奈川県立総合教育センターで作成した高等学校道徳教育に関する研究成果『高等学校における道徳教育の充実に向けて』を当センターWeb ページからダウンロードすることができる。併せて参考としていただ

きたい。(http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp)

なお、ご多用の中、研究に参加し、多くの貴重な助言を頂いた昭和女子大学大学院の押谷由夫教授、そして本研究を進めるに当たってご協力いただいた3名の調査研究協力員及び研究授業と研究協議会に参加していただいた職員の方々に深く感謝を申し上げる。

#### [調査研究協力員]

県立横浜栄高等学校 桐谷 鋼哉  
県立秦野曾谷高等学校 大谷聡一郎  
県立大井高等学校 後藤 英之

#### [助言者]

昭和女子大学大学院 押谷 由夫

### 引用文献

- 神奈川県立総合教育センター 2004 「多様な指導方法を工夫した道徳教育」 p.6  
文部科学省 2009a 「子どもの徳育の充実に向けた在り方について(報告)」 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyou/attach/1286128.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyou/attach/1286128.htm) (URLは2010年12月取得)  
押谷由夫 1997 「総合単元的な道徳学習のすすめ」(岡山県小学校道徳教育研究会『子どもとつくる総合単元的な道徳学習』) 東洋館出版社 p.172  
谷田増幸 2009 「道徳教育の改善/充実にかかる視点とその具体的方策—推進体制づくりと指導計画の作成を中心に—」(兵庫県立教育研修所『兵庫教育平成21年8月号』) p.29

### 参考文献

- 茨城県教育委員会 2006 『高等学校道徳教育指導資料—魅力ある「道徳」の実践を目指して—』 pp.23-25  
神奈川県立総合教育センター 2008 「高等学校版 授業改善のための授業分析ガイドブック」 pp.39-40, p.43  
中央教育審議会 1998 「『新しい時代を拓く心を育てるために』—次世代を育てる心を失う危機—」 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/12/chuuou/toushin/980601.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/980601.htm) (URLは2010年12月取得)  
中央教育審議会 2007 「次代を担う自立した青少年の育成に向けて(答申)」 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07020115.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07020115.htm) (URLは2011年1月取得)  
文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 道徳編』 日本文教出版 pp.21-22  
文部科学省 2009b 『高等学校学習指導要領解説 総則編』 東山書房 pp.62-65  
押谷由夫 2010 「これからの道徳教育」(小島宏編集『各教科・領域等における道徳教育の進め方の実際』教育出版 p.4

# 高等学校における基礎・基本の定着を 図るための指導に関する研究

— 単元を見通した授業づくり —

荒川 憲行<sup>1</sup> 山本 城<sup>1</sup>

高等学校学習指導要領改訂の基本方針の中で、各教科において基礎的・基本的な知識・技能の習得を重視することが述べられている。本研究では、義務教育段階の学習内容と高等学校での既習事項を踏まえ、単元を見通した高等学校における基礎・基本の定着を図る方策を講じることとし、確かな学力の育成に資することを目指した。

## はじめに

21世紀は新しい知識・情報・技術が、社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる「知識基盤社会」の時代であると言われている。このような状況において、「生きる力」を育むことがますます重要になっており、「生きる力」を支える確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和のとれた育成が重視されている。

「生きる力」を支える要素の一つである確かな学力を育成するためには、基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させること、そしてこれらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育むことが大切である。また、学習意欲を向上させ、主体的に学習に取り組む態度を養うとともに、家庭との連携を図りながら、学習習慣を確立することも重要である。

以上のように、確かな学力を育成するためには様々な要素が必要であるが、その中で基礎的・基本的な知識・技能の習得に重点を置き、高等学校における基礎・基本の定着を図る指導に関する研究を行うこととした。

## 研究の目的

本研究は、高等学校における基礎・基本の定着に焦点を当て、6名の調査研究協力員による単元を見通した授業づくりを通して、基礎・基本の定着を図るための効果的な単元計画、学習指導方法等の研究を行い、高等学校における確かな学力の育成に資することを目的としたものである。

## 研究の内容

### 1 学力調査等に見る基礎・基本の定着状況

本項ではまず、学力調査等における基礎・基本の定

1 カリキュラム支援課 指導主事

着状況と、そこから見いだされる課題についてまとめることにする。

#### (1) 基礎的・基本的な知識・技能の定着

平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査の結果では、平成13年に実施した前回調査との同一問題の正答率の経年変化において、「有意に上回る」問題数は全体の約43%になった。この結果を受けて、中央教育審議会「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について（答申）」

（以下、「H20 答申」という。）では、「基礎的・基本的な知識・技能の習得を中心に一定の成果が認められる」（中央教育審議会 2008 p.12）としている。また、平成19年度全国学力・学習状況調査では、主として「知識」に関する問題の学習内容については、相当数の子どもたちがおおむね身に付けていると考えられるとしており、これを受けて「H20 答申」では、「各種調査の結果からは、基礎的・基本的な知識・技能の習得については、個別には課題のある事項もあるものの、全体としては一定の成果が認められる」（中央教育審議会 2008 p.14）としている。

#### (2) 基礎・基本の定着における課題

平成17年に公表された文部科学省「PISA 調査、TIMSS 調査の結果分析（中間まとめ）」では、数学的リテラシーの算数・数学において、「基礎的・基本的な計算技能、数についての感覚などに課題がある」（文部科学省 2005）としている。

また、「平成21年度 神奈川県立高等学校学習状況調査報告書」の結果では、国語について、「『言語事項』については、漢字を読み、書く力が十分に身に付いていない」（神奈川県教育委員会 2009 p.8）、数学について、「図形の相似比と面積比との関係を理解していない」（同 p.10）、外国語について、「解答状況から基本的な語句の定着が不十分な生徒がいることが分かる」（同 p.54）など、基礎・基本が十分定着していない状況を読み取ることができる。

さらに、「平成22年度 全国学力・学習状況調査 調

査結果のポイント」では、「思考力・判断力・表現力等といった、知識を『活用』する力と合わせ、基礎的・基本的な知識・技能もしっかりと定着させることが重要である」（国立教育政策研究所 2010）と述べられている。

以上のことから、基礎的・基本的な知識・技能の定着については、おおむね身に付いているといえるものの、個別には課題のある事項も多くある。

本研究では、より確実な基礎・基本の定着が必要であると見え、その方策について研究を進めた。

## 2 基礎・基本の捉え方

ここでは、基礎・基本を捉える様々な視点を整理し、本研究における基礎・基本の捉え方について説明する。

### (1) 基礎・基本を捉える様々な視点

#### ア かながわ教育ビジョン

神奈川県教育の総合的な指針である「かながわ教育ビジョン」では、「『読み・書き・計算』等の基礎・基本\*」（神奈川県教育委員会 2007 p.14）の記述があり、用語解説ではこの基礎・基本を「読み、書き、計算能力に加え、思考力、判断力、表現力、課題発見能力、問題解決能力、学び方、学ぶ意欲などで構成される『確かな学力』を支えるもののこと」（同 p.62）と説明している。

#### イ 中央教育審議会答申

「H20 答申」では、学力の重要な要素として、①基礎的・基本的な知識・技能の習得、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③学習意欲、の三つの柱を明確に示したが、これらの要素はそれぞれが独立しているものではなく調和的に定着・育成することを重視するとしている。

#### ウ 学習指導要領

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「審議経過報告」では、「学習指導要領に示されている教育内容は、いわゆる基礎・基本であり、特にその内容が精選されている以上、そのすべてを確実に習得させることを目指すとの考え方が基本となる」（中央教育審議会 2006）としている。学習指導要領に示されている教育内容は、高等学校では、各教科、総合的な学習の時間、特別活動となる。

平成 21 年 3 月には高等学校学習指導要領が公示され、総則の中では、学校や生徒の実態等に応じて義務教育段階の学習内容を確実に定着させるための指導を行うことが新たに示されている。

また、高等学校教育の目標は、義務教育の成果を発展・拡充させることにあり、生徒の多様な興味・関心や進路等への対応が必要であることから、教育課程は各高等学校が生徒の実態等に応じて教育内容を様々な方法で学ばせるための弾力的な枠組みとなっている。

こうした趣旨を踏まえ、本県においても各高等学校

は、学校や生徒の実態等に応じた教育課程を編成するとともに、各校の特色ある教育活動の実現を目指す教育課程の編成に努めているが、高等学校に入学してくる生徒の基礎・基本の定着状況には、学校によって大きな差があるといえる。

#### エ 高等学校段階における基礎・基本

高等学校における基礎・基本は、ますます多様化する生徒の興味・関心、能力や適性、進路希望等に対応したものとして考えていかなければならない。

つまり、高等学校の基礎・基本については、まず義務教育段階までの学習内容があり、その上に、高等学校の生徒全員に共通する履修教科・科目の内容がある。さらに、大学や専門学校等の高等教育に求められる学習内容や、高等学校卒業後すぐに就職する場合など職業的な自立に必要な学習内容など、進路に応じた学習内容が考えられる。各学校ではこれら三つの内容を、生徒の実態等に応じてそれぞれ明確化し、適切な学習指導を行っていく必要がある。

こうしたことから、高等学校における基礎・基本については、高等学校の生徒全員に共通するものと、各学校や生徒の実態等に応じたものの両面から考える必要があり、言い換えれば、学校ごとに自校の基礎・基本を明確化する必要があるということになる。

### (2) 本研究における基礎・基本の捉え方

基礎・基本を捉える様々な視面に鑑み、本研究において高等学校における基礎・基本を次のように捉えることとする。

義務教育段階までの学習内容及び高等学校学習指導要領に示された各教科の目標と内容を基準とし、各高等学校・生徒の実態に応じて設定した学習内容。

各高等学校においては、義務教育段階までの学習内容を把握し、生徒の適性や進路希望等を見通して、自校の生徒の実態に応じた基礎・基本を設定することが大切となる。基礎・基本の定着を図るために、思考力・判断力・表現力等の育成につながる言語活動の充実を図りながら、効果的な指導計画、指導方法や教材・教具の工夫等を探っていくことが各学校には求められる。

## 3 基礎・基本の定着を図るための授業づくり

本研究における調査研究協力員会において、基礎・基本が定着しない理由とその改善の方策を検討した。その結果を踏まえた授業づくりのモデルを提案する。

### (1) 基礎・基本が定着しない理由とその改善の方策

#### ア 生徒の学習に関する理由

- ・単調で機械的な繰り返しの学習活動が多い。
- ・覚えた知識を単に再現するだけで、それを使う場面や機会が少ない。
- ・一度学習した内容を他の単元や他の教科等で振り返る場面が少ない。

- ・学んだことが実生活と結び付かず、単なる知識で終わっている。
- ・家庭で学習する習慣が身に付いていない。

#### イ 教員の指導に関する理由

- ・生徒の基礎・基本の定着状況を正確に把握していない。
- ・基礎・基本の定着を図るための計画的な授業づくりがなされていない。

#### ウ 基礎・基本の定着を図るための方策

- ・生徒が興味・関心を持つような様々な学習活動の工夫をし、単に繰り返す学習だけではなく、基礎・基本を活用する学習活動を計画する。
- ・ペアワークやグループワーク等の授業形態の工夫を図る。
- ・基礎・基本の定着の視点を取り入れた指導計画を立て、その中に基礎・基本の定着度の把握・確認及び振り返り等、検証の機会を設ける。
- ・家庭学習を視野に入れた指導方法を取り入れる。

#### (2) R-PDCA サイクルを取り入れた「基礎・基本の定着を図るためのフローチャート」の作成

(1)で整理した方策に基づいて、授業づくりのモデルとして R-PDCA サイクルを取り入れたフローチャートを作成した。R (Research:調査)、P (Plan:計画)、D (Do:実施)、C (Check:検証)、A (Action:改善)に、整理した方策と具体的な手立てを組み込み、一つの単元を1サイクルとした。もちろん、学校目標に沿って年間を見通した授業計画を立て、それを基に各単元の計画を立てることが基本にある。そこで、単元を基にした R-PDCA サイクルの前に、年間を通した授業計画を立てるポイントを「事前の準備」として記し、本研究の中心である「基礎・基本の定着を図るためのフローチャート」(第1図)を示すこととした。このフローチャートでは、R、D、Cの各段階で基礎・基本の定着を図る上での手立てを講じた。

#### 事前の準備

- ・生徒に身に付けさせたい基礎・基本を、各教科で学年ごとに整理する。
- ・単元計画立案の際に単元目標(学習のねらい)を明確にする。
- ・本単元に必要な基礎・基本を整理する。
  - (1)義務教育段階における既習事項
  - (2)本単元に至るまでの、高校入学後の既習事項

#### 【R】既習の基礎・基本の定着度の把握

- ・「事前の準備」で整理した、本単元に必要な基礎・基本の定着度を、単元の学習計画に先立って把握する。
- ・把握した結果は生徒にフィードバックし、教員と生徒の双方が基礎・基本の定着状況に関して共通理解を図る。
- ・教員は結果を単元指導計画にいかし、生徒は定着が不十分な箇所を意識して単元の学習に臨む。

手立  
て1  
既習の  
基礎・  
基本の  
定着度  
を把握  
する

#### 【P】単元指導計画の作成

- ・【R】の結果を基に、本単元を理解するのに必要な既習事項の基礎・基本と、本単元における基礎・基本を明記し、基礎・基本の定着を図る視点を入れて、単元指導計画を作成する。

#### 【D】授業の展開

- ・基礎・基本の定着を意識して、授業形態を工夫したり、様々な手立てを講じたりしながら、学習指導を行う。
- ・基礎・基本の定着度を、単元の途中で丁寧に確認しながら授業を進める。定着度によっては授業を再構成する。

手立  
て2  
基礎・  
基本の  
定着度  
を図る

#### 【C】基礎・基本の定着度の検証

- ・基礎・基本の定着度の検証を、単元の終わりだけでなく、単元の途中にも実施する。その結果に応じて、基礎・基本の定着を図る授業を再構成する。
- ・定着状況が思わしくなければ、家庭学習用教材等を用いて、適切な指導を行う。

手立  
て3  
基礎・  
基本の  
定着度  
を検証  
する

#### 【A】今後の学習に向けての改善

- ・定着度の検証を通して明らかになった成果と課題を踏まえ、今後の学習に向けて適切な改善策を講じる。

第1図 基礎・基本の定着を図るためのフローチャート

紙幅の関係で詳細な内容は紹介できないが、各手立ての例を参考までに挙げておく。(第1表)

第1表 R、D、Cで用いられた手立ての例

手立て1：既習の基礎・基本の定着度を把握する
ワークシート、アンケート、発問、小テスト(レディネステスト)、家庭学習プリント、机間指導
手立て2：基礎・基本の定着を図る
ワークシート・学習プリント、発問、教材・教具、授業形態(ペアワーク、グループワーク)、板書、声に出させる活動、基礎・基本に意識を向けさせる活動、机間指導
手立て3：基礎・基本の定着度を検証する
要約・説明・論述・発表、発問、家庭学習プリント・教材、確認テスト(定期テストを含む総括テスト)、振り返りシート、アンケート

また、Planの単元指導計画作成の詳細に関しては、本研究の成果物である「<高等学校>基礎・基本を定着させる授業づくりガイドブック」を参照していただきたい。

#### 4 基礎・基本の定着を図るための授業実践事例

本項では、本研究における3教科6例の授業実践事例の一部を紹介する。

- (1) 国語(現代文)3学年：評論「支配の役割」ア 単元の目標

- 文章の構成、展開、要旨などを的確に捉えられるようになる。
- 文章の内容を批評することを通して、人間や社会について自分の考えを深めたり発展させたりする。
- 様々な情報を分析、整理して、自分の意見を書く。

イ 単元において定着を図る基礎・基本の概要

- 文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分け、目的や必要に応じて要約したり要旨を捉えたりすること。

ウ 単元を通して行った手立て

- 手立て1：アンケート、ワークシート
- 手立て2：ワークシート、板書、授業形態（グループワーク）
- 手立て3：論述、アンケート

エ 実践後の考察

ワークシート（第2図）を使って、本文を評論における仮説、検証、主張の三つの基本文型に分類させたところ、筆者の考え方（仮説）が述べられた部分であっても、その考え方に共鳴してしまうと、事実である（検証）と認識してしまうことが多いことが分かった。そこで、グループワークを取り入れ、自分の考えを互いに説明し合い、グループで検討しながらワークシートに記入していく、という手立てを講じたところ、より主体的に授業に取り組む姿勢が見られるとともに、意見と事実などを読み分け、要旨を捉えて論述する学習に成果があった。これらの活動を通して、基本文型への理解が進み、評論読解の基礎・基本の定着が図られたことが分かった。

課題としては、グループワークは質の高い学習が可能となる半面、時間が掛かる学習形態であることから、教師による説明の方が効率的で分かりやすい、と感じる生徒もいたので、グループワークの有用性や学習の効果を感じ取らせる指導が必要ながことが挙げられる。

課題 二百字で要約をしましょう。	⑨～⑬段落	①～⑧段落	評論「支配の役割」要約ワークシート 組番 氏名	
				仮説の段落
				検証の段落
			主張の段落	

第2図 「要約ワークシート」

(2) 国語（現代文）3学年：小説「おぼろ月」

ア 単元の目標

- 表現を味わい、小説を読む面白さ、楽しさを実感

する。

- 作中の人物・心情・情景などを表現に即しながら的確に捉える。
- 短編小説の構成・展開の妙や文体のテンポの良さを読み取る。

イ 単元において定着を図る基礎・基本の概要

- 文章中の表現から、時代設定や登場人物の設定を的確に読み取ること。
- 登場人物の心情を表す表現や慣用的な表現の意味を理解すること。

ウ 単元を通して行った手立て

- 手立て1：ワークシート
- 手立て2：ワークシート、授業形態（ペアワーク、グループワーク）
- 手立て3：論述

エ 実践後の考察

ワークシート（第3図）を使って本文に現れる語句の意味を確かめたところ、本文読解に必要な登場人物の心情に関わる基本的な語句の理解が不十分であることが分かった。そこで、発問により語句の意味を確認しながら授業を進めるとともに、ペアワークやグループワークを適宜組み合わせ、心情を表わす表現を文中から抜き出し、心情を読み取ってワークシートに記入していく、という手立てを講じた。その結果、ふだん自分の考えを文章化することが苦手な生徒が、他の生徒との意見交換を通して自分の言葉で考えをまとめることができた。また、大多数の生徒が、本文に書かれていない主人公の言動を想像し、論述することができた。これらのことから、文章中の表現から登場人物の設定を的確に読み取るという、小説読解の基礎・基本の定着が図られたことが分かった。

課題としては、ペアワークやグループワークに積極的に取り組めない生徒を授業に参加させる工夫や、一部の生徒の発言に左右されずに吟味しながらそれらを聞く態度の育成等が挙げられる。

おぼろ月 3年 組 番 氏名	語句の意味の確認
① 次の語句の意味に適する語を答えなさい。	
語群①～⑥	①結婚 ②帰る ③会話 ④口数 ⑤気がね ⑥よそ
P170	①口をはさむ 他人の（ ）に横から割り込む
P171	②縁談 候補者を挙げてする（ ）や婿養子
P172	③駆け落ち 結婚を許されない男女が（ ）の土地
P173	④眼をはばかりる（ ）する。遠慮する。
P174	⑤家路をいそぐ いそいで自分の家に（ ）
⑥寡黙（ ）が少ないこと。	
語群⑦～⑩	⑦恐怖 ⑧いかげん ⑨方法 ⑩他の事 ⑪下品
P175	⑦下卑た 言動が（ ）になる。下劣に見える
⑧鳥肌が立つ 寒さや（ ）などによって皮膚が、	

第3図 「語句の意味の確認のためのワークシート」（一部）

(3) 数学（数学I）1学年：二次関数のグラフ

ア 単元の目標

- 二次関数について理解し、関数を用いて数量の変化を表現することの有用性を認識するとともに、それを具体的な事象の考察に活用できるようになる。

イ 単元において定着を図る基礎・基本の概要

- 二次関数のグラフの形状や増加減少、二次関数における定義域と値域の関係を理解し、活用すること。

ウ 単元を通して行った手立て

- 手立て1：発問
- 手立て2：ワークシート、板書、机間指導、授業形態（グループワーク）
- 手立て3：振り返りシート

エ 実践後の考察

発問を通して中学校の既習事項の定着度を確認した。技能の定着度は高かったが、考え方という視点から見ると不十分なところが見られた。すなわち、問題の解き方は知っていても、問題の背景にある知識や考え方の理解が不十分であった。そこで、重要事項を整理するためのワークシート「マイメモシート」（第4図）を用いて基礎・基本の定着を図った。また板書の際に黒板を効果的に分割して使い、公式等を消さずに残しておくことで、授業中いつでも重要事項に戻れる工夫をした。検証の際には解法手順や別解等を整理するためのワークシート「マイソリューション」を使用した。これにより、生徒が自分の言葉で重要事項をまとめたり問題解決法を整理したりすることで、確実に基礎・基本の定着を図ることができた。

課題としては、授業中に生徒が思考し自分の言葉で記述するには時間が掛かるので、一部を家庭学習とするなどの改善を考える必要があることが挙げられる。

マイメモシート	重要度○○○○○
Field（単元名） 2次関数のグラフ	記入日 通し番号 No 月 日
用語・定義・公式・その他	
○関数とは・・・	
○関数のグラフとは・・・	
○2次関数のグラフの特徴は・・・	
○ $ax^2+bx+c$ を平方完成すると・・・	
○三平方の定理とは・・・	

第4図 「マイメモシート」

(4) 数学（数学B）2学年：ベクトルと平面図形

ア 単元の目標

- 位置ベクトルの意味を理解し、活用する。
- 基本的な図形の性質や関係を、ベクトルを用いて表現し、ベクトルの知識を活用して考察する。

イ 単元において定着を図る基礎・基本の概要

- 位置ベクトルの意味や直線、円のベクトル方程式を理解し、ベクトルの図形への応用を図ること。

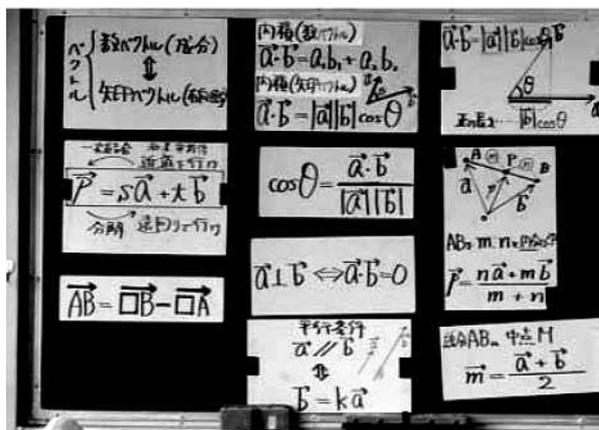
ウ 単元を通して行った手立て

- 手立て1：発問
- 手立て2：板書、教材・教具
- 手立て3：家庭学習プリント

エ 実践後の考察

発問による生徒とのやり取りを通して既習事項の定着度の把握を行ったところ、高い定着度が確認できた。この結果は、今までも機会あるごとに既習事項の確認をしてきた積み重ねによるところが大きいと考えられる。単元の学習においては、「ポイントカード」（第5図）を使用して知識を系統的に整理して、繰り返し学習をさせるとともに、自作教具を用いて視覚的・動的説明を行い、ベクトルの概念をイメージ化させることで基礎・基本の定着を図った。その結果、生徒の興味・関心を喚起することができ、自習課題等における生徒の記述内容からも基礎・基本の定着に効果が認められた。

課題としては、自作教具に対して生徒は初めのうちは興味を持ったが、慣れや飽きが生じてきたので、常に改善を加えていくことが挙げられる。そして、数学的な見方や考え方の良さを認識させ、それらを積極的に活用する態度を育むことに留意していく必要がある。



第5図 「ポイントカード」による授業

(5) 外国語（標準英語）卒業年次：分詞

ア 単元の目標

- ペアワークなどを通して、音読や暗唱に積極的に取り組む。
- 分詞を活用したり内容に応じた適切な表現等を選んだりして、英文を書くことができる。
- キーセンテンスを正しく音読したり暗唱したりできる。
- 話の内容の展開を追って英文の内容を正しく読み

取ることができる。

- 動物園で起こった出来事の様子を表す語句の意味と用法を理解する。

イ 単元において定着を図る基礎・基本の概要

- 様々な分詞（現在分詞、過去分詞、分詞構文）の働きと意味を理解し、それらを活用して英文を正確に読むことができること。

ウ 単元を通して行った手立て

- 手立て1：小テスト（レディネステスト）
- 手立て2：机間指導、授業形態（ペアワーク、グループワーク）、基礎・基本に意識を向けさせる活動（基礎・基本に当たる部分を本文中から探して下線を引く活動）、声に出させる活動
- 手立て3：確認テスト（総括テスト）、家庭学習プリント、発表、アンケート

エ 実践後の考察

問題と文法のまとめを載せた小テストを使い、既習事項の基礎・基本の定着度を把握した。その結果、生徒間で定着度に大きな差があることが分かった。そこで、少人数クラスの特徴をいかし、個々の生徒の状況に応じた机間指導を重視した。また、本単元の基礎・基本である分詞を本文から探して下線を引かせ、常にポイントを意識させるように指導した。（第6図）

その結果、定着度を把握するためのテストに載せたまとめを積極的に利用し、自ら問題を解決しようとする姿勢が見られた。手立て1の小テストの結果から、英語を苦手とする多くの生徒にとって難しいと思われた分詞の理解が、確認テストを通して定着したことが分かった。

課題としては、机間指導等で指導が十分行き届かなかった生徒への手立てとして、自習課題等の工夫が挙げられる。

Thomas liked watching all the animals, but he especially loved the gorillas. The Johns went straight to the gorilla exhibit. There were six adult gorillas and a three-month-old baby gorilla. In the Brooklyn Zoo, the animals are not in cages. They are in large areas dug out of the ground. These areas have fences around them so the animals cannot get out.

Watching the gorillas, Sally started to cry. Kevin took her from Janet, and Janet looked in her bag for a bottle of juice. In those few seconds, Thomas got lost.

A woman saw Thomas climbing up the fence and shouted, "Stop him!" A tall man reached up to get him, but it was too late. Thomas fell down the other side of the fence. He fell 18 feet onto the hard concrete floor. He lay still with his head bleeding.

【桐原書店 transfer 英語総合問題演習コースC p. 28  
より抜粋。一部改編。】

第6図 基礎・基本に意識を向けさせる工夫

(6) 外国語〈英語Ⅱ〉2学年: Lesson 5 「Mars-The Only Way Out?」

ア 単元の目標

- 音読、ペアワーク、グループワークなどの活動に

積極的に取り組み、コミュニケーションを図る。

- 教科書の文章を正しく音読したり、学習した文法事項や重要表現を用いて正しく書いたり、話したりする。

- 火星のテラフォーミング（惑星地球化計画）や地球の抱えている諸問題などについて書かれた英文を正しく聞き取り、読み取る。

- 未来進行形、未来完了形、不定詞の副詞的用法を含む文構造を理解する。

イ 単元において定着を図る基礎・基本の概要

- 未来進行形、未来完了形、不定詞の副詞的用法の働き及び意味を理解すること。

- 学習内容を活用し、コミュニケーション活動を通して自分の考えを表現できること。

ウ 単元を通して行った手立て

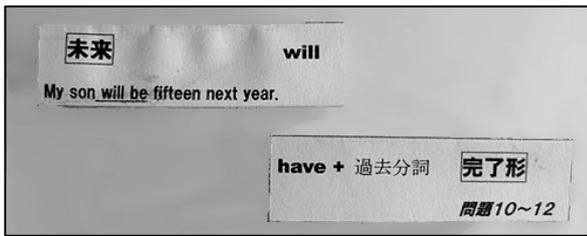
- 手立て1：小テスト（レディネステスト）
- 手立て2：ワークシート、教材・教具（プレゼンテーションソフトを使用した解説、文構造定着のための自作教具）、授業形態（ペアワーク、グループワーク）、基礎・基本に意識を向けさせる活動（英字新聞の活用）

- 手立て3：発問、確認テスト（総括テスト）、家庭学習教材（表計算ソフトを使用した自習教材）、発表、振り返りシート

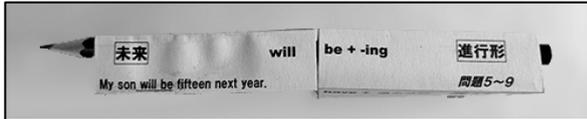
エ 実践後の考察

小テストで既習の基礎・基本の定着度を把握したところ、10点満点中9点以上の生徒が約95%という結果となった。そこで、既習事項の説明は最小限とし、新しく学習する事項に時間を掛けるようにした。英字新聞を読ませたり、ペアワークやグループワークなどを取り入れたりして、できるだけ英語を活用する場面を多く取り入れて授業を進めた。アンケートや確認テストの結果から、プレゼンテーションソフトを用いて、解説と問題演習を連動させた授業展開や、授業形態に変化を持たせて知識を活用する機会を多くした取組み、さらに文構造定着のための自作の教具（第7図）が、基礎・基本の定着には大変効果的であったということが分かった。

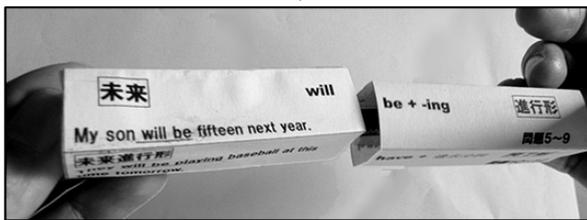
小テストでは非常に高い定着率を示したものの、単元の学習過程で定着度を発問等で再確認をしたところ、テスト結果と比較して低い定着度であることが分かった。課題としては、定着度を正確に把握するための適切な問題等の検討の必要性が挙げられる。また、定着した基礎・基本を活用して自己表現をしたり教科書以外の英文を読みこなしたりできるような工夫や、定着度に差がある生徒が個々のレベルで効率的に学習できる家庭学習用教材（第8図）の開発をより一層進めていくことが挙げられる。



未来に関係する文構造を書いた教具



筆記用具に通す



回転させて様々な文構造を学習する

第7図 文構造の定着を図る自作教具



第8図 表計算ソフトで作成した家庭学習用教材の一部（正解すると○が表示される）

## 研究のまとめ

### 1 研究の考察

「基礎・基本の定着を図るためのフローチャート」に基づく授業づくりを通して明らかになったことを、ここで簡潔にまとめる。

#### (1) 成果

既習の基礎・基本の定着度の把握に関しては、教員の経験則に基づくのではなく、小テスト（レディネステスト）や発問等の手立てを用いて、教員と生徒の双方が正確に定着度を把握することが、単元における基礎・基本の定着に向けた授業づくりにおいて、重要な第一歩となることが確認された。それにより、教員は

定着度の把握結果を単元指導計画づくりにいかすことができ、生徒は定着が不十分な箇所を意識して単元の学習に臨むことができた。

基礎・基本の定着を図る手立てに関しては、ドリルや書き取り練習・音読・暗唱などの繰り返しの学習活動だけでなく、教材・教具の工夫や板書の工夫、授業形態の工夫などの多岐にわたる手立て、そして、言語活動を充実させる取組みが学習の理解を促し、定着に効果があったことが挙げられる。さらに、これらの手立てが生徒の興味・関心を喚起し、学習意欲を高めることに大いに影響していることが、学習に対する生徒の取組状況などから確認できた。そして学習に意欲的に取り組むことで一層基礎・基本の定着が図られ、更に新たな意欲を生んでいくことが実践を通して明らかとなった。

基礎・基本の定着度の検証の手立てに関しては、発問や確認テスト（総括テスト）に加え、要約・説明・論述・発表といった活動を取り入れた。このような学習活動は準備や実践に時間が掛かったが、ワークシートの記述や発表内容等を分析することで、個々の生徒の定着状況を詳しく知ることができ、その結果を個別指導にいかすことができた。

振り返りシートやアンケートでは、選択肢で答えさせる問題に加え、自分の言葉で記述させることで基礎・基本の定着度の検証を試みた。これらの結果から、基礎・基本の定着状況を確認でき、生徒の学習に対する自己認識を促すこともできた。また、教員も生徒の記述から授業改善につながるヒントを得ることができた。

さらに、定着度の検証は単元の終わりだけでなく単元の途中にも実施し、その結果に応じて基礎・基本の定着を図る授業を再構成していくことの必要性も認識できた。市川（2008）は、理解や定着度の確認の重要性を指摘し、「『なぜ、こんなにわかってないのだ。ちゃんと教えたはずなのに』と驚くのではなく、日々の授業の中で、『理解状態のモニター』を入れていくこと」が大切であると述べている。

なお、検証の手立てに取り入れた要約・説明・論述・発表といった学習活動は、思考力・判断力・表現力等の育成につながるだけでなく、基礎・基本の確実な定着にも有益であることが分かった。さらに、知識・技能を活用できたことが自信となり、課題に対して積極的に取り組む生徒の姿が実践から確認できた。

#### (2) 課題

既習の基礎・基本の定着度を把握することの重要性は前述したとおりだが、実践の中では正確に定着度を把握できていないケースがあった。正しく定着度を把握するためには、どのような点に注意して小テスト（レディネステスト）や発問等の手立てを工夫すればよいのかを十分に検討することが必要である。

基礎・基本の定着を図る多岐にわたる手立ての一部に関しては、生徒の興味・関心を喚起する効果はあるが、飽きや慣れが生じるという状況も報告された。また、クラス全体に対する手立ての工夫だけでなく、個々の生徒の定着状況に応じた手立ての工夫にも改善の余地があることも明らかになった。

基礎・基本の定着度の検証においては、その検証結果を先の学習を見通して、どのように改善の手立てに反映させていくかが今後の課題として挙げられる。

授業実践全体を通して見ると、言語活動の充実という視点から、そのアプローチがやや足らなかった所が見受けられた。今後一層の充実を図る必要がある。

### (3) 確かな学力との関係

本研究は基礎・基本の定着を図る指導に関する研究として、基礎的・基本的な知識・技能の習得に重点を置き、その定着を考察してきた。(1)で述べたとおり、基礎・基本の定着を図る手立ての中で言語活動の充実を図る取組みや、検証の手立てに取り入れた思考力・判断力・表現力等を育むことにつながる要約・説明・論述・発表などの学習活動は、基礎・基本の確実な定着にも有益であることが分かった。また、基礎・基本が定着することが学習意欲にも影響し、意欲的に取り組むことで一層基礎・基本の定着が図られることが確認できた。つまり、「H20 答申」における「生きる力」を支える確かな学力の三つの要素を調和的に定着・育成することの重要性を、この研究を通して再確認できたといえる。また、本研究では検証までには至らなかったが、家庭学習を視野に入れ、個々の生徒の定着状況に応じた指導方法をより一層充実させていくことが、確かな学力を育むことにつながると考えられる。

## 2 今後に向けて

本研究では、単元を見通した授業づくりを通して基礎・基本の定着を図る指導を考察してきたが、今後は単元という短い期間ではなく、年間を見通した中・長期的な期間の中での定着を検証することや、教科横断的な視点から、基礎・基本の定着を捉えた授業づくりを考えていく必要がある。その際にも今回提示したR-PDCAサイクルを取り入れた、「基礎・基本の定着を図るためのフローチャート」は有効な手段であると考えられる。

### おわりに

本稿では、R-PDCAサイクルの中で行われる基礎・基本の定着を図る上での手立ての細かい内容や、3教科6例の単元指導計画案などを含む授業実践の詳細を紹介することができなかった。本研究を踏まえて作成したガイドブックで、是非内容をご確認いただきたい。

なお、本研究を進めるに当たってご協力いただいた

調査研究協力員の方々に深く感謝申し上げます。

[調査研究協力員]

県立川崎高等学校	佐々木澄子
県立横須賀高等学校	村田 克也
県立鶴嶺高等学校	中村 英之
県立麻溝台高等学校	中野 直人
県立橋本高等学校	山川 勝
県立寒川高等学校	揖斐 直次

### 引用文献

- 神奈川県教育委員会 2007 「かながわ教育ビジョン」  
神奈川県教育委員会 2009 「平成 21 年度 神奈川県立  
高等学校学習状況調査報告書」  
国立教育政策研究所 2010 「平成 22 年度 全国学力・  
学習状況調査 調査結果のポイント」[http://www.nier.go.jp/10chousakekkahoukouku/10\\_point.pdf](http://www.nier.go.jp/10chousakekkahoukouku/10_point.pdf)  
(URL は 2011 年 1 月取得) p. 4  
中央教育審議会 2006 「審議経過報告」 p. 51  
中央教育審議会 2008 「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  
について (答申)」  
文部科学省 2005 「PISA 調査、TIMSS 調査の結果分析  
(中間まとめ)」[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201/014/001.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201/014/001.pdf)  
(URL は 2010 年 12 月取得)  
市川伸一 2008 『「教えて考えさせる授業」を創る 基  
礎基本の定着・深化・活用を促す「習得型」授業  
設計』図書文化社 p. 167

### 参考文献

- 国立教育政策研究所 2007 「平成 19 年度 全国学力・  
学習状況調査 調査結果のポイント」[http://www.nier.go.jp/tyousakekka/tyousakekka\\_point.pdf](http://www.nier.go.jp/tyousakekka/tyousakekka_point.pdf)  
(URL は 2010 年 12 月取得)  
文部科学省 2005 「平成 15 年度小・中学校教育課程実  
施状況調査 分析結果のポイント」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/17/04/05042302/001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/04/05042302/001.pdf)  
(URL は 2010 年 12 月取得)  
海保博之 2004 『学習力トレーニング』岩波書店  
小島宏 2007 『新教育課程をめざした授業づくり』教  
育開発研究所  
高階玲治 2005 『確かな学力向上のための指導 PDCA』  
教育開発研究所

# 不登校対策に係る調査研究（中間報告）

— 総合教育センターの機能を生かした不登校対策の取組み —

総合教育センター不登校対策プロジェクトチーム

神奈川県の不登校児童・生徒数は、近年の様々な取組みが徐々に効果をあげ、若干の減少傾向にあるが、相変わらず全国的にも高い数値を示しており、不登校対策は神奈川県の最大の教育課題である。

研究・研修・教育相談という総合教育センターの機能を生かし、「居心地のよい学級づくり」と「魅力ある授業づくり」の幅広い実践を目指した「不登校対策に係る調査研究」を行った。

## はじめに

平成 21 年度神奈川県児童・生徒の問題行動等調査の「調査結果概要」によると、平成 19 年度から 1 万人を超えていた小・中学校不登校児童・生徒数（公立小・中・中等教育学校）は、平成 20 年度の 10,039 人を 220 人下回る 9,819 人で、2 年続いての減少となった。出現率（不登校児童生徒数÷在籍児童生徒数×100）も 1.45%で、こちらも 2 年連続の低下であり、各学校の未然防止、早期発見・早期対応の取組みが一定の効果をあげてきたとも考えられる。

一方、欠席日数別不登校児童・生徒の状況をみると、授業日数の大部分に相当する年間 180 日以上欠席をした児童・生徒は 1,413 人（全体の約 14%）だが、欠席日数の区分で最も多いのは年間 30 日～59 日、次に多い区分は 60 日～89 日で、合算すると全体の約 44%となっている。このことから、「調査結果概要」では、長期にわたり欠席を続ける児童・生徒への対応とともに、月に 3 日程度の欠席であっても、「病欠」と決めてかからず、新たな不登校を生まない意識を高め、「未然防止」、「早期発見・早期対応」の取組みが重要であると捉えている。

児童・生徒が不登校になったきっかけと考えられる状況（第 1 表、調査は複数回答可）に注目すると、「学校生活に起因」とする回答が、小学校は 38.9%、中学校は 58.4%、高等学校は全日制が 59.9%、定時制が 58.3%と、中学校以上の数値が高まるが見取れる。「家庭生活に起因」とする回答が、次第に低下していくのと対照的である。「本人の問題に起因」とする回答も、小中学校がともに 50%を超える高い数値を示すのに対し、高等学校では全日制が 34.8%、定時制が 28.2%と低下している。

このことは、児童・生徒の発達に伴い、本人の資質や家庭環境よりも、学校そのものに存在する何かが起因となる不登校が増えることを示している。その詳細は、小中学校では「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が、それぞれ 16.0%、24.9%と最も高い数値を示

第 1 表 不登校になったきっかけと考えられる状況 (%)

区分	小学校	中学校	高等 学校 (全)	高等 学校 (定)
	学校生活に起因	38.9	58.4	59.9
いじめ	3.6	4.9	0.3	0.1
いじめを除く友人関係をめぐる問題	16.0	24.9	13.7	15.3
教職員との関係をめぐる問題	4.4	2.3	0.8	0.5
学業不振	9.3	12.6	23.0	22.8
進路にかかる不安	—	—	6.4	2.9
クラブ活動、部活動等への不適応	0.5	3.1	2.0	0.4
学校のきまり等をめぐる問題	1.2	6.1	2.7	5.7
入学、転編入学、進級時の不適応	3.9	4.5	11.1	10.6
家庭生活に起因	50.7	27.6	23.6	23.7
本人の問題に起因	53.3	52.3	34.8	28.2

した。これに対し高等学校では、「いじめ」、「いじめを除く友人関係をめぐる問題」、「教職員との関係をめぐる問題」など人間関係に関する回答が低下し、代わって「学業不振」を起因とする回答が、小学校の 9.3%、中学校の 12.6%に比べて、高等学校の全日制では 23.0%、定時制は 22.8%と高くなっている。つまり、小学校では「家庭生活に起因」する不登校児童が多いが、中学校段階から「学校生活に起因」する不登校が増え、その理由は「友人関係の問題」とともに「学業不振」が増加するということである。そして、高等学校では「学業不振」による不登校が中学校に比して倍増していることが分かる。

これらの結果からも、学校で教員が取り組む不登校対策は、不登校の状態となった児童・生徒を個別に支援するアプローチのみならず、児童・生徒が望ましい

友人関係を築き、学習活動に充実感を持つことができる学級経営や授業改善に立ち帰る必要がある。

一人ひとりの児童・生徒が楽しく学び合い、活躍できる場面のある「魅力ある授業」の展開と、児童・生徒が自己有用感を高め、安心して通うことができる「学級づくり」、「学校づくり」が、不登校の未然防止を図る上で有効な手立てとなると考えられる。

このように、日々の学校での実践に軸足を置いた不登校対策は、個々の教員が単独で取り組むべきものでなく、教員間の連携と協働、授業改善や学級経営のスキルの向上等、校長のリーダーシップの下で、学校全体として組織的に取り組むことが強く求められている。

総合教育センターとして、平成 21 年度の先行研究を含め、3 年間の計画で取り組む不登校対策に係る調査研究の中間報告をまとめた。

### 調査研究の目的

新たな不登校を生まないように、また不登校の状態にある子どもが学校に復帰できるようにするためには、児童・生徒が安心して学校生活を送ることができる「居心地のよい学級づくり」、「魅力ある授業づくり」が重要である。そこで、県内の効果的な実践について調査研究を行い、その成果を総合教育センターが実施する全ての研修に反映させるとともに、不登校児童・生徒や保護者に対する教育相談の充実と、学校や外部機関との連携の強化を図ることが必要である。

この取組みは、とりもなおさず総合教育センターの持つ「研究」、「研修」、「教育相談」という三つの機能を充実させることにほかならない。

調査研究の成果はガイドブックにまとめ、県内の各学校に配付するとともに、総合教育センターのホームページに掲載して普及を図る。各学校が自校の取組みの参考としてその成果を活用し、全ての教員が不登校に対する意識を高め、不登校の未然防止に向けた実効性ある取組みが推進されることが、この調査研究の最終的な目的である。

### 調査研究の内容

#### 1 神奈川県取組みと本研究に至る経緯

##### (1) 神奈川県の不登校対策

これまで神奈川県教育委員会は、以下の三つに重点を置き、事業を展開してきた。

- a 不登校児童・生徒への支援 ～学校生活の再開や社会的自立に向けて～
- b 不登校の早期発見・早期対応 ～月 3 日程度の欠席へのチーム支援～自立に向けて～
- c 不登校の未然防止 ～魅力ある学校づくり～

a に関する主な事業としては、「教育支援センター専任教員の配置（平成 7 年～）」、「『きんたろうキャンプの実施』（平成 15 年～）」、「学校・フリースクール等連携推進事業（平成 17 年～）」等がある。

b に関しては、「神奈川県不登校対策検討委員会の設置（平成 19 年）」、「中 1 不登校対策事業（平成 20 年～）」、「4 市（横須賀市・厚木市・小田原市・南足柄市）教育委員会との提携・協働による不登校対策（平成 21 年～）」が挙げられ、平成 20 年 6 月には「登校支援のポイントと有効な手立て（指導資料）」（第 1 図）を県内の全ての公立小中学校教員に配付、早期発見・早期対応の啓発を行った。また、a・b に共通して、専門性・外部性を有する人材を学校に配置し、各学校の教育相談コーディネーターを中心とする教育相談体制の充実を図る取組みも行われてきた。具体的な事業としては、「スクールカウンセラー配置・活用事業（平成 17 年～）」、「スクールソーシャルワーカー等活用事業（平成 20 年～）」である。

c については、平成 22 年度より「魅力ある学校づくり調査研究事業」の取組みが始まり（小田原市）、本研究も「魅力ある学校づくり」に関する神奈川県教育委員会の事業の一つとして位置付けられている。



第 1 図 登校支援のポイントと有効な手立て（指導資料）

##### (2) 平成 21 年度までのセンターにおける不登校対策に係る研究

総合教育センターでは、平成 15・16 年度の 2 カ年にわたり、「不登校児童・生徒等の支援に関する研究」を行い、ガイドブック「ティーチャーズ・ガイドⅡ チームで取り組む日々の実践と不登校への対応」を刊行した。このガイドブックは、学校内に主に教育相談コーディネーターを核とした「協働チーム」を作り、校内の教育相談体制を整備するとともに、学校外の人材や機関と幅広い連携関係を構築することを提起し、さらに児童・生徒の不登校サインに気付き、チームで対応するための手法を具体的に提示している。巻末に「魅力ある学校づくりへの視点」を掲載しているところは本研究とつながる部分であるが、具体的に、その方法論を記述するまでには至っていない。

平成 21 年度は、今年度の研究スタートを前提とした、いわば「先行研究」ともいえる調査を行った。

調査の枠組みは、Ⅰ 他自治体の特色ある不登校対策の取組み、Ⅱ 県立高校定時制課程在籍生徒に対す

る調査（定時制高校に通う高校生の学校・家庭生活に関するアンケート）の実施、Ⅲ 専門家の助言に基づく「授業改善」を中心とした不登校未然防止の取組み、の3点である。特にⅡについては、小中学校時代に不登校を経験した生徒にとって、高等学校定時制課程が「学び直し」も含めた再出発の場になっている点が示唆的であり、今年度も分析を継続している。Ⅲは、今年度の研究に直結する調査内容である。

## 2 調査研究の内容

### (1) 本調査研究における「不登校対策」の考え方

文部科学省の定義では、不登校とは「何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により児童・生徒が登校しない、あるいはしたくてもできない状況にあること（ただし、病気や経済的な理由によるものを除く）」をいう。

児童・生徒が不登校の状態となるきっかけは様々であり、複合的であることも多い。家庭環境、生育や発達の経過、通学する学校の状況や地域性などによる差異も考えられる。前述したように、神奈川県は不登校対策として様々な取組みを重ねてきた。また、登校支援が必要な児童・生徒をチームで支援する校内体制づくりや、初期対応の在り方、保護者や各種相談機関との連携等、いわゆる「対応に当たって留意すべきこと」は神奈川県不登校対策検討委員会が作成したリーフレットや、各市町村教育委員会作成資料等によって繰り返し提示されてきた。

平成 21 年 5 月の『神奈川県不登校対策検討委員会報告書』は、「不登校への対策」の冒頭に「未然防止」を取り上げ、以下のように述べている。「まず、未然防止については、各学校が魅力ある学校づくりに努めることが重要であるとともに、児童・生徒のコミュニケーション能力を高めるための指導等、学校内における教育活動全般を通じた取組みの充実が必要であり、これこそが、学校が本来の役割として行う『不登校対策』とも言える。」（神奈川県教育委員会 2009）

児童・生徒の学校生活は「学級」を主たる舞台とし、そこで最も多くの時間を費やすのは「授業」である。

今回、総合教育センターが取り組む不登校対策に係る調査研究は、「未然防止」に主眼を置き、学校で教員がすぐに取り組むことができる「学級づくり」と「授業づくり」を中核に据えることとした。

### (2) 総合教育センターの機能を生かす取組み

総合教育センターではこの調査研究を行うに当たり、各部署の担当者による「不登校対策プロジェクトチーム」を立ち上げ、全所体制で取り組むことのできる体制を整えた。

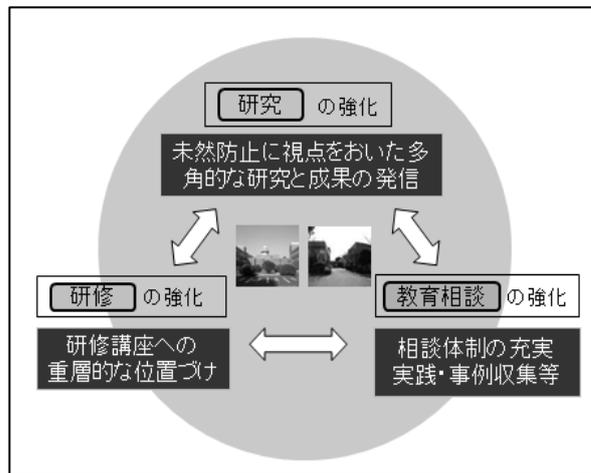
また、子ども教育支援課をはじめとする教育局の関連部署と十分な連携・協働を図り、効果的な取組みを目指すこととした。

「はじめに」に述べたように、児童・生徒の活躍場面がある「わかる授業」の展開と、自己有用感が高められ、安心して通うことができる「学級づくり」、「学校づくり」に取り組むことが不登校の未然防止となるであろうという前提の下、総合教育センターによる「不登校対策」の取組みが目指すものを次の3点とした。

- ・未然防止に向けた、よりよい「学級づくり」と魅力ある授業に向けた「授業改善」
- ・全ての教員が不登校対策に関する研修を受講する体制の下で実現する「教員の力量アップ」
- ・不登校の児童・生徒やその保護者に対する「相談機能の向上」

総合教育センターは、「研究」、「研修」、「教育相談」という三つの大きな機能を持っているが、これらの機能が有機的に結び付いた取組みが重要である。すなわち、研究成果を単に成果物として発信して終わるのではなく、次年度以降の研修に結び付けること、また教育相談にも反映させて、教育相談センター（総合教育センター亀井野庁舎）としての機能を充実させることである。

その意味から、キーワードを「研究の強化」・「研修の強化」・「教育相談の強化」とし、総合教育センターの機能を十二分に生かして「不登校対策」に取り組むこととした。（第2図）



第2図 総合教育センターの機能と不登校対策

「研究」の内容は、①「居心地のよい学級づくり」・「魅力ある授業づくり」を中核とした『不登校未然防止を意識した学級づくり・授業づくり（仮称）』のガイドブックの作成・普及、②小中連携・中高連携等の研究、③県内市町村・他都道府県の取組みの調査、④県立高校定時制課程在籍生徒に対する調査（定時制高校に通う高校生の学校・家庭生活に関するアンケート）の結果分析（平成 21 年度・22 年度実施分）と、高等学校における学び直しの事例研究等である。

「研修」については、教職経験に応じた基本研修及

びマネジメント能力向上のための研修等において、重層的に不登校対策を組み込むことを検討する。初任者から25年経験者、さらに新任総括教諭等・新任教頭・新任副校長・新任校長を対象とする各研修講座にも「不登校対策」に係る内容を組み込み、実践につなげられるような研修体制の構築を図る。

さらに、自己研鑽のための研修講座や教育相談コーディネーター研修講座でも、不登校対策に焦点を当てた内容を取り扱うことができるかを検討する。

「教育相談」については、相談体制の更なる充実を図るための方策を探るとともに、これまでの相談実績を今回の研究に活用し、特に「不登校のきっかけから復帰まで」の事例を整理・分析することとした。

また、学校における支援体制の充実を図るため、教育相談コーディネーターの養成やフォローアップ、外部機関・専門職との更なる連携強化も視野に入れて研究を行う予定である。

### 3 今年度の調査研究

2で述べたように、総合教育センターでは、調査研究を進めるための「不登校対策プロジェクトチーム」を立ち上げ、三つの作業グループ（調査研究グループ・研修グループ・教育相談グループ）を編成した。各グループが取り組んだ内容は以下のとおりである。

#### (1) 調査した学校から見えてきたこと～調査研究グループ～

今年度は、「不登校対策」に効果をあげている学校、あるいは「不登校対策」につながると考えられる取組みを実践している学校を訪問し、事例収集を行った。訪問した学校は、小学校4校、中学校6校、高等学校4校の計14校である。このほか、所員が授業改善等をテーマとした小中学校の研究発表会等に参加した際にも、この調査研究のテーマである「居心地のよい学級づくり」と「魅力ある授業づくり」につながると考えられる取組みに注目し、聞き取り調査と考察を行った。ただし、本稿では小中学校訪問から見えてきたことの記述にとどめた。その理由は、不登校対策を、児童・生徒の発達段階に従って考え、まず小学校と中学校に重点を置いたからである。もちろん並行して高等学校も訪問しているが、2年続きで行ってきた県立高校定時制課程在籍生徒に対する調査（定時制高校に通う高校生の学校・家庭生活に関するアンケート）の結果分析を完了し、次年度、さらに訪問件数を重ねてから高等学校の不登校対策事例をまとめる予定である。

#### ア 居心地のよい学級づくり

##### (ア) 学級集団アセスメント

言うまでもないことだが、学級経営を行う上で、個々の児童・生徒の学級の中での心理状態を把握すること、さらに、学級が集団としてどのような状態にあるのかを把握することが必要である。

調査研究グループは、児童・生徒理解、学級把握の方法である学級集団アセスメントの実施に取り組む厚木市の小中学校を訪問した。

同市では、不登校の未然防止と早期発見、早期対応に資するための学級集団アセスメントを実施し、学級経営の工夫・改善のための効果的な検査結果の活用について、調査研究を推進する「学級集団アセスメント事業」を展開し、平成22年度は市内の不登校対策実践協力校28校（小学校19校、中学校9校）のうち、22校が学級集団アセスメントに取り組んでいる。

そのうち10校が「Q-U」<sup>1</sup>または「hyper-QU」<sup>2</sup>を、14校が「子どもの社会的スキル横浜プログラム」の「Y-Pアセスメント」を実施した。ちなみに2校が両方を実施している。（平成22年度「厚木市青少年教育相談センター運営計画」を参照）

二つのアセスメントについては、ここでは、簡単な説明にとどめておきたい。

「Q-U」は、学級全体と児童・生徒個々の状況を把握するための二つの診断尺度である「学級満足度尺度」及び「学校生活意欲尺度」と、それぞれに対応する「いごちのよいクラスにするためのアンケート」、「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート」の二つの心理テストから構成されており、それらの分析結果から、児童・生徒一人ひとりについて理解するとともに、学級集団の状態の把握とその後の学級経営の方針を立てることができる。

さらに、「hyper-QU」は、「Q-U」の2つの診断尺度に「ソーシャルスキル尺度」を加え、「集団形成に必要な対人関係を営むために必要なスキルが、児童生徒にどの程度身についているか」も含めて診断するものである。

横浜市が策定した「子どもの社会的スキル横浜プログラム」は、子どもたちの年齢相応の社会的スキルを育成することを目的とした「指導プログラム」と、学級や個人の社会的スキルの育成の状況を把握し、改善の方法を探る「Y-Pアセスメント」から構成されている。（横浜市教育委員会ホームページを参照）

「Y-Pアセスメント」は、複数の教員による「学級風土チェックシート」と、子どもが回答する「学校生活についてのアンケート」の結果によってアセスメントを行うものである。

#### (イ) 学級集団アセスメントの活用

学級集団アセスメントを有効に活用して「不登校対策」に取り組むA中学校について、同中学校区の二つの小学校との連携を含めて報告する。

A中学校では、「減らす・生まない・増やさない」という三つのカテゴリーで「不登校対策」に取り組んで

1 Questionnaire-Utilities の略。図書文化社発行。

2 hyper-Questionnaire-Utilities の略。同上。

おり、学級集団アセスメントは、生徒指導・生徒相談・小中連携等の様々な教育活動と連動して一年間の教育計画に位置付けられ、不登校生徒を「生まない」取組みの一翼を担っている。ここで注目したいのは、A中学校が学区内の小学校と連携し、小学校6年次に実施した「Q-U」の結果を加味した情報交換を行い、担任の観察だけでなく、客観的データに基づく児童・生徒理解の下で、支援体制を準備して迎え入れていることである。ちなみに、事前に配慮事項等を共有して受け入れた生徒たちから不登校は現れていない。入学後は、6月に「Q-U」を実施し、その結果を受けて8月に小中合同研修会を開催している点も特筆すべきである。ここでは児童を送り出した小学校の元担任と、生徒として迎え入れた中学校の現担任が一堂に会し、「Q-U」の結果を比較しながら一人ひとりの子どもへの指導の手立てへとつなげることができたという。厚木市内の他の中学校区では、小学校が中学校に「Q-U」の結果を踏まえた引継ぎを行っている。いわゆる「中1ギャップ」対策に学級集団アセスメントから迫る手法として、今後の成果の分析も期待したいところである。

また更に別の中学校区のB小学校では、新学年が始まる4～5月に、担任が学級の全ての児童について、学習・生活・行動・登校・身体や家庭の状況といった項目について観察を行う「子ども理解チェックシート」を作成する。そこで浮かび上がってくる児童が、6月に実施される「Q-U」の結果、どの「学級満足度」<sup>3</sup>に位置するのかわを確認する。担任の観察と学級集団アセスメントの客観的な分析結果を関連付けながら個別の児童指導と学級集団全体への指導を行うことができるわけである。

また、厚木市内の幾つかの小中学校では、大学教員などの専門家を招いて学級集団アセスメントの結果分析を行っている。「Q-U」を実施する二つの小学校では、担任が直接自分の学級について専門家に助言されることの意義を（時には思わぬ分析結果に衝撃を受ける担任もいるようだ）異口同音に述べていた。

「Y-Pアセスメント」を実施するC中学校でも、自分の見立てと専門化の分析が一致した担任が安心感を得られ、また、それまでよりどころとしてきた「経験則」に、専門家の分析結果という客観的な視点が加わることで学級経営の新しい方法を模索するケースも出てきたという。

---

3 「Q-U」の「学級満足度尺度」は、クラスに居場所があるか（承認尺度）、いじめなどの侵害行為を受けていないか（被害尺度）について、学級の児童・生徒のアンケート結果を得点化して集計用紙（座標）上にプロットすることで、①学級生活満足群、②非承認群、③侵害行為認知群、④学級生活不満足群の四つのグループの分布状況が見える。

学級集団アセスメントは、ともすれば教員の「長年の勘」といったものに委ねられてきた児童・生徒理解や学級の状況把握に、一定の客観性を与えるツールであるといえる。学級集団アセスメントによって児童・生徒の心理状態や学級の集団としての状況を把握した後の手立てとして考えられるのは、構成的グループエンカウンターやソーシャルスキルトレーニングの実施である。先述したように、「子どもの社会的スキル横浜プログラム」には、アセスメントの結果に応じて選ぶことができる「指導プログラム」が用意されている。

川崎市教育委員会が平成22年度から導入した、不登校やいじめの未然防止に向けた「かわさき共生＊共育プログラム」も、学年や学級の状況（学級風土）を把握し、エクササイズ（体験を通して社会性を学ぶ活動）を実践して豊かな人間関係の育成につなげるものである。（川崎市ホームページを参照）

今年度、調査訪問した学校においても、A中学校は学年の道徳担当者を中心に構成的グループエンカウンターを実施しており、C中学校も今後段階的にアセスメント後のプログラム導入を考えているという。今後の調査研究において、実際に子どもたちの自己理解能力・他者理解能力や受容能力、学級内における人間関係づくりのスキルなどが育まれていく様子について、調査の機会を設ける必要があると感じている。

先に述べたように、厚木市は学級集団アセスメントを、不登校の未然防止と早期発見・早期対応に資するものとして位置付け、事業化している。例えば「Q-U」の実施には経費がかかるので、組織的に取り組む場合、自治体や学校としての予算化が前提となる。しかし、そうした諸条件が整わない場合も、不登校の未然防止としての「居心地のよい学級づくり」のために、児童・生徒の心理状態や学級集団の状態を客観的に分析することの意義を知り、できる範囲で学級経営や児童・生徒指導に位置付けていくことが大切ではないだろうか。

### イ 魅力ある授業

「不登校対策」として総合教育センターが求める「魅力ある授業」を考えるに当たり、まず学習指導要領に示される授業の在り方を確認しておきたい。

新学習指導要領の下で、基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、それらを活用して課題を解決するための思考力・判断力・表現力等を育むことが求められている。平成20年1月17日の中央教育審議会「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について（答申）」において例示された「思考力・判断力・表現力等を育成するために必要な学習活動」の中に、「⑥互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる」があり、（例）として、次のような学習方法が示されている。

・予想や仮説の検証方法を考察する場面で、予想や仮説と検証方法を討論しながら考えを深め合う

- ・将来の予測に関する問題などにおいて、問答やディベートの形式を用いて議論を深め、より高次の解決策に至る経験をさせる

そして、このような学習活動の基盤となるものは「言語」であり、教育活動に関する主な改善事項の第一が「言語活動の充実」であるとする。

総合教育センターが「不登校対策」として捉える「魅力ある授業」は、当然のことながら「言語活動の充実」を踏まえたものでなくてはならない。しかし、記録や論述といった個人単位の「言語活動」はさておき、上に示したような、児童や生徒が意見を交流させる場面を必要とする学習活動を支えるのは、学習者同士の良好な人間関係、相手の言葉を受容的に聴こうとする態度や、自分の意見を相手に伝わるように表現することができるスキルである。

「はじめに」で述べたように、平成21年度神奈川県児童・生徒の問題行動等調査において、不登校となったきっかけとして「学業不振」と回答した児童・生徒は、小学校の9.3%に始まり、発達段階に応じて高くなる。(第1表)学習内容が理解できなかったり習得できなかったりすることばかりでなく、例えば、授業中に自分の意見を表明した際に間違っただけを級友にからかわれたり、指名されて答えられなかったことを教師に叱責されたりしたことが原因となり、当該児童・生徒が授業中の学習にストレスを感じ、「学業不振」から不登校になる可能性は容易に想定できる。実際に、そうしたケースは教育相談センターの事例にも見られている。もちろん不登校のきっかけは複合的であることも多く、原因を特定することが難しいことを前提としても、「不登校対策」としての「魅力ある授業づくり」は大きな意味を持つと考える。

「生徒指導提要」(平成22年11月文部科学省)は、「教科における生徒指導の推進の在り方」において、教員の役割を、児童・生徒一人一人に「授業の場で活躍の場を作ること」や、「すべての児童生徒が楽しくわかる授業を展開するよう努めること」とした上で、「一斉学習やグループ学習の場で、学び合う場を積極的につくり」、「共に学び合うことの意義と大切さを実感させる」ことの効果を次のように示している。

自分と違った友達の見方や考え方を認めたり、学習に遅れがちな友達やつまづいている友達を支えたりすることは、児童生徒一人一人が互いの違いを認め合い、互いに支え合い、学び合う人間関係を醸成することにつながります。教科指導を通して思いやりのある心や態度を形成することができます。(文部科学省 2010)

「不登校対策」と「授業づくり」を結び付ける理由はこのような考え方によるものである。

ここでは、厚木市のD小学校と、横須賀市のE中学校の取り組みを取り上げ、「不登校対策」につながる授

業づくりについて考察した。

#### (7) 「聴いて 考えて つなぐ学習」の実践と不登校の未然防止

これから紹介する取り組みは、あくまで児童の学力を育むためのものであり「不登校対策」として実践されているものではないことを述べておきたい。厚木市のD小学校は、国語科を全ての教科の基礎・基本と考え、平成17年度から国語科を中心とする研究に取り組み、平成19年度からは、静岡県の先進校をモデルとし、「聴いて 考えて つなぐ学習」を研究主題とする授業改善の取り組みをスタートさせた。

「聴いて 考えて つなぐ学習」の基本は、以下のように説明されている。

「相手の話に耳を傾け集中して理解する力(聴いての場面)、相手と意見を比べたり修正したりしながら自分で考える力(考えての場面)、自分の考えと理由をはっきりさせて発表し、話し合いをつなげて発展させる力(つなぐの場面)、このような力を養う学習」である。小学校の新学習指導要領がめざす「思考力、判断力、表現力」や「主体的に学習に取り組む態度(学習意欲)」の育成を含んでいると考える。  
(平成22年度D小学校研究発表会配付資料より)

そして、めざす子どもの姿として、「聴いて」の場面では「あたたかく聴ける子ども」を育てるとし、「考えて」の場面では「ひとり学習」の後の「相談タイム」(子どもたち全員が参加する学習の場)で、「自分の考えと比べて共感したり、ちがいを見つけたりし、自分の考えの理由や根拠をはっきりさせる」と子どもの学習活動を具体的に示し、「つなぐ」の場面では「視点をはっきりさせて話し合う」中で「友だちの考えに自分の考えをつなげて(共感する、付け足す、修正する、新たな考え方を示すなど)話したり書いたりできる」としている。

こうした授業を実践するためには、学級の人間関係や雰囲気が大きく左右することは自明であろう。

D小学校では、「聴いて 考えて つなぐ学習」の実践を支える「学級集団づくり」(自己肯定感のもてる学級づくり)を、「一人ひとりを大切に学級」「何でも言える雰囲気作り」、「お互いの考えを認め合える学級」、「あたたかい聴き方」、「やさしい話し方」といったキーワードで表現している。聴き方、話し方の指導は、児童に対する以下の提示が基本となる。

#### ○「聴き方 あいうえお」

**あ** あい手の目を見て聴こう  
**い** いっしょうけんめい聴こう  
**う** うなずきながら聴こう  
**え** えがおで聴こう  
**お** おわりまで聴こう

○「話し方 たちつと」

た ただしい姿勢で話そう  
ち ちょうど良い声の大きさで話そう  
つ つなげて話そう  
て ていねいにわかりやすく話そう  
と とう台になって話そう

※「とう台になって」とは、クラスの友だちを見回しながら、みんなに向かって話すこと。

実際に総合教育センター所員が授業実践を目の当たりにしたが、例えば「ひとり学習」の後の「全体練習」では、まず「わからない子」の出番から始まる。課題に対するわからないことや困っていることをみんなに投げかけ、それを解決していくためにみんなが知恵を絞って話し合っていく。そうすることで、学級の中で安心して「わからない」と言える雰囲気や人間関係が築かれていくのである。また「相談タイム」は、大勢の前では意見表明が困難な児童でも少人数の中で話すことができる場となっている様子や、誰かがクラス全体に対して話そうとする際に「〇〇さんが話すよ」と、周りから声がかかり、聴く姿勢が整ったりする様子、さらには特定の児童ばかりが発言するのではなく、まだ話していない児童に出番を譲ったりする児童たちの姿は印象深かった。もちろん、こうした授業は一朝一夕に完成するものではない。D小学校では、新着任教員のため、年度初めに校内授業公開を行い、「聴いて 考えて つなぐ学習」の授業実践をいち早く理解できるように努めている。さらに注目すべきは、下級生が上級生の授業に学ぶ児童同士の授業参観である。モデルとなる授業を参観した後にクラスでその授業について話し合わせ、児童たち自身に授業を改善させる発想は、「児童のための授業実践」を強く意識しなければ生まれてこないであろう。

本調査研究のスーパーバイザーである高木展郎教授（横浜国立大学教育人間科学部教育デザインセンター長）は、平成23年1月22日付読売新聞紙上インタビュー記事において、小学校低学年から「聴くこと」を徹底的に鍛えるべきとし、「あたたかな聴き方ができると、優しい話し方もできるようになり、子どもたちの自己肯定感が高まる。そうなれば学校に子どもの居場所ができ、不登校もなくなっていくはず」と述べている。事実、D小学校の平成22年度の不登校児童は皆無で、長期欠席に該当する児童もないということである。ちなみに同校は児童数950名、2・3年生が4クラスのほかは5クラス編成の大規模校である。

「聴いて 考えて つなぐ学習」のような実践には、学校全体の組織的・長期的な取組みが求められる。しかし、学級内で望ましい人間関係が形成されるための、「あたたかく聴く」あるいは「やさしく話す」などの指導は、多くの学校で日常的に行われているはずであ

る。学校生活において、子どもたちが最も長い時間を過ごす授業の中で、友達と仲良く話したり一緒に考えたり、安心して発言することができ、周囲に認められる、すなわち「授業の中に居場所がある」ことが、不登校の未然防止につながるのではないだろうか。同校の一教員が、「聴いて 考えて つなぐ学習」を「授業であって児童指導のような感じである」と表現していたが、単元や各時間の教科目標達成を目指しながら「授業の中に居場所をつくる」ことを端的に言い表しているように思え、非常に印象的であった。

D小学校のような実践を中学校や高等学校において発展した形で継続させることはできるのか、あるいはそうした実践によって子どもたちに付与された経験そのものが大切なのか、今後も追求する必要がある。

(4) 「個に寄り添う授業」の実践と不登校の未然防止

ここでは、中学校で「授業の中の居場所づくり」を実践している事例を紹介する。横須賀市のE中学校は、生徒指導に迫られる「荒れた」状態から脱するために授業研究に力を入れて20年以上になり、現在は極めて落ち着いた状態で生徒が日々の学校生活を送っている。この学校は、「個を理解し、個にせまり、個を生かす」という研究テーマの下、「生徒一人ひとりが授業の中で力を発揮できる場面」を用意する授業づくりに取り組んできた。

授業スタイルは、ペアワークやグループ学習の場を頻繁に設定し、例えば宿題の練習問題の答え合わせをする時間に、解法が分からない生徒に周囲の生徒がアドバイスをするなどの学び合いが展開される。総合教育センター所員が参観した授業でも、教室のあちこちで教えたり教えられたりという光景が見られたが、教室はあたたかな雰囲気に包まれており、「居心地のよい学級」の一つの姿を見る思いがした。

学習状況の把握については、生徒が毎時間授業の振り返りをシートに記入して提出し、教科担任がコメントを入れて返す形で行われ、個への指導が行き届く。また、校長室には、生徒一人ひとりの学習に関する記録がファイリングされており、これは定期テストの結果ばかりでなく、担任・教科担任によるコメントなども丹念につづられているので、生徒の学びの軌跡が明らかとなる。教科担当が個別に指導する上で非常に役立つものである。

こうした生徒個々の学習状況を把握する手段とは別に、授業終了後、教科担任が学年控室に常置してある「授業記録」に、クラスの様子を記録していく取組みがある。前の時間の情報は、すぐに次の時間の教科担任につながれていくことになり、生徒指導的な側面からも意義のある取組みである。

同校は、希望制で教科担任による三者面談も実施しているが、教科担任と生徒が保護者とともに学習上の課題を共有し、学校と家庭の双方が足並みをそろえて

生徒を支援することができる。これも「学業不振」を起因とする不登校の未然防止に効果があるのではないだろうか。

E中学校が新着任教員に配付し、全教員が共通理解を図っている「E中教師の心得」という冊子には、一日の流れに沿った12の項目について(①登校指導～⑫放課後)それぞれ指導の基準が記されている。

「⑥授業」の部分を見ると、冒頭にこう記載されている。

一番大切。授業が生徒指導の中心です。常に生徒の変化や反応に敏感でいましょう。教師同士、授業を見合う中で生徒の様子を把握しましょう。いつでも入室OKです。

教員が日常的に授業を見せ合い、授業スタイルの共有化に努め、授業が生徒の学校生活の基本となる場であることを強く訴えかけるものである。ちなみに同校は、よりよい実践を目指す授業研究を月に2回実施しているという。

20年前に「荒れた」学校だった同校の現在の落ち着いた姿もまた、一朝一夕で達成できるものではない。しかし、不登校の未然防止を考えたとき、こうした学校の授業観に学ぶところは大きいのではないかと。

ここまで「居心地のよい学級づくり」と「魅力ある授業」にポイントを絞り、今年度の調査結果をまとめてきたが、これは聞き取りのほんの一部分に過ぎない。例えば、不登校対策に欠かせない「中1ギャップ」への対応として「小中連携」に力を入れる学校、地域との連携を強化する学校など、幅広い内容に及ぶものだが、本稿ではあえてテーマを絞って記載した。

(2) 平成23年度の研修講座における「不登校対策」に係る内容の取扱い～研修グループ～

2で述べたように、この調査研究では、全ての教員が不登校対策に関する研修を受講する体制の下で「教員の力量アップ」を実現することを目指す。

この調査研究は平成21年度の先行研究を含め、3年間の計画である。その成果がまとまってから研修講座に反映させる考え方もあろうが、研修グループは、平成23年度から総合教育センターにおける研修講座に「不登校対策」に係る内容をできる限り盛り込むこととした。

具体的には、初任・2年・5年・10年経験者研修講座の区分「授業力向上」における「不登校の未然防止につながる教科指導」、初任・2年・5年経験者研修講座のもう一つの区分「課題解決力向上」で「不登校の未然防止を意識した学級づくり」の内容、さらに初任から25年経験者研修講座までの全ての区分「人格的資質向上」でも「神奈川の不登校対策の取組み」を講義の形で盛り込む予定である。新任校長・新任副校長・新任教頭・新任総括教諭等の各研修講座にも、「不登

校対策」に係る内容を組み込み、不登校の未然防止や不登校児童・生徒の支援について、様々な立場で理解し、実践につなげられるような研修体制を構築する。各講座の内容は、不登校対策の基本理念や県のこれまでの取組みの整理、効果的な実践例の紹介等について、専門家や神奈川県教育委員会の不登校対策担当者による講義等の形態や、受講者による協議を行うことで「不登校対策」に対する意識を高めることを目指すものである。

(3) 教育相談センター来所相談における不登校・不登校傾向を主訴とするケースについて～教育相談グループ～

ア 来所相談ケースの概要

教育相談センター（総合教育センター亀井野庁舎）の来所相談617ケースの内、不登校・不登校傾向を主訴としている相談は106ケースである。（平成22年10月末現在）

第1表に示したように「平成21年度神奈川県児童・生徒の問題行動等調査」（以下、県調査という）と同じ項目で不登校・不登校傾向になったきっかけと考えられる状況及び時期、加えて、児童・生徒の状況（学習面、心理・社会面、健康面、生活面におけるつまずき）等について、ケースを担当している相談員にアンケートを取り、整理した。

(7) 不登校・不登校傾向になったきっかけ

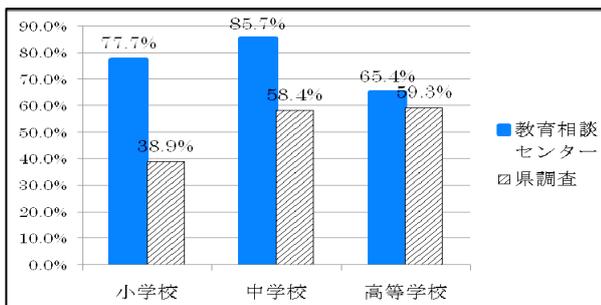
第2表 不登校・不登校傾向になったきっかけと考えられる状況（%） ※複数回答

区分	教育相談センター
<b>学校生活に起因</b>	<b>74.5</b>
いじめ	24.5
いじめを除く友人関係をめぐる問題	21.7
教職員との関係をめぐる問題	8.5
学業不振	8.5
クラブ活動・部活動等への不適合	2.8
学校のきまり等をめぐる問題	1.9
入学・転編入学・進級時の不適合	6.6
<b>家庭生活に起因</b>	<b>19.8</b>
家庭の生活環境の急激な変化	5.7
親子関係をめぐる問題	10.4
家庭内の不和	3.8
<b>本人の問題に起因</b>	<b>30.2</b>
病気による欠席	4.7
その他本人に関わる問題	25.5
<b>その他（不明を含む）</b>	<b>12.3</b>

県調査から見える県内の不登校・不登校傾向の全体像と比較して、当センターの来所相談ケースの不登校・不登校傾向になったきっかけは「学校生活に起因」

する割合が74.5%と多いことが分かった。中でも「いじめ」及び「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が特に多い。この2項目に「教職員との関係をめぐる問題」を合わせて「学校生活の中での対人関係に係る要因」とすると54.7%にもなる。(第2表)

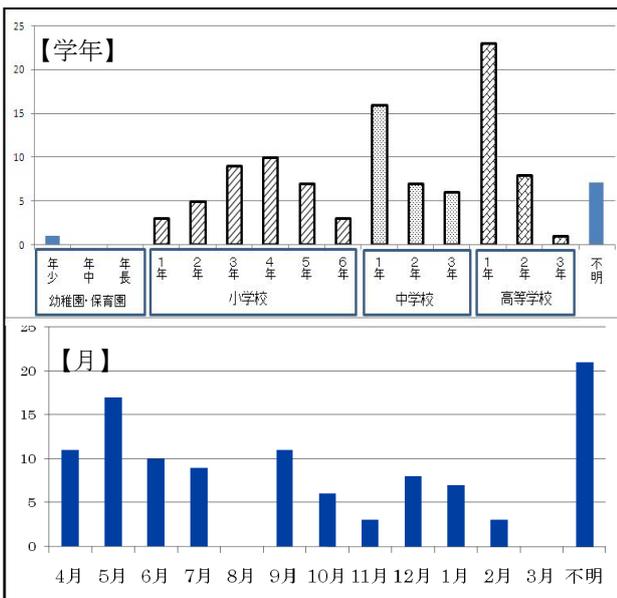
県内の全体像としては、小学校、中学校、高等学校と移行するに従い「家庭生活に起因」する割合が減り、「学校生活に起因」する割合が増える傾向にある。来所相談ケースは県内全体像に比べて「家庭生活に起因」する割合が19.8%と少ない。



第3図 「学校生活に起因」する割合

反面、第3図にあるように「学校生活に起因」する割合は小学校77.7%、中学校85.7%、高等学校65.4%と年齢や学校種にかかわらず高い。また、「本人の問題に起因」、「その他(不明を含む)」は県内全体像と比べて少ない。来所相談ケースにおいて「本人の問題に起因」するものの内の「その他本人に関わる問題」の具体的な内容としては、発達障害等を含むコミュニケーションを苦手とする状態が多く挙げられた。

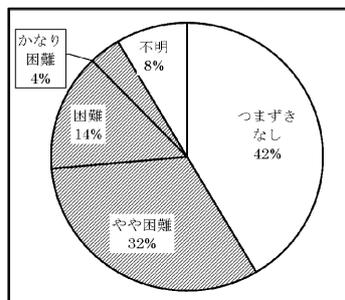
不登校・不登校傾向のきっかけとなった時期は、学年でみると小3・小4・中1・高1が多い。月別で見ると年度の前半(4~9月)、中でも5月が多い。(第4図)



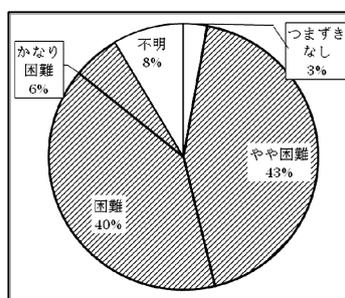
第4図 きっかけとなった時期(学年・月)

(イ) 児童・生徒の学習面、心理・社会面、健康面、生活面における状況

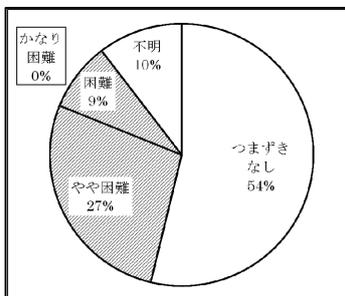
来所相談ケースにおいては、不登校・不登校傾向となる前から「学習面」で何らかの困難を抱えていた(やや困難・困難・かなり困難と回答した割合の合計。以下同様)児童・生徒は50%であった。(第5図)さらに「心理・社会面」で何らかの困難を抱えていた児童・生徒は89%と高い割合であることも分かった。(第6図)また、「健康面」で何らかの困難を抱えていた児童・生徒は36%、「生活面」で何らかの困難を抱えていた



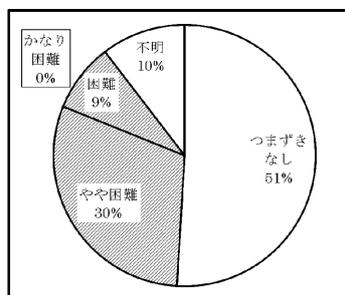
第5図 学習面



第6図 心理・社会面



第7図 健康面



第8図 生活面

児童・生徒は39%であった。(第7・8図)

「学習面」、「心理・社会面」は主に学校生活に関し、「健康面」、「生活面」は主に家庭生活に関係すると大別すると、学校生活におけるつまずきの方が、家庭生活におけるつまずきよりも大きな割合を占めているといえる。また、「心理・社会面」が対人関係に影響していることを考えると、第2表からも読み取れたように、不登校・不登校傾向の要因として、学校生活の中での対人関係におけるつまずきが大きいことがうかがえる。

アンケートでは相談員に対し、現在の状況についても記述での回答を求めた。そこからは、来所相談ケースにおいては不登校状態よりも不登校傾向にあるケースが多いことが分かった。具体的には、週に数日は保健室等に別室登校している、放課後に短時間登校している、好きな科目の授業がある日には登校している、部活や行事には参加している、教育支援センターを利用している等である。相談につながった時期については、不登校傾向が見られ始めた時期に来所しているケースや、不登校

来所相談ケースにおいては、不登校・不登校傾向となる前から「学習面」で何らかの困難を抱えていた(やや困難・困難・かなり困難と回答した割合の合計。以下同様)児童・生徒は50%であった。(第5図)さらに「心理・社会面」で何らかの困難を抱えていた児童・生徒は89%と高い割合であることも分かった。(第6図)また、「健康面」で何らかの困難を抱えていた児童・生徒は36%、「生活面」で何らかの困難を抱えていた児童・生徒は39%であった。(第7・8図)

になって長く経過してから来所しているケースがあり、傾向はみられなかった。

#### イ 来所相談ケースの概要から考える不登校・不登校傾向の背景と課題

文部科学省による全国調査からは、不登校・不登校傾向のきっかけは、小学校においては「家庭」や「本人」、中学校・高等学校においては「友人関係」や「本人」に起因するものが多いと言われており、県の調査でも同様の結果となっている。本アンケートにおいては、第2表に示したように、不登校・不登校傾向になったきっかけは「家庭生活」や「本人の問題」よりも「学校生活」に起因するものが多かった。アンケートは来所相談を通して本人・保護者・学校に関わった相談員が、それぞれの状況を総合的に捉えて回答したものである。ケースを担当した相談員が、教育相談の立場から示したこの見解は客観性が高いと言え、ここに課題解決の糸口があると考えられる。学校生活に焦点を当ててみると、アンケートからは、「いじめ」、「いじめを除く友人関係をめぐる問題」、「教職員との関係をめぐる問題」等に現れるような「学校生活の中での対人関係」に特に配慮が必要ながうかがえる。また、学校生活の中で教師と児童・生徒の関わりを占める授業場面においても、更なる支援の手立てがあると考えられる。

そして、不登校・不登校傾向になったきっかけについては約半数のケースが複数回答をしていることも分かった。相談の中で見えてくる本人の状況や本人を取り巻く状況からも、不登校・不登校傾向のきっかけとなる要因は単純ではなく複合的であることが多い。そのため、主たる要因が家庭生活や本人の問題と思われる場合であっても、学校生活における対人関係や学習面でのつまずきといったその他の要因が改善されることで、登校できる時間や回数が増える等、児童・生徒に変容が見られるケースがある。例えば、苦手な教科において担任がこまめに共感的な声かけを行い、スモールステップでの課題提示などに配慮した結果、家庭生活における要因に変化がない状況にもかかわらず、ほぼ毎日登校できるようになった事例もある。これは主たる要因であった家庭生活の状況は変わらないものの、授業において成功体験を積み、達成感を得られたことから学校の居心地がよくなり、登校意欲が増したものと考えられる。こういった事例からも、一見、主たる要因は家庭生活や本人の問題にあるようでも学校が支援できることは多い。したがって、「学校生活に起因」するものの具体をきめ細かく見つけ直し、教師一人ひとりが自分の気付きを大切にしながら、児童・生徒の対人関係や学習に対するつまずきに丁寧に向き合う等、学校が様々な取組みを行うことで、不登校・不登校傾向を減少させることができるのではないかと考える。

学習面については、不登校・不登校傾向による積み重ねの難しさから、現在の学習に困難を感じる児童・生徒も多い。しかし、本アンケートからは、不登校・不登校傾向になる前から学習面に何らかの困難を感じる児童・生徒が多いことも分かった。ここからも居心地のよい学級づくりや児童・生徒同士が認め合い支え合う学級風土づくりに加えて、授業づくりの工夫や学習環境のユニバーサルデザイン等が、不登校傾向の児童・生徒に対しても、また不登校の未然防止としても有効であると思われる。特に、来所相談ケースに多いような不登校傾向（学校での適応に困難を抱えながらも学校とつながりを持っていて部分もあるという状態）にある児童・生徒に対しては、学校の取組みによる効果が期待できる。

そして、第4図に見られるように不登校・不登校傾向の出現率は、中1・高1、及び、4月・5月・9月が高い。このことから校種間移行や進級時など新しい環境への適応について、より丁寧な対応が必要であると考えられる。また、夏季休業の過ごし方に対する支援についても今後の課題である。

アンケートからは、「心理・社会面」に何らかの困難を抱えている児童・生徒の割合が多いことも分かった。児童・生徒が「心理・社会面」に困難を抱えている場合、学校での支援よりも先に医療機関や相談機関等、専門機関での対応を求められることがある。しかし、専門的な支援と学校による日常的な支援は同時進行で行われてこそ効果がある。また、児童・生徒の「心理・社会面」のつまずきについては、専門機関だけでなく、学校において支援できることも多くある。不登校・不登校傾向になる児童・生徒の多くは「心理・社会面」の脆弱性を持っているがゆえに、学校生活におけるストレスにも弱くつまずきやすい。児童・生徒のストレスに対応するコーピングスキルやソーシャルスキル等を育てることも必要である。しかし、児童・生徒本人が力を付けることを待つだけでなく、児童・生徒の多くはもともと「心理・社会面」の脆弱性を持っているということを理解し、その弱さを持っている児童・生徒にどう配慮しながら関わるかという視点を持つことが重要である。こういった視点を持った関わりが不登校・不登校傾向の未然防止にもつながる。また、一度つまずきを経験した児童・生徒は学校・学級という場に安心を得にくいため、人の関わりや支援を含め、児童・生徒を取り巻く環境を変えていくことが望まれる。

また、第2表にある「本人の問題に起因」するもののうちの「その他本人に関わる問題」としては、コミュニケーションを苦手とする児童・生徒が多くいることも挙げられている。したがって、教師には授業力にとどまらず、教師自身の幅広いコミュニケーション力が求められる。さらに、コミュニケーションを苦手と

する児童・生徒の中には発達障害の児童・生徒も多  
いる。このことから、教師には発達障害等に対するよ  
り専門的な知識や支援を行う力が求められている。

このように学習面、校種移行や進級時の環境適応面、  
コミュニケーションを含む心理・社会面等、様々な切  
り口から児童・生徒にきめ細かく対応するための教師  
の資質向上は、それぞれの教師個人に求められる課題  
ではあるが、そのためにはOJTの活用等、学校組織と  
しての学び合う仕組みづくりも必要である。また、教  
育相談コーディネーターを軸とした校内支援体制づく  
りも重要である。不登校・不登校傾向の児童・生徒を  
支えるキーパーソンは担任である場合が多い。しかし、  
不登校・不登校傾向という背景の見えにくい状況を扱  
う難しさから、担任の抱える不安は大きい。それを支  
えるのは校内のチームであり、さらに外側からサポー  
トするのが校外の関係機関である。教育相談コディ  
ネーターを軸に校内外の様々な資源を活用して児童・  
生徒の状態を見立て、支援方針や具体的な支援策を検  
討し、チームとして支援に当たる。関係機関と連携を  
して支援を行うが、支援の主体は学校にある。その軸  
となる教育相談コーディネーターが、期待される役割  
を十分に果たせるような校内支援体制を確立すること  
が喫緊の課題である。また、不登校・不登校傾向の児  
童・生徒の支援については、焦らずに対応することが  
重要である。そのためには個別支援計画等を活用し、  
児童・生徒の現状を見立て、長期的な視点での目標と  
それに基づくスモールステップの短期目標を設定し、  
支援者が共有することも有効であろう。

また、学校と連携して不登校・不登校傾向の児童・  
生徒を支える場所としては教育支援センター等がある。  
しかし、来所相談ケースにおいて教育支援センター、  
またはNPOやフリースクール等民間団体を活用してい  
るケースは、106ケース中14ケースであった。民間団  
体等との信頼関係を築いていくこと、それぞれの特徴  
をいかして連携を深めていくことは今後の課題の一つ  
である。また、教育支援センターや校内リソースとし  
ての別室（保健室や相談室等）には徐々に登校でき  
るようになって、そこから学級への復帰が難しいケー  
スも多い。しかし、教師が頻繁に教育支援センターを  
訪れて顔の見える関係を築くことで、学級へ復帰した  
ケースがある。このようなことから、教育支援センタ  
ーに通っている児童・生徒に対しても、学校が主体と  
なって支えていくべきであると考え。教育支援セン  
ターから学校、校内の別室から学級といった移行支援  
プログラムの工夫については、今後の大きな課題であ  
る。そして、高校生を支援する場所は小・中学生に比  
べて更に少ない。「どこで」「誰が」「どのように」支援  
するのか。ケースを個別に見るだけでなく、社会的な  
システムとして、また学校内のシステムとしての支援  
体制も考えていかなければならない。「不登校・不登校

傾向にある児童・生徒を支える場所が校内や地域に用  
意されているか」、「キーパーソンとなる人は存在す  
るか」、「そこは単なる居場所ではなく、ニーズに応じた  
適切なプログラムが設定されているか」、こういった視  
点をもって、不登校・不登校傾向の児童・生徒を支  
える仕組みを早急に整える必要があると考える。

## 研究のまとめ

### 1 今年度の研究のまとめ

総合教育センターの三つの機能を生かすことを意識  
しつつ、不登校の未然防止につながる「居心地のよい  
学級づくり」「魅力ある授業づくり」をテーマに事例収  
集を行った。事例の数は必ずしも多いとは言えないが、  
訪問先の学校で、児童・生徒が授業の中で活躍したり、  
友達と楽しく交流する姿を目の当たりにし、総合教育  
センター「不登校対策プロジェクトチーム」が目指す  
方向の有効性について一定の感触を得た。

一方で、本文中にも述べたように、不登校対策につ  
ながる学級経営や授業改善は、学校全体の組織的で長  
期的な取組みによって、浸透し根付いていくものだろ  
う。この調査研究が、事例を集めて紹介することにと  
どまらないようにするためには、研修講座の在り方や  
作成予定のガイドブックの活用方法等、発信と普及の  
方策について工夫が必要であることを強く感じている。

また、高等学校の事例も更に収集し、小中連携から  
中高連携と、より長いスパンでの不登校対策を考えて、  
この調査研究の幹を太くしていくことも必要である。

### 2 次年度に向けて

研究の内容に関する課題は、更に事例収集の範囲を  
拡大することである。特に多様化の進む高等学校につ  
いては、各学校の特色を踏まえながら、不登校対策の  
共通基盤となるものを追求する。

この調査研究の成果を速やかに各学校の実践に結び  
付けるためには、総合教育センターが実施する研修講  
座の受講者への啓発が重要である。既に述べたように、  
次年度の研修講座には「不登校対策」に係る内容を重  
層的に組み込んでいるが、それらの研修講座が受講者  
のニーズを踏まえていたのか、研修効果があがったと  
言えるのか、研修の内容に課題があるとしたらどのよ  
うに改善していけばよいのかといった点を、研修講座  
の運営と並行してチェックしていく必要がある。

教育相談グループはケーススタディを行い、学校の  
取組みと児童・生徒の変容を見ていく。その中から具  
体的な支援策や、より良い支援のあり方等を提案し、  
学校支援の充実を図る。

そして、ガイドブックの作成に当たっては、各学校  
で教員が学級経営や授業改善を行う際の指針となるよ  
うに、読みやすいもの、分かりやすいもの、そして具

体的な内容となるように心掛ける。

## おわりに

言うまでもないことだが、学校は児童・生徒の「知・徳・体」の調和の取れた全人的な発達を促し、将来の社会的自立と自己実現に向けた支援を行う使命を持っている。神奈川県では、相変わらず1万人近い児童・生徒が不登校の状態にあるが、一人でも多くの児童・生徒が楽しく学校に通い、生きる力を育みながらたくましく成長していくことができるように、調査研究の質を高め実践につなげていきたい。

最後に、今年度調査研究を進めるに当たり、ご指導・ご助言をいただいた3名の助言者、ご協力いただいた小学校・中学校・県立高等学校の先生方に感謝の言葉を申し添えたい。

### [助言者]

文部科学省	三好 仁司
横浜国立大学	高木 展郎
東海大学	芳川 玲子

### [総合教育センター不登校対策プロジェクトチーム] (事務局)

カリキュラム支援課長	柏木 操男
同課主幹(兼)指導主事	戸田 崇
同課指導主事	鈴木 直人

### (調査研究グループ)

専門研修課指導主事	浅川 俊樹
カリキュラム支援課指導主事	

	渡辺 良勝
--	-------

同課指導主事	蘇武 和成
--------	-------

同課教育指導専門員	佐藤 拓男
-----------	-------

同課教育指導専門員	杉山 薫
-----------	------

同課教育指導専門員	田中 伸一
-----------	-------

教育相談課指導主事	亀井 敏昭
-----------	-------

進路支援課指導主事	篠原 朋子
-----------	-------

### (研修グループ)

教職研修課指導主事	臼井 浩美
-----------	-------

同課指導主事	石井 智之
--------	-------

専門研修課指導主事	永吉 寛行
-----------	-------

教育相談課指導主事	安田恵美子
-----------	-------

### (教育相談グループ)

企画調整課副主幹(兼)指導主事	
-----------------	--

	田中 宏史
--	-------

教育相談課指導主事	大塚 潤子
-----------	-------

同課指導主事	持田 訓子
--------	-------

## 引用文献

神奈川県教育委員会 2009 「神奈川県不登校対策検討委員会 報告書」 p.5

文部科学省 2010 「生徒指導提要」 pp.23-24

## 参考文献

厚木市教育委員会青少年教育相談センター 2010 「厚木市青少年教育相談センター運営計画」

神奈川県教育委員会 2008 「登校支援のポイントと有効な手立て」

神奈川県教育委員会 2009 「神奈川県児童・生徒の問題行動等調査の『調査結果概要』」

神奈川県立総合教育センター 2005 「ティーチャーズ・ガイドⅡ チームで取り組む日々の実践と不登校への対応」

川崎市教育委員会『「かわさき共生\*共育プログラム」の全校実施～いじめ・不登校の未然防止、豊かな人間関係づくり教育～』<http://www.city.kawasaki.jp/e-news/info2195/index.html> (URLは2011年3月取得)

中央教育審議会 2008 「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について(答申)」

横浜市教育委員会「子どもの社会的スキル横浜プログラム」[http://www.city.yokohama.jp/me/kyoiku/plan\\_hoshin/skill.html](http://www.city.yokohama.jp/me/kyoiku/plan_hoshin/skill.html) (URLは2011年1月取得)

Benesse教育研究開発センター 2010 『VIEW21中学版 vol. 2 学力下位層が伸びる授業づくり』<http://benesse.jp/berd/center/open/chu/view21/2010/09/index.html> (URLは2011年1月取得)

石川晋・石川拓・高橋正一 2009 『中1ギャップ 中学校生活になじむ指導のポイント』学事出版  
河村茂雄・粕谷貴志・鹿嶋真弓・小野寺正己 2008

『Q-U式学級づくり 中学校一脱・中1ギャップ「満足型学級」育成の12か月』図書文化社

國分康孝・國分久子・片野智治・川端久詩・住本克彦・山下みどり 2010 『エンカウンターで不登校対応が変わる』図書文化社

小林正幸・大熊雅士 2009 『不登校にしない先生・登校を支援できる先生』明治図書出版

小林正幸・早川恵子・大熊雅士・副島賢和 2009 『学校でしかできない不登校支援と未然防止一個別支援シートを用いたサポートシステムの構築』東洋館出版社

深谷和子 2010 『学校でできる対人関係スキル・トレーニング「児童心理10月号臨時増刊」』金子書房

# インクルージョンの展開を推進する教育資源の開発

— 校内支援資源を整備・開発するための実践的研究 —

春日 彰<sup>1</sup> 石井 久美<sup>1</sup> 大関 隆夫<sup>1</sup> 亀井 敏昭<sup>1</sup>

本研究では2年間にわたり、同一の市内に位置する小・中・高等学校における支援教育の実践を記録し、それぞれの環境の下で活用可能な学校内外の支援資源を追求することを通して、一層のインクルーシブな学校づくりを目指した各学校の取組みの可能性と課題について明らかにした。2年目はさらに新たな視点から支援を再構築し、各学校の実践を「つくる」「ささえる」「つなぐ」といった活動領域として整理した。

## はじめに

神奈川県においては、平成19年に策定された「かながわ教育ビジョン」の中で、「すべての子どもがよりよい環境で学べるよう、ニーズに応じた教育を進めます」と述べられており、インクルージョン教育を目指すことを重視し、これまで進めてきた「支援教育」のより一層の充実に向けた取組みが日々進められている。

小・中・高等学校及び中等教育学校では、教育相談コーディネーターを中心に、特別な支援が必要と思われる児童・生徒に対し、その児童・生徒に関わる人々の間でケース会議を行い、教育的ニーズへの見立てや支援の方針を共有する取組みが行われてきている。特に通常の学級においては、様々な児童・生徒への関わりについて、ケース会議の他にも様々な実践が繰り返されている。例えば、分かりやすい授業のための工夫や教室内の掲示物への配慮といった、全ての児童・生徒に役立つユニバーサルデザインから、特に支援を必要とする児童・生徒に対して行う学習支援者による個別支援まで、地域や学校の特徴をいかした取組みがなされている。しかし、このような取組みは、各学校において可能な条件の中で、手探りで行われている状況であり、どの学校においても共通、有効な手立てがあるわけではない。限られた人的資源や予算の中で、校内の児童・生徒のために有効な支援を行うために、どのような校内体制を作るか、どのような児童・生徒を対象に特別な支援を行うか、どのような方法で支援を実践するかについて、各学校の実情を踏まえた具体的な実践の蓄積が必要とされている。

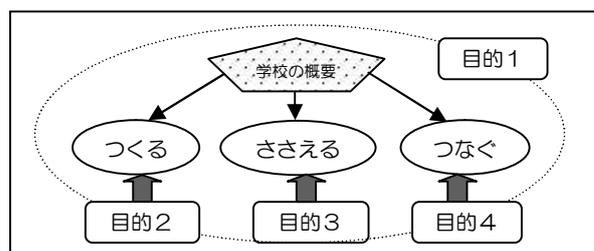
本研究で紹介している学校は、どの地域にも見られる普通の学校である。このような普通の学校で行われている児童・生徒の教育的ニーズに応じた支援の取組みを詳細に検討することで、多くの学校に役立つ知見を抽出すると共に、学校において支援教育を実践していく上で現時点における課題を明らかにした。

## 研究の目的

- 本研究は平成21・22年度の2年間で行われた。本研究では、同一の市内に位置する小・中・高等学校における支援の実践を記録し、検討することによって、以下の点について調査研究を行った。
- ・各学校の校内支援体制の現況を調査し、児童・生徒、保護者、教職員、地域等の実態から効果的な支援体制とは何かを実践的に明らかにする。(目的1)
  - ・授業の改善、校内環境の整備など、日常の取組みの中で、広く一般の児童・生徒にも役立つユニバーサルデザインとしての取組みを調査し、現在有効に機能しているもの、今後取り入れられそうなものについて検討する。(目的2)
  - ・個に応じた支援に関する幾つかの事例について、校内外の支援資源が機能的に活用されているか、支援に際し促進的であったこと、困難であったことは何かを各事例の経過を追いつつ振り返る。(目的3)
  - ・各学校と他校種、外部機関等との連携の事例についてその経過を記録し、連携が有効に機能している点、課題となっている点を分析する。(目的4)

## 研究の内容

先の目的に基づいて調査を進めていくうちに、支援教育の観点から各学校の実践を捉えてみると、「つくる」「ささえる」「つなぐ」といった三つの活動領域として整理できるのではないかと考えた。そこで、本研究では各学校の実践をこれらの活動領域に分類し、現時点での支援教育の可能性と課題を検討した。(第1図)



第1図 支援教育の三つの活動領域

1 教育相談課 指導主事

各学校の概要及び平成21年度の実践は、『研究集録第29集』（神奈川県立総合教育センター 2010）に掲載したので、以下、平成22年度に調査した市立A小学校、市立B中学校、県立C高等学校それぞれの実践を、学校ごとに「つくる」「ささえる」「つなぐ」という活動領域として整理した。なお、これらの活動領域に着目した理由と意味は、「研究のまとめ」で論じる。

本稿で取り上げている事例は、個人情報保護のために本質を変えない程度に変更を加えている。

## 1 A小学校における実践研究

### (1) グループによる学び合いの授業研究 つくる

A小学校では「学ぶ喜びを見いだす子～算数的活動を通して考える力、表現する力を育てる」をテーマに算数の授業研究を行っている。

＜研究授業＞ 小学6年 算数

本時では「密度」の意味を考えるために、次の身近な課題1題についてグループごとに話し合った。

けんたさんの家の近くにはプールがあります。2つのプールの混み具合を比べましょう。どちらのプールが混んでいますか。

	面積 (㎡)	人数 (人)
A	240	36
B	150	24

前時までに次の四つの方法を学習しており、どの方法が分かりやすいかをグループごとに検討した。

- ①面積をそろえて比べる（公倍数の考え方）
- ②人数をそろえて比べる（公倍数の考え方）
- ③1㎡あたりの人数で比べる（1あたりの考え方）
- ④一人あたりの面積で比べる（1あたりの考え方）

話し合いの結果、④でやろうとする児童が最も多かった。しかし、 $(面積) \div (人数)$  を求めて、大きい値のとき「混んでいる」と答える児童がいた。

＜参観者による授業の感想＞

研究協議では、次のような意見が出された。

- ・子どもたちはとてもがんばっていた。説明や話し合いがいつもよりできていた。
- ・1あたりの量は、子どもにとって難しい単元である。意味を考え、なぜそうなるのかを考えさせた。
- ・個人のミスを取り上げていきたいが、子どもたちの話し合いの中で埋もれてしまう。どのように進めたらよいか。
- ・計算が楽にできることに、子どもの意識がフォーカスされてしまった。

＜助言者（大学教授）からの指導講評＞

公開授業には、大学から助言者が招かれ、次のようなコメントが出された。

- ・子どもたちが話し合いを楽しんでいた。
- ・4つの方法を選択式で進めていくのがとてもよい。
- ・自分で分からないとき、学び合いをすることで理解が深まる。ここでは、聞き手の存在が重要である。
- ・途中式や思い浮かんだこと、説明のためのイラストや図を書くことを通してつなぎあうことが重要である。
- ・算数のポイントは抽象化と具体化である。自分で作った式の意味を友達に読んでもらうことが有効である。

この授業研究では学習のねらいに沿った身近な題材からの問題を焦点化して与えることにより、学習への興味を引き出した。また話し合いの学習によって楽しみながら理解を深めていく一方で、個人のミスが埋もれてしまう点が見いだされた。全ての児童にとって楽しく分かりやすい授業は児童が自信を育てる意味でも重要であり、そのための教材提示と活動がユニバーサルデザインとしての工夫につながることを示唆された。

### (2) 中学校や幼稚園・保育園との連携 つなぐ

#### ア 中学校との連携

##### (ア) 中学校入学説明会：1月下旬 午後

児童本人・保護者を対象に中学校での学習や生活について説明する。部活動見学を合わせて行う。

##### (イ) 新入生受け入れに伴う連絡会：3月中旬

各中学校ごとに日を設定して、現中学3年担当を小学校に招いて児童の情報の引継ぎを行っている。小学校側は6年生担任及び専科教員で対応している。なお、この引継ぎは、保護者の了解を得た上で行っている。引継ぎの観点は以下の通りである。

#### イ 幼稚園・保育園との連携

- ・学習状況
- ・健康上の留意点
- ・出席状況
- ・リーダー性
- ・ピアノ技能（合唱祭等のため）
- ・児童同士の人間関係
- ・クラス分けへの配慮事項・保護者からの要望等

##### (ア) 就学時健康診断：11月下旬 午後

##### (イ) 小学校入学説明会：1月 午前

##### (ウ) 幼・保・小交流会：2月上旬 午前

##### (エ) 新入生受け入れに伴う連絡会：3月中旬

引継ぎの際には情報連携だけでなく、園長が今後の幼稚園や保育園の運営方針を話すなど、共に子どもを育む視点で話し合うことが有効である。校内では、中学校や幼稚園、保育園での授業参観日や行事等に、児童や園児の様子をお互いに見合う機会があるとよいと話し合われている。

## 2 B中学校における実践研究

### (1) 支援教育についての校内研修 つくる

支援教育担当は、年度当初に校内研修「支援教育について」を実施し、スライドを通してどのクラスも落ち着いた環境を整えて授業に臨むことの重要性を具体的に示した。(第2図)特に中1ギャップと言われる新入生をはじめとして、新しい学校や学級的环境に慣れずに、戸惑う生徒が多いようである。その意味で、年度当初に環境を整え生徒を迎える準備を全クラスで一斉に行うことは大変意義深い。内容は掲示物や教材の整理、授業の進め方など多くの面にわたっていて、写真で示すことで視覚的に分かりやすくなっている。これによって、それまで気が付かなかったことが確認でき、初めて担任となる教員でも安心して教室開きをすることができるようになった。

<h3>1 環境の整備</h3>	<p>① 教室</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ 1日1回は教室をチェック。 ⇒ <b>ゴミ・汚れ・破壊</b>×</li> <li>□ 不要なものはなるべく教室に置かない</li> <li>□ 朝読書用の本棚 ⇒ <b>シリーズ物は1巻から</b>○</li> </ul>
<p>② 黒板、その周辺の掲示物</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ マグネットものは使用後、元の位置に。</li> <li>□ チョークの消し跡を残さない</li> <li>□ 黒板周辺の掲示物はシンプルに。</li> <li>□ はがれてきた掲示物はすぐに貼り直す。</li> <li>□ 破れた掲示物は直すか外す。</li> <li>□ 長期貼っておくものはフミネート。</li> <li>□ 不要になった掲示物はすみやかに外す。</li> </ul>	<p>③ ついでに特別教室は…</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ 生徒の興味・関心をひくものはたくさん。</li> <li>□ なんだか開放的な気分。</li> <li>□ 教室よりもテンションは</li> </ul> <p><b>整備は教室よりも必要 授業に不要な物は、目に触れないような工夫を 落書き、汚れはすくに対応</b></p> <p>教科内で管理するか… 教科関係でなく他科に移動するか… 定期的に清掃やメンテナンスをやるか…</p>
<h3>3 整理整頓の支援</h3>	<p>① 学級内のルールを決める</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ 教室内のフックにかけられるもの</li> <li>□ ロッカーに入れるもの</li> <li>□ バックの置き場所など</li> </ul> <p><b>基本的なルールを決めておきましょう</b></p>
<p>② ものや道具の定位置、戻す位置を示す。</p>  <p><b>双方の良い関係を作る</b></p>	<p>③ 片付けるタイミングを指示</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ 時計で示す…「○分で片づけ開始」</li> <li>□ 時間で示す…</li> <li>□ カードで示す… <b>かたづけ～!!</b></li> <li>□ 音で示す…タイマーなど</li> </ul>

第2図 「支援教育について」スライド

### (2) デジタル教材をいかした授業研究 つくる

B中学校では、「生徒がいきいきと取り組む学習を目指して」というテーマを掲げ、「教育的ニーズに視点を置いた支援の在り方と授業改善」について校内研究を行った。

<研究授業> 中学2年 英語

本授業ではデジタル教材とカード類を使用し、授業の「視覚化」を目指した実践が行われた。主としてプ

ロジェクタ投影を中心とした授業が展開されたところが特徴的であった。

黒板の左側には、マグネットスクリーンを設置してプロジェクタの映像を映し、右側を黒板として使っていた。(第3図)重要な部分については、学習プリントにも記載があっ



第3図 プロジェクタを用いた授業

た。生徒は、プロジェクタの映像に沿って英文を考えながら、教師の指示により、学習プリントに記入していた。英会話の授業では、デジタル教材により多様な具体的な場面が瞬時に提示され、生徒はいきた例文に触れることができる。また見逃した画面を繰り返し見直せることも利点である。また、漫画的なキャラクターが登場するなど、生徒が興味深く見入っていたのが印象的であった。

<授業後の生徒を交えた研究協議>

生徒6名を交えて、授業の研究協議が行われ、生徒から感想として次のような意見が出された。

- ・プロジェクタやカードを用いた授業が楽しかった。
- ・遊びながら、進められたのが良かった。
- ・プロジェクタの説明は字も大きく分かりやすい。
- ・ペアで行う授業は分かりやすい。
- ・アニメのキャラクターは楽しい。
- ・プリントに書いているとき画面が変わるのは困る。

このように、生徒たちにはデジタル教材を用いた授業は「分かりやすさ」の点でおおむね効果的であることが分かった。

### (3) 交流学习を深めるための事前授業 つなぐ

B中学校では、特別支援学級担当が交流学习を行う前に、特別支援学級に在籍する生徒の特性を理解するための授業を、通常の学級の生徒に対して行った。これは、通常の学級の生徒が当該の生徒について正しく認識し受け入れ態勢を作ることにより、当該の生徒が混乱しないようにするために、当該生徒の保護者の了解を得て行ったものである。(第4図)

授業では、「障がいに対する一般的な説明」「二人の生徒に関する特性」「行動の意味」が説明された。本人の苦手なことだけでなく、できることについても説明し、自分たちと同じように学習に取り組みたい生徒であることを伝えた。「行動の意味」については、一見不自然に見える行動に含まれる意味を説明し、そうした行動を見かけた際の適切な対応を示した。

こうした授業の後、実際の交流学习について交流学級の担任に指導をつないだ。交流学习は特別支援学級

の生徒だけでなく、通常学級の生徒にも社会性を身に付ける重要な機会である。特に当該の生徒にとっては、この機会ですまく関わることができたという体験が、その後の活動範囲の広がりにつながっていくことになる。慎重に場を設定し、スムーズな交流につなげたい。そのためにも、このような事前学習の持つ意味は大きいと思われる。



第4図 「障がいとは」スライド

### 3 C高等学校における実践研究

#### (1) 支援教育の視点に立った授業研究 つくる

C高等学校においては、2回の授業研究を実施した。授業研究の実施に当たっては、「〈支援教育の視点に立った〉授業工夫の取組みについて」シート(第5図)を事前に準備した。このシートは、C高等学校が、本研究の前年にまとめた授業の在り方についての研究の一環である「〈発達障害の視点に立った〉授業工夫等についてのアンケート」に記載された実践を基にし、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の「小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究(平成20~21年度)研究成果報告書(2010)」を参考に作成したものである。

授業に際しては、授業者が授業の中で普段留意している点と、今後留意したい点を事前にシートに記入し、それに沿って授業を行い、授業後に成果を確認した。

#### 〈第1回 研究授業〉 高校1年 英語 I

授業担当は、以下の点について事前に留意し、授業に臨んだ。

- ・分かりやすい授業。既習事項でもその都度繰り返して理解を深める。

- ・話し方、声の強調、心地よいテンポなど、パフォーマンスとしての配慮を行う。

#### 〈参観者による授業の感想〉

- ・声のトーン、抑揚、声色まで配慮していた。
- ・発言の多い生徒を上手にいかして、周囲を授業に取り込んでいた。
- ・細かい質問も取り上げ、適切な言葉をかけていた。
- ・“生徒の声を拾うアンテナ”が高いと感じた。生徒の声に反応し、褒めることが意欲につながっていることが分かった。
- ・指名された生徒が「知らねえし、分かんねえし」と後ろ向きになったとき、他の生徒に回答を振ることで上手に注意を向けていた。
- ・生徒に対する洞察や判断が日常からできており、それが授業に反映している。生徒と授業をうまくマネジメントしていると思う。加えて、皆が参加できる工夫が欲しい。
- ・インクルージョンの視点から見て、課題の見られる生徒に対しての授業の在り方はこれでよいだろうか。今回は多動な生徒も落ち着いていた。
- ・発達障害の観点からは、おとなしく目立たない生徒が心配。話をすると実は授業内容を分かっていない生徒がいる。

#### 〈授業者による振り返り〉

- ・まず、分かったつもりにさせることも重要。本当に分からせるのは大変なことだが、まずは、英語を好きにさせることが重要。
- ・指名された生徒が最後まで問題をやり通すことの達成感も大事にしている。そのために指名した特定生徒とのやり取りが長くなってしまった。
- ・座席については、私語や動きがある生徒数名を前から2列の中で抽選で選ばせた。
- ・生徒の特徴は授業以外に清掃の後などの生徒とのやり取りの中でつかんでいる。
- ・授業中発言の少ない生徒については授業プリントを回収して、こちらからコメントを記入している。
- ・5時間の授業について裏表のプリント1枚を目途に授業を行っている。
- ・教科書は挿絵を利用して写真や絵から内容を想像させる。実際の授業ではプリント中心で進める。教科書はページを開く手間がかかってしまう。
- ・各授業で、「今日は何が主題なのか」という提示はできていない。日頃の授業の中でおそろかになっているかもしれない。「今日は何を学ぶか」という点は曖昧だったかもしれない。
- ・板書の色の使い方については、本当に重要な点のみ黄色のチョークで記入。多色はかえってポイントが分からなくなると思う。

分かりやすい授業を心掛けているが、一方で主題の提示が不十分であるという点に気付いている。

授業教科・科目(英語Ⅰ) 担当教員(〇〇〇) 授業日時(平成22年〇月〇日) 2校時 9:50~10:40 対象クラス(〇年〇組)  
 ○〇選り参加者 ○〇高校:校長,〇〇,〇〇(授業者) ○〇中学校:〇〇,総合教育センター,〇〇,〇〇

**＜支援教育の視点に立った＞授業工夫の取組みについて**

1 支援教育に対応する授業工夫の取組みについて

配慮すべきポイント(教員の業務例より)	留意点	具体的な工夫内容や留意点	振り返り	次回に向けて
適切な声量で、間をとり、ゆとり語っている*	◎	話し方、声の抑揚、心持よ いテンポ、パフォーマンスと その配慮	声のトーン、抑揚が聞きやすい、声色 まで配慮しているのが良かった。	
・生徒に指図するときは、その子の名前を呼んで挨拶 も引きつける。 ・生徒から質問の質問や申し入れがあった場合、簡潔 に答える。必要に応じて補足する。 ・口頭での指図だけでなく、出来るだけ黒板に書くなど して視覚的に理解しやすいようにしている。 ・手帳や授業資料等は、文字だけの物とするので はなく、図を用いてよりわかりやすいようにする。 ・見る、聞く、書くなどの動作が同時に出来ないよう、一 つの動作に一つの作業をこなすようにする。 ・時間の経過を具体的に伝える。その後も定期的に指 針的・具体的にあと何分後には一すまよと声をかける。 ・黒板には、提出期日、場所、方法を具体的に指導す る。 ・提出や課題が遅れても、提出したことに対しての努力 を認め、次の機会にできるように配慮する。				
・日課のかわりの中で、積極的に生徒のよいところ を見つけてほめている。	○	生徒の特長は授業以外に 授業の場での生徒との関 り取りの中であつた。 ・クラスが落ち着き、静かである。発声 が生徒の声を聞き取りやすいと 感じた。生徒の声に反応し、褒めること が習慣に近づいていることが分かつた。 ・生徒に対する期待や目標が自分から できている。それが授業に反映してい る。生徒と授業をうまくマージしてい ていると思う。		

第5図 「授業工夫の取組みについて」シート

＜第2回 研究授業＞ 1年 英語Ⅰ

- ・前回は、特定の発言の多い生徒を中心に授業を進めたが、今回はおとなしい生徒にも積極的に参加を求め、指名した。
- ・間違えても恥ではなく、それが記憶に残って学習になることを伝えたい。
- ・授業のポイントを明確化しようと心掛けた。

＜参観者による授業の感想＞

- ・多くの生徒に指名し、授業参加を促していることがよく分かった。
- ・前回より板書を有効に使っていた。
- ・間違いを恐れず生徒が答えを出せる雰囲気が良い。
- ・生徒の生活に密着した例を示す、図を使うなど分かりやすい授業をつくろうとしていた。
- ・生徒に対して適切な言葉かけや安心できる雰囲気づくりをしていた。
- ・生徒は、授業の空気を読みながらよい雰囲気をつくっているが、学習の苦手な生徒が雰囲気を乱すことはありうる。その時に授業者がどう対応するかが大事だろう。

＜授業者による振り返り＞

- ・おとなしい生徒にも積極的に指名したが、答えられない生徒が苦しそうだった。そのことで他の生徒に“いじられる”心配があるので、別の生徒を指名し注意を移した。
- ・学級全員に活発な授業参加を求めるのは難しい。
- ・興味や関心を引く題材、例えば歌の歌詞など英語の必要性は日常にある。そうしたところを大事にしたい。

生徒一人ひとりの特性に沿った授業を行うために、教員が配慮すべきポイントをそれぞれの授業のねらいを踏まえて事前に確認した。さらに授業の結果を振り返り、その成果を共有することが有効であると示され

た。また、この授業研究会には、中学校の教育相談コーディネーター、特別支援学校の地域支援担当も参加した。他校種間での授業研究は、大変刺激的なものであった。それぞれの学校の指導方法を吸収すると共に、他校種の立場からの支援のヒントは、子どもの学習理解を助ける有効な手立てとなることが実感された。

(2) 生徒指導アセスメント **ささえる**

C高等学校では、支援を必要とする生徒をどのように教員が把握するかが検討課題になった。そこで、まず問題行動によって特別な指導が必要となった生徒を対象としたアセスメントを行うツールとして、「生徒観察アセスメントシート」(第6図)を開発した。

「生徒観察アセスメントシート」は、個別生徒について、日常の様子を記録する「日常用」シートと、生徒指導期間の様子を記録する「指導期間用」シートの2種類を作成した。それぞれについて、次の項目に対して選択式で回答する形式になっており、「使用のための解説」が作られている。

- ア 生活全般について(指導期間中の生活全般について)
- イ 学習課題をどのように処理するか
- ウ 作業課題(清掃など)をどう処理するか

これらのアセスメントシートによるチェックを、一人の生徒について複数の教員が行い、それを基に話し合うことで当該の生徒に関する客観的で、具体的な支援を考えることができる。ここでは、このアセスメントシートを活用し、その後ケース会議を行った事例を取り上げる。

＜支援の経過＞

対象生徒：1年男子 Dさん

- ・からかいが元でクラスの男子友人とトラブルになり、暴力行為に及び個別の指導を受ける。
- ・下校時にタバコを吸っているところを教員に見発され個別の指導を受ける。生徒指導室で個別の指導を受けている際、教員不在時に室内の機材を破損し、個別の指導期間が延長される。
- ・生徒指導担当教員によるDさんについての感想は、「教員の言うことに反発はしないが素直に従うわけではない」「制服を正しく着用しないことが多く、注意すればその場は従うがその場のみである」などが出されている。

喫煙の指導の際に、指導場面における状態を観察し、「生徒観察アセスメントシート」によりチェックを行った。実施者は担任と教科担当教員の2名であった。指導期間を終えた後、Dさんの日常の様子について、「生徒観察アセスメントシート」をさらに、教科担当教員の2名が実施した。アセスメントシートから、次の点について分かってきた。



また、Eさんは、他の生徒との関わりなど苦手なことは避けて通ってきたところがあった。自らが持つ苦手さと向き合い、それを受け入れながら対人関係を構築していくための自己理解が今後必要になるとわれ、教育相談センターでの支援を依頼した。

#### イ 大学との連携

教育相談センターでは、Eさんに対人関係の苦手さへの自己理解や、他者との関わり方についてのガイダンスを進めてきた。その中で、Eさんは大学に入学してからのことを考えると不安になると言うようになり、教育相談センターが仲立ちとなり、大学の入学式が始まる前に、大学と高等学校、Eさん、保護者が話合いの機会を作ることが決まった。

一方、大学側も「障害への対応としては、施設面の対応などはしている。それ以外にこうした機会を設ける必要があるか」という疑問があったようだが、保護者から席上で、「発達障害という特性を踏まえての対応をお願いしたい」との強い要望に動かされ、積極的な支援に向けて前向きに応じてくれた。話合いの参加者は、Eさん、保護者、生徒担任、教育相談センター担

当、大学関係者（教務課長・教務課長補佐・庶務課長・学生課長）であった。話合いでは、生徒、保護者、高等学校、教育相談センターからの質問・要望・提案を行い、その場で回答を得たり、必要に応じて文書で担当教員に通知してもらい約束をした。その後、大学の施設見学も行い、「〇〇で困ったときはここへ、△△で困ったときはあそこへ」など大学側から具体的な説明がなされた。（第1表）

こうした大学側の親身な対応に、Eさんは安心感を抱き、参加者全員が「話合いの機会を設けてよかった」と思うことができた。大学入学後は、特に大きな混乱を来すこともなくスムーズに大学生活を始めることができた。また、保護者が学生相談室に出向いて今後の関わりなどを相談するようになっている。

#### 研究のまとめ

これまで、各小・中学校並びに高等学校、中等教育学校や特別支援学校では、支援教育として様々な取組みが行われてきた。それらは、主に子どもたちが抱える様々な「教育的ニーズ」に対応した、どちらかという「個別支援」に主眼を置いた取組みであった。神奈川県では、全ての学校に教育相談コーディネーターを配置し、校内支援体制の整備が進められているのも、そうした個別支援をチームで行っていくという発想に基づくものである。しかし、本研究を進めていくうちに、子どもたちが抱える様々な教育的ニーズに対応するためには、個別支援に目を向けるだけではなく、もっと学校教育全体から見つめ直していかなければならないことが分かってきた。それがここで掲げている「つくる」「ささえる」「つなぐ」という三つの活動領域の視点に着目した理由である。

第一の「つくる」という活動領域について述べる。例えば、現在大きな課題である不登校の問題に対応するためには、学校そのものが、子どもたちが行きたくなるような魅力のあるものにならなければならない。それが魅力ある学校を「つくる」という視点である。子どもたちに夢と希望を与える学校づくりをするために何に取り組めばよいのか。それは、その学校に通う全ての子どもたちに向けた教員たちからのメッセージである。調査した3校では、主として魅力ある授業づくりに取り組んでいたことが見いだされた。

第二の「ささえる」という活動領域について述べる。学校で作られた過ごしやすい環境の中でも、やはり個別に支えていくことが必要な子どもたちがいる。それらの子どもたちに必要な支援を、すみやかに適切に行っていく、それが「ささえる」という活動領域である。B中学校の支援ルーム（『研究集録第29集』）のように、子どもたちの教育的ニーズに応じた支援の場や方法を、子どもや保護者が主体的に選べるように、できるだけ

第1表 大学との話合いの結果

Eさん・保護者・学校・教育相談センターの要望	大学側の回答
先生とのコミュニケーションに心配がある。	講義担当の教員には、文書で事情を通知する。大学生として、自分から教員にはたらきかけることも必要である。
4月当初のスタートガイダンスで、人ごみの中で適切に行動できるか心配である。	定刻に事務室1階の学生課に直接来てほしい。必要書類が受け取れるよう、大学職員が個別に案内する。
医師の診断はないが、発達障害的、アスペルガー障害的な困難があり、小学生のとき学校から指摘を受けた。認知面に弱さが見られ、新しい状況にうまく対応するのが苦手。また、ストレスがかかると過呼吸になるので、保健室を利用させて欲しい。	学生相談のカウンセラーが3名いる。また、医師による相談も受けられる。一般教員の発達障害についての理解について、大学は取り組んでいるもののそれほど高くはない。今回の話合いについては学部長も知っているのので、文書で周知を図りたい。
ノートテイクに時間が掛かる。	教員の中には、講義形式のみのものであるので、全科目について担当教員に文書で状況を通知する。

多様性に富んだものにしておくことが重要であると考ええる。

第三の「つなぐ」という活動領域について述べる。全ての子どもたちに魅力ある学校を「つくり」、支援が必要な子どもを校内で「ささえる」だけでは十分でない。各学校で行ってきた有効な支援を、次の進路先に確実に引き継いでいくことが、子どもの一貫した支援を進める上で欠かせない。これが「つなぐ」という活動領域である。またこの活動では、C高等学校の高大連携のように、引き継ぐ機関の「縦の連携」の他、より専門的な支援を進めるための他機関との連携といった「横の連携」が重要である。

今回の研究を振り返る中で、調査研究協力員から様々な意見が出された。ここでは、それらを基に本研究の意義について振り返りたい。

本研究をきっかけとして、各学校では改めて校内の支援資源の見直しが行われたが、その結果、既に多くの取組みがあり、そこには教員の専門性の積み重ねがあることに気付いたという感想が調査研究協力員から出された。また、支援資源となる人々でケース会議を開くと、一人の子どもについて多角的な意見が出され、子どもを支える共通意識が教員に広がっていったとの感想もあった。本研究の期間中、C高等学校のある教員は、外国につながる生徒への支援の必要性に気づき、支援の方法を校内に提案した。その際、多くの教員が関心を持ち、関わろうとする様子を見て、学校の資源が有効にいかされている実感が得られて励みになったという。校内資源の再発見はこのように教員の中に協働の意識をもたらしたのだと言える。

また、本研究によって、小学校、中学校、高等学校のそれぞれの学校が抱える子どもたちや教員の状況が見えてきたという意見が出された。これまでは、各学校の中の子どもの状況ばかりに注目が集まっていた。しかし、これからはライフステージを見通した支援ができるようになることが求められる。今、目の前にいる子どもたちが、これまで（この先）どのように支えられてきた（いく）のか、それぞれの段階での課題は何か、それを踏まえた場合、今必要な支援は何か、このような長いスパンに立った見方がこれからの支援には必要だと思われる。今後は情報共有を図る上でも、より一層の他校種間の連携が求められる。また、同時に、幼稚園や保育園、あるいは大学や専門学校、就職先での支援にも積極的に関わることが必要になるであろう。

特別支援教育の中では、例えば通常の学級の中の「誰を支援する必要があるのか」といったことがしばしば議論される。つまり、人的配置や時間の問題から、どのような子どもを個別支援の対象にするのが常に問われている。しかし、本研究で取り組んできた学校では、「誰を支援するのか」よりも、目の前の困っている

子どもを、「どのように支援するのか」に常に関心を向けてきたことに気付かされたという意見があった。そこが教育的ニーズに応じて支援する「かながわの支援教育」の特徴でもある。また、その支援の内容も幾つかの選択肢から本人・保護者が選べるように複数用意されていることが重要である。多様な支援の場と方法から、自分に最適のものを選ぶことができる。そうした柔軟な環境を用意することが、現時点で目指すべきインクルージョンの形だと考える。

この研究では、学校が内外の支援資源を開発して子どもたちの教育的ニーズに応じた様々な支援システムを構築する取組みを探ってきた。今後も各学校において、本研究に続く有効な支援システムが開発されていくことに注目していきたい。

## おわりに

本研究を踏まえて、研究成果物冊子『『つくる』『ささえる』『つなぐ』学校が元気になる支援教育』を作成した。2年間に集約した実践を詳細に紹介しているので参照していただきたい。

なお、本研究を進めるに当たってご協力いただいた調査研究協力員の方々に深く感謝を申し上げます。

〔調査研究協力員〕（平成22年度のみ）

綾瀬市立綾瀬小学校	宇根 真琴
	小松 里枝
綾瀬市立綾瀬中学校	土田 章久
	川田 さつき
県立綾瀬西高等学校	古川 美智夫
	田中 進
	山崎 隆恵
県立座間養護学校	安達 麻衣子
国立特別支援教育総合研究所	藤本 裕人
綾瀬市教育委員会	小室 雪子
県央教育事務所	村松 かおり
特別支援教育課	村山 学
高校教育指導課	高橋 正広

## 参考文献

- 神奈川県教育委員会 2007 「かながわ教育ビジョン」
- 国立特別支援教育総合研究所 2010 「小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究（平成20～21年度）研究成果報告書」
- 春日彰・石井久美・大関隆夫・亀井敏昭 2010 「インクルージョンの展開を推進する教育資源の開発」（神奈川県立総合教育センター『研究集録』第29集）

# 特別支援学校におけるアセスメント活用研究

澤田 丈嗣<sup>1</sup> 篠原 朋子<sup>1</sup> 山田 良寛<sup>1</sup>

総合教育センターでは、特別支援学校高等部の生徒を対象としてアセスメント事業を行ってきた。特別支援学校をめぐる状況の変化や多様なニーズに応じて、より良いアセスメント事業の在り方の検討が課題となっている。そこで本研究では、アセスメント事業の活用状況や受検者に関する調査を行い、活用にかかわる課題点を明らかにした。また、その改善策の検討を行い、新しい検査種目の開発などに取り組んだ。

## はじめに

平成5年度から、総合教育センター（当時は第二教育センター）では、神奈川県内の特別支援学校に在籍する高等部の生徒を対象にアセスメントを行ってきた。「評価結果を日常の教育に活かして、社会自立に向けてきめ細かな教育が一層充実されるように支援」（神奈川県立第二教育センター 1995）するための事業としてスタートしている。

現在のアセスメント事業は、「学校アセスメント」・「センターアセスメント」・「専門職相談・アセスメント」の三つの形式で構成している。「学校アセスメント」は、学校が行うアセスメントに対して、物的・人的資源の提供等による支援を行うものである。「センターアセスメント」は、総合教育センターを会場として、作業検査等から生徒の特性を把握し指導や支援の手立てを提案するものである。「専門職相談・アセスメント」は、保護者等に対する相談とともに、専門職（臨床心理士、言語聴覚士、作業療法士）による検査から、生徒の特性を把握し指導や支援の手立てを提案するものである。特別支援学校からの依頼に応じて「検査」や検査終了後の「ケース会議」、検査結果と所見をまとめた「結果票」といった形で、特別支援学校高等部の生徒への教育活動に対する支援を行っている。

アセスメント事業が始まってから現在までに、障害のある児童・生徒への教育をめぐる状況には様々な変化があった。例えば、特殊教育から特別支援教育への移行は、個別の教育支援計画の策定などの様々な施策とともに変化をもたらした。また、特別支援学校への入学希望者数は増加傾向にあり、比較的軽度の知的障害や発達障害のある者が在籍するようになっている。神奈川県では、県立特別支援学校の過大規模化の緩和・解消策の一つとして分教室を開設し、多様な教育的ニーズをもつ子どもの受け入れをしてきた（平成22年度までに14校に設置）。さらに、児童・生徒の障害の重度・重複化、多様化に応じた適切な指導等を行う

ため、平成20年度より自立活動教諭（臨床心理士、言語聴覚士等の専門職）が採用され、平成22年度までに県立特別支援学校12校に配置されている。

以上のような特別支援学校をめぐる状況の変化や多様な教育的ニーズに応えられるよう、アセスメント事業は特別支援学校の教育活動を支援するといった責務を果たしていくことが重要となってくる。

この研究では、現状におけるアセスメント事業の活用の状況から課題点を把握し、今後のより良い活用に向けた改善について取り組んでいく。なお、本稿では主に「センターアセスメント」に関する内容を扱い、作業検査の種目数が限定的な「学校アセスメント」については一部のみとする。また、調査研究で明らかになった課題の改善策のうち、新しい検査種目の開発を中心に報告する。

## 研究の目的

総合教育センターのアセスメント事業を研究対象として、次の研究課題について明らかにし、学校の支援ニーズに合ったアセスメント事業の改善を進めることを目的とする。

研究1 アセスメント事業の活用の視点から、この事業を利用した学校の活用状況やアセスメントの受検者の実態等を調査・分析し、課題点を整理する。

研究2 調査結果で明らかになった課題を検討し、アセスメント事業の改善をする。

## 研究の内容

### 1 アセスメント事業における受検と活用にかかわる課題点の整理

#### (1) 調査の目的

アセスメント事業において、受検の状況と受検者の実態及び検査結果の活用状況について調査や分析をし、その課題点を明らかにする。なお、本稿では、アセスメント事業のうち、主にセンターアセスメントについて扱う。ただし、「受検者の検査結果」や「検査結果の活用状況」については、比較考察の必要性から、学

1 進路支援課 指導主事

校アセスメントにおけるデータを使用する。

(2) 調査の方法

受検と活用状況を調査・分析するために、以下の方法を採用した。

- ・アセスメント事業を活用した県立特別支援学校 24 校への質問紙によるアンケート調査及び分析
- ・過去の受検者のアセスメント結果票やアセスメント受検時に依頼している実態票（以下、「実態票」と記す）の分析

ア 特別支援学校への質問紙によるアンケート調査と分析

(ア) 対象

アセスメント事業を活用した県立特別支援学校 24 校及び 14 校に設置された分教室に依頼し、「学校アセスメント」実施校については、本校 21 校と 11 分教室、「センターアセスメント及び専門職相談・アセスメント（以下、「センターアセスメント」と記す）」の実施校については本校 14 校と 6 分教室から回答を得た。

(イ) 方法

各特別支援学校のアセスメントの担当者宛てに、電子メールを通じて、質問紙形式によるアンケート調査用紙を送付した。調査用紙は、学校アセスメント用と、センターアセスメント用を作成した。回答は、実施した学年で検討し、記入は、学年チーフまたはアセスメント担当教員とした。調査期間は、平成 22 年 12 月 6 日～17 日であった。

(ウ) 内容

調査内容となる質問項目については第 1 表に示す。

第 1 表 アンケート調査 質問項目(センターアセスメント実施校の場合)

1	所属（選択；①本校、②分教室）
2	利用目的（複数選択可；①学校アセスメントの結果、②担任の要望、③保護者の要望、④自立活動教諭の助言、⑤その他）
3	専門職相談・アセスメントに申し込んだ目的（複数選択可；①学校アセスメントの結果、②担任の要望、③保護者の要望、④自立活動教諭の助言、⑤その他）
4	検査及びケース会議を通して把握できたこと（各観点について 4 段階評価〈「思う」、「少し思う」、「あまり思わない」、「ほとんど思わない」〉；①得手・不得手、②新しい場面での取組みの状況、③有効な指示の出し方、④課題提示の方法や教示方法、⑤課題解決に向けた対応策、⑥今後の支援方法、⑦行動や認知の特性、⑧障害の特性、⑨その他）
5	アセスメント情報の共通理解の場面（各観点について 4 段階評価；①クラス会、②学年会、③保護者面談、④学部会や学校全体、⑤その他）
6	アセスメント情報の活用（各観点について 4 段階評価；①個別教育計画の作成や見直し、②授業の改善、③日常生活への支援、④進路指導、

⑤その他)	
7	アセスメント情報の活用方法に関する具体的な実践例（自由記述）
8	アセスメント情報が活用されにくい理由（複数選択可；①検査結果と学校の実践とが繋がらなかった、②ケース会議の内容が具体的でなかった、③結果票の内容が分かりにくかった、④保護者の要望での受検だったため学校生活には特に活用しなかった、⑤教員間で活用に向けての打ち合わせの時間が取れなかった、⑥その他）
9	アセスメントと関連した自立活動教諭との連携（選択；①定期的な連携をしているため今回も連携した、②この機会に連携した、③特に連携はしていない）
10	自立活動教諭との連携の目的（複数選択可；①個別教育計画の作成及び見直し、②授業の改善、③課題解決、④アセスメント実施後のフォローアップ、⑤保護者の要望、⑥その他）
11	アセスメント実施後の支援（アフターフォロー）の要望（各観点について 4 段階評価；①学校におけるケース会議等での助言、②授業場面を通してのアセスメント、③学校生活場面を通してのアセスメント、④授業への助言、⑤電話相談、⑥その他）
12	新検査種の要望（各観点について 4 段階評価；①活動に対する見通しを持ち計画する力、②業務遂行に必要なコミュニケーション力、③働くことへの関心、④自己理解能力、⑤実習内容と結び付く作業能力、⑥その他）
13	アセスメントに関する保護者からの意見（自由記述）
14	その他（自由記述）

イ アセスメント結果票や実態票の分析

(ア) 対象

平成 21 年度センターアセスメント受検者のアセスメント結果票及び実態票 143 名分（県立特別支援学校 19 校と 7 分教室に在籍）を対象とする。

(イ) 方法

アセスメント受検者の結果票の数値を統計処理する。また、実態票への記述をカテゴリー分類する。なお、保護者・担任への実態票の項目「困っている、気になる、心配、相談したいこと」の自由記述は、KJ 法にのっとり整理し、第 2 表に示すカテゴリー項目ごとに分類した。

第 2 表 「困っている、気になる、心配、相談したいこと」のカテゴリー項目

カテゴリー項目	主な内容
コミュニケーション・社会性	・コミュニケーション ・対人関係（家族、友人、異性） ・自己理解 ・社会性、マナー
行動の課題	・不登校 ・固執行動

	・自傷、他害、暴力行為、暴言
心理・情緒	・感情、情緒 ・新しい場面への適応状況、不安
理解・学習	・学力（言語、数）・理解、認知、記憶、課題解決方略
運動・作業	・粗大運動、微細運動 ・作業活動（注意・集中、持続力、正確性）
自立・就労	・自立、社会参加、進路、就労 ・作業適性、職業適性

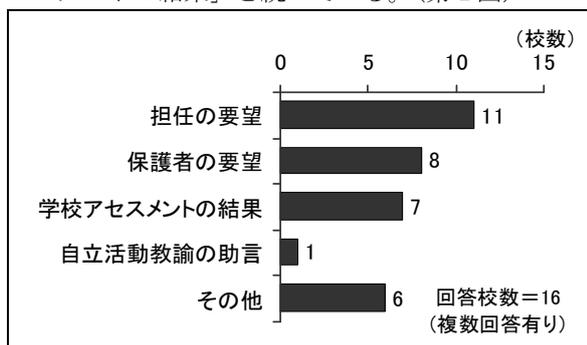
### (3) 調査結果と考察

調査結果については、「受検」に関する内容と、「活用」に関する内容に分けて記述する。

ア 「受検」について

(ア) 利用の目的

センターアセスメントを利用した動機は、「担任の要望」が一番多く、次に「保護者の要望」、そして「学校アセスメントの結果」と続いている。（第1図）



第1図 利用の動機(センターアセスメント)

担任が生徒（受検者）に対して「困っている、気になる、心配、相談したいこと」としては、多い順に「コミュニケーション・社会性」、「運動・作業」、「行動の課題」と続いている。（第2図）その具体的な記述内容については第3表に示す。

また、保護者にとって「困っている、気になる、心配、相談したいこと」としては、多い順に「コミュニケーション・社会性」、「行動の課題」、「運動・作業」となっている。（第2図）

第3表 「困っている、気になる、心配、相談したいこと」欄の記述内容(担任)

【 コミュニケーション・社会性 】
・人とかかわることの苦手さについて
・意思や気持ちが伝わりにくいことについて
・場面に応じた言動ができないことについて
【 行動の課題 】
・睡眠の不安定さや生活リズムの改善について
・予定を何度も確認することへの対応について
・話が伝わらないと離席が見られることについて
【 運動・作業 】
・身体全体を使う作業と指先の作業の苦手さについて

・集中時間を伸ばすための手立てについて  
・作業の取組みをスムーズにするための手立てについて

【 心理・情緒 】

・自信を付けさせるための方法について  
・初めての場面や苦手なことに対する緊張の要因と支援方法について  
・情緒不安定時の対処の仕方について

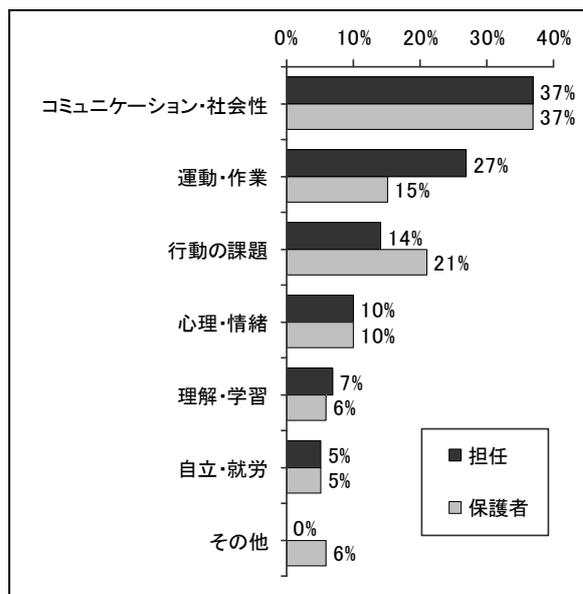
【 理解・学習 】

・指示理解の状況と有効な指示の出し方について  
・漢字の書き取りで細部に注目することが苦手なことについて  
・読み書き、数学などの学習の苦手さについて

【 自立・就労 】

・自立に向けた支援の手立てについて  
・得意な作業種について  
・社会参加への課題点と支援方法について

※実態票の記述を一部要約



第2図 「困っている、気になる、心配、相談したいこと」

以上の結果から、利用の目的に関して次のことを読み取ることができる。

a 様々な立場からの生徒理解のため

センターアセスメント受検の動機として、教員の要望だけではなく、複数の理由が動機になっている傾向が示された。このことは、生徒のニーズの理解において教員間のほかに、保護者や他職種等と課題意識の共有が行われていることの反映と思われる。

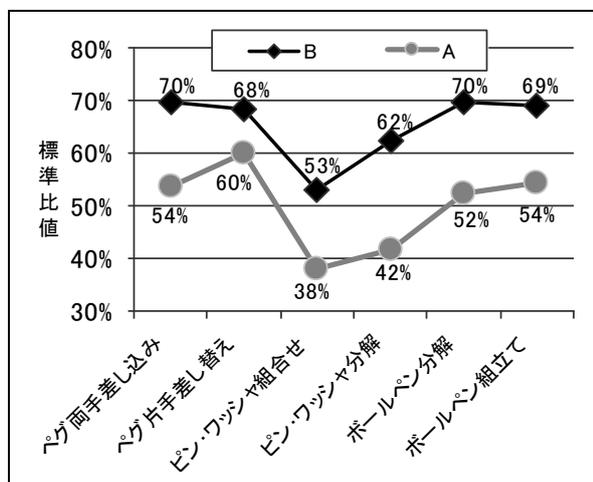
b 学力面、技術面以外のニーズの多さ

アセスメントの利用目的では、生徒（受検者）の保護者や教員のニーズにおいて、作業能力に関する内容以外の「コミュニケーション・社会性」、「行動の課題」、「心理・情緒」といったカテゴリーの割合が大きい結果が示された。コミュニケーション力、社会的適応能力、情緒・感情調整、行動の課題への対処など多岐に

わたる内容が挙げられている。このことは、認知面や作業面以上に、評価のニーズが高いことを示している。「コミュニケーション・社会性」、「心理・情緒」等は生徒の社会参加や授業への参加を支える大切な要素であり、単に理解、操作の側面だけでなく、多角的な観点での評価が求められているといえる。

(イ) 受検者の検査結果より

センターアセスメントの全受検者の検査結果から、検査種目ごとの平均値（標準比値による）を二段階の障害程度でグラフ化した。（第3図）



※実態票に記載された療育手帳の障害程度区分について、最重度 (A1)、重度 (A2) を「A」とし、中度 (B1)、軽度 (B2) を「B」とする。療育手帳を持たない受検者については含めていない。

※「ペグ両手差し込み」「ペグ片手差し替え」、「ピン・ワッシャ組合せ」、「ピン・ワッシャ分解」の各検査は、厚生労働省の一般職業適性検査器を使用。

※標準比値とは、高等学校1年生を対象に標準化を行い、検査結果の平均値を100%としたときの受検者の検査結果の値。

第3図 検査種目の平均値における障害程度比較 (センターアセスメント)

a 障害の程度と検査結果の比較

グラフから、検査種目によって平均値の高低のばらつきが見られ、障害程度のそれぞれの段階においても、おおむね同様の勾配を示している。

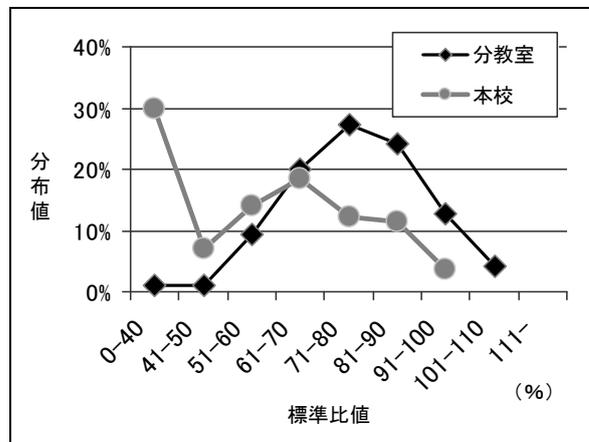
高等学校の生徒の平均値に比して、特別支援学校高等部の受検者では、特定の作業種目に低い数値が現れる傾向があることから、特別支援学校高等部の受検者には、高等学校の生徒に対して相対的に苦手とする作業内容があることが示唆された。そのため、その苦手さに応じた教育活動等での配慮が必要になると考えられる。

また、障害程度の段階の差と、検査結果の差にも関連が見られる。このことは、作業活動への知的能力の関与を示していると考えられ、作業能力の向上におい

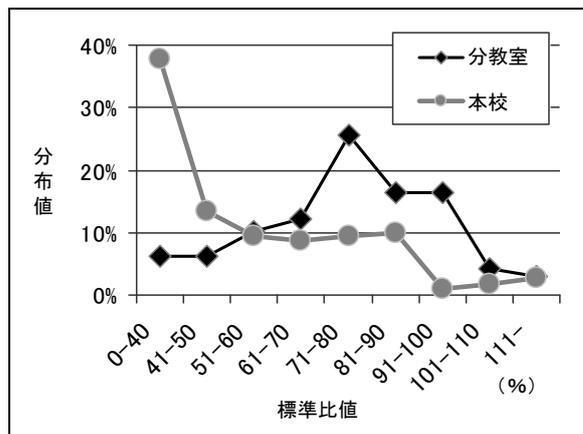
て操作能力とともに知的能力を考慮した習熟への手立てが重要と考えられる。

b 本校と分教室における検査結果の比較

受検者を「知的障害教育部門高等部 (本校)」と「同 (分教室)」の群に分け、学校アセスメントの検査結果の数値分布で比較したものと、短時間に立位で行う「ペグ両手差し込み検査」を第4図に、一定の継続時間に座位で行う「ボールペン組立て検査」を第5図に示す。各検査種目の概要については第4表に示した。



第4図 本校と分教室における標準比値の数値分布の比較 (ペグ両手差し込み検査)



第5図 本校と分教室における標準比値の数値分布の比較 (ボールペン組立て検査)

第4表 検査種目の概要

	ペグ両手差し込み検査	ボールペン組立て検査
検査方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>2本のペグを両手同時に一組ずつ指示された位置に移動する</li> <li>立位作業で行う</li> <li>1回15秒の検査を3回実施する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>四つの部品を指示された手順で組み立て、ボールペンを完成させる</li> <li>座位作業で行う</li> <li>15分の制限時間内に50本完成させる</li> </ul>
記録	<ul style="list-style-type: none"> <li>3回の合計本数</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>完成時間 (制限時間内に終了しない場)</li> </ul>

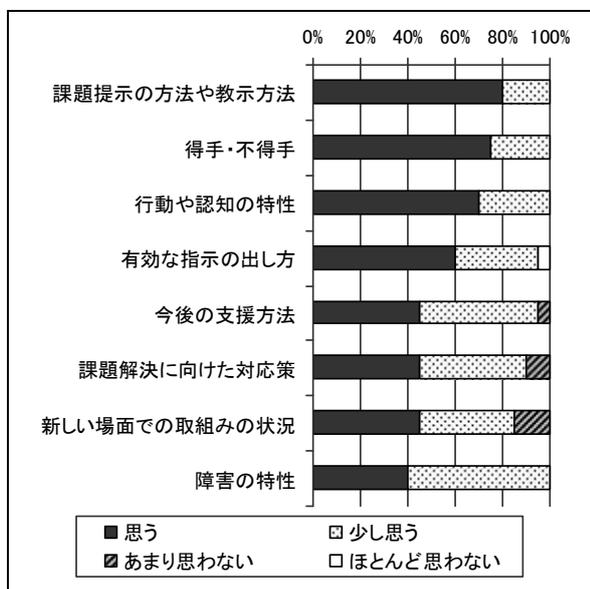
		合は完成本数) ・持続度(4段階による評価)
標準値	・78本(15秒×3回の合計本数)	・7分(50本分の完成時間)
主な観点	・両手同時動作 ・視空間認知 ・進行順の理解 ・練習効果 ほか	・持続性 ・手指の操作 ・手順の理解、維持 ・作業速度 ほか

グラフから、分教室の受検者群と本校知的障害教育部門の受検者群の作業能力の分布は、重なりながらも分教室の受検者群の方が高い傾向を示している。しかし、分教室の受検者にも、低い数値を示す受検者がいるとともに、本校の受検者にも高い数値を示す受検者がいることが示された。このことは、集団での授業で取り扱う教育内容において、本校生徒群と分教室生徒群とでそれぞれに幅広い教育的ニーズが存在し、どちらのニーズに対しても細やかな配慮の必要性があることを示している。

(ウ) 実施して教員が把握できたこと

センターアセスメントから担任が把握できた観点については、「課題提示の方法や教示方法」や「得手・不得手」、「行動や認知の特性」の割合が高い傾向を示した。(第6図) 全ての項目において、「思う」と「少し思う」を合算した肯定的な回答(以下、「肯定的な回答」と記す)が80%を超えていることから、受検者の実態や指導・支援の方法について、おおむね把握できたと理解できる。

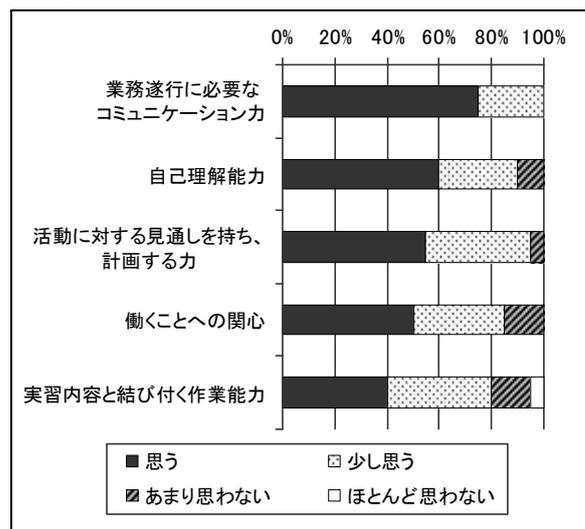
このことは、アセスメント事業が、受検者の実態把握や支援に必要な情報を学校に提供していることに対し、一定の評価を得ていると捉えることができ、学校の支援ニーズに答えているといえよう。



第6図 把握できた観点(センターアセスメント)

(エ) 要望

検査種目への要望は、高い割合で新検査を希望しており、観点としては、「業務遂行に必要なコミュニケーション力」、「自己理解能力」の要望が高かった。(第7図) また、さきに(ア)で示したように、「困っている、気になる、心配、相談したいこと」として、担任、保護者ともに「コミュニケーション・社会性」を挙げている。従来の検査では、理解、操作等の作業の様子を観察することによる評価が多い一方で、受検者本人に問いかけるアプローチが希薄だったため、「業務遂行に必要なコミュニケーション力」、「自己理解能力」等を評価することが難しかった。これらを踏まえると、アセスメント事業において、従来の作業検査以外の観点を持つ新検査を行えるようにするニーズが多いと捉えられる。



第7図 新検査種の要望(センターアセスメント)

イ 「活用」について

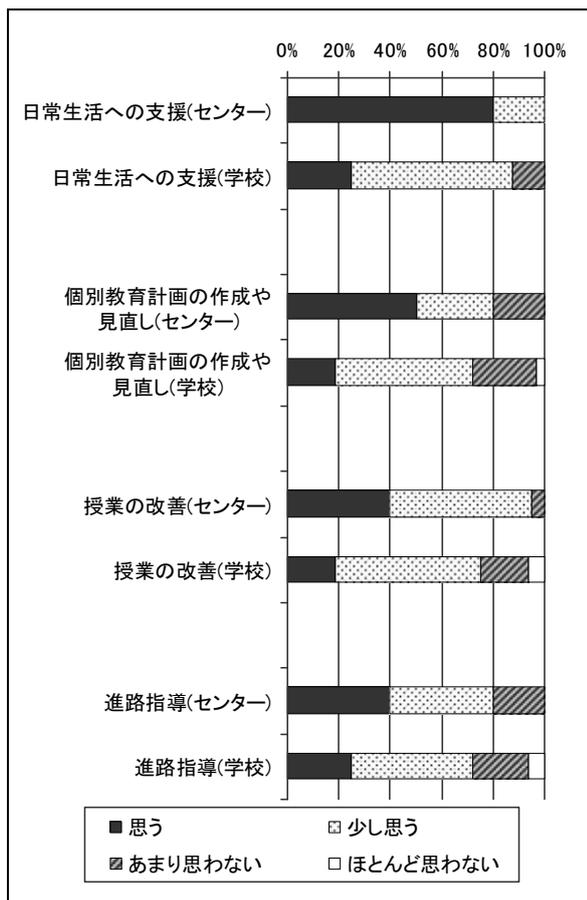
(ア) 活用の状況

a 活用に対する満足度

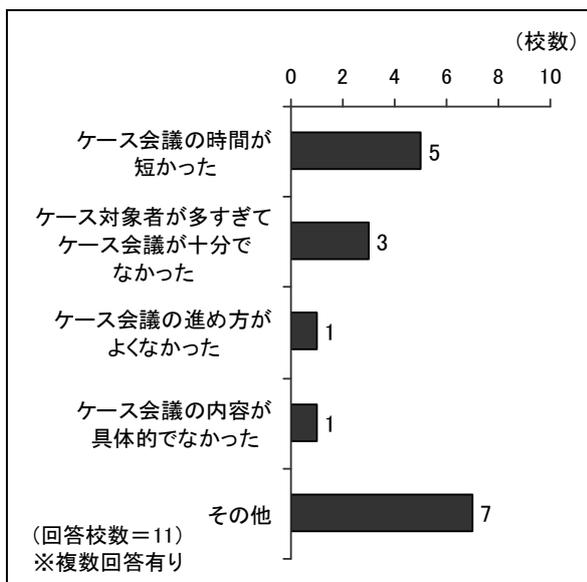
センターアセスメントでは、肯定的な回答が約80~100%であった。一方、学校アセスメントでは、約70~90%の肯定的な回答であった。(第8図) 学校アセスメントにおいて、得られた評価内容(以下、「情報」と記す)が活用されにくい理由としては、「ケース会議の時間が短かった」、「ケース対象者が多すぎてケース会議が十分でなかった」の順で挙げられている(第9図)。また、「その他」の理由としては、「個別教育計画と必ずしもリンクしていない」や「教員間でアセスメントの意味やねらいを共通理解しにくい」等の意見が挙げられた。

このことから、学校アセスメントでの情報の活用を一層進めるために、ケース会議の方法について、改善の必要性が示されていると考えられる。例えば、「ケース対象者が多すぎてケース会議が十分でなかった」という課題点については、対象人数やケース数がある程

度絞り、内容についても重点化を図っていくことが必要と考えられる。



第8図 情報の活用状況(「センターアセスメント」と「学校アセスメント」の比較)



第9図 情報が活用されにくい理由(学校アセスメント)

b 活用の実践例

得られた情報の活用の実践例に関する記述についてカテゴリーごとに整理すると第5表のとおりとなった。

まず、「生徒理解」に関する活用の実践例であるが、能力・特性評価として実態把握が挙げられている。そして、その情報理解に基づく様々な指導・支援の工夫が行われている。学校アセスメントでは、集団で同一の検査内容を行うため、集団における作業能力別の実態把握が可能となり、授業における集団編成のための資料として活用する例が挙げられた。また、「情報の共有」のために活用した例としては、共有ツールとなる文書(個別教育計画など)へ検査結果を反映することが行われている。情報の共有の場合としては、教員間ではケース会議を通して、保護者とは懇談会で、さらに、個別面談で本人と行った例も挙げられた。ほかには、自立活動教諭との連携や、現場実習先の担当者への説明といった場面での活用例もあった。「授業改善」といった活用については、個の特性に応じた教育活動やコミュニケーション支援、環境調整など様々な取組みが明らかになった。

第5表 アセスメントから得られた情報の活用

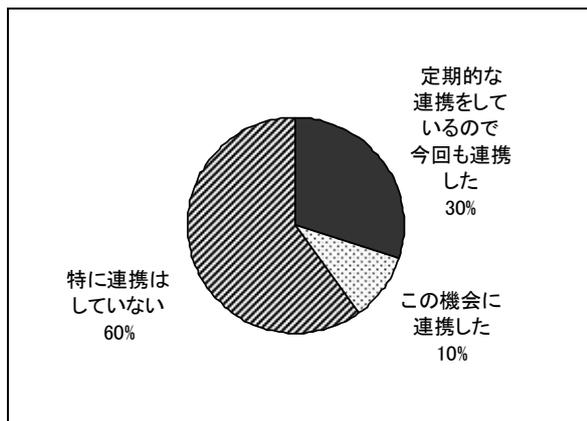
生徒理解	個人	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実態把握</li> <li>・指導方針や手立てを考えるための客観的な材料</li> <li>・現場実習での職種選択</li> <li>・事例研究で活用</li> <li>・教員集団での共通理解</li> </ul>
	集団	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級活動の役割分担</li> <li>・校内実習のグループ編成</li> </ul>
情報の共有	共有ツールへの反映	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個別教育計画の作成・見直し</li> <li>・進路に関する個人資料</li> </ul>
	共通理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員(ケース会議)</li> <li>・保護者(懇談会)</li> <li>・本人(個別面談)</li> <li>・自立活動教諭との連携</li> <li>・現場実習先の担当者への説明</li> </ul>
授業改善	個の特性に応じた指導・支援	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習内容の精選</li> <li>・教材・教具の工夫</li> <li>・指示や支援方法などの配慮</li> <li>・関わりや対応の仕方</li> <li>・環境面の調整</li> </ul>

※「センターアセスメント」と「学校アセスメント」の調査票より抜粋

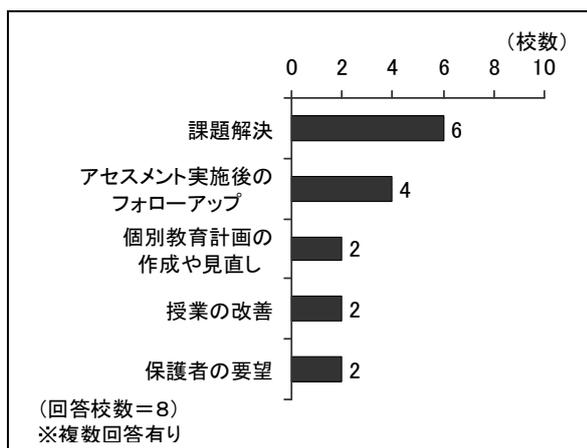
c 自立活動教諭との連携

次に、アセスメントと関連した自立活動教諭との連携については、「特に連携をしていない」が60%で、「定期的な連携をしているので今回も連携した」が30%、「この機会に連携した」学校が10%となっている。(第10図) また、連携の目的には、「課題解決」が一番多く挙げられ、次に「アセスメント実施後のフォローアップ」が続いている。(第11図) さらにデータ間関係を見ていくと、定期的な連携を行っている場合、「課題解決」と合わせて「アセスメント実施後のフォローアップ」も連携の目的として挙げている学校が多い傾

向を示した。



第 10 図 アセスメントに関連した自立活動教諭との連携(センターアセスメント)



第 11 図 自立活動教諭との連携の目的(センターアセスメント)

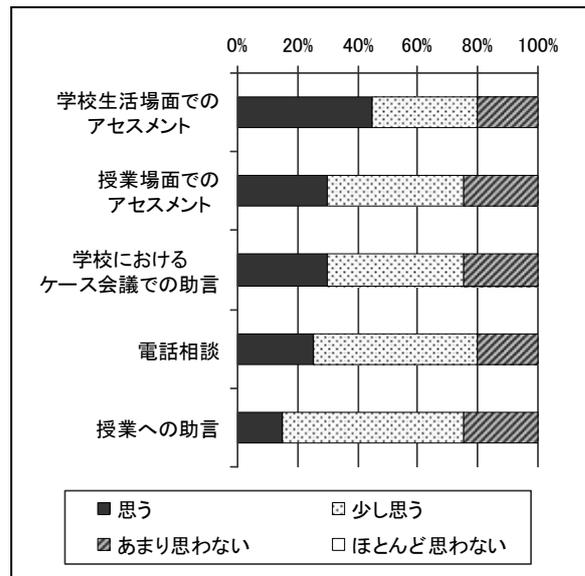
自立活動教諭と「連携をしていない」が60%を占めているが、自立活動教諭が配置されていない学校があること、配置されていても自立活動教諭と教員をつなぐためのコーディネーターが校内支援の課題となっていることがその理由と推察される。

また、「連携をしている」とした40%の学校では、アセスメントの利用及び情報の共有によって、その時点だけの活用ではなく、点を結ぶ線となった継続的な取組みとして活用されていると考えられる。特に、アセスメントを契機に自立活動教諭との連携が進んだケースや、その後のフォローアップを行っているケースは、今後の自立活動教諭との協働の仕方に示唆を与えるものである。

#### (イ) 要望

センターアセスメント実施後のアフターフォローの要望では、「学校生活場面でのアセスメント」や「授業場面でのアセスメント」、「学校におけるケース会議の助言」の要望といった学校における教育活動への支援が、肯定的な回答として約80%前後となっている。(第

12 図) このことは、学校支援において現行のアセスメント事業を超えて、日々の指導や授業場面を通じて助言等のアフターフォローが求められていることを示している。



第 12 図 アフターフォローの要望(センターアセスメント)

## 2 新検査の開発

アセスメント事業に関する調査から、作業能力(認知、操作等)以外の評価に対するニーズの多さ、ケース会議の方法を改善する必要性、アセスメント実施後の授業場面等でのアフターフォローの要望等の課題点が導き出された。

これらの課題点のうち、作業能力以外の評価に対するニーズの多さについては、第7図において、「活動に対する見通しを持ち、計画する力」、「業務遂行に必要なコミュニケーション力」、「働くことへの関心」、「自己理解能力」、「実習内容と結び付く作業能力」といったテーマに関する検査への要望が高いことが示されている。

ここでは、「自己理解」をテーマとしたアセスメントの開発について報告を行う。

#### (1) 開発の目的

現行のセンターアセスメントで実施可能な「自己理解」に関する検査を開発する。

#### (2) 開発の内容

##### ア 新検査の作成

センターアセスメントにおける実施形態の検討を行い、現行の中で可能な検査形式を考案することとした。また、検査内容については、「自己理解」に関する能力評価の観点の検討を行う。

##### イ 試行

実際に受検者へ試行を行い、実施した結果について検討を行う。(平成22年12月～平成23年1月、14名

実施)

(3) 開発の結果と考察

ア 新検査の作成について

(7) 新検査の方法

センターアセスメントと同日中に行うものとし、作業検査の終了後などの時間に実施できる簡便さを備えた質問形式とした。

センターアセスメントは、様々な作業検査を体験する場となっている。そのため、「自己理解」の観点から「評価を受けたり自分で振り返ったりすること」や「当日の体験や将来の仕事について意見を述べること」などを体験する場として機能し得るものと考えた。これらのことを踏まえて質問項目を設定することとした。また、作業検査中に、検査者が即時的に聞き取ることで受検者が答えやすくなると考え、聞き取りによる受検者の回答を、検査者が用紙に記録した後に、評価する方法とした。

(4) 新検査の内容

新検査で扱っている「自己理解」については、多くの先行研究でその重要性について述べられている。その中で、特別支援学校高等部の教育との関連で見えていくと、発達障害等の就労に関する研究等において取り上げられている。例えば、発達障害者の就労に関する研究（高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター 2009）において、職業リハビリテーションを進めるに当たっては、本人が「自らの作業遂行特性を理解し、配慮を求める要件を明らかにしていくとともに、職場で求められる行動様式を体得すること」などの重要性が指摘されている。

以上のような先行研究の知見を参考にして、聞き取りで扱う内容の検討を行った。その結果、作業検査に関連させた内容、進路に関する内容、生活に関する内容とし、作業検査については検査中と検査後に内容を分けて四区分とし、それぞれの区分ごとに聞き取り項目を考案した。（第6表）

区分項目の「A 検査中の振り返り」については、検査の自己評価を通して「自己理解」や、教示方法・理解に関する自己意識と遂行状況の比較による「情報活用能力」、選択・決定の機会における「自己決定能力」といったことについて分析を行えるようにした。また、コミュニケーション能力の評価については、応答の様子から分析することとした。「B 検査後の振り返り」については、回答と検査結果や遂行状況との関連で分析を行えるようにした。「C 卒業後のこと」は、「自己理解」として夢や希望について、「将来設計」として現実の認識に関する内容、「情報活用能力」として職業・進路に関する意識といった形で分析を行えるようにした。「D 家庭・余暇の過ごし方」については、事前に保護者や教員に対して行っている実態票の項目と「自己理解」の比較から分析を行えるよう

にした。

さらに、「できた点、良い点の評価」でアセスメントの中で強みを伝えることで、受検者が自己肯定感を得て終了できるような設定にした。

評価については、回答内容について善悪といったような評価をしないことや、数量データとしても分析しないこととした。

第6表 新検査の内容構成(括弧内は観点)

【A 検査中の振り返り】
1 自己紹介（コミュニケーション、社会性）
2 各検査の難易度（自己評価）
3 教示方法の選択（選択・決定）
【B 検査後の振り返り】
1 検査の好み（自己評価）
2 検査の難易度（自己評価）
3 約束遂行（自己評価）
4 できた点、良い点の評価（自己理解支援）
【C 卒業後のこと】
1 職業適性（将来設計）
2 職業選択（将来設計）
3 職業準備（将来設計）
4 将来設計能力の評価（自己理解支援）
【D 家庭・余暇の過ごし方】
1 娯楽（自己理解）
2 地域生活（自己理解）
3 家庭生活（自己理解）
4 休日の余暇活動（自己理解）
5 交友関係（自己理解）

イ 試行の実施について

試行では、検査における受検者の聞き取りの実施とともに、ケース会議や結果票において聞き取りの内容を取り上げた事例があった。その内容としては、受検者の検査の振り返りと検査結果の数値を比較して考察したことや、家庭生活の様子や進路に関する話題などであった。実施した検査者から、マニュアルどおりに行うことができたという報告のほかにも、実施してみて感じた課題点がいくつか挙げられた。（第7表）方法では、受検者の実態に応じて柔軟な対応が求められることがあった。また、内容に関して質問項目の追加や精選といった課題が示された。さらに、新検査で得られた情報の伝達に関して、様式に反映することや、より効果的な評価方法の検討といった課題も挙げられた。これらの課題の改善に向けて、今後、新検査の実施を重ね、改善に取り組んでいく必要がある。

第7表 「アセスメント聞き取りシート」試行における課題点

方法	・受検者の実態により検査時間が変わること ・受検者の実態に応じた質問形式の在り方（コミュニケーション手段の配慮など） ・聞き取りの困難な受検者への対応
----	---

内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・質問項目（学校に関する内容）の追加</li> <li>・質問項目の精選</li> </ul>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・検査結果や評価を様式に反映させること</li> <li>・評価方法の検討</li> </ul>

## 研究のまとめ

本研究は、特別支援学校高等部の教育活動の充実に向けて、総合教育センターのアセスメント事業を対象に研究を行った。

アセスメントの活用状況や、受検者の検査結果の調査からアセスメント事業の課題点を明らかにし、改善策を実施することができた。まとめでは、研究の成果とともに、今後の展望などについて記すこととする。

### 1 研究の成果

調査結果から、特別支援学校におけるアセスメント事業は、情報の把握や活用などの面で、概ね肯定的な評価を受けていることが分かった。また、療育手帳の障害程度や、教育の場（本校と分教室）の違いといった観点で受検者の傾向を明らかにすることができた。また、調査結果から得られたアセスメント事業の課題点としては、「多様なニーズに応じたアセスメントの在り方」や「ケース会議の充実に向けた支援の必要性」、「情報活用のためのアフターフォローの重要性」などに整理できた。

課題に対する事業改善の取り組みでは、「自己理解」をテーマとしたアセスメントを作成した。その結果、新しい評価項目についてケース会議で扱うことができたようになった。従来の作業検査によるアセスメントでは、評価の観点が作業活動に制限される傾向にあった。新検査では「自己理解」や「働くことへの関心」といった受検者の考えや思いについて扱うこととしたため、評価項目の幅が広がり、受検者の全体像をより捉えやすくなった。

### 2 今後の展望

#### (1) アセスメントの「受検」について

第一に、「受検」に関する研究内容から、教員や保護者が受検者に対して抱いている課題や願いなどのニーズは、「コミュニケーション・社会性」や「行動の課題」、「運動・作業」のことなど様々である。そのため、それらの多様なニーズに対応し得るアセスメント事業の在り方に向けた取り組みが求められる。例えば、様々なニーズに対応し得る検査者の専門性の向上が挙げられる。そのためには、受検者の検査結果の分析を更に進め、検査内容と作業能力との関係性を明らかにしていくことで、より有効な支援方法が明確になると考える。第二に、「受検」に関する要望として挙げられた新検査

のメニュー化が挙げられる。本稿では「自己理解能力」を中心に「働くことへの関心」や「業務遂行に必要なコミュニケーション力」も含む検査の開発について報告した。新検査の要望では、「活動に対する見通しを持ち、計画する力」や「実習内容と結び付く作業能力」といった観点についても望む声が多かった。そこで、作業手順を自ら計画するような内容や、障害者の就労先に挙げられている職種の作業から検査種目を選定するなどの検討を行い、新しい作業検査の開発に取り組んでいる。いずれの検査についても、試行を重ねる中で信頼性と妥当性の検証を行い、検査メニューに加えることを検討していきたい。第三に、「受検」において重要と思われる課題に、療育手帳を持たない発達障害のある生徒への対応がある。就労に向けた移行教育において効果的な指導・支援のためのアセスメントの在り方について検討していく必要がある。また、高等学校に在籍する発達障害のある生徒等への評価ニーズも検討課題と考えられる。

#### (2) アセスメントの「活用」について

第一に、「活用」に関する研究内容からは、ケース会議の充実が挙げられる。活用の課題として時間配分やケース数の扱いに関するものが多く挙げられていた。そのため効率的なケース会議の進行が求められている。そのための支援としては、例えば、複数の受検者においても課題となっている観点で整理する方法や、学校生活場面とアセスメント情報の関連化などが考えられる。以上のようなケース会議への支援を行うことで効果的な情報の活用が期待できる。第二に、「活用」に関する要望として挙げられたアフターフォローについては、学校での教育活動に対する直接的な支援を求めるものが多かった。そのため、指導主事が学校に訪問し、アセスメント結果を活用した授業づくりへの助言や、授業場面での学習状況等のアセスメントをする支援が必要になる。第三に、「活用」に関して重要と思われる課題に、「指導・支援のPDCA サイクル」と「関係者のネットワーク」におけるアセスメント情報の活用の在り方に向けた支援がある。「計画・実施・評価・改善」といった一連のプロセスにおける情報の効果的な活用方法や、自立活動教諭を含めた関係者との協働と連携によるチームアプローチへの支援について検討を行っていく必要がある。

以上で記したように、「受検」と「活用」といった視点で、アセスメント事業の課題点と方向性を整理することができた。これらの課題改善に向けた取り組みを、総合的な視点を持って、更に継続的に進めていかなければならない。

### おわりに

本研究は、アセスメント事業を研究対象として、進

路支援課全体で取り組んできた。今後、更なる教育活動の充実のために、アセスメント事業の発展に向けた取り組みを特別支援学校と共に進めていきたい。

最後に、本研究を進めるに当たりご指導・ご助言賜った北里大学医療衛生学部の三戸香代先生、そして、アンケート調査にご協力いただいた各特別支援学校の関係者の方々に、心より御礼申し上げます。

[助言者]

北里大学医療衛生学部 三戸 香代

[研究者]

進路支援課課長	井出 和夫
主幹(兼)指導主事	廣瀬 忠明
指導主事	坂梨 尚美
指導主事	篠原 朋子
指導主事	山田 良寛
指導主事	羽賀 晃代
指導主事	澤田 丈嗣
教育指導専門員	荒木 順司
教育心理相談員	吉見 契子
教育心理相談員	石田 望
教育心理相談員	黒木 明信

ついて(最終報告)」

青木万里 2009 「自己理解に関する文献研究」(埼玉純真短期大学『研究論文集』第2号) pp. 1-15

立花裕治・杉本由美子・石田望 2007 「養護学校で活用できるアセスメントの開発」(神奈川県立総合教育センター『研究集録』第26集)

#### 引用文献

神奈川県立第二教育センター 1995 「進路相談・職能評価研究報告書」 p. 3

高齢・障害者雇用支援機構障害者職業総合センター 2009 「発達障害者の就労支援の課題に関する研究」(『調査研究報告書』No. 88) p. 7

#### 参考文献

神奈川県教育委員会かながわの特別支援教育推進プロジェクト会議 2009 「後期中等教育段階における様々な支援の在り方(報告)」

神奈川県立総合教育センター 2007 「アセスメントハンドブックー評価の手引きー」

神奈川県立第二教育センター 2002 「平成 11 年～13 年 職能アセスメントデータ分析研究委員会研究報告書ー進路状況に影響を及ぼす要因の分析とその結果に基づく教育的な取り組みについてー」

高齢・障害者雇用支援機構障害者職業総合センター 2010 「発達障害者のワークシステム・サポートプログラムとその支援事例(2)ー注意欠陥多動性障害を有する者への支援ー」(『障害者職業総合センター職業センター実践報告書』平成 22 年 3 月 No. 23)

雇用・能力開発機構職業能力開発総合大学校能力開発研究センター 2008 「『発達障害者に対する効果的な職業訓練の在り方』に関する調査研究」

文部科学省特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2003 「今後の特別支援教育の在り方に

## 研究集録第 30 集（平成 22 年度）

発 行 平成 23 年 3 月  
発行者 下山田伸一郎  
発行所 神奈川県立総合教育センター  
〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1  
電話 (0466)81-1659 (カリキュラム支援課 直通)  
ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

※本冊子は、ホームページで閲覧できます。





再生紙を使用しています



神奈川県立総合教育センター

善行庁舎  
〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1  
TEL (0466) 81-0188  
FAX (0466) 84-2040

ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

亀井野庁舎（教育相談センター）  
〒252-0813 藤沢市亀井野 2547-4  
TEL (0466) 81-8521  
FAX (0466) 83-4500

