

平成 23 年度

研究集録

第 31 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、優れた教育人材の育成、学校を支援する調査・研究の実施、県民や学校のニーズに応える教育相談の実施を三つの柱とし、神奈川の教育の発展に努めています。

新しい学習指導要領は、子どもたちの現状を踏まえ、確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する「生きる力」を育むという理念の下、知識や技能の習得とともに思考力・判断力・表現力等の育成をバランスよく行い、そして主体的に学習する態度を養うことを求めています。

平成24年度は、小学校と中学校においては新学習指導要領への移行を既に済ませて取組みを始めたばかりの時期であり、高等学校においては平成25年度からの全面実施を直前に控えた準備期間としての大切な時期となります。

当センターではこうした教育の動向を見据え、授業改善や児童・生徒理解に資する調査・研究、多様な教育課題解決に向けた調査・研究、教育施策の形成や提言、検証等に関する調査・研究の総合的な推進に向けた研究事業を進めてまいりました。また、神奈川における喫緊の教育課題である不登校対策、授業改善、若手人材育成への対応として、プロジェクトチームを発足し、センターを挙げて取り組んでおります。

これらの取組みの成果として、ここに研究集録第31集を作成しました。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。

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24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

- 高等学校における授業改善の推進に関する研究----- 1
— 学習評価を生かした授業改善に向けた取組み（中間報告） —

教育課題研究課 神橋 憲治
- 高等学校の言語活動の充実に関する研究----- 9
— 国語総合、地理A、数学A、化学Iにおける実践を通して —

教育課題研究課 逸見 直子
- 不登校対策に係る調査研究（まとめ）----- 15
— 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
- 高等学校 かながわのシチズンシップ教育に係る研究 ----- 35

教育課題研究課 牛島 操
- 特別支援学校における新しい若手人材育成に関わる研究----- 41
— 授業研究を中心とした若手同士の学び合い —

特別支援教育推進課 山田 良寛

- 神奈川県の中高一貫教育に関する調査----- 55
— 連携型中高一貫教育校における取組みを中心に —

教育課題研究課 西海 達也

- コミュニケーション能力をはぐくむための高等学校における支援に関する研究---- 63

教育相談課 藤田 正義

- 授業改善プロジェクト（中間報告）----- 69
— よりよい授業づくりをめざす取組み —

総合教育センター授業改善プロジェクトチーム

- 若手教員育成のための検討プロジェクト（報告）----- 73
— 「めざすべき教職員像」の実現を目標とする若手教員の育成について —

総合教育センター若手教員育成のための検討プロジェクトチーム

高等学校における授業改善の推進に関する研究

— 学習評価を生かした授業改善に向けた取組み（中間報告） —

神 橋 憲 治¹

学習指導要領の改訂を踏まえ、観点別評価の「評価の観点」が学力の3要素に合わせて整理されたことで、学習指導と学習評価がより密接な関係となった。今後、「指導と評価の一体化」を一層意識した授業改善が求められる中、組織的に授業改善を進める県立高等学校1校と共同して、2年間にわたる「授業改善の推進に関する研究」に取り組み、初年度の取組みと成果を中間報告の形でまとめた。

はじめに

平成21年に改訂された新しい高等学校学習指導要領は、学校教育法（平成18年一部改正）に規定される「学力の3要素」を踏まえた、初めての学習指導要領である。高等学校における授業では、知識・技能の習得だけでなく、そ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・表現力等の育成、及び主体的に学習する態度の育成が今まで以上に求められている。

各教科の指導では、この「学力の3要素」に基づき、「生徒に付けたい学力」を明確にして、単元の指導計画に位置付けた授業改善を推進する必要がある。

平成23年度に実施された「神奈川県立高等学校学習状況調査」結果では、「勉強を大切だと思うか」との問いに約84%の生徒が肯定的に回答しているのにもかかわらず、平日・休日ともに約45%の生徒が授業以外では全く勉強していないという家庭学習の実態が見られる。そして、その内容については「宿題が出れば勉強する」や「試験に備えて勉強する」生徒は多いが、「興味・関心のあることを自分で調べたり確かめたりする」生徒は10.2%しか見られず、「主体的に学習する態度」にも課題があると言える。また、「学習内容への理解」に関する調査については、「学校の授業がどの程度わかるか」という問いに対して肯定的に回答した生徒は約54%に留まり、7.9%の生徒が「ほとんどわからない」と回答している。

「学習内容への理解」を向上させるためには、基礎的・基本的な知識・技能の習得を図るとともに、そ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・表現力等をバランスよく育成することが重要である。そして、これらが育成されることで、興味・関心のあることを自ら調べたり、確認したりしようとする「主体的に学習する態度」を養うことができる。

神奈川県教育委員会はこうした現状と課題を踏まえ、生徒が主体的に取り組み、達成感や学習する喜びを体

得できる授業を実践するための教員の授業力向上を目指して、平成23年度から授業研究を生かした校内研修を年1回以上実施することを全県立学校に義務付けた。

次に、新学習指導要領の下で求められる授業改善と学習評価との関係について、平成22年3月の「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（以下、「報告」という。）に基づいて確認しておきたい。文部科学省がホームページ上で公開している「報告」の概要には、「学習状況を分析的に見る『評価の観点』については、成績付けのための評価だけでなく、指導の改善に生かす評価においても重要な役割」（文部科学省2010a）があるとされている。そのため、「今回、学習指導要領等で定める学力の3つの要素に合わせ、評価の観点を整理する」（文部科学省2010a）と述べられており、以下の表のとおり、学力の3要素と評価の観点の関係性がより一層明確になった。（第1表）

第1表 学力の3要素と評価の観点の関係

学力の3要素	評価の観点
基礎的・基本的な知識・技能	「知識・理解」「技能」
思考力・判断力・表現力等	「思考・判断・表現」
主体的に学習に取り組む態度	「関心・意欲・態度」

特に、従前の「思考・判断」を「思考・判断・表現」とすることについて、「報告」は「各教科の内容に即して思考・判断したことを、その内容を表現する活動と一体的に評価する観点（略）を設定することが適当である」（文部科学省2010b）とし、「評価の観点」と授業における学習活動との関連が示されている。

言うまでもなく、神奈川県では、平成19年度より全県立高等学校が「観点別評価」に取り組んでおり、その県の動向は「報告」にも特に記されている。神奈川県のこれまでの取組みを踏まえつつ、新しい「評価の観点」が示されたこの時期に、観点別評価を生かした授業改善について研究することには大きな意義がある。総合教育センターは、平成23年度から組織的な授業改善を本格化させた神奈川県立七里ガ浜高等学校を調査研究協力校とし、共同で2年間の研究に取り組んでいる。本稿では初年度の取組みと今後の研究の方向性について中間報告を行う。

1 教育課題研究課 指導主事

研究の目的

七里ガ浜高等学校が行う授業改善に向けた組織的な校内研究を総合教育センターが支援しつつ、高等学校における学習評価を生かした授業改善モデルについて共同で研究する。その成果を発信し、普及することで、各県立高等学校の「生徒の主体的な学習意欲の向上」につながる授業改善に資する。

研究の内容

1 研究テーマについて

学習評価を生かした授業改善モデルを示すために、次の二点をテーマとした。一つ目は、学力の3要素と観点別評価の観点の関係を踏まえ、単元で付けたい学力をより一層明確にすること、二つ目は学習評価をその後の学習指導に生かす「指導と評価の一体化」をより一層綿密に行うことである。

2 調査研究協力校の概要

本研究の調査研究協力校である七里ガ浜高等学校の概要について説明する。

(1) 学校の状況

七里ガ浜高等学校は、公立中学校卒業生数の増加と高校進学率の上昇に対応した、いわゆる「百校計画」の初期に当たる昭和51年に開校した。鎌倉市沿岸部に位置し、在校生徒の約8割が近隣の市や町から通学している。現在の在籍生徒数は、各学年約280名で合計800名を超え、教員数は約50名である。

全校生徒の8割以上が部・同好会に加入し、熱心に活動するほか、生徒会を中心とした学校行事、姉妹校交流、海外修学旅行、留学生との交流等の活動に力を入れていることも特徴である。

(2) 生徒の進路状況

進学準備を含めると約9割の生徒が4年制大学に進学を希望している。平成22年度の内訳は、国公立大学に9名、私立大学に162名、短期大学に6名、専門学校等に14名が進学し、進学準備・その他が49名であった。

(3) 学校が目指す授業改善

七里ガ浜高等学校の学校目標には、「確かな学力向上のため、授業の充実と主体的に学習に取り組む態度を養うことにより、学ぶ力を着実に身に付け、学び高め合う教育の充実を図る」（七里ガ浜高等学校 2011）ことが掲げられている。

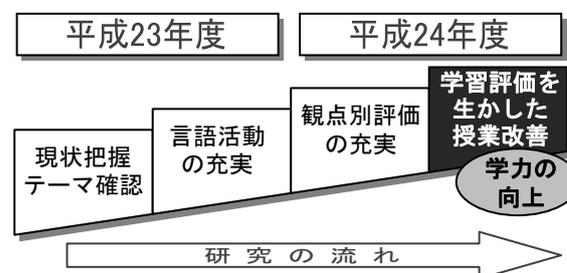
多くの生徒は授業に集中して、それぞれの学習に取り組んでいるが、一部学習意欲に課題のある生徒も見られたので、平成22年度から学習環境の見直しを進めている。特に、全教員が意識的にそれらの生徒に対して学習意欲を高められるように積極的に指導した結果、

授業中、学習に取り組まない生徒は見受けられなくなった。平成23年度は、そのための具体的取組みの一つとして、「総合教育センターとの連携による学力向上に資する授業改善を行うことで教育の質的向上を図る」と、この研究の位置付けも明確化されている。また、「意欲的に学習に取り組ませるための授業の工夫・改善」については、「家庭学習教材『七高ワーク』による基礎学力の定着」と、「想像する力 (imagination)、人間関係をつくる力 (communication)、表現する力 (presentation) の3つの力を伸ばす取り組み[七高ICP]を“七里ガ浜高校の学び”としてすべての教育活動で推進」（以上、七里ガ浜高等学校）することが挙げられている。

同校は、学力の3要素の育成を踏まえ、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に必要な思考力・判断力・表現力等の育成に向けて、平成23年度の校内研究のテーマを「言語活動の充実を図る授業づくり」とした。

3 研究の流れ

研究テーマである学習評価を生かした授業改善モデルを示すという最終目標に向けて、研究の初年度である平成23年度は、七里ガ浜高等学校が学習指導の現状を把握・分析して課題を明らかにするとともに、その解決に向けた方策を検討する年度とした。そして、学習指導要領改訂の趣旨を踏まえ、言語活動の充実を図ることを授業改善の主眼とした。（第1図）

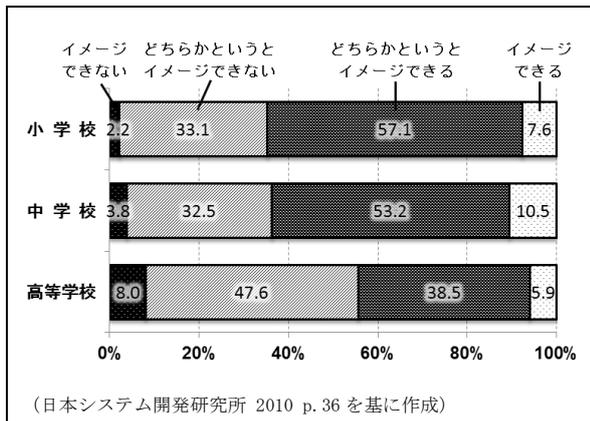


第1図 2年間の研究の目標と過程

学力の3要素と新しい「評価の観点」の関係を的確に捉えて授業づくりをする上で、学習指導における言語活動の充実は、重要な課題である。

平成21年度に実施された文部科学省委託調査「学習指導と学習評価に対する意識調査」によると、思考力・判断力・表現力等の育成に関して、「言語活動等の授業内容や指導方法を具体的にイメージできるか」との問いに否定的に回答する教員が多く、特に高等学校の場合、その数は半数を超える。（第2図）

七里ガ浜高等学校のみならず、多くの高等学校で、思考力・判断力・表現力等を育成する言語活動の充実を図る授業づくりに課題がある様子がうかがえる。「思考力・判断力・表現力等」の育成に向けて言語活動の充実を図る授業づくりについて研究することは、多く



第2図 「言語活動等の授業内容や指導方法を具体的にイメージできるか」に対する回答結果

の学校の授業改善に役立つと考えられる。

この度、七里ガ浜高等学校が「思考力・判断力・表現力等」の育成に向けた授業改善に取り組む際の具体的な手法を、次の3点とした。

- ・「付きたい学力の具体的な設定」により、指導目標を明確にすること。
- ・思考・判断したことを表現させる指導を工夫すること。
- ・学習成果の見とり方を検討し、学習指導の効果の把握に努めること。

このように、平成23年度は、授業改善の大前提となる思考力・判断力・表現力等の育成に必要な言語活動の充実に各教科が取り組み、その成果を2年目となる平成24年度の研究につなげることにした。具体的には、各教科の学習指導では、学力の3要素と観点別評価の「評価の観点」との関わりを意識して、「付きたい学力」を基に、評価規準を設定することである。そして、実践した授業改善の結果として、生徒にどのような力が育まれたのか、あるいは育むことができなかったのかを明らかにしつつ、内容のまとめりごとの学習評価結果を、確実に次の内容のまとめりでの学習指導に生かし「指導と評価の一体化」を確実に行うことである。

4 研究初年度の具体的な取組み

この項では、研究テーマを踏まえた、研究初年度の七里ガ浜高等学校の取組みと総合教育センターの支援についてまとめる。授業改善を推進するためには、学校全体で組織的に取り組むことが重要なこととは言ってもない。また、授業づくりに際しては、学校の課題を的確に把握する必要もある。そこで、「授業改善の組織的な取組み」、「思考力・判断力・表現力を育む授業づくり」、「意識調査を通じた状況把握」を三つの視点から、取組状況を報告する。

(1) プロジェクトチームの設置

七里ガ浜高等学校は、校内研究の企画・運営を中心に、授業改善の推進を図る体制を固めるために、プロジェクトチームを設置した。

そして、今回の授業改善に関わる校内研究の対象教科を国語科、地理歴史科及び公民科、数学科、理科、外国語科の6教科とし、プロジェクトチームのメンバーは、校長が指名した各教科の代表者、参加希望者、副校長とした。副校長はプロジェクトチームの統括と渉外を担当し、メンバーの総括教諭をプロジェクトチームリーダーとした。

プロジェクトチームは、学校で取り組む授業改善の方向性を検討し、各教科での取組みに対して指示を与え、各教科で取り組んだ研究授業等の情報を集約して、教科間の情報共有を図った。

(2) 研究授業と事前・事後検討会の実施

各教科はチームで授業改善に取り組み、研究授業を実施した。これまでとは異なり、教員の多様な意見を生かし、授業計画を共有することができた。また、PDCAサイクルを意識し、適切な計画を立てるための事前検討会、次いで研究授業の実施、そして授業を振り返り次の指導に生かすための事後検討会を開催する流れで、チームで行う授業づくりの充実を図った。

ア 事前検討会

観点別評価の信頼性・妥当性を担保するためには、少なくとも同一科目の授業担当者が学習指導案をチームで検討し、共有する必要がある。そして、授業改善の方策を検討する作業は、授業者が単独で行うのではなく、複数の教員が協力し、意見を出し合っていくべきである。研究授業までの授業づくりに関与せず、その内容の理解が不十分なまま研究授業に参加しても、研究協議の議論は深まらないからである。

七里ガ浜高等学校のプロジェクトチームのメンバーである各教科代表者には、授業づくりの共有化と事前検討会実施の意義について伝え、全教科の足並みが揃うように働き掛けた。

イ 研究授業

平成23年度は、6月から2月までの期間、ほぼ1・2ヶ月に1回のペースで各教科とも通算4～5回の研究授業を実施した。より多くの教員が研究授業を行うことができるように、各教科では授業担当者を特定の教員に定めず、1・2回おきに担当者を変えた。

研究授業には、各教科の教員はもとより、総合教育センターの指導主事（6教科に対し5名）が参加し、助言を行った。各教科の指導主事は、課題を把握するための授業参観や事前検討会にも参加しており、それらも含め、のべ32回、調査研究協力校を訪問した。

研究授業等の主な流れは第2表のとおりである。

初回の6月は、各教科の授業の現状を把握するために「授業見学」を実施した。今行われている授業の様子、生徒の学習状況から、今後の授業改善に向けた課題を洗い出し、共有化することが目的だったので、事前検討会はあえて行わなかった。

7月に「研究授業①」を実施したが、定期試験と成

第2表 平成23年度の研究授業等の主な流れ

月、授業	研究授業等の目的
6月 授業見学	授業や生徒の現状の把握と、教科による課題の検討と共有
7月 研究授業①	組織的に取り組む授業改善に向けた事前検討会の導入
9～10月 研究授業②	研究授業の充実に向けた事前検討会の充実
11月 研究授業③	思考力・判断力・表現力を育成する工夫の検証（11/22は外部公開）
1～2月 研究授業④	今年度の授業改善の総括と、次年度に向けた課題の設定

績処理、学校行事等が重なる時期で、各教科とも充実した事前検討会を開催することができなかった。

このことを踏まえ、9～10月に予定されていた「研究授業②」に向けて、事前検討会の定着と質の向上を目指す必要があるとの認識から、各教科の指導主事がそれぞれ事前検討会に参加し、授業づくりの方向性や具体的な改善案に関する助言を行った。

年度当初に洗い出した課題として、多くの教科が「生徒が自ら学習するための指導の工夫」や「知識・技能の習得とともに、それらを活用するために必要な思考力・判断力・表現力等の育成の工夫」を挙げていた。

11月の「研究授業③」は、ここまでに取り組んできた思考力・判断力・表現力を育成する指導の工夫が、どのように授業に生かされているのかを確認する場とした。また、この研究授業は公開授業とし、地区の中学校及び県立高等学校に、調査研究協力校が授業改善に取り組む姿を発信する機会としたが、実際に他校からの参加者が見られなかったのは残念だった。次年度は早くから広報し、研究授業や事後検討会への校外からの参加者が増えることが望まれる。

「研究授業③」では、事前・事後検討会への参加人数が従前よりも増え、校内授業研究が軌道に乗ってきた感がある。当初の計画では、この研究授業が最終で、12月以降のものは予定されていなかった。

しかし、校内授業研究を推進する雰囲気が醸成されてきたにもかかわらず、次年度までの空白期間が長過ぎるとの判断から、1～2月に実施する「研究授業④」を追加した。その事後検討会では、平成23年度の授業改善の取組みの総括と、次年度に向けた課題の明確化を図った。

教科によって課題は様々であったが、「言語活動の充実を図る授業づくりに向けた工夫」を引き続きの課題とした教科や、「学習活動の結果を評価する方法」や「言語活動を充実させる際に使う時間を確保する手立て」などを挙げた教科が見られた。

ウ 事後検討会

事後検討会は、研究授業がねらいどおりに実施できたか、またそこからどのような課題が見いだされたか

などについて参加者が意見交換し、次の指導に生かすことを目的とするものである。そのため、なるべく時間をおかず、研究授業直後や放課後に開催することが望ましいが、校務の関係から調整がつかず、日を改める場合もあった。

(3) 校内研修会の実施

七里ガ浜高等学校は、8月に「言語活動についての理解を深める」をテーマとして、「授業改善に関わる校内研修会（第1回）」を実施した。校内研修会の企画立案に際しては、プロジェクトチームが作成した研修計画に対して、センター指導主事が必要に応じて助言や援助を行った。校内研修会の概要は第3表のとおりである。

第3表 授業改善に関わる校内研修会（第1回）の概要

①「授業研究ライブラリー」の映像視聴 ・現代文の授業を例に、「生徒が意見交換し、考えを深める言語活動」への理解を図る。
②個人演習 ・映像視聴を踏まえて、「生徒が思考している場面」や「生徒が身に付ける学力」を検討する。
③ペア演習 ・二人一組になり、個人作業で検討した結果を、根拠に基づいて互いに説明し合う。
④講義「今、求められている授業改善の方向性」 ・言語活動例、新しい教育観などについて理解を深める。

研修会の冒頭、参加者全員で、「授業研究ライブラリー」の映像を視聴した。「授業研究ライブラリー」とは、教科指導の参考となる授業を総合教育センターが撮影・編集した映像資料集である。参加者は、今回視聴した高等学校現代文の授業で、どのような場面に言語活動を取り入れているか、生徒が思考・判断し、表現する様子はどのようなものかなどを知ること、言語活動を具体的にイメージすることができた。映像視聴に続き、個人で考えを深める演習と、自分の考えをペアで互いに説明し合う演習を行った。これらの演習は、生徒が行う言語活動を教員が疑似体験する場としての意味がある。さらに、研修会の最後に、センター指導主事が、新学習指導要領に基づく教育観や言語活動の具体例などについて講義を行った。

また、研究2年目に向けた準備として、3月には学習評価を生かした授業改善をテーマとして「授業改善に関わる校内研修会（第2回）」を実施し、学習評価についての理解を深め、次年度への取組みに向けた課題を再確認する場とした。

(4) 「単元指導案」様式の作成

この授業改善の取組みにおいては、学力の3要素を踏まえた「付けたい学力」を吟味・検討した授業計画を作成する必要がある。そこで、プロジェクトチームは8月の「授業改善に関わる校内研修会（第1回）」

において、各教科が共通で用いる「単元指導演」の様式を全職員に示した。この「単元指導演」は、A3判の見開きで、左側は単元計画案、右側は本時案で構成されている。左側の単元計画案は、「付けたい学力」と、その育成のために必要な学習活動を記述する様式となっている。右側の本時案は、研究授業参観者が授業の概要をつかみやすくすることを目的としている。

総合教育センターも、授業改善を推進するためのツールとして、単元を見通して「付けたい学力」を設定し、授業づくりの過程を可視化する「単元構想案」の様式を検討しており、今回の七里ガ浜高等学校の「単元指導演」は、総合教育センターが検討している授業づくりの趣旨と合致している。

ただし、この様式には評価規準の記載欄がない点については注意する必要がある。「指導と評価の一体化」を図るためには、「付けたい学力」が育成されたか否かを判断するための評価規準が必要である。七里ガ浜高等学校の授業改善は緒に就いたばかりであり、今回の様式では、教員が生徒の成長した姿としてイメージしやすい「付けたい学力」を記述することとしているが、次年度以降については、学習評価を学習指導に生かすという研究の趣旨からも、評価規準を記載した様式に発展させることが求められる。

七里ガ浜高等学校のプロジェクトチームは、前述の8月の校内研修会において、9月以降に行う授業の「単元指導演」を、全ての教員が1枚以上作成することを提案した。また、9月以降、管理職による授業観察の対象となる授業についても、「単元指導演」を作成することとした。全教員が「単元指導演」を作成し、「付けたい学力」について構想することで、学校全体が組織的に授業改善に取り組むことの効果が上がることが期待される。

授業観察の対象となる授業や、センター指導主事が参観する授業のように「単元指導演」の作成を前提としたものについては、授業者は授業づくりの良かった点や課題解決のための改善点について助言を受けることができるが、通常の授業についてはそのような機会がない。授業改善の効果を上げるために、教科での協議会を定期的に開催し、メンバーがそれぞれ作成した「単元指導演」を互いに検討する機会をもつなどの工夫が必要である。

(5) 授業見学月間の設定

七里ガ浜高等学校は、授業改善への意識を高めるべく、全教員による相互授業観察を計画し、11月を授業見学月間とした。(第4表)

プロジェクトチームは、授業参観の視点として「思考力・判断力・表現力育成の工夫とその成果」、「生徒の取組状況」の2点を掲げ、授業改善のテーマの共通理解とその徹底を図った。

また、授業担当者は、前述の「単元指導演」を作成

第4表 授業見学月間の概要

11月4日(金)	「教育課程調査訪問」における授業観察
11月7日(月)～11日(金)	「学校へ行こう週間」を利用した授業の互見
11月22日(火)	研究授業(公開)
11月中旬～	管理職による授業観察

しておき、授業参観者が単元の指導の流れや授業展開を把握できるようにした。

さらに、授業見学月間に行う研究授業については、地区の中学校・高等学校教員に公開することとし、各教科の研究授業を極力同一日に開催するように調整した結果、11月22日に数学科・理科・外国語科の研究授業を同時に開催することができた。

(6) 他校の公開研究授業への参加

前述のとおり、平成23年度から全県立学校で授業研究等を生かした校内研修が義務付けられたが、県内の小・中学校では既に校内授業研究が活発に行われており、様々なノウハウが蓄積されている。多くの小・中学校では、校内授業研究を推進する担当者として研究主任を置き、組織的・計画的に研究授業や研究協議を中心とした校内研究を実施する体制を整えている。

高等学校の中にも、既に組織的な校内授業研究に取り組んで数年が経過し、大々的な研究発表大会を開催するなど、言わば授業改善の先進校というべき学校もある。これから本格的に授業改善に取り組もうとする学校が、こうした先進的な学校の取組みから学ぶべき点は多い。

七里ガ浜高等学校の教員にとって、先進校が授業研究に組織的に取り組む様子を実際に見聞することや、研究発表大会で外部参加者を含めた活発な協議に参加すること、さらにその研究協議における様々な視点などが、授業改善の参考となることは言を俟たない。センターの指導主事は、県内の中学校・高等学校で行われている公開研究授業等の情報を折に触れて提供し、7月にプロジェクトチームの教員が中学校の公開研究授業に参加した。来年度は、このような公開研究授業への参加を年間計画に取り入れ、より多くの教員が優れた実践を目の当たりにする機会を増やし、校内授業研究の充実を図ることが望まれる。

(7) 質問紙調査

生徒の学習状況や学習に対する意識、教員の授業に対する意識等を調査し、その結果を授業改善に向けた課題把握の資料とするため、質問紙調査を行った。

調査は平成24年1月中旬に実施し、1・2学年生徒528名、教員46名から回答を得た。

ア 生徒用の質問紙

調査は、「勉強」について4問、「学校の授業」について12問、「家庭学習」について7問の計23問で、回答方法は全て選択肢方式である。質問の中には、相

互の回答結果をクロス集計することで、より詳細に分析できるものも用意した。さらに、平成23年6月に神奈川県教育委員会が実施した「神奈川県立高等学校学習状況調査」の質問紙調査と同じ質問を用いて、同調査が行われた6月段階における七里ガ浜高等学校の生徒の意識との比較・分析も行えるように工夫した。これらの分析は次年度に行う予定である。

イ 教員用の質問紙

調査は、「付けたい学力」、「授業改善」、「言語活動」の三つの領域を扱い、計15問について調査した。回答方法は選択肢方式と自由記述方式を用いた。

また、生徒質問紙の結果と併せて分析することで、授業や学習に対する生徒と教員の意識を対比させることのできる質問も設定した。第3図はその一例であり、両者の回答結果を比較することで、生徒と教員が、思考・判断の場面をどう捉えているのか、両者の意識の違いが見られるかについても把握することができる。

<p><u>生徒用の質問</u> 「授業の中で『自分は考えている』と感じるのは、どんなときですか」</p> <p><u>教員用の質問</u> 「授業中に『生徒の思考が活発だ』と感じるのは、生徒がどのような学習をしているときですか」</p>

第3図 生徒と教員への質問の比較

5 取組みから明らかになった課題と手立て

次に、初年度の取組みから明らかになった授業改善の課題と、その解決のための手立てについて記す。

(1) プロジェクトチームについて

会議は4月27日を皮切りに10回以上開催され、プロジェクトチームは各教科の取組内容の共有、学校としての授業改善の方針検討、研修会の実施など、授業改善の推進に力を発揮してきた。何よりも、こうした校内組織が設置され、次第に機能してきたことが、授業改善を前進させる大きな原動力となった。一方で、会議時間を十分に確保できない、学校行事の都合で必要な時期に会議そのものを開催できないという課題も明らかとなった。次年度は、例えばあらかじめプロジェクトチーム会議の日程を年間計画に位置付け、開催を優先するなどの改善が考えられる。

(2) 研究授業と事前・事後検討会について

ア 研究授業

平成23年度の研究授業は、特別に時間割を組んだものではなかったため、同時にほかの教室でも授業が行われており、その担当者は研究授業を参観できなかった。

そのまま教科の事後検討会を開催しても協議が深まらない可能性が高いので、11月の研究授業では、研究授業の様子をビデオカメラで撮影し、研究協議に活用

することができた。

外部に向けて公開するような研究発表大会を企画するならば、特別時間割を編成し、より多くの教科メンバーが研究授業を参観することができるような工夫が必要である。

イ 事前検討会

研究授業の回数を重ねるごとに、事前検討会の開催は定着し、協議の内容も充実してきた。ただし、研究授業そのものの準備に追われて事前検討会の設定が後回しになったり、メンバーの日程が合わなかったりして、ようやく研究授業の直前に事前検討会を開催できた場合もあった。これでは事前検討会の協議結果を研究授業に十分に反映させることができるとは考えられないので、検討会から研究授業までに適切な時間を確保することが必要である。また、事前検討会の参加者が「付けたい学力」や「指導の工夫」について提案することができるように、事前検討会までに指導案を検討する時間の確保も必要である。そのために、年度当初に校内研究の年間計画を作成しておくことが望ましい。

また、事前検討会で活発な協議を行うためには、「付けたい学力」や学習活動に関する「単元指導案」を、教科内で繰り返し検討したり、校内研修会で共通理解を図ったりする工夫も有効である。

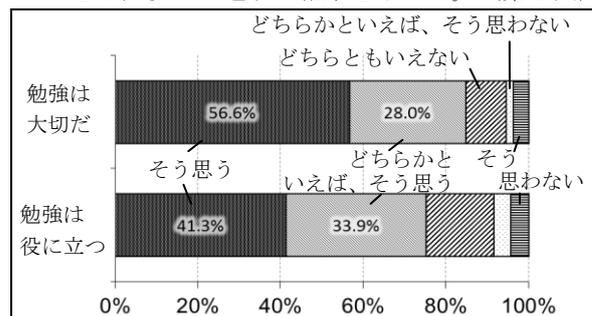
ウ 事後検討会

事後検討会についても研究授業の回数を重ねるごとに、参加人数が増え、その協議内容も充実したものとなった。事後検討会においてさらに協議を深めるためには、授業改善の方向性や研究授業のポイントについて協議メンバーの間で共通理解を図ることが重要である。そのためにも、事前検討会において、研究授業で「付けたい学力」や「指導の工夫」を明確にしておくことが必要である。「事前検討会 → 研究授業 → 事後研究会」という流れを全教員が理解し、PDC Aサイクルを意識することが求められる。

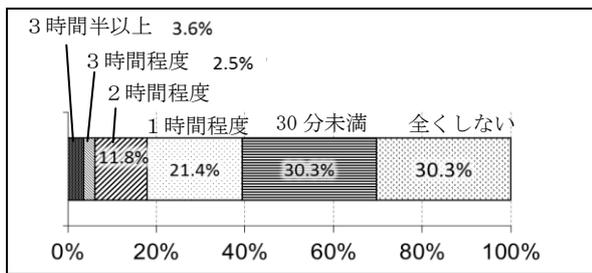
(3) 質問紙調査の結果より

ア 生徒用の質問紙調査

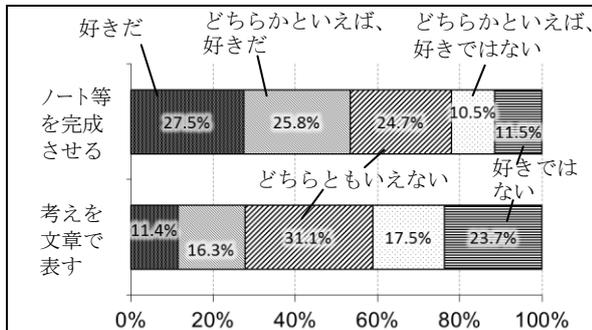
勉強は大切か、役に立つかの問いに肯定的に回答した生徒は7割以上だが（第4図）、約3割の生徒が平日の家庭学習をほとんど行わず、30分未満の生徒と合わせると6割以上に達する結果となった。（第5図）



第4図 勉強の大切さと有用性の質問紙調査結果



第5図 平日の家庭学習時間の質問紙調査結果

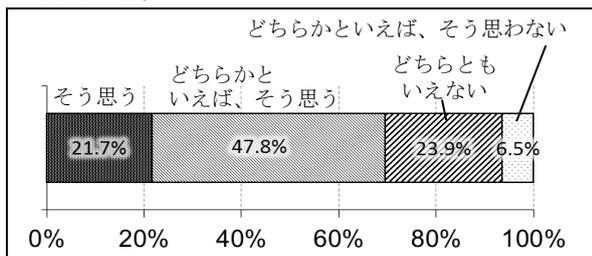


第6図 「書く学習」は好きかの質問紙調査結果

また、どのような学習活動が好きか質問したところ、「書く学習」への肯定的な回答をした生徒の割合は、「ノート等を完成させること」については5割以上だが、言語活動として質問項目に加えた「考えを文章で表すこと」については3割程度であった。(第6図)

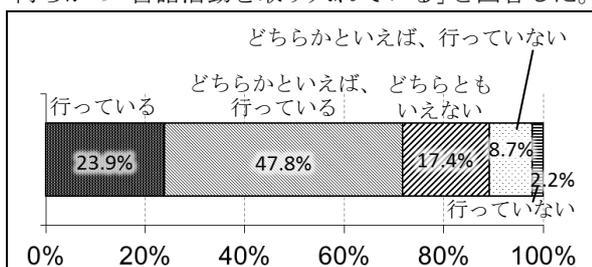
イ 教員用の質問紙調査

「現在求められている学力の育成に向けた授業改善は必要か」との問いに、約7割は肯定的に回答したが、授業改善に懐疑的な回答も約3割見られた。(第7図)組織的な授業改善を推進するために、現在求められている学力の育成の意義について共通理解を図ることが不可欠である。



第7図 授業改善は必要かの質問紙調査結果

また、自らの授業づくりに言語活動を取り入れているかを調査したところ、第8図のように7割強の教員が何らかの「言語活動を取り入れている」と回答した。



第8図 言語活動を取り入れた授業の質問紙調査結果

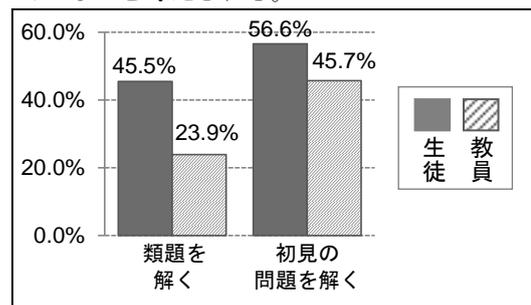
言語活動の充実については、一定程度定着していることがうかがえるが、まだ不十分である。

「生徒に付けたい学力」、「思考力・判断力・表現力の育成の工夫」、「言語活動を取り入れた授業づくりでの課題」、「授業改善全般を通じた課題」については、自由記述の質問項目とした。これらの質問に対しては、各教科で育成したい学力や、言語活動をより一層充実させていくこと、時間確保のための授業展開の工夫が必要であることなど、ほとんど全ての教員が記述、回答していた。

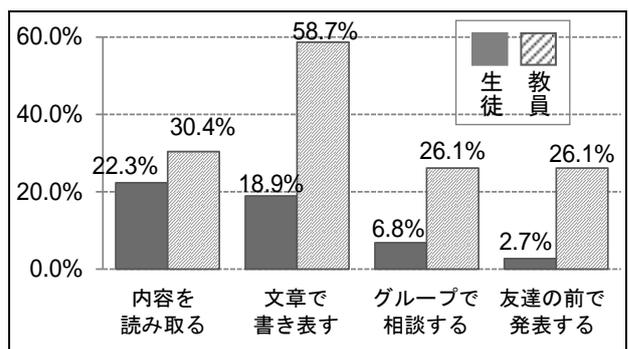
ウ 生徒と教員への質問紙調査の比較

生徒には「授業で『考えている』と感じるとき」、教員には「授業で『生徒の思考が活発だ』と感じるとき」について質問し、調査結果を比較した。

「類題を解く」や「初見の問題を解く」の問題演習に関する回答は教員よりも生徒の方が多く、それぞれ半数近くであった。(第9図)その一方、「内容を読み取る」、「文章で書き表す」、「グループで相談する」、「友達の前で発表する」といった言語活動に関しては、教員よりも生徒の割合が圧倒的に少なかった。(第10図)生徒は、言語活動を通して思考する場面に、慣れていないと考えられる。

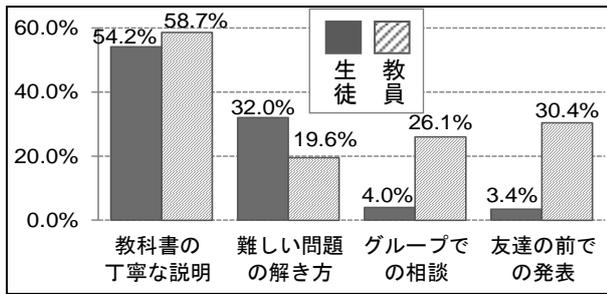


第9図 生徒が「考えている」と感じる学習活動



第10図 教員が「生徒の思考が活発だ」と感じる学習活動

また、授業が充実していると感じる学習活動について質問したところ、生徒と教員ともに「教科書の丁寧な説明」が最も多く、5割以上であった。次に多かった生徒の回答は「難しい問題の解き方」についての学習で教員よりも多かった。一方、「グループで相談」や「友達の前で発表」する学習活動は、教員の結果に比べ、生徒の回答が圧倒的に少なかった。(第11図)



第 11 図 授業に充実感を覚える学習活動

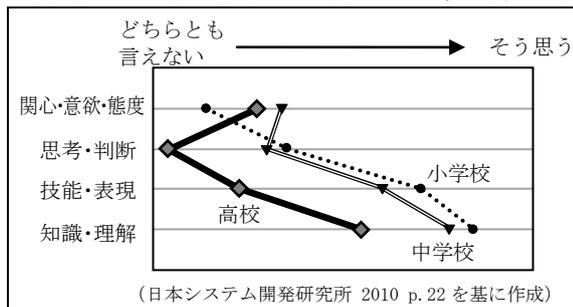
思考・判断・表現とはどのような学習活動か、どのような場面で生徒に充実感を与えるかという点について研修を行うなど、更なる授業づくりの工夫が必要であると感ぜられる。

以上のように、生徒と教員への質問紙調査結果の比較から、授業や学習活動に対する生徒と教員の意識の違いが見られることが分かった。調査結果については、七里ガ浜高等学校の授業改善の今後の課題把握に活用するとともに、次年度も同じ調査を実施し、その結果を比較・分析することで研究成果の検証に用いる予定である。

6 来年度に予定している取組み

本稿では、学習評価を生かした授業改善の研究の初年度の取組みとして、調査研究協力校である七里ガ浜高等学校が思考力・判断力・表現力等の育成を目指す授業改善の取組みと総合教育センターの支援の概要を述べてきた。

既出の「学習指導と学習評価に対する意識調査」では、観点別評価の円滑な実施の可否についても調べ、高校では評価の観点のうち「思考・判断」の評価の実施に課題があるとの結果が示されている。(第 12 図)



第 12 図 「観点別評価を円滑に実施できているか」の質問紙調査結果

この結果は、新学習指導要領の下で重視されている思考力・判断力・表現力等を評価するための具体的な手法を研究する必要があることを示している。思考力・判断力・表現力等を育成する学習指導が適切であったのかを判断するためにも、観点別評価を適切に行うことが求められていると言える。

研究 2 年目である平成 24 年度は、初年度の取組みの成果を踏まえ、最終的には学習評価を授業づくりを生かす授業改善モデルについて提示する予定である。

研究のまとめ

研究初年度に、総合教育センターが行った主な取組みと成果を以下にまとめる。

まず、プロジェクトチームや教科会に対する支援を行うことで、組織的な授業改善の取組みとすることができ、研究協議会での協議も活発に行われた。そして、研究授業及び教科検討会に際して教科の指導主事が助言することで、思考力・判断力・表現力等を育成するための指導の充実が図られた。さらに、生徒と教員を対象とする質問紙調査を行い、授業に充実感を覚える学習活動に生徒と教員の意識に違いがあるなど、課題を浮き彫りにすることができた。

これらの成果を、研究目標である「学習評価を生かした授業改善モデル」の実現に向け、研究 2 年目の活動の充実につなげていきたい。

おわりに

今年度、七里ガ浜高等学校と共同して研究に取り組み、漸次授業改善が進展する中で、各教科の実践を目の当たりにできたことは、総合教育センターにとって大変意義深いことであった。次年度は、明らかになった課題を踏まえ、「学習評価を生かした授業改善の実践」を更に支援し、県内外の高等学校が授業改善を生かすことができるように発信したい。質問紙調査の実施等にご協力いただいた七里ガ浜高等学校の教職員と生徒たちに感謝申し上げる。

[調査研究協力校]

県立七里ガ浜高等学校

引用文献

- 七里ガ浜高等学校 2011 「平成 23 年度学校要覧」 p.6
- 七里ガ浜高等学校 「教育目標・学校目標」 http://www.shichirigahama-h.pen-kanagawa.ed.jp/about_mokuhyou.html (URL は 2012 年 3 月取得)
- 日本システム開発研究所 2010 「学習指導と学習評価に対する意識調査報告書」 p.22、p.36
- 文部科学省 2010a 「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)の概要」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292217.htm (URL は 2012 年 3 月取得)
- 文部科学省 2010b 「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」 p.14

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2011a 「県立学校における校内授業研究の進め方 手引き・参考資料」
- 神奈川県教育委員会 2011b 「平成 23 年度 神奈川県立高等学校学習状況調査報告書」

高等学校の言語活動の充実に関する研究

— 国語総合、地理A、数学A、化学Iにおける実践を通して —

逸見 直子¹ 西海 達也¹

平成21年3月告示の高等学校学習指導要領において、言語活動の充実を通して、思考力・判断力・表現力等を育むことが求められている。しかし、高等学校では言語活動の充実が十分図られているとは言えない。そこで授業の中に、「考えを持つ」、「考えを広げる」及び「考えを深める」の三つの段階を設定することで、言語活動の充実を図るとともに、思考力・判断力・表現力等を育成できると考え、実践研究を行った。

はじめに

高等学校学習指導要領において、基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させ、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・表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養うことが求められている。

神奈川県立総合教育センターでは平成21年度・22年度にわたり、小学校及び中学校の言語活動の充実に関する研究に取り組み、「<小学校>言語活動の充実を図る学習指導事例集」及び「<小・中学校>言語活動の充実を図る学習指導事例集」をまとめた。

そこで、平成23年度は小・中学校での研究成果を踏まえ、高等学校における言語活動の充実に関する研究に取り組むこととした。

研究の目的

本研究は、県立高校3校に調査研究協力校を依頼し、国語、地理歴史、数学及び理科の4名の調査研究協力員による授業実践を基に、言語活動を充実させ、思考力・判断力・表現力等を育成するための指導の工夫を見いだすことを目的とする。

研究の内容

1 言語活動の充実が求められる背景

平成18年に実施されたPISA調査では、我が国の生徒の学力は全体として国際的に上位にあるものの、思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題に課題があることが指摘されている。新学習指導要領に先立ち平成20年1月17日に公表された、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、思考力・判断力・表現力等を育むために「概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したり

する」や「情報を分析・評価し、論述する」（以上、中央教育審議会 2008）といった学習活動が例示されている。答申を受けて、平成21年3月告示の学習指導要領では、基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、思考力・判断力・表現力等の育成が求められることとなった。

2 神奈川県の現状

「平成21年度 神奈川県立高等学校学習状況調査報告書」において、記述式問題の無解答率が高いことから、「思考力、表現力、学習意欲に課題がある」（神奈川県教育委員会 2009）ことが指摘されており、生徒たちが自分の考えや意見を、理由や根拠に基づいて記述し、表現することを苦手としていることが分かる。「平成23年度 神奈川県立高等学校学習状況調査報告書」においても、記述式問題の無解答状況は依然として高いままである。国語と数学の記述式問題は各3問である。それぞれの無解答率を第1表に示した。

第1表 平成23年度神奈川県立高等学校学習状況調査における記述式問題無解答率

国語	1三 17.3%	2六 30.2%	3六 46.5%
数学	1(2)17.3%	4 45.1%	5(1)32.9%

（神奈川県教育委員会 2011 を基に作成）

こうした状況から、生徒に考えを持たせ、的確に説明したり、発表したりする力を育むためには、言語活動の充実が不可欠であることが分かってくる。

神奈川県教育委員会が平成22年に、新学習指導要領実施に伴う教育課程編成についての留意点をまとめた「神奈川県立高等学校教育課程編成基準」においても、各教科・各科目の指導に当たって、生徒の言語活動の充実を図ることを求めている。

しかしながら、県立高校の教員から「言語活動を充実させるためには、何をどう指導するとよいか」という質問が寄せられるなど、言語活動の充実を図るための指導の工夫が求められている。

そこで、授業における学習過程に「考えを持つ」、「考えを広げる」及び「考えを深める」という三つの段階を意図的に設定することにより、言語活動の充実

1 教育課題研究課 指導主事

が図られ、思考力・判断力・表現力等を育成することができるのではないかと考えた。

3 考えさせる指導

本研究では、考えさせるための指導の工夫として、「考えを持つ」、「考えを広げる」及び「考えを深める」という三段階の学習活動を設定した。

(1) 考えを持つ

生徒に、課題に対する自分の考えを持たせるために、個人で課題に取り組ませる。個人で取り組ませることで、自分の考えを整理させ、明確にさせる。その際自分の考えを記述させ、後で振り返らせるようにすることが大切である。理科の実践事例の場合は実験を行わせるため、最初からグループで学習活動を行った。

(2) 考えを広げる

生徒に考えを持たせた後、グループやクラス全体でその考えを発表させる。ここでは生徒同士による仲間との学びを行わせることが大切である。生徒が自分の考えを説明するためには、分かりやすく伝えるために表現を工夫する必要がある。さらに、ほかの生徒の考えを聞くことで、理解が深まり、自分と違った考え方や視点に気付くことが期待できる。

(3) 考えを深める

生徒に自分の考えを広げさせるだけでなく、個人で考えを深めさせる工夫をする。個の学びから仲間との学びを経て、個の学びに戻るというプロセスをたどることによって、生徒が学習目標を達成することが期待できる。生徒の考えを広げて学習活動を終えるのではなく、一歩進んで個人で考えを深めさせることにより、生徒の学びが一層深いものになる。

4 言語活動の充実を図る実践事例

本研究では、国語、地理歴史、数学及び理科の4教科で、言語活動の充実を意識した授業実践を行った。その概要を紹介する。(第2表)

第2表 実践事例の概要

科目名 単元名	単元中の 位置付け	思考力・判断力・表現力等 の育成を図る指導の工夫
国語総合 伊勢物語 筒井筒	3時間目 ／4時間	前時に、和歌の部分に入る心情に即した作品を創作させ、本時で作品を鑑賞させた後、物語の和歌と比較させた。
地理A 生活・文化を支える産業の地域性	1時間目 ／2時間	グループ編成を変えて、3回グループワークを行わせることで、農作物の特徴を考察させるとともに、説明し合わせた。
数学A 確率	13時間目 ／13時間	年間指導計画に位置付け、単元のまとめで問題を板書・説明させた。
化学I	10時間目	単元のまとめで実験の観察結果か

無機物質 非金属元素	／10時間	ら成分の違いを予想させ、発表させた。
---------------	-------	--------------------

(1) 国語 国語総合 1学年(県立藤沢清流高等学校)

ア 単元 伊勢物語 筒井筒

イ 指導観

古典作品を自分たちとかけ離れた異国語のように感じていることから、古典に苦手意識を持つ生徒たちが多い。古典作品において、より豊かな読解に結び付けさせたいと、現代に生きる生徒たちの状況や心情に引き寄せて考えさせることを意図した。

筒井筒の物語の大意を理解させるにとどめ、和歌を教えないでおくことで、生徒に物語の状況や心情を想像させる。具体的には、和歌の部分に入る心情に即した作品(現代語の短歌や短い詩)を、生徒に創作させ、実際の和歌に込められた心情と比較させる。

ウ 本時の授業の概要

前時までに創作させた作品の一覧から、まず個人で心情に即した最もふさわしいと思う作品を選ばせ、理由を記述させる。その後、グループで生徒たちが選んだ作品について発表し合い、最もふさわしい作品を二つ選ばせる。グループの代表がクラス全体に発表した後、授業者の説明を聞いて、物語の和歌の意味を理解させる。次に個人で、和歌に込められた心情を想像させて記述させる。最後に、生徒たちが創作した作品と、実際の和歌に込められた心情とを比較して、気付いたことを記述させる。

エ 考えさせる指導の工夫

(ア) 考えを持つ

- ・物語の大意を踏まえ、和歌の部分に入る心情に即した作品を創作させた際に、「愛している」、「好き」といった表現に頼らず、自然や物に譬えるようにさせる等の表現の工夫をした。(第1図)
- ・生徒たちは言葉を吟味し、状況や心情にふさわしい作品を創作することができた。
- ・授業後の感想には、「『信じています』より『信じたい』の方が相手の心に残るだろうかと考え、特に言葉の使い方を意識して、【作品1】を創作した」とあり、生徒が考えを明確に持っていたことが見てとれた。

【作品1】

あなたと同じ空 見上げているなら
信じたい いくつか 願いかなうって・・・

- ・創作した作品の一覧から心情に最もふさわしい作品を、個人で一つ選ばせ、選んだ理由を記述させた。理由を記述させることで、考えを持たせる工夫をした。

(イ) 考えを広げる

- ・個人で選んだ作品をグループで発表し合い、ほかの生徒の考えを知り、心情に最もふさわしい作品を、

グループで討議して二つ選ばせた。その際、選んだ理由を考えさせることで、作品について考えを深めさせることができた。

現代版 筒井筒 「相手に届けたい言葉 こころのつづやき」 創作（抜粋）【あらすじ】

【元の妻の状況】

幼なじみの二人は互いを思い合い、念願かなって結ばれた。だが、生活が苦しくなり、男はほかの女性のもとへ通うようになってしまった。ほかの女性のもとへ行ってしまった後、美しく化粧をして外を見ながら **Aの歌** それをこっそり聞いていた男は「とてもいい」と思っ

【河内の女性の状況】

自分のもとへ通って来ていた男が、突然ぶつり来なくなりました。 **Bの歌（男に届けた歌）** それを見て、男はやっと「今度行くよ」と言ってきた。喜んで待っていたが、「行くよ」というたびに男は来ず、むなしく約束の夜は過ぎて行った。 **Cの歌（男に届けた歌）** だが、結局男は来なかった。

※これが現代だったら、自分だったら（男子は女と男を逆にして考えてみる）、ABCにどのような歌が入るのだろうか。それぞれの状況や気持ちを考えて創作してみよう。

第1図 「国語総合・作品創作」ワークシート

- ・考えを明確にさせるために、グループごとに討議した内容をクラス全体に発表させた。
- ・クラス全体に発表した生徒の発言からは、「【作品2】を選んだのは、明るいイメージの詩なのに、内容が切ないというギャップが良いと思ったことと、明るさを強調するためにカタカナにするのではないかと思いました」とあり、グループで討議したことで、考えが広がっていたことが見てとれた。

【作品2】

ヒマワリはタイヨウだけを向いて咲いているのに
タイヨウはほかの花も照らしてる
だけヒマワリは大きくまっすぐ上を見て
いつもタイヨウを求めている

(ウ) 考えを深める

- ・この時点で初めて授業者が和歌の内容を説明し、生徒が創作した作品との比較を行わせた。
- ・個人で和歌に込められた心情を想像させ、創作した作品と和歌に込められた心情とを比較させて、気付いたことを記述させた。このことで、生徒たちは実感を持って、和歌に込められた心情を理解できた。
- ・授業後の生徒の感想に「表現の仕方は違っても伝えたい気持ちは同じ」、「好きな人を大切に思う気持ちや、ずっと思い続ける気持ちは昔も現代も共通していると思った」等の記述が見られた。生徒たちは、和歌に込められた心情を、現代に生きる自分たちの

心情に引き寄せて考え、人間の心情は昔も今も変わらないことに気付いた。

オ 実践の成果

古典に苦手意識を持つ生徒たちに、現代語の作品を創作させたことで、生徒たちは古典や和歌の世界を身近なもの、自分のこととして捉えることができた。個人で考えを持たせたことで、グループでの討議が活発に行われ、考えを広げ、深めることができた。この実践事例では、生徒の実態を踏まえ、段階を追って考えが深まるように工夫されており、考えさせるのに適した学習形態が選択されていたことから、単元目標を達成することができた。

(2) 地理歴史 地理A 1学年（県立鎌倉高等学校）

ア 単元 生活・文化を支える産業の地域性

イ 指導観

主体的に学習に取り組みせ、農業や工業の地域的な区分や産業構造などに関する知識を単に習得させるだけではなく、人種・民族・宗教・気候といった既習事項を活用させながら、主体的に学習活動に取り組みせることを意図した。特に農業分野では穀物3種類・商品作物3種類の計6作物について、グループワークを通して、その特色等を考察させる。

ウ 本時の授業の概要

グループワークを利用した情報の共有化を行わせる。まず農作物の生産国や輸出入国を統計データから一人ひとりが調べ、読み取った情報をグループ内で意見表明した後、共有する（グループ①）。次に、一人ひとりがグループで共有した情報を更にグループを組み替えて伝達し共有する（グループ②）。全員が説明者になるとともに、その中で出た意見や疑問点等を集約・整理して元のグループに情報を伝達する（グループ①）。

エ 考えさせる指導の工夫

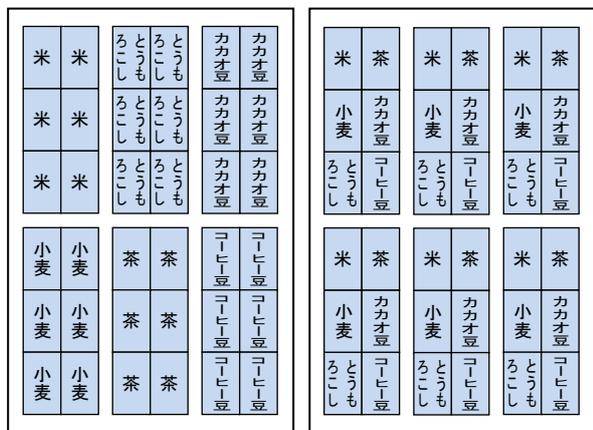
(ア) 考えを持つ

- ・授業者の説明により、穀物と商品作物の特色等について理解させた。特に商品作物は穀物と比べると全生産量に対して輸出割合が高いことも理解させた。
- ・一人一作物を担当し、その作物の生産量の上位10か国について、国名・気候・風土・地域性等について、教科書や地図帳等の資料を活用して個人で調べることで、担当した作物の特徴を考察させた。
- ・いきなりグループワークに入ると、ほかの生徒に任せきりになってしまう可能性があることから、個人で取り組ませた後に、グループワークに取り組ませる工夫をした。
- ・同じ作物でグループ①を作り、グループのほかの生徒と情報を共有することで、考えを明確にさせた。

(イ) 考えを広げる

- ・グループ編成を変え、異なる作物を担当する生徒で集まり（グループ②）、担当する作物について発表し合い、ほかの作物の特徴を考察させた。（第2図）

- ・グループメンバー全員が代表者となることで、生徒は主体的に取り組み、担当する作物についての理解を深め、情報を分かりやすく伝えることができた。
- ・ほかの作物との比較を行わせることにより、共通点や相違点が明らかになり、担当する作物の特徴をより深く考えさせることができた。



グループ① (1回目・3回目) グループ② (2回目)
 第2図 「地理A」グループ配置図

- (ウ) 考えを深める
 - ・元の同じ作物グループ①に戻り、収集した情報を発表し合い、情報を共有させた。
 - ・担当する作物について、集めた情報から分かったことをグループでまとめさせ、考えを深めさせる工夫をした。
 - ・「ほかの作物を調べているグループから情報収集することによって、ほかの作物との意外な共通点があると新たな発見ができた」といった感想が多数見られたことで、作物グループによって、調べる視点が異なっていることに生徒が気づき、担当する作物について多面的・多角的に考察することができた。
 - ・授業後の生徒の感想には「ほかの作物との比較が分かりやすかった」とあり、比較させることにより、担当する作物の特徴の理解を深めたことが見てとれた。

オ 実践の成果

生徒たちは担当する作物について単に調べるだけでなく、ほかのグループの生徒に分かりやすく説明し、ほかの作物の特徴に関する情報を集めてくる必要もある。ほかの生徒の説明を聞くことで、主体的に学習活動に取り組み、「それぞれの作物に合った気候や風土でなければ栽培できない」ということに気付くなど、単元目標を達成できた。

(3) 数学 数学A 1学年 (県立西湘高等学校)

ア 単元 確率

イ 指導観

問題を解く過程において、なぜその方法で計算したのか、その結果、何が求められたのかといったことを

ほかの生徒に説明する活動を取り入れ、表現力の向上を図る。さらに、ほかの生徒の説明に対して質疑応答や議論を行わせることで、自らの解法を改善し、数学的な思考力・判断力の一層の向上を図る。

ウ 本時の授業の概要

単元のまとめとして、既習の知識を組み合わせる様々な問題を解かせ、解答に至った理由や思考の経過、解くために利用した公式や法則等を明確にさせて、筋道を立て分かりやすく説明させる。

エ 考えさせる指導の工夫

(ア) 考えを持つ

- ・生徒全員が事前に指定された問題を解いておいた。
- ・指名した生徒は、任意の1問を選択し、解法と解答を板書させた。そのほかの生徒には、自分の解法と比較させた。

(イ) 考えを広げる

- ・指名した生徒に、クラス全体に自分の解法と解答を説明させ、そのほかの生徒は、説明を聞いて自分の解法及び解答との共通点や相違点について検討させた。

(ウ) 考えを深める

- ・板書の記述内容の良い点や改善点及びほかの解法や異なる考え方ができないかを、クラス全体で検討した。
- ・年間指導計画に、単元のまとめで生徒全員が順に説明させることを位置付け、計画的・継続的に生徒に説明させているので、授業者は、質疑応答の発言や発表する内容から、基礎的・基本的な知識・技能を活用して、質疑応答ができるようになっている生徒の変容を捉えることができた。

オ 実践の成果

授業後の生徒の感想に「問題に対する理解が深まる」、「改善点を指摘してくれる」、「自分の分からないところが明確になる」といった記述が見られることから、生徒が学習活動の意義や有用性を理解していることが分かった。

生徒は、他人の間違いを指摘できるようになってきており、間違いかどうかを明確に判断できない場合でも、発表した生徒に対して、自分の意見を主張することができる生徒もいる。授業者は、常に生徒の発言を尊重し、考えたことを根拠に基づいて説明させることを支援する姿勢を持ち続けることで、生徒が主体的に取り組むようになった。授業者は、生徒に説明させる指導を粘り強く継続しており、生徒も学習活動の意義や有用性を理解して、主体的に取り組んでいる。さらに、生徒がクラス全体に説明するといった学習形態の効果と、単元計画に言語活動を明確に位置付けていることで、生徒の変容を捉えることができた。

(4) 理科 化学I 2学年 (県立西湘高等学校)

ア 単元 無機物質 非金属元素

イ 指導観

無機物質の単体や化合物の性質、反応、製法など幅広い内容を学習するが、無機物質の観察や実験を通して、物質を的確に分析させて化学的思考力を育成させたい。特に、14族元素について、生徒に実感を持って理解させるために、炭素化合物とケイ素化合物に関する実験を通して、同族元素に関する基礎的・基本的な知識の活用を図る学習活動とする。

ウ 本時の授業の概要

- ・炭素化合物の二酸化炭素の製法・捕集法・検出法については、既習事項であるのでグループの中で話し合っ解決させる。根拠に基づいて説明させることで、考えを深めさせる工夫をする。
- ・砂を用いて、反応性を観察することで、成分の違いを予想させ、ケイ素化合物の特徴について考察させる。

エ 考えさせる指導の工夫

(ア) 考えを持つ

- ・既習事項の二酸化炭素の実験では、製法・捕集法・検出法について、グループでの話し合いを通じて仮説を立てた上で、実験で確かめる課題を与えた。既習事項であっても根拠や理由に基づいて考察させることで考えを持たせた。
- ・ミニホワイトボードを掲示したことで、一度にグループの話し合いの結果を比較させることができた。
- ・ケイ素化合物では、近くの海岸の砂と石垣島の砂を用いて、塩酸を加えて反応の違いを観察させて、その違いを記述させた。

(イ) 考えを広げる

- ・反応の違いから、成分の違いを予想させた。
- ・各グループで生徒たちは、様々な意見を出し合うことで、これまでに習得した知識を十分活用しながら、活発な討議を行い、考えを広げることができた。
- ・授業後の感想では、「自分の意見と友達の違いがあったとき、すぐになぜ違うのかということ話し合えて良かった」といった記述が見られた。このことから、個人で実験に取り組むよりもグループで討議することで、一人ひとりがより主体的に課題に取り組み、広い視野から考えることができた。

(ロ) 考えを深める

- ・砂の成分の予想については、近くの海岸の砂と石垣島の砂の成分の違いを明らかにすることができた。仮説を立てて実験を行ったり、観察の結果から成分の違いを予想したりすることで、生徒が考えを深めることにつながった。
- ・授業後の生徒の感想には、「地域が違うだけで砂の違いが大きいことに驚いた」という記述が多数あり、生徒が実感を持って、炭素化合物とケイ素化合物の違いについて考えを深めたことがうかがわれる。
- ・仮説を立てて実験で確かめる学習活動の意義や有用

性への自覚が深まったと考えられる。「やらなくてもよい」、「少し減らしたほうがよい」といった感想は皆無であった。

オ 実践の成果

考える視点を明確にして実験や観察に取り組ませた結果、生徒たちは、砂の反応性の違いを観察することで、地域によって砂の成分が違うことに気づき、単元目標を達成することができた。

研究のまとめ

1 研究の成果

4教科の実践から得られた、思考力・判断力・表現力等を身に付けさせるための指導の工夫をまとめた。

(1) 考えを持つ

考えを持たせる指導の工夫は3点である。

ア 根拠や理由を考えさせる

「なぜそう考えたのか」、「考えの根拠は何か」と問うことで、単なる印象や感想ではない、整理された考えを持たせることができた。

イ 比較させる

生徒は比較するために、対象となるものを注意深く観察する必要が生じ、共通点や相違点を見いだすことで深く考えるようになった。その場合でも、何と何を比較し、何に着目して比較すべきかといった着眼点を明確に示す必要がある。「考えを持つ」段階だけでなく、「考えを広げる」や「考えを深める」段階においても、比較させることが手立てとして有効であることが実践事例から見てとれた。

ウ 考えを記述させる

根拠や理由を考えさせたり、比較させたりするだけでなく、更に記述させることで考えを明確にさせることができた。数式や化学反応式などの教科特有の言語で表現させることが、考えさせることにつながっており、考えたことをどのようにまとめるかの視点を持たせることで、考えをより明確にさせることができた。また、自らの考えを振り返ることができるので、記述させる工夫は重要である。

(2) 考えを広げる

ア 説明させる場面を設ける

いずれの実践事例においても、互いに自分の考えを説明し、発表し合うという課題が設定されていた。生徒が自分の考えを説明する場を設けることは、表現の工夫が必要となり、自分の考えについての理解を深めるきっかけとなった。ほかの生徒の考えを聞くことで、新しい見方や視点に気付かせることも重要である。さらに、説明を単に聞くだけでなく、説明された内容を記述させる工夫も見られ、ほかの生徒の考えを記述させておくことで、考えを深めることが期待できる。

(3) 考えを深める

考えを深めさせる指導の工夫は2点である。

ア 考えを振り返らせる

考えを記述させておいたことで、振り返りが可能になる。ワークシートに思考の流れを記録させることで、生徒自身の力で、自らの考えが深まったことを自覚させるきっかけを与えることができる。いずれの実践事例においても、教員が説明するのではなく、生徒自身が考えを深めることで、単元目標を達成したと言える。

イ 計画的・継続的に取り組ませる

「数学A」においては、年間を通じて指導計画に位置付け、生徒全員に順番に必ず説明させることで、生徒の変容を見とることが可能になった。授業後の生徒の感想にある「発表を上手になるにはやるしかない」、「人に理解してもらうために表現をいろいろと工夫する」等から、生徒たちは学習活動の意義や有用性を実感していることが分かる。言語活動を計画的・継続的に指導計画に位置付け、生徒に取り組ませることの重要性を確認することができた。

「数学A」だけでなくほかの科目でも、生徒に発表させる学習活動を地道に継続していくことで、更に思考力・判断力・表現力等を向上させていくことが期待できる。

2 今後の課題

「考えを持つ」、「考えを広げる」及び「考えを深める」の三段階の学習活動を行いながら、言語活動の充実を図るための効果的な指導の工夫を探り、一定の成果を得たが、課題も残った。

課題に対する自分の考えを持たせるために、例えば「数学A」では事前にあらかじめ問題に取り組みさせて計画的・継続的に指導したが、生徒の取組みが不十分なときは、質疑応答や議論が活発ではなかった。授業の中では、一人で考えたり、説明をしたり聞いたりする時間の確保が必要だが、同時に授業の進度も考えなければならない。授業展開を効果的に行うためには、例えば、家庭学習等の授業時間以外の生徒の主体的な取組みを積極的に活用することが考えられる。生徒の主体的な取組みと授業をどのように効果的に結びつけることができるかは、今後の課題である。

また、考えを持たせ、考えを広げさせ、考えを深めさせる授業を行うためには、様々な指導の工夫が必要である。より効果的な指導を行うには、言語活動の充実を単元指導計画や年間指導計画に適切に位置付け、計画的・継続的に行うことが必要であり、そうした取組みの一層の徹底が、引き続き今後の課題と言える。

3 言語活動についてのまとめ

研究を通じて、生徒が言語活動を行うことで、教員の講義・説明主体の一斉授業にはない良さを見いだすことができた。

- ・「考えを持つ」、「考えを広げる」及び「考えを深める」という三つの段階を授業過程に設定し、適切な言語活動を行うことにより、生徒が思考力・判断力・表現力等を身に付けていく様子が見られたことから、言語活動の充実が、思考力・判断力・表現力等の育成に極めて重要であることが分かる。
- ・生徒が言語活動を行い、主体的に学習に取り組む態度が引き出されたり、ほかの生徒の考えを知ることによって前向きになったりといった等の生徒の変容が見られたことから、言語活動を積極的に取り入れることで、授業そのものをより活性化することができる。
- ・授業中のグループワークでの様子等から、「考えを広げる」段階を授業過程に設定することで、話し合ったり、ほかの生徒の説明を聞いたりする中で生徒同士の相互理解が深まり、生徒のコミュニケーション能力の育成にも大きな効果があることが分かる。

おわりに

当センターでは、「＜高等学校＞言語活動の充実を図る実践事例集」を作成し、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ので、併せて参考としていただきたい (<http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>)。なお今年度の研究を進めるに当たり、ご協力いただいた4名の調査研究協力員の方々に、感謝したい。

[調査研究協力員]

県立藤沢清流高等学校	小島 智子
県立鎌倉高等学校	辻 宏道
県立西湘高等学校	落合 誠
県立西湘高等学校	鎌田 千春

引用文献

- 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」 p. 6
- 神奈川県教育委員会 2011 「平成 23 年度神奈川県立高等学校学習状況調査報告書」 pp. 20-21、p. 30
- 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）」 p. 25

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2010 「神奈川県立高等学校教育課程編成基準」 pp. 14-15
- 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」
- 神奈川県立総合教育センター 2010 「＜中学校・高等学校＞数学・理科授業づくりガイドブック～思考力・判断力・表現力の育成に向けて～」

不登校対策に係る調査研究（まとめ）

— 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

不登校対策は、神奈川県の大きな教育課題の一つである。学校で教員が実践できる不登校の未然防止策となり、また不登校の状態にある児童・生徒の学校への復帰にも効果がある「魅力ある授業づくり」と「居心地のよい学級づくり」に関する実践事例を収集しつつ、研究・研修・教育相談という総合教育センターの三つの機能を生かして取り組んだ3年間にわたる「不登校対策に係る調査研究」の成果をまとめた。

はじめに

昨年度の「不登校対策に係る調査研究（中間報告）」（以下、「中間報告」という。）に述べたように、総合教育センターが、不登校を未然に防止する有効な手立てとして、この調査研究の中核に据えたのは、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」である。

一般に、不登校の原因やきっかけは複合的であることが多いが、児童・生徒本人や家庭の課題によると考えられる場合は、学校が対策を講ずることは難しいと判断されがちである。また、学校が不登校対策を考える際に、「教育相談」の方法論を想定するだけでは、十分とは言えないだろう。

不登校の状態になってからの対応だけでなく、“不登校児童・生徒を生まない”こと、即ち未然防止に主眼を置いた対策を、学校が自ら行うものとしてこれまで以上に積極的に考えなければ、神奈川県の不登校の状況の改善は望めないと考える。

こうした考えを前提に置き、各学校が不登校の未然防止を具現化するため、何を重視し、何をすべきかということが本調査研究のテーマであり、提言である。

具体的には、児童・生徒が学校生活の中で最も長い時間を過ごす「授業」と、それを支える「学級」の在り方、即ち、日常の教育活動の見直しによって不登校の未然防止を図ることについて実践事例を踏まえた検証を行う。実践事例については、組織的な不登校対策に取り組み、成果を上げた学校をリサーチしたものであり、その内容には学ぶべきものが多くある。

総合教育センターは、この調査研究を3年間の計画で推進してきた。まず平成21年度に、「先行研究」として他自治体の特色ある不登校対策の取組みの調査や県立高校定時制課程在籍生徒に対する調査等を行い、平成22・23年度は、各課を横断した「不登校対策プロジェクトチーム」（調査研究グループ・研修グループ・教育相

談グループの三つで構成）を編成し、全所体制でこの調査研究の実施に当たった。3年間にわたる調査研究の成果が、各学校における取組みがよりよい効果を上げるための指標やモデルとなること、また不登校の状態にある児童・生徒やその保護者、そして日々全力で支援に当たっている関係教職員を少しでも支える力となることを願うものである。

調査研究の目的

まず、不登校の未然防止につながる「魅力ある授業づくり」と「居心地のよい学級づくり」に関する県内の先進的・効果的な実践事例を調査・分析し、その成果を全県に発信する。次に、総合教育センターが実施する基本研修や管理職研修等の研修講座に反映させる。

さらに、教育相談事例の分析研究からも、学校が果たすべき役割についての考察を深めるとともに、教育相談の充実を図る。

このように、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生かして取り組んだ調査研究の成果を発信するため、ガイドブック『学校ができる 教員ができる 不登校の未然防止』を作成し、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。また、このガイドブックを研修講座にも活用する。こうした取組みを重ねていくことにより、全ての教員が「不登校児童・生徒を生まない」という意識をより一層高め、「授業改善」や「学級づくり」という日常の教育活動の充実こそが未然防止の第一歩であることを意識し、各学校で組織的な取組みが進むことを本研究の目的としたい。

調査研究の内容

1 神奈川県の不登校の現状と不登校対策の取組み

(1) 神奈川県の不登校の現状

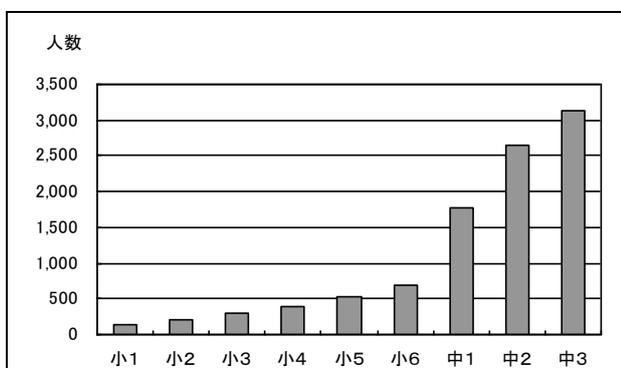
「平成22年度神奈川県児童・生徒の問題行動等調査調査結果概要[確定値]」（以下、「調査結果概要」とい

う。)を基に、神奈川県の不登校の現状について整理した。

ア 公立小・中・中等教育学校(前期課程)における長期欠席・不登校の状況

公立小・中・中等教育学校における長期欠席児童・生徒¹の数は13,307人(昨年度より15人増加)、そのうち不登校児童・生徒²の数は9,802人(昨年度より17人減少、出現率1.45%)、校種別内訳は、小学校2,246人(昨年度より100人増加、出現率0.47%)、中学校7,556人(昨年度より117人減少、出現率3.72%)である。神奈川県の不登校児童・生徒数は3年間続けて減少している。(出現率は1.45%で前年度と変わらず)

平成22年度の特徴は、小学校が増加し、中学校が減少したことだが、中学校の不登校生徒数は小学校の不登校児童数の約3.4倍となっており、相変わらず中学校における不登校対策が大きな課題と言える。



第1図 公立小・中学校(中等教育学校前期課程を含む)学年別不登校児童・生徒人数

また、第1図のように、中学校1年生の不登校が急増するのは、いわゆる「中1ギャップ」が、不登校生徒を生む大きな要因となっていることを示しており、その背景として考えられることを、『生徒指導提要』(平成22年3月 文部科学省)の第3章「児童生徒の心理と児童生徒理解」を参考に整理してみた。

[心身の変化]

○小学校から中学校への移行期は、青年期に差し掛かる時期であり、個人差はあるものの、心身の大きな変化の時期と重なっていること。

[小中のしくみの違い]

- 小学校の学級担任制が中学校では教科担任制となり、学習環境の変化への戸惑いが見られること。
- 中学校では学級担任が生徒と接する時間が短くな

1 1年間に連続又は断続して30日以上欠席した児童・生徒。

2 1のうち、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と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)

- り、信頼関係を構築する機会を十分に持てないこと。
- 中学校では、問題行動の未然防止の観点から規範意識の醸成に主眼を置く毅然とした生徒指導が多く、小学校時代の児童指導とのギャップが生じること。
- 放課後や休日の部活動により生活パターンが変化することに伴う肉体的な疲労、及び先輩後輩関係など小学校時代には経験しなかった人間関係のストレスに伴う精神的な疲労も生じること。
- 学習の量的な増加と質的な高度化に伴い、学業不振に陥ること。

[高校受験]

- 多くの生徒にとって初めての「人生の岐路」とも言える「高校受験」を意識し、今まで経験したことのない焦燥感や重圧感を覚えること。

上に述べたような要因が複合的に絡まり、中学校1年生の不登校が激増するのである。

さらに、小学校・中学校を通して、学年が進行するにつれて不登校の人数が増えていくことも見逃せない。これは、毎年新たな不登校児童・生徒が生まれていることを示しており、学年が上がるほど、児童・生徒が学習や人間関係に困難さを感じていることが予想される。

この調査研究でも、「中1ギャップ」対策として「小中連携」に取り組む学校に注目しているが、これからますます、小中の9年間を見通した授業の在り方も含めた連携の強化が望まれるところである。

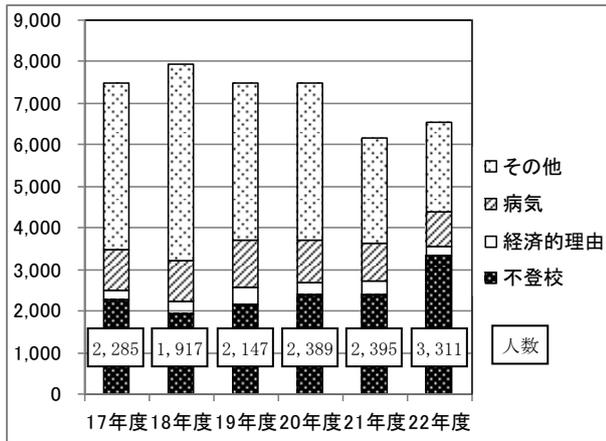
さて、「調査結果概要」は、「長期欠席者に占める不登校の割合」に注目しているが、神奈川県のそれは73.7%で、平成21年度の国の平均(67.7%)を6.0ポイント上回っている。このことについて「調査結果概要」は、児童・生徒の欠席理由を「病気」と決めてかからずに、「学校の中で何かあったのではないか」「不登校の心配があるのではないか」「学校に不適應を起こしているのではないか」などと考え、「各学校が積極的に不登校児童・生徒に対する支援に取り組んでいる状況がうかがえる」としている。さらに、不登校児童・生徒を欠席日数別に見ると、最も多い欠席日数の区分は年間30日～59日、次が60日～89日で、二つの区分は週に1～2日程度の欠席に相当し、それらの合計は全体の約44%である。各学校では、長く欠席が続く本格的な不登校児童・生徒への支援とともに、週に1～2日程度の欠席も見逃さず、長期化しないように対応に努める必要がある。

確かに神奈川県の不登校児童・生徒数は全国的にも高い数値を示しているが、一方で不登校児童・生徒の改善率(指導の結果、登校するまたは登校できるようになった児童・生徒の割合)は、前年度の35.7%から4.7ポイント上昇し、40.4%(小学校42.0%、中学校39.9%)となった。全国の改善率は31.1%なので、神奈川県における不登校対策の取組みが、改善率を上昇させたと評価するのは十分に可能である。数が多いという事実のみならず、日ごろの取組みの成果が、少しでも実

を結んでいることを前向きに捉えることが必要であろう。

イ 公立高等学校における長期欠席・不登校の状況

公立高等学校における長期欠席者は、6,557人（昨年度より386人増加）、そのうち不登校生徒数は3,311人（昨年度より916人増加、出現率2.56%）であった。不登校の課程別の内訳は、全日制1,802人（昨年度より338人増加、出現率1.50%）、定時制1,509人（昨年度より578人増加、出現率17.29%）で、両課程ともに増加傾向だが、「調査結果概要」は、小・中学校と同様に、生徒の欠席の理由を「病気」「その他」などとせずに「不登校」と捉え、積極的に支援に取り組んでいる状況がうかがえると述べている。



第2図 公立高等学校における長期欠席者の推移（全日制・定時制合計）

また、公立高等学校における中途退学者及び在籍者数に占める中途退学者の割合は減少傾向にあることを受け、「調査結果概要」は、各学校が学習指導や教育相談体制の充実に向けて取組みを推進していること、特に、定時制の中途退学率は、昨年度の16.06%から13.12%へと、2.94ポイント改善されている（数字は「調査結果概要」に従い少数点以下2位まで表記した）ことを記している。「調査結果概要」にも述べられているが、定時制課程は中学校で不登校だった生徒や不登校を経験した生徒を積極的に受け入れていることから、その様々な取組みの中に、不登校の未然防止や対策につながる多くの要素が含まれていると考えられる。後述するように、本調査研究でも定時制課程に在籍する生徒へのアンケート調査結果や、不登校を経験した生徒とその保護者へのインタビューの結果を考察に生かしている。

(2) 神奈川県の不登校対策

「不登校対策プロジェクトチーム」は、神奈川県教育委員会の不登校対策に係る施策を踏まえ、関係部署との連携を図りながらこの調査研究を進めてきた。すでに昨年度の「中間報告」には、これまでの県教育委員会の不登校対策に係る様々な事業の概要を記載しているので、本稿では、平成23年5月に公表された「神奈川県不登校対策検討委員会報告書【最終版】子ども中心の支援の

実現に向けて」（以下、「報告書【最終版】」という。）に基づき、神奈川県の不登校対策の基本的な方向を押さえておくことに留める。

「神奈川県不登校対策検討委員会」（以下、「検討委員会」という。）は、「本県の不登校の現状を様々な角度から分析し、対策を検討するとともに、不登校の未然防止や不登校児童・生徒の学校生活の再開に向けて、学校及び市町村教育委員会等に対して有効な手立てを示していくこと」を目的として、平成19年10月に設置された。

翌年6月に登校支援リーフレット「登校支援のポイントと有効な手立て」を作成、県内の全ての公立小・中学校の教員に配付して児童・生徒一人ひとりのニーズに即した適切な支援方法を示した。さらに平成21年5月には、リーフレットの活用を促進するため、解説Q&Aをはじめリーフレットの内容をより詳しく解説した「神奈川県不登校対策検討委員会報告書」（以下、「報告書」という。）を作成した。



第3図 登校支援のポイントと有効な手立て（指導資料）

リーフレット及び「報告書」に示された不登校対策の3観点は、「未然防止」、「早期発見・早期対応」、「不登校児童・生徒への登校支援」である。

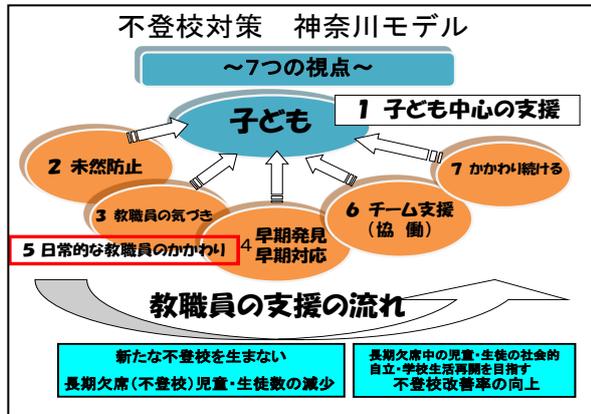
平成21年度からは、「検討委員会」に、横須賀市・厚木市・南足柄市・小田原市の4市教育委員会における不登校対策を推進するためのワーキング部会を設置し、各市が取り組む有効な手立てを紹介することになった。

「不登校対策プロジェクトチーム」は、不登校対策に効果を上げている、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、事例収集を行ってきたが、実際に訪問した小・中学校は4市を中心としている。「検討委員会」の実践と歩調を合わせた結果である。

「報告書【最終版】」は、全ての子どもたちの「教育権」「学習権」を学校教育で保障していくために、「すべての児童・生徒の欠席日数の減少に取り組むことは重要な課題」とし、先の3観点を充実させ、新たな不登校を生まないことと、長期欠席及び不登校児童・生徒数の減少を図り、そのような状況の児童・生徒に対しては、継続的な登校支援を行い、「児童・生徒の社会的自立を目指した教育活動をしていくこと」は本来の「教育」の目的であると捉え、以下のように「不登校対策 ～7つの視点～」を示している。

- 1 子ども中心の支援
- 2 未然防止

- 3 教職員の気づき
- 4 早期発見・早期対応
- 5 教職員の対応（10の対応例）
- 6 校内におけるチーム支援
- 7 不登校児童・生徒への支援（「かかわり続ける」支援）



第4図 不登校対策 7つの視点

この7つの視点のうち、本調査研究の中核となる「魅力ある授業づくり」、「居心地のよい学級づくり」と大きく関連するのは、「2 未然防止」である。

「報告書【最終版】」は、不登校対策の最も重要な視点は「未然防止」であり、これこそが「学校の本来の役割」としつつ、次のように「未然防止」を定義する。

不登校の「未然防止」には、学校が子どもにとって居心地のよい場所で、安心できる仲間集団であることが大切であり、同時に学校生活の大半を占める授業を、子どもにとって興味がわき、わかりやすく、意欲的に取り組める内容にすることが大切である。

「不登校対策プロジェクトチーム」が進めてきた調査研究は、「検討委員会」が提示するこれらの方向性を十分に踏まえたものであることを改めて確認しておきたい。

2 平成23年度の調査研究成果

(1) プロジェクトチームの構成と役割分担

「不登校対策プロジェクトチーム」は、先述のとおり、三つのグループで構成したものである。

調査研究グループは、昨年度までの成果を踏まえ、今年度も「不登校対策」に効果を上げている学校、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、事例を収集した。

研修グループは、総合教育センターの実施する基本研修及び学校経営・学校運営研修等に幅広く「不登校対策」の内容を盛り込むとともに、受講者にアンケート調査を実施し、その結果を分析した。

教育相談グループは、教育相談センター（総合教育センター亀井野庁舎）への来所相談事例のうち、不登校・不登校傾向を主訴とするものについて学校の関与に視

点を置いた分析を行った。

各グループは「魅力ある授業づくり」「居心地のよい学級づくり」という、この調査研究を貫くテーマをそれぞれの視点から追求したのである。

(2) 調査研究グループ

ア 調査研究の枠組みの概要

平成22年度は小学校4校、中学校5校、高等学校4校から、平成23年度は小学校1校、中学校3校、高等学校2校から聞き取りを行った。23年度の小学校は、小中連携に関する聞き取りに絞り、中学校は、そのほかに「授業づくり」「学校づくり」に関する聞き取りを行った。高等学校については、定時制課程を中心に事例収集を行い、県立高等学校定時制通信制教頭会と連携しつつ、「県立高等学校定時制課程に在籍する生徒に対する長期欠席等に関する調査」を実施し、その調査結果に対して分析を試みた。分析の結果は、24ページに記載した。先述したように、不登校経験のある生徒やその保護者にインタビューを行い、どのような学級や学習の環境が求められているのかを探った。

また、神奈川県学校・フリースクール等連携協議会及び神奈川県教育委員会が主催する「不登校相談会」に3回にわたって参加し（6月、9月、2月）、不登校経験者や保護者による座談会等において、体験談を聞くことができたのは大変有意義であった。

さらに、「魅力ある学校づくり推進プロジェクト会議」、「平成23年度かながわ元気な学校ネットワーク推進会議」など、県教育委員会による児童・生徒指導関係会議等へもグループのメンバーが出席し、県の施策を踏まえて調査研究を進めていくことができるよう、情報交換に努めた。総合教育センターの「不登校対策プロジェクトチーム」は、児童・生徒指導に係る幅広い連携の輪に位置付けられてきたとすることができる。

イ 調査研究の視点の広がり～不登校の“多様化”～

伊藤（2011）は、平成21年度文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」に基づき、不登校のきっかけとして“全体の1割を超える回答”に注目し、まず小・中・高等学校を通して「いじめを除く友人関係」を挙げている。そして、小学校では「家庭生活に起因」するものが、中・高等学校では「学業の不振」の比重が大きくなることも指摘する。

さらに伊藤は、これら具体的な項目には当てはまらない「その他本人に関わる問題」とされるケースが全体の4割前後と一番大きな比重を示すとし、“遊び・非行型”・家族の病気・虐待が背景に潜むもの、発達障害の二次障害として現れる不登校など多岐にわたると述べ、不登校のきっかけの多様化を指摘した。

また、伊藤は「昨今の学校現場で気になる不登校のさまざま」として「発達障害が背景にある不登校」、「怠学・無気力とみなされる不登校」、「虐待が背景に潜む不登校」、「いじめによる不登校」を挙げている。

第1表 神奈川県における「不登校になったきっかけと考えられる状況 (%)」(複数回答)

区分	小学校	中学校	高等 学校 (全)	高等 学校 (定)	
	学校に係る状況				
平成22年度調査結果	31.2	51.4	44.2	32.7	
※平成21年度調査結果	38.9	58.4	59.9	58.3	
内 訳	いじめ	2.2	4.6	0.3	0.1
	いじめを除く友人 関係をめぐる問題	10.7	20.4	11.0	11.8
	教職員との関係を めぐる問題	4.0	2.0	0.9	0.5
	学業不振	9.8	13.1	15.1	9.3
	進路にかかる不安	0.8	1.5	4.7	1.6
	クラブ活動、部活動 等への不適応	0.1	3.1	1.4	0.3
	学校のきまり等を めぐる問題	0.8	3.4	2.4	2.1
	入学、転編入学、進 級時の不適応	2.8	3.3	8.3	7.2
家庭に係る状況					
平成22年度調査結果	47.6	24.6	19.9	14.0	
※平成21年度調査結果	50.7	27.6	23.6	23.7	
本人に係る状況					
平成22年度調査結果	81.3	89.5	74.1	71.6	
※平成21年度調査結果	53.3	52.3	34.8	28.2	
内 訳	病気による欠席	15.4	7.3	7.2	2.0
	あそび・非行*	1.3	15.6	13.4	21.5
	無気力*	18.5	26.7	32.2	23.0
	不安など情緒的 混乱*	32.9	26.8	12.2	4.6
	意図的な拒否*	3.8	6.2	4.9	8.1
	その他本人に関わ る問題	9.2	7.0	4.3	12.3

「平成22年度神奈川県児童・生徒の問題行動等調査 調査結果概要[速報値]」を基に一部平成21年度のデータを加えて作成。
*は新たに加えられた項目。

さて、「不登校対策プロジェクトチーム」は、昨年度の「中間報告」の冒頭に、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」の「児童・生徒が不登校になるきっかけ」について、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」が増加し、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と指摘した。そのことから、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・生徒への個別支援のみならず、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とした。

第1表は、平成22年度の神奈川県児童・生徒の問題行動等調査結果に、一部平成21年度調査結果を併記してまとめたものである。(表中の斜体字部分)

平成21年度の調査では「本人に係る状況」は「本人の問題に起因」と表記され、項目も「病気による欠席」と「その他本人に関わる問題」の二つのみだったが、平成22年度は「あそび・非行」、「無気力」、「不安など情緒的混乱」、「意図的な拒否」が新たに加えられた。その結果、「不登校になったきっかけと考えられる状況」のうち「学校に係る状況」(平成21年度調査では「学校生活に起因」と表記)及び「家庭に係る状況」(平成21年度調査では「家庭生活に起因」と表記)が前年度より低下し、「本人に係る状況」が大きく上昇した。この調査は、不登校児童・生徒の個々の状況を学校が見取って回答するもので、「複数回答可」とされている。新たに具体的な4項目が加わったことで、各学校が当該生徒に当てはまる項目を「本人に係る状況」から選びやすくなったことがその理由と考えられる。

この結果を分析することは難しいが、例えば「あそび・非行」が上級学校になるほど増加すること(高等学校は全日制課程と定時制課程をまとめると17.1%)、「無気力」も同様だが(同28.0%)高等学校では全日制課程に顕著に見られること、逆に「不安など情緒的混乱」は小学校が多く、発達段階に応じて減少していることなどを指摘することができる。

次項では、今年度の調査研究成果を報告するが、その中には発達障害も含めて生徒の「学びにくさ」に目を配った実践もあり、昨年度の調査結果に加えて、不登校対策の視点に広がりを与えられたと感じている。

ウ 調査研究の具体的成果

(ア) 「魅力ある授業づくり」と「居心地のよい学級づくり」～A小学校・B中学校の取り組み～

本稿の冒頭に述べたように、不登校を未然に防止する手立てとして、この調査研究の中核に据えたのは、「魅力ある授業づくり」と、「居心地のよい学級づくり」である。

すでに昨年度の中間報告では、不登校の未然防止にもつながると考えられる「魅力ある授業」づくりを実践する厚木市のA小学校と横須賀市のB中学校の取り組みを紹介したが、本稿でも概要を記しておく。

○A小学校の実践～「聴いて 考えて つなぐ学習」～

「あたたかく聴く」、「やさしく話す」ことを基本姿勢にしなが、相手の話に耳を傾け、集中して理解し(聴いて)、自他の意見を比較したり修正したりしつつ自分で考え(考えて)、根拠を明示しながら自分の意見を発表しつつ話し合いをつなげて発展させる(つなぐ)形態の

授業である。個の学習場面から学び合いの場面（A小学校では「ひとり学習」・「相談タイム」と称する）へと展開する中で、自分が「わからない」ことを自然と表明できる雰囲気、さらに自分ばかり発言するのではなく、他の児童に意見表明の機会を譲るなど、この授業の実践を通して学級のよい雰囲気も醸成されていくことが容易に理解できるものだった。A小学校は、こうした実践に全校を挙げて取り組んでいる。ちなみに、児童数が900名を超える大規模校の同小学校では不登校児童が皆無に近い。

○B中学校の実践～「個に寄り添う授業」～

横須賀市のB中学校は、「生徒一人ひとりが授業の中で力を発揮できる場面」を重視し、「個に寄り添う授業」を展開している。この中学校の授業には、ペアワークやグループ学習といった「学び合い」が頻繁に設定されている。例えば数学の授業で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、お互いに教えたり教えられたりする様子は、教員が一方向的に講義形式で展開し、個々の生徒は独力で内容を理解することを求められる従来型の授業と一線を画し、まさに「魅力ある授業」の体现である。

A小学校やB中学校では、学習についていけずに孤立することがないように、「授業の中に居場所がある」状態が保障されている。

『月間生徒指導 2011年6月号』に、埼玉県狭山市立入間野小学校の岩瀬直樹教諭による実践報告が掲載されている。岩瀬教諭は、一般的な「授業」とは、先生が教える、いわゆる「一斉授業」であり、これは子どもたちに「静かに聞くこと」を求めると述べる。

さらに、「学んだことを1週間後にどれだけ記憶にとどめられるか」という調査結果として、「聞いたとき10%」、「見たとき15%」、「聞いて見たとき20%」、「聞いて話したとき40%」、「体験したとき80%」、「教えたとき90%」と、受け身の学習では内容を覚えることが難しく、一斉授業がマッチする子はクラスの一部であるとする。そして、「先生が一人で頑張るのではなく、先生が教えることを控えめにし、子ども同士が教え合い、学び合うほうがずっと多くの学びを得られそうです。実際、そのような授業に転換すると、子どもたちの学習意欲は驚くほど向上します。」と述べている。不登校の未然防止と授業づくりを結びつける上で、示唆的な見解と言える。

ところで、「居心地のよい学級づくり」については、昨年度の「中間報告」で、児童・生徒理解、学級把握の方法である「Q-U」¹や「hyper-QU」²などの学級集団アセスメントを実施する小中学校の実践を紹介した。

「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「居心

地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を分析することで、学級における個々の児童・生徒の心理状態を把握しつつ、学級集団全体の把握とその後の学級経営の方針を考えるツールである。「hyper-QU」は、「Q-U」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。

これらの学級集団アセスメントの活用に当たっては、分析結果に客観性を付与するため、臨床心理士などの専門家に助言を求める事例もある。

平成22年度に「Q-U」や「Y-Pアセスメント」³を実施した厚木市内の小中学校への聞き取りからは、担当が専門家の助言を受けて学級経営方針の方向性を見いだしたり、自分自身の見立てと専門家のそれが一致し、安心感を得たりという学級集団アセスメントの効果を確認することができた。

また、不登校対策に取り組む中学校の多くは、問題行動への対応も含めた生徒指導を充実させることで、いわゆる「遊び・非行」による不登校を減少させるとともに、他の生徒たちに学校に対する安心感を抱かせている。「居心地のよい学級づくり」を目指す上で、意識しなければならないことである。

(イ)ユニバーサルデザインを取り入れた授業～C中学校の取り組み～

調査研究グループは、昨年度に引き続き「不登校対策」に効果を上げている学校の情報収集を行った。「魅力ある授業づくり」、「居心地のよい学級づくり」を実現するための視野を広げてくれる実践である。

横須賀市のC中学校は、平成21・22年度は「支援教育を基盤にした、わかる授業の展開～ユニバーサルデザインの授業で行う楽しい学校づくり～」、平成23年度からは「小中のつなぎを生かし、支援教育を基盤にした安全・安心な学校づくり」を新たな研究テーマとし、不登校対策に組織的に取り組んできた。同校は、「ここ10年近くにわたり、恒常的に不登校生徒が多い」状況の中、その背景の一つに、発達の遅れに悩み「学びにくさを持っている生徒に対しての教育内容、教育環境、指導の工夫が、そのまますべての生徒にとってもわかりやすく、ためになる」という理念の下で授業改善を行ってきた。そして、「学びにくさを持つ生徒」に対する支援

1 Questionnaire-Utilities の略。図書文化社発行。

2 hyper-Questionnaire-Utilities の略。同上。

3 横浜市が策定。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。

の必要性を認識しつつ、教室整備による学習環境の向上や、ユニバーサルデザインの視点に立った授業の組立て、個別学習支援システムの構築（保護者・生徒本人と相談の上、一斉授業では学習が難しい生徒を個別学習支援室で指導）などに取り組んでいる。同校が、ユニバーサルデザインの視点に立った授業を組み立てる際に大切にしている構成要素は次のとおりである。

- ① 授業の目標と流れを明示する。
- ② 黒板周辺や机を整理させる。
- ③ 説明や指示を短くする。
- ④ 指示の際、一文一動作を心がける。
- ⑤ わかりやすいプリントをつくる。
- ⑥ 「学び合い」をすすめる。
- ⑦ 視覚・聴覚・運動覚的な手立てを工夫する。
- ⑧ 指示に対して、個の見とり（理解）を意識する。
- ⑨ 授業の構造化を意識する。
- ⑩ 教科に応じた視点を工夫する。

C中学校では、「ねらいの明示」、「授業の流れの明示」、「前面黒板の整理整頓」、「視覚の手がかりの数」、「抑揚をつけた回数」、「静寂の時間」の六つの項目について教員一人ひとりが週に1回の授業チェックを行い、日々の意識の継続を図っている。

こうした取り組みの積み重ねにより、C中学校は不登校の生徒を減少させ（平成15年頃に不登校生徒数が8%近い月もあったが、昨年度は5%、平成23年8月訪問時には2.7%）、学校全体が落ち着いて諸活動に取り組めるようになってきている。

平成21年度に、総合教育センターは、冊子「明日から使える支援のヒント～教育のユニバーサルデザインをめざして～」を刊行し、その中で「ある子どもにとって学びやすくなるような工夫は、他の子どもたちの学びやすさにもつながる」と、C中学校とほぼ同じ表現を用いている。この冊子は、「言葉の指示が伝わりにくい児童・生徒や、様々な刺激に反応してしまい混乱しがちな児童・生徒、また、苦手な気持ちが強く勉強する意欲を低下させている児童・生徒は、情報の受け取り方や認知の仕方に問題があることが考えられる」として、「伝わりやすい環境の整備」が必要であることを具体的に示している。この冊子は、総合教育センターのホームページからダウンロ



第5図 明日から使える支援のヒント～教育のユニバーサルデザインをめざして～

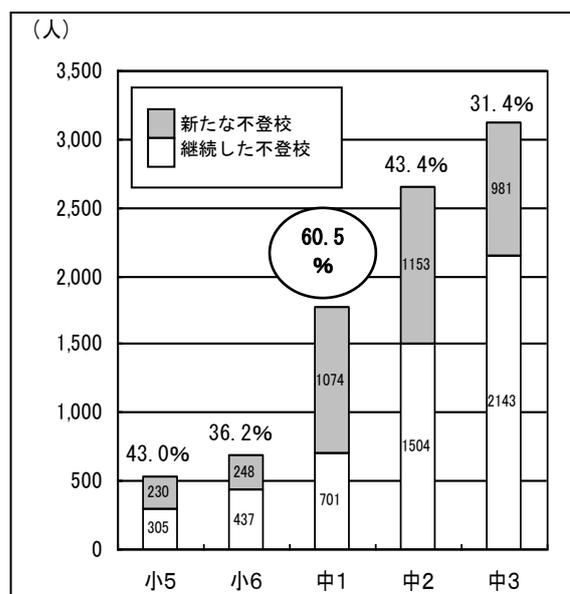
ードすることができる。各学校で、不登校の未然防止という視点からも活用されることを期待したい。

C中学校は、ユニバーサルデザインの視点に立った授業の実践をさらに深化させ、継続させる上での課題の一つとして、「小中連携を計画的に進めること」を挙げている。例えば個々の生徒の「学びにくさ」を保護者の同意を得た上で小学校から中学校に申し送ることにより、その生徒は発達段階に応じてスムーズに学びをつないでいくことができるはずである。

(ウ) 中1ギャップ対策と小中連携の取組み～D中学校の取組み～

本稿の冒頭、「(1) 神奈川県の不登校の現状」において示したように、小学校6年生から中学校1年生にかけて不登校生徒の人数は急増する。それは、とりもなおさず、新たな不登校生徒数が増えていることである。

「調査結果概要」の「不登校の状態が前年から継続している児童・生徒数」というデータから、小学校5年生から中学校3年生までを抜き出してグラフ化したものが第6図である。



第6図 新たな不登校児童・生徒数の割合 (%)

このグラフでは、各学年の不登校・児童数について「前年から継続している」と「新たな」ものを分割して示しているが、「新たな」不登校生徒が占める割合は、中学校1年生が突出して高いことがわかる。

「検討委員会」は、「不登校対策 ～7つの視点～」のうち、「早期発見・早期対応」の手立てとして小中連携を重視し、「小中連携支援シート」の活用を提案している。「報告書【最終版】」は、このシートを「小学校の教職員が、6年児童についての情報を記載したシートをもとに、心理の専門家等が支援の手立てなどのコメントを記入し、進学する中学校へ送り、教職員に対してコンサルテーション(専門家によるアドバイス)を行うもの」と定義している。

シート作成の対象となるのは、小学校のいずれかの学年で15日以上欠席（6年生は12月末で10日欠席が目安）がある児童である。様式例（A4片面1枚）を見ると、欠席日数については6年次だけでなく、学年別の数字が記入され、全学年を通しての欠席状況を把握することができる。そして、欠席の理由やきっかけとして考えられることの記載、登校に対する本人と保護者の「意欲」についての観察結果（積極的か消極的か等）も記載される。また、行動の特性（シートでは「行動や様子」と表現）について選択肢で20項目、さらに「その他」具体的な状況を選択肢から選べるようになっている。選択肢の項目を次に抽出する。

「行動や様子」

・自己中心性がある・孤立感がある・不快な感情を表現することが苦手・落ち着きがない 他

「その他」

・保健室にたびたび行く・相談室登校・別室登校・いじめられた経験がある（被害者）・いじめた経験がある（加害者）・虐待の疑いがある・発達上の問題・困難・発達障がい等 他

このように、記入する小学校側にとっては過大な負担にならず、受け取る中学校側にとっても簡潔に要点を押さえることができる。さらに、本人の苦手とすることのみならず、得意教科や好きな活動、趣味や特技といったポジティブな情報も記載できるようになっており、中学校生活の中で活躍の場を用意する際の一助となる。中学校側にとって最も有用と思われる情報は、担任が記入する「今までに行った工夫や配慮・支援」、「中学校に期待する工夫や配慮・支援」の欄、担任以外が記入する「本児とのかかわりや気付いたこと」の欄であろう。後者の記入者は、校長・教頭・旧担任・学年主任・養護教諭・教科担当・教育相談コーディネーター・その他とされており、担任一人の見立てに頼るのではなく、当該児童の情報に関する客観性を高められるようになっている。シートを活用している南足柄市D中学校は、二つの小学校から生徒を迎え入れている。小学校が作成した「小中連携シート」は、市の教育委員会経由（個人情報削除）で専門家のコンサルテーションを受け、そのコメントとともに中学校へ送られる。中学校では3月中に関係職員が閲覧し、対象となる入学予定の児童の情報を把握する。必要に応じて、保護者や当該児童と面談する場合もある。

そして、3月中に中学校側が当該児童の様子を授業参観によって観察し、「小中連携シート」の記載と重ね合わせて実態の把握に努める。当該児童のみならず、これから入学してくる児童たちが学んでいる小学校の教室環境や授業中の雰囲気を知ることが有意義なことである。4月、新1年生の入学と同時に、シートは当該学年の教員をはじめとして養護教諭・教育相談コーディネーター・生徒指導担当教諭等に回覧され、全教職員で情報

を共有化する。このことは、他の生徒への指導にも具体的なイメージを与え得るものである。5月には、担任と保護者・生徒が面談し、指導方針や具体的な配慮事項に関する共通理解が図られるが、その際に小学校時の対応を中学校が継承することが大切である。「小中連携シート」を作成する小学校への聞き取りを行ったところ、「指導要録等、他の書式には十分に書き込むことができなかった行動観察の結果や支援内容の具体を、中学校での指導に生かす視点で記述できる」、「連携シートは、小学校で行ってきた当該児童への支援や指導の質を高めるためのツールとして捉えるべき」などの声も聞かれた。

「小中連携シート」は、「専門家によるコンサルテーション」を伴うことに特徴があり、専門家のコメントが、小学校から申し送られた当該生徒への中学校での“かかわり方”の質を向上させることがそのねらいとされる。実際に活用している教員からは、「はじめは腑に落ちなかった専門家のコメントが後になって役立ったり、他の生徒に応用させたりすることができた」、「あらかじめその生徒の情報をもって接すると、先生は自分のことを知っているといつてきた」、「班編成において配慮することができた」といった感想を得た。D中学校では中1の不登校が減少傾向で、その背景の一つにはこの「小中連携シート」の活用がある。ある生徒について、例えば前項で取り上げた「学びにくさ」が小学校の段階から明らかとなり、有効な支援によって学習が保障されてきたとしたら、その支援の具体が「小中連携シート」のようなツールによって中学校につながることを望ましいと考える。現在南足柄市が取り組む「小中連携シート」の活用は、専門家とのつながりを保つための教育委員会の支援が前提となっているが、近隣の小学校と中学校が有効な情報交換を行う上でも大きなヒントになるのではないだろうか。

(エ) 組織的な学校経営 校長のリーダーシップと不登校対策～A小学校・E小学校・F中学校の取組み～

これまでに紹介してきた個々の取組みを一つの学校の中で有機的につなげ、不登校対策を進めるためには、校長によるリーダーシップの下、教職員が一つになって取り組むことのできる組織的な学校経営が不可欠である。ここでは、有効な不登校対策を実践するための校内体制がどのようにあるべきかを考察したい。

○A小学校の取組み

すでに述べてきたように、厚木市のA小学校は「聴いて考えて つなぐ学習」を実践し、不登校児童はほぼ皆無である。しかし、それは授業形態のみによって達成されたものではない。A小学校は、二人の教育相談コーディネーターを「この子に合わせた児童支援・教育相談・地域連携グループ」（これは、グループの目標を明確にするための意図的な命名である）のグループリーダーに位置付けている。同校は「自己肯定感を育む支援教育」を掲げ、「困った子」から「困っている子」への見

取りを重視し、学校生活で「困り感」をもつ児童への幅広い対応を心掛けている。教育相談コーディネーターは、まず担任が支援プランを立てられるように助言し、さらに担任が一人で抱え込まないように教職員全員で一人の児童を見守る意識を高めるための環境整備を図る。そうした役割をフットワークよくこなせるように、教育相談コーディネーターの授業持ち時間は軽減されている。これらの学校経営上の工夫が、結果として「困っている子」への個のニーズに応じたチームとしての支援体制を成立させている。同校の校長は、総合教育センターの平成23年度新任校長研修講座における実践報告の中で「困り感をもつ子の思いを温かく受け止め、日々の授業に臨むことは、不登校対策にとって遠回りのようで、一番の近道であると実感している。」と表現している。

○E小学校の取組み

同じ厚木市のE小学校では、家庭状況の多様化に伴い様々な課題が顕在化する中で、「登校支援を必要とする児童を、全職員でチーム支援する」校内体制づくりを校長がリードしてきた。その第一歩は、教育相談コーディネーターを中心に、不登校の状態にある児童それぞれに必要な支援に関するケース会議を開催し、全職員が不登校児童の実態を把握することだった。

そして校長を中心に、児童たちが楽しいと感じる「授業力の向上」、教育委員会を始めとする「行政機関や児童相談所等関係機関との連携」、そして具体の個別支援の事案を次に生かし、不登校等を未然に防止する「基本的マニュアル（児童指導手引き）づくり」など多岐にわたり不登校に組織で取り組む体制を強化していった。特に「授業力の向上」に関しては、「授業で勝負」と訴える校長に応えた教員集団の研鑽が実を結び、児童からは「勉強は面白い」、「学校が楽しい」という声が上がることになったという。同校長は、授業を重んじるのは「新たな不登校を出さない」ことにつながると考え、加えて「学年内交換授業」や「挨拶運動」の実施により、全ての教員が多くの児童と関わり、学年を超え、学校全体で一人ひとりの児童の様子を把握することにも努めたという。さらに、「子どもたちの登校意欲を高める」ための学級経営に生かすべく、「Q-U」や「Y-P アセスメント」を、専門家を招いた研修会を開催しつつ活用したことも効果的であった。特筆すべきは、校長自ら課題を抱える児童を家庭訪問して登校を後押しするとともに、校長室を訪ねる保護者を支援する「保護者面談体制」を作ったことである。長期欠席や不登校の状態にある児童の保護者は、自身が孤立感を抱いていたり、子育ての不安や悩みをより強く持っていたりすることは想像に難くない。着任3年目には、延べ160名の保護者が校長室を訪れるようになったという。ちなみに同様の保護者支援については、先のA小学校でも目配りがなされ、担任や教育相談コーディネーターを通して市の青少年教育相談センターにつながりケースもあるという。E小学校校長の「で

きるだけ児童の名前と顔を覚える努力」、「できるだけ地域行事には参加する努力」という言葉には、学校と地域の両方で家庭を支えることの大切さがよく表れている。着任時に約40名の長期欠席・不登校児童がいた同校は、3年間で長期欠席生徒がゼロに近い状態にまで改善した。

○F中学校の取組み

厚木市のF中学校は、教育方針や学校経営方針の下に設定した8項目の「指導の重点」の一つに、不登校対策を掲げている。

3 不登校対策を推進し、学校への不適応を減らし、「中1ギャップ問題」の解消に努める。
(F中学校の平成23年度学校要覧から引用)

同校は、平成20年度から「減らす・生まない・増やさない」をキーワードとして、不登校の状態にある生徒の教室への復帰を支援するとともに未然防止に努めてきた。以下、上記キーワードに従って整理しつつ、同校が校長のリーダーシップの下、全職員による組織的な取組みを展開してきた様子を述べてみたい。

キーワードの第一、「不登校を減らす」取組みは、端的に表現すれば、全教員が情報を共有し生徒への支援に取り組むことである。具体的には、まず長期欠席及び不登校生徒の状況を各学級担任が細かく職員会議で報告し、情報を共有すること（家庭訪問の結果会うことができたのか、会えなかったのか、電話連絡で直接話すことができたのかなど学級担任の当該生徒に対するアプローチを可視化）が挙げられる。次に全教員が自分の関わる生徒の様子を、次のようなチェック項目を設定した「気づきのシート」と称するペーパーに記入することである。

「学習」の項目例

- 授業中ぼんやり ○授業中投げやりな態度
- 宿題や提出物を忘れがち

「行動」の項目例

- 理由がはっきりしない欠席が増えた
- 休み時間など、クラスにいない時間が増えた
- 保健室や相談室に行くことが増えた
- 職員室に来る回数が増えた

「対人関係」の項目例

- 友達関係に変化が見られた
- 無口になったり、会話をしながらなくなったりした
- 仲間はずれにされたり、嫌がらせをうけたりしている

「表情や様子」例

- イライラすることの増加
- 表情の変化が乏しくなり元気がなくなった
- 視線が合わなくなった、視線を合わせなくなった

「健康」例

- 頭痛・息苦しい・腹痛などの症状や訴えがある
- 食欲に関する変化がある ○眠そうな顔

このシートには、「学習」、「行動」、「対人関係」、「表情や様子」、「健康」の5領域にわたる合計31のチェック項目が設けられ、各学級の生徒全員について当てはまる項目に○印をつけられるようになっている。

この取組みにより、学級担任一人では気づかない生徒の様子が、教科担任、部活動顧問や各種委員会を指導する教員などの観察によって明らかになり、その情報を基に、個別の支援シートが作成される。

この支援シートは、「Q-U」の結果も踏まえ、上記のような様々な立場の教員が、要支援生徒に具体的にどのように関わるのかを決め、全職員が確認することができるものとなっている。教室に入るのは難しいが、別室登校の可能性がある生徒のために開設されたサポートルームにおける生徒支援も全教員で行うスタイルである。サポートルームに登校する生徒には個別の時間割があるが、そこに、通常の授業以外の時間を活用して、全ての教員が組み込まれる。担当する教員は、連絡ノートの記録で当該生徒の状況を共通理解し、その内容も職員会議で報告される。サポートルームでは、スクールカウンセラー・心の相談員・補助教員といった外部資源の積極的活用も図られている。

キーワードの第二、「不登校を生まない」取組みの一つ目は、小中連携の深化である。昨年度の「中間報告」で、すでに同校の小中連携と学級集団アセスメントを連動させた実践について紹介しているので、本稿では詳しく記載しないが、小学校6年生による中学校体験授業（2月）に始まり、中学校の新1年生担任と小学校の旧6年生担任の情報交換（3月）、小学校教員による授業参観と情報交換（5月）、中学校英語教員による小学校外国語活動への協力など幅広いものである。

二つ目は、連続した欠席へのスピード感ある対応である。先のE小学校でも同様で、連続2日・3日といった休み始めの対応を重視するものである。生徒の欠席に「敏感になる」、あるいはそうした「感性を磨く」ことを管理職が繰り返し職員に伝えている。

キーワードの第三、「不登校を増やさない」取組みは、「Q-U」や「Y-Pアセスメント」の実施と結果分析による「居場所づくり」のための学級経営の充実と、教育相談コーディネーター（平成22年度は3名）が学年主任や生徒指導担当と密に連絡を取り、学級担任を孤軍奮闘させないための「教員間支援・連携」の仕組みである。同校の生徒数は、過去数年320～340名の間で推移し、ここ2年間は370～380名に増加しているが、平成19年度に20名以上だった不登校の生徒が、3年間で8名にまで減少しているのである。

以上、調査した学校の組織的な不登校対策の全体像を、限られた紙数の中で描くのは困難だが、3校いずれも、校長のリーダーシップと教員のフォロワーシップがマッチしたケースということができるのではないだろうか。

エ 県立高等学校定時制課程と不登校対策

(ア) 県立高等学校定時制課程に在籍する生徒に対する長期欠席等に関する調査

平成23年8月4日付文部科学省初等中等教育局児童生徒課長による「『平成22年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』結果について（通知）」は、高等学校の在籍生徒数が減少しているにもかかわらず、不登校生徒数が増加していることは憂慮すべきことであり、学校や教育委員会等は、学校における指導体制及び学校教育を一層充実すべきであるとしている。

今日、高等学校が新入生を受け入れる際、小・中学校時代に不登校を経験した生徒の存在を前提として支援体制の充実を図ることが求められているわけである。

言うまでもないことだが、高等学校が小・中学校と決定的に違うのは、規定の単位修得が進級・卒業の条件になっていることである。不登校の状態が続き、単位修得の見込みが立たなくなった時点で「進路変更」が話題となるケースは少なくないのではないだろうか。

そうなる前の、本稿が繰り返し述べてきた「魅力ある授業づくり」「居心地のよい学級づくり」を根幹とする高等学校における不登校対策の充実は喫緊の課題である。

「授業」や「学級」が不登校と関連する要素であることを、平成22年11月に神奈川県立高等学校定時制通信制教頭会との連携の下で実施した「県立高等学校定時制課程に在籍する生徒に対する長期欠席等に関する調査」（平成24年度4月以降に総合教育センターホームページ掲載予定）を基に考察してみたい。

調査対象は、県立高等学校定時制課程20校に在籍する2,132名で、回答の回収数は1,515部であった（回収率71.1%）。

質問は、「学校に登校するまでの生活について」、「高校での生活について」などと「小・中学校時代のことについて」に大別される。「小・中学校時代のことについて」の「小・中学校時代に一年間に30日以上休んだ（学校に行かなかった、行けなかった）経験がありますか」という問いに対する回答は次のとおりである。

小・中学校時代に一年間に30日以上休んだ（学校に行かなかった、行けなかった）経験がありますか。

① ある 611名(40.3%) ② ない 824名(54.4%)
③ 無回答 80名(5.3%)

ただし、「ある」と回答した生徒の全てが不登校生徒ではない。病気や経済的理由による長期欠席も含まれている可能性もあるので、そのことはあらかじめ含んだ上で考察を進めたい。

「どうして休むように（学校に行かないように）なったと思いますか」について、13の選択肢から該当するものを全て回答する「複数回答可」としたところ、「30日以上休んだ経験がある」と答えた生徒の回答（総数1,606）のうち上位三つは以下のとおりである。

どうして休むように（学校に行かないように）なりましたか。	
① 面倒だったから	262名 (16.3%)
② 友だちとの関係がうまくいかなかった（いじめを含む）	245名 (15.3%)
③ 勉強がわからなくなった、つまらなくなった	209名 (13.0%)

この三つは他の選択肢（一人でいたかった・病気や身体の不調・先生との関係等）を大きく引き離している。

休み始めのきっかけは複合的な要素もあるだろうが、不登校のきっかけに友人関係や学習の不調が影響することを改めて感じさせられる結果である。

次に、小学校・中学校・現在の定時制高校のそれぞれについて、「どのくらい充実・満足していたか（いるか）」を、「友だち関係について」、「授業の内容について」「先生との関係について」、「行事や部活動について」の四つの設問で聞いた結果、小・中・高で「充実・満足度」に顕著な差が現れたのは「授業の内容について」であった。この問いに対する全体（30日以上欠席経験「あり」「なし」「無回答」全て）の回答状況は、次のとおりである。

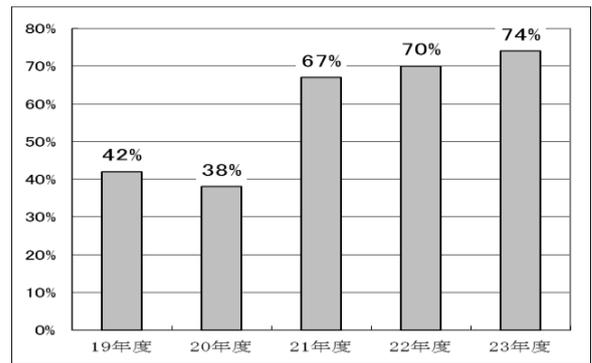
「授業の内容について」、「とても充実・満足していた（いる）」「ほぼ充実・満足していた（いる）」と回答した生徒のパーセンテージ	
① 小学校時代	53.1%
② 中学校時代	33.7%
③ 現在（定時制高校）	61.6%

このように、中学校時代の充実・満足度が著しく低く、特に一年間に30日以上休んだ経験「あり」と答えた生徒の場合、充実・満足度は、26.6%と更に低くなった。「なし」と回答した生徒のそれは40.7%だったので、長期欠席の経験がある生徒には、授業中の学習に効果を上げられなかったことが、より影響を与えたのではないかと考えられる。中学校時代の授業に比して、現在通学する定時制高校の充実・満足度が高い理由は、長期欠席や不登校の状態にある生徒が、高校進学を学校生活への復帰のチャンスと捉え、定時制高校の授業に前向きな姿勢で参加し、評価していること、そして不登校経験のある生徒を積極的に受け入れている定時制高校の授業が、彼らのニーズを満たしているからではないか。

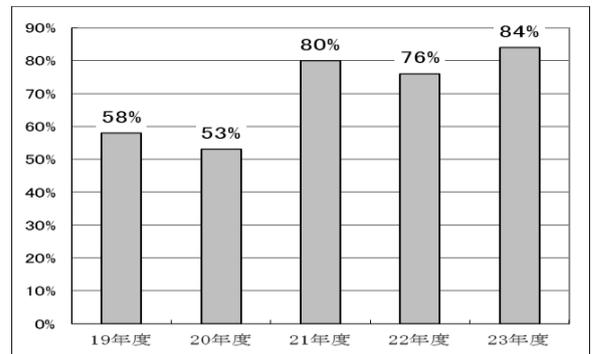
(イ) 定時制課程に在籍する生徒の声～G高等学校定時制課程の取組み～

(ア)の結果を踏まえ、県立G高等学校の定時制課程に在籍する不登校経験のある生徒とその保護者、教員にインタビューを行い、定時制課程の取組みについて考察する一助とした。同校定時制課程は、平成16年度に単位制による定時制普通科として開校したが、基礎学力が不十分な生徒や、不本意入学による通学意欲の低下から中途退学する生徒も多かった。そうした課題解決をめざして開発された教育課程の特徴は、新学習指導要領に基づき、「習得・活用・探究」の三つの観点で構成される新

たな学びの仕組みである。観点の一つ目「習得」は、「中学校の学び直し」、「じっくりゆっくり」学ぶことができる「1年半履修」のシステムや習熟度別授業編成などによる「基礎・基本の学習」、二つ目の「活用」は、大学・短大・専門学校の講師や社会人を交えた体験的な「実学講座」などにより実社会との接続を図るキャリア教育の性格を持つ「テーマ学習」、三つ目の「探究」は、発展的内容を自主的・主体的に学んだり、通信制課程の科目を履修したりすることもできる「課題学習」である。同校では、これらの取組みにより、生徒の授業への出席率が著しく向上し、中途退学者も大幅に減少している。(第7・8図)



第7図 G高等学校定時制課程における学校出席率の推移



第8図 G高等学校定時制課程における科目修得率の推移

ここで、不登校の経験がある3人の生徒に行ったインタビューから、授業や友人関係に関する部分を抄出する。

<p>問 高校の授業のよいところは何か。</p> <p>生徒A わからない時は、すぐに聞ける雰囲気、生徒を見ながら進めてくれる授業、すぐに教えてくれる授業。先生の授業ではなく、生徒のための授業を考えているところ。</p> <p>生徒B わかりやすい。中学の復習もしてくれる。質問したいところを丁寧に教えてくれてすぐわかる。授業の後にも質問したい時にすぐに聞きに行ける。個人個人にあった指導をしてくれる。</p> <p>生徒C 中学校の時の復習をしてくれる。苦手な科目も丁寧に教えてくれる。放課後も個人的に教えてくれる。苦手意識が克服できた。興味のある授業を選ぶことができるところ。</p>
--

生徒がこのような感想を持つ授業を展開する同校の教員は、授業をどのように捉えているのだろうか。

問 魅力ある授業とはどのような授業だと思いますか。またどのように実践していますか。

- 全体への配慮とともに個別の対応がある授業。
- 誰でも気軽に発言できる雰囲気を作る。
- 教室が安全、安心できる空間になることを配慮している。出席したい雰囲気にする。
- 授業編成の工夫。習熟度別クラス編成。
- 難しい教科書を使って、丁寧に教える。最初から易しい教科書では生徒の意欲が下がる。
- 「出たら得をする」と思う授業を数多く設定する。実技的な授業や公開講座なども「授業」にして、出席すると単位化するシステム。
- 色々な授業に出れば出るほど「単位として加算」する。生徒のモチベーションが上がる。

「個別の支援」の重視、「雰囲気の良い教室」の創出、習熟度に合わせた丁寧な学習指導の実践、授業に出ることへの意欲を高める工夫など、幅広い「魅力ある授業づくり」を見ることが出来る。

同校の日課表には、教員たちがインタビューで述べたことを最大限生かす「学びのしくみ」が工夫されていることがわかる。1～2校時（15：30～17：00）は「テーマ学習」、夕食とSHR後の3～6校時（17：30～20：45）は必修科目を中心とした「コアスタディタイム」となっている。特に1～2校時の「テーマ学習」は別名を「入門講座」と称し、「保育総合」、「アパレル」、「声優Ⅰ・Ⅱ」、「自動車整備」、「介護Ⅰ・Ⅱ」、「農業入門」、「ビジネスマナー&販売入門」などの講座を「国語総合」、「数学Ⅰ」、「英語Ⅰ」、「理科総合」、「現代社会」の各科目で単位認定する仕組みである。生徒にとって自己のキャリア形成につながる講座が、教科科目の単位認定と結びついていることは大きなメリットになるばかりでなく、学ぶ意欲が喚起されるこれらの講座が1～2校時に置かれていると、登校へのモチベーションを高めることもできる。同校の教員は、不登校傾向のある生徒も、1～2校時の講座に出れば、そのまま「コアスタディタイム」も乗り切ってしまうことが多いと述べている。

生徒にとって、定時制課程の高校入学が不本意入学であったとしても、入学後の意識は次のように変わっている。

問 高校のイメージが入学する前と違ったところはありますか。

- 生徒A イメージが全然違った。先生はちゃんと自分たちのことを見てくれるし、クラスの子もそれぞれたいへんな経験をしてきた人が多いせいか、自分をわかってくれる人が多かった。今までマイナスだった気持ちをプラスに変えようとする生徒が多かった。
- 生徒B 意外とわきあいあいと自由、自分を出せる雰囲気だった。
- 生徒C 思っていたよりも校則も厳しくなく、自由気ままな雰囲気だった。

こうした生徒の心の変容をもたらしたのはカリキュラムの工夫ばかりによるものではない。

同校は、暴力やいじめは絶対に許さない毅然とした指導を行うことで、生徒自身に「学校が安全で安心できる場所」であることよきに気付かせ、生徒指導件数も減少したという。一方で、高圧的な指導は行わず、生徒との人間関係を構築した上で効果的な指導を行うことを心掛けている。また、空き教室に施錠せず、学校で一人で居たい時にはその場所となるように、ハード面での「居場所」も確保している。

このように、基礎・基本を確実に学び直させたり、発展的学習に深化させたり、キャリア教育と結びつけて学習意欲を高めさせたりするシステムを教育課程に位置付けて取り組むこと、一人ひとりの生徒に寄り添い、学校を安全・安心な居場所にする努力は、中学校で不登校だった生徒や不登校を経験した生徒を積極的に受け入れている定時制課程ならではの工夫である。他の課程もそこに学ぶ意義は大きいのではないだろうか。

(3) 研修グループ

不登校に関する研修については、一般教諭を対象とした基本研修、及び新任管理職研修において実施した。研修終了後にアンケート調査を行い、不登校に対する意識や対応、姿勢の変化等について把握した。

ア 基本研修における取組み

(ア) 研修の実施状況

基本研修は、採用後の経験年数に応じて、初任者研修、及び2・5・10・15・25年経験者研修の6種類の研修講座が全校種に設定されている。研修講座は「人格的資質向上」、「課題解決力向上」、「授業力向上」の三つの区分に分かれており、平成23年度は第2表のとおり、各区分で不登校の未然防止に関する研修を実施した。

第2表 不登校の未然防止に関する研修の実施状況

講座名	研修講座区分		
	人格的資質向上	課題解決力向上	授業力向上
【神奈川の教育課題】	【居心地のよい学級づくり】	【不登校の未然防止につながる教科指導】	
初任研	90分間	—	60分間
2年研	90分間	30分間	60分間
5年研	30分間	30分間	60分間
10年研	30分間	—	60分間
15年研	30分間	—	—
25年研	30分間	—	—

「人格的資質向上」区分では、全ての年次において神奈川県の不登校の現状や要因及び県の取組状況についての説明を行った。さらに初任・2年経験者研修では、児童・生徒へ積極的に関わっていく早期対応の大切さについて、大学教授や臨床心理士による講義が行われた。具体的には1ヶ月に3日程度の欠席でも不登校に発展する可能性があること、休み始めた最初の数日に電話や家庭訪問により本人や保護者と積極的に関わっていく

ことで不登校の未然防止に効果があることなどが示された。

「課題解決力向上」区分では、児童・生徒にとって居心地のよい学級をつくるための具体的な手立てについて所員が講義を行った。担任や友達との良好な関係づくりに着目し不登校児童・生徒を大幅に減少させた学校の組織的な取組みを具体的に紹介しながら、学級の中で児童・生徒が自己有用感をもつこと、さらにそれを個々の教員ではなく学校組織全体として支えることの重要性を強調した。

「授業力向上」区分では、不登校の未然防止のために、児童・生徒の学習意欲を高める「魅力ある授業づくり」が重要であるという視点に立ち、講義・協議等を行った。児童・生徒が、授業内容がわからない、興味が湧かないなどの理由で登校しにくい状況に陥らぬよう、児童・生徒の実態を踏まえてユニバーサルデザインの視点を取り入れたり、「学び合い」の場を設定したりするなど、授業の中に児童・生徒の居場所を保障する授業づくりの大切さを伝えた。

(イ) アンケート調査結果の概要

2種類のアンケート調査を実施した。終了直後に全ての研修受講者を対象に実施したもの（調査数 3,985、自由記述方式、以下「直後アンケート」という）、及び初任者、2・5年経験者を対象に、受講後一定期間において実施したもの（調査数 2,125、選択方式と一部自由記述方式、以下「一定期間後アンケート」という）である。

a 「直後アンケート」

「研修で新たに学んだこと」、「自己の取組みで改善しようと思うこと」の二点について質問した。「研修で新たに学んだこと」では、神奈川県の不登校の状況やスクールソーシャルワーカーの存在・活用の仕方等が挙げられた。「自己の取組みで改善しようと思うこと」としては、「学級経営」や「児童・生徒理解」に関する記述が回答の3割を占め、「授業改善」、「教職員による連携」、「関係機関との連携」についての記述がこれに続いた。

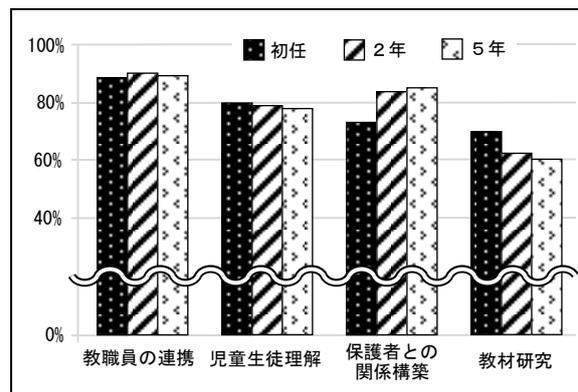
b 「一定期間後アンケート」

「不登校児童・生徒の担任経験」、「不登校の未然防止のために取り組みたいこと」、「魅力ある授業のイメージと授業づくりの課題」等について質問した。

「不登校児童・生徒の担任経験」については、初任者でも全体の3割程度の受講者が不登校あるいは登校を渋る児童・生徒の担任経験があると回答している。さらに2年経験者では、中学校で8割、小学校・高等学校で6割まで増加し、5年経験者では、小・中学校で9割、高等学校では8割と、大半の受講者が不登校児童・生徒の担任を経験していることもわかった。

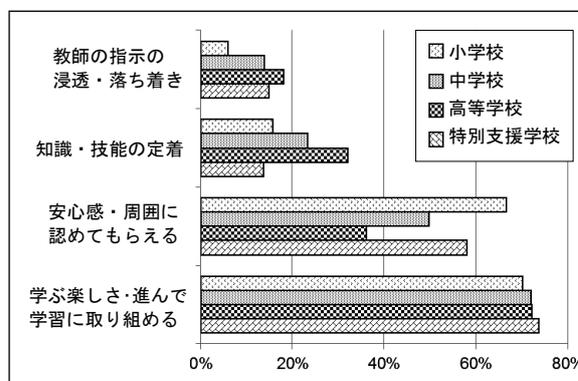
第9図は「不登校の未然防止のために取り組みたいこと」を質問した結果（選択多答方式）である。7～9割の受講者が「教職員の連携」、「児童・生徒理解」、「保

護者との関係構築」の3項目を選択している。その一方で「教材研究」を選択した受講者は6割台にとどまり、経験年数が進むにつれて減少している。



第9図 不登校の未然防止のために取り組みたいこと

第10図は「児童・生徒にとって魅力ある授業」とはどのような授業かについて質問した結果（複数選択式・校種別）である。高等学校では「教師の指示が浸透し、落ち着きがある授業」や「知識・技能の定着が図られる授業」の選択が多く、小学校や特別支援学校では「子どもたちが安心感を持ち、周囲に認めてもらえる授業」の選択が多いなど、校種によって捉え方が多少異なる点があるものの、魅力ある授業とは「児童・生徒が学ぶ楽しさを感じ、進んで学習に取り組める授業」であるという意識は、全校種共通して最も多いことがわかる。



第10図 児童・生徒にとって魅力ある授業

「魅力ある授業づくりのための課題」（自由記述方式）では、未記入回答が2割程度あり、「児童・生徒」や「学校」に関する課題のみを記述した回答も見られたものの、「自分自身が話しすぎてしまう・一方的な教え込みになりがち」、「児童・生徒の考えを引き出せていない」、「話し合い活動等を組み入れる工夫が少ない」等が回答の多くの割合を占め、不登校の未然防止のための授業の方向性は、概ね理解されていると言えよう。

(ウ) 次年度の研修計画の策定

研修を通じ、不登校の未然防止に「児童・生徒理解」、「学級経営」、「授業改善」が大きな役割をもつことに

ついて、多くの受講者の理解を得ることができた。また、「魅力ある授業」のイメージや、授業づくりにおける課題の捉え方についての受講者の傾向を把握することもできた。

しかし、不登校の未然防止に、魅力ある授業、わかる授業づくりが重要であり、有効であることについての認識を深め、学校における取組みに具現化するという意識を高めるには至らなかった。

次年度の研修については、内容や形態等を工夫し、不登校の未然防止に対する魅力ある授業の有効性についての理解をなお一層深めるとともに、わかる授業の具体的な構築や、教材研究への意欲を高める必要がある。

基本研修の各区分のうち、特に「授業力向上」区分において、わかる喜びのある授業づくりをより意識した研修を行い、魅力ある授業の積み重ねが、不登校の未然防止につながることに、指導計画の作成や模擬授業の演習等を通じ、理解や認識を深める。また、他の区分においても、講義内容を精選し、さらにその内容を踏まえた協議を同一校種ごとに行い、協議テーマも校種の実状を踏まえたものにするなど、より効果的な研修の実施を目指す。

イ 学校経営研修における取組み

(ア) 研修の実施状況

全校種の新任管理職を対象とした研修は、管理職としてのマネジメント能力の向上をねらいとし、「学校組織マネジメント」、「カリキュラムマネジメント」、「スクール・コンプライアンス」等、多岐にわたる研修を行っている。今年度の研修では、本県の教育課題の一つとして不登校問題について新たに講座を設けた。管理職を中心とした、不登校を未然に防止するための校内組織体制の持ち方についての理解と、組織力の向上をねらいとした。

新任校長研修講座では、大学教授による講義に加え、現役小・中・高等学校長からの実践報告及び協議により、自校での取組みへの広がりを図った。具体的には、当センターのスーパーバイザーである東海大学芳川玲子教授の講義により、不登校の要因には様々な背景が考えられること、そのために児童・生徒を受容しながら社会性を育てていくプログラムが必要なこと、教育相談コーディネーターの活用について等の示唆を頂いた。また実践報告は、22 ページからの実践事例で述べた、「校長自らが率先して取り組む姿勢をみせること」の実践として、校長のリーダーシップの持ち方や、教育相談コーディネーターを中心とした校内支援体制の実態等について、どのように作り上げていったかの報告を受けた。とりわけ小中学校の3人の校長の講義は、校長自ら明確な方向性を示し、学校の総力を挙げて不登校対策に取り組んだ状況が、迫力をもって伝わり、極めて深い感銘を受けるものであった。

その他の学校経営研修では校長の学校経営ビジョンの下、不登校への理解と校内支援体制の向上を図ること

をねらいとした講義を行った。

(イ) アンケート調査結果の概要

学校経営研修では「管理職として意識して取り組むべきこと」について、受講者を対象としたアンケート（調査数 322、自由記述方式）を行った。校種や抱えている課題により、必要としていることにばらつきが見られたが、「教育相談コーディネーターを中心とした組織づくりの取組みの見直し」、「教育相談コーディネーターの人選や複数化、時間確保による強化」、「外部機関との連携」の重要性に関する記述が多数あった。また本講座により管理職としての対応について改めて確認することができたという記述も多く、「教育相談コーディネーターに負担が掛かっている面もあるので、早急に人材育成を進め、分担して取り組めるようにする」、「不登校の背景やメカニズムについて全職員でしっかりと理解する必要があると強く感じた。そのために児童相談、児童理解に関わる研修会を積極的にやりたい」、「（実践報告のリーダーシップ・ビジョンを示すことを受けて）『学校は校長次第』というお話を肝に銘じたいと思う」等、管理職としての取組みへの意欲や具体的な改善方法への認識が高まっていることがわかった。

ウ 次年度の研修計画の策定

今年度の結果を受け次年度の研修計画を策定した。

不登校への理解と対応及び未然防止について、マネジメントの視点をさらに充実させることを目指す。新任校長研修講座では、教育相談コーディネーターを生かした校内支援体制づくりを中心に、新任副校長、新任教頭研修講座では、組織的な校内支援体制づくりの向上について、大学教授による講義や先進的に取り組んでいる県内の校長の実践報告、及び協議等により理解を深める予定である。

(4) 教育相談グループ～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～

ア 経緯

総合教育センター亀井野庁舎は、教育相談センターとして多様な専門職（指導主事、臨床心理士、言語聴覚士、作業療法士、社会福祉士、精神保健福祉士、医師等）を活用した教育相談事業を行っている。教育相談グループは、教育相談センターにおける教育相談実践の中から不登校を主訴とする事例を取り出し、その現状や対応策から不登校の未然防止に役立つ内容を提示するための研究を行った。

平成 22 年度は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、「概要（きっかけ、学習面等の状況）」、「背景と課題」等に関する統計的な分析を行った。その結果、不登校のきっかけとして「学校生活に起因」する割合が 75%以上となった。また、児童・生徒の学習面、心理・社会面、健康面、生活面において、多くのケースで不登校になる前に何らかのつまづきが

あったこともわかった。これらのことから、不登校・不登校傾向の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づき等の状況が改善されることで不登校・不登校傾向を改善させることができるのではないかと考えた。

平成 23 年度は、不登校・不登校傾向を主訴とする約 150 ケース（平成 22 年度 10 月から平成 23 年度 8 月末まで）の中から、不登校の状況が改善又は改善方向に向かっている事例のケーススタディを行った。そして、学校が不登校対策を講じていく上で参考になる具体的な対応を抽出し、その考察を行った。

イ 教育相談事例から見える具体的な支援策

【事例 1】～発達障害が疑われるケース～

小学校 4 年 女子（以下 A） 通常の学級在籍
小学校 1 年時に授業参観の緊張のため嘔吐し、しばらく欠席。小学校 2 年時は乱暴なクラスメイトを怖がって嘔吐し、しばらく欠席。小学校 3 年時はタイヤとびでクラスメイトに冷やかされたため、しばらく欠席。小学校 4 年時は体育の授業を見学した際、いつ体育に出るのとクラスメイトに聞かれたことから欠席するようになった。

小学校 1 年生の時の担任は、A に「無理しなくていい」というスタンスで接した。2 年時は、担任・欠席の原因となった児童の保護者を含めた三者で面談し、相手の児童が謝罪したことで登校するようになり、3 年時は年度末だったので、学校が 4 月から A を冷やかした児童とクラスを変えることで対応した。そして、4 年時に、学校はケース会議で検討した結果、無理に教室に行かせないことにし、相談室登校が続いたが、担任が給食に連れ出そうとしたことで、A は学校にも行けなくなった。A は一連の欠席理由として「(学校が) 怖い」と表現している。

学校は、スクールカウンセラーやスクールアシスタントとの関係を大切にしながら、段階的に教室復帰を進めていった。また、教育相談センターのアセスメントから、見通しがつかないことへの不安が高い、わからないときに聞けない苦しさ、突発的な事態への対応が苦手等、A の発達障害と疑われる特性がわかった。学校は、センターとの情報交換を密にしながら A の理解を深め、対応を行った。

その後、学級担任が A のスクールカウンセラーとの相談を週 2 日に増やすことを提案、また友人との接点を意識的に設定、さらに A の好きな家庭科の授業に誘う等により、次第に A の居場所が増え、ほぼ毎日登校し、教室にも入ることができるようになった。

<考察>

これは、他の級友を怖がって毎年のように長期の欠席

をしてきた児童について、教育相談センターとの連携によって自閉症の傾向があることが分かり、学校がその特性を理解して支援することで、安定して登校できるようになった事例である。学校は、その特性に応じた支援を考えるとともに、段階的に具体的な目標を設定し、行事等に向かわせている。当該児童の生活しやすい環境が整備されていったと言えるだろう。

不登校の児童・生徒には発達障害がある場合も多く、必ずしも一般的な発達の経過をたどっているとは限らない。今更言うまでもないことだが、児童・生徒を均一な視点で見のではなく、様々なニーズを想定して児童・生徒理解を進めることが、必要なのである。

【事例 2】～教員が母親の困りを支えたケース～

小学校 5 年 男子（以下 B） 通常の学級在籍
クラスの友達が先生に叱られて廊下に出されたり、文字を直されたりしている様子を見て、不安や緊張を感じ、母親に話したが、母親は「そんなのは当たり前」と聞き流していた。その後、朝になると腹痛を訴えて登校できなくなった。

小学校 4 年時、登校できなくなってしばらくすると、母親の留守中に突然、担任が家庭訪問に現れた。B は怖くなってしまい、それ以来、担任からの電話に出ることもできなくなった。また、母親は学校に行かない B を見ているとイライラして、B にきつい言い方をした。B は、教育相談センターに来て車から出ることができなかった。5 年時に担任が変わった。新担任は面談で母親に焦らずゆっくり支援を進めることを提案した。母親は自分自身が B を何としてでも登校させようと前のめりになっていたことに気付き、B への対応を考え直すようになった。また、担任は母親に 1 か月に 1 度面談することを提案し、実施した。

その後学校は、教育相談センターの相談員と面談をし、B と母親に対する接し方について確認をしている。

夏休み中に B の気持ちが登校に向かうと、担任が会いに行き、B は担任と一緒に教室へも足を運ぶことができた。B は何事もきっちりしなければいけないという気持ちが強いが、学級担任は「失敗してもいい」、「できないことがあってもいい」、「きつい時は休んでもいい」等と声をかけた。現在 B は学校行事にも参加し、順調に登校している。

<考察>

これは、母親が子どもの気持ちに寄り添うことができずに、子どもの不安が高まり不登校に至った事例である。父親は前年から単身赴任で家を空けており、母親が一人で子どもの養育に当たってきたが、うまくいかず、母親自身も追い詰められていた。母親がもう少し早く相談機関などで相談していたら、不登校の状況には至らずにいたかもしれないが、学級担任が専門機関と連携しながら、

面談を通して母親の気持ちを楽しませ、それがこの児童の気持ちの変化にも影響していったと考えられる。

チーム支援を考えると、保護者をチームのメンバーとして考えるのか否かは議論の分かれるところであろう。この事例では、学校が母親を、この児童の支援に当たった重要な存在と捉えて、積極的に関わりをもって。例えば校外資源と学校だけが結びつくのではなく、保護者を含めたケース会議の開催が有効なこともある。不登校の状態が深刻化してからの対応ではなく、担任をはじめとする教員が「気になる」という段階で保護者を含めたケース会議を実施するという方法が有効なのではないだろうか。

【事例3】～学校の対応の変化で好転したケース～
小学校6年 女子（以下C） 通常の学級在籍
小学校3年の給食時間中にクラスメイトとトラブルになり、それがきっかけで不登校となった。学校は、Cの約束事を守らない態度や、気が強く人を傷ける言動は、Cのわがままに原因があると考えていた。

家庭では父親がとても厳しく、母親は2年前にうつ病になっている。Cは4年の6月から教育支援センターに通っていた。夏休み明けにCが登校を申し出ると、校長と学級担任はCがわがままであるという見方から、登校班で登校すること、午前中は教室で授業を受けること、保健室に逃げ込まないこと等の条件を提示した。Cはこれに従うことは「無理」と言って登校しなかった。その後、母親が教育委員会に相談し、教育委員会と学校の話合いの結果、学校は条件を緩和する方向で臨むことになった。学級担任はあくまでもCのわがままは許さないという姿勢であり、そのためCは教室復帰を果たせず、不登校が続いていった。2学期、教育相談センターや教育支援センターのスーパーバイザーが学校連携の中でCの特性についての助言をしている。これにより担任はCの理解を深め、次第にCに対する対応を考えるようになった。

新年度、5年の学級担任は、まずCとの信頼関係を作りたいこと、登校班での登校は6年でできればいいと思っていること等を保護者に伝え、保健室にも顔を出すようにした。学校は関係機関の意見を参考にCへの関わり方を考え、養護教諭はCの様子を見ながら、教室に行けそうならプッシュする方向で指導した。教室に行く回数が増えると、友達との関係も修復され、嫌がっていた算数や体育の授業へも参加した。また、友達から注意を受けた時に、「ごめん」と謝ることができるようになってきた。

学校は6年時の学級担任を変えなかった。Cは運動会等の学校行事に参加することができ、時々わがままな自分を反省するようになっていく。夏休み明けからは、

苦手な算数の授業にも嫌がらずに参加するようになり、1日教室で過ごせるようになった。

<考察>

当初学校は、当該児童のわがままや人を傷つけるような言動に対する指導に重点を置いていたが、教育相談センターや教育支援センターのスーパーバイザーとの連携等により、この児童への見方を変え、他の児童との比較ではなく、彼女の中での比較（成長）を重視するようになっている。

指導経過の中で、家庭環境の問題等も懸案事項として指摘されたが、この児童のプライドの高さや、学習が遅れていることに対する苦しさ、コミュニケーションスキルの低さ、情緒面の課題等について理解を深めながら、学級担任や養護教諭が中心となって柔軟に彼女に寄り添った。また、不安を感じている母親には、その場の対応だけでなく、見通しを持ってこの児童に向き合おうと考えていることを伝え、安心感を持たせようと努めている。

子どもを取り巻く環境要因はたくさんある。しかしその中で、学校の対応の変化により、少しずつ子どもに変化が見られるようになった事例と捉えることができる。

【事例4】～リソースルーム（個別に学習支援を行うための別室）を活用したケース～
中学校1年 男子（以下D） 通常の学級在籍
アスペルガー障害の診断あり

入学後、クラスの男子からからかわれることがあった。その後、からかいはなくなったが、被害者意識が高まり、夏休み明けから、登校前のトイレから出られなくなった。

小学校6年時、Dはいじめに遭い、学校では泣いていることが多かった。中学校1年の9月、学校は教育相談センターの来所相談につなげ、Dのストレスの軽減を図るとともに、保護者を含めた三者でDの特性について共通理解を図った。その後学校は教育支援センターを紹介したが、利用にはつながらなかった。

年明けに、Dと地域住民であるスクールボランティアとの間に遊びなどを通じた人間関係ができ、Dはボランティアの付添いで登校を練習するまでになった。

中学1年の4月、学校は別室において個別に学習を支援するリソースルームを生徒のニーズに合わせて2部屋に増設し、担当職員も2人配置する等、不登校生徒の受け入れ態勢を整えた。また、クラス編成にも配慮しDを比較的穏やかなクラスに在籍させた。以後、Dのリソースルームの利用は定着し、登校できるようになった。学校は教科の学習だけでなく、スクールカウンセラーによるソーシャルスキルトレーニングも取り入れた。夏休み明けからは、教頭や担任以外の学年の教員が学習の支援に来る等、リソースルームに関わる教員が増えてきた。

他のリソースルーム利用者とともに、特別支援学級の体育の授業やお楽しみ会等に参加するようになり、Dはクラスの遠足にも参加することができた。

久しぶりに教育相談センターに来たDの表情や態度には変化が見られ、自信をもって行動している様子がかがえた。

<考察>

Dの学校では、学校がリソースルーム専任教員を配置しているが、リソースルームはこの生徒にとって居心地がよく、自分を受け入れてもらえる場所として大きな意味がある。また、この学校ではリソースルームを単なる居場所にするのではなく、ソーシャルスキルを向上させるためのトレーニングの場と捉えている。

不登校生徒の対応を考えると、リソースルームには大きな効果が期待できる。しかし、担当者を常駐させるためには教員の負担が過重にならないような配慮も求められる。また、安心・安全な場としての居心地のよさ

ばかり考えると、逆に教室復帰が難しくなることも考えられる。

リソースルーム的な機能は、本来は学級に備わっていないなければならないものである。昨今「いじる、いじられる」という言葉をよく耳にするが、人をからかわないことは大前提であり、万一配慮に欠ける言動が見られても、それに対して叱るのではなく、温かく受け入れつつ注意し合える雰囲気が必要である。

【事例5】～教育支援センター(適応指導教室)を活用したケース～

中学校3年 男子(以下E) 通常の学級在籍
以前にも登校を渋ったことがあったが、中学2年の4月から家族に「クラスが落ち着かない」「何か嫌だ」と漏らし、ゴールデンウィーク明けからは「今年の担任は何もしてくれない」「みんなが自分を嫌っている」と訴えるようになった。そして、登校前に頭痛や腹痛が現れ、登校できなくなった。

Eは、中学1年時の夏休み明けから数日間登校を嫌がり欠席したが、学級担任のこまめな連絡により担任との信頼関係が生まれ、登校できるようになった。

しかし、2年時の5月末までに再び不登校状態となったので、教育相談コーディネーターは学習や友達関係の様子から学校不適應の背景にEの特性があるのではないかと考え、保護者・本人に対し医療機関を紹介した。しかし、保護者・本人がそれを拒否したため、教育相談センターでの教育相談を勧め、併行して教育支援センターを紹介した。Eは保護者と一緒に教育支援センターの体験教室に行き、「楽しい」、「勉強がわかる」と話している。

秋になり、Eの教育支援センターへの通室が定着した。Eは得意なことを認めてもらえることで、次第に自信が

つき、学習面にも意欲が見られるようになった。その後、教育支援センターの教員が付き添って、月に1度学校に登校する取組みを始めた。

12月、学校は教育相談コーディネーターが中心となり、教育支援センターと教育相談センターの担当者とスクールカウンセラーを交えた拡大ケース会議を開いた。そして、学校復帰の際の居場所や卒業後の進路についてどうするかを提案した。この会議により学校は、校外の機関と共に今後の指導の方向を確認している。3年生になり、生徒によく声を掛けてくれ、話を聞いてくれるとEが信頼を寄せる教員が担任となった。新担任は2週間に1度Eとゆっくり話をする時間を設定する等、Eとの信頼関係構築に努めている。

その後、Eは週に1～2度は登校し、教室に入ることができるようになり、中学卒業後のサポート校への進学も決まった。

<考察>

この事例は、学校の教育相談コーディネーターが中心となり、教育相談センター、教育支援センターをつなぎ、チーム支援を行うことができたケースである。2年時8月の教育相談センターの検査で、軽度の知的障害の域にあることが分かった。それを受けて、教育支援センターはEの得意な体を動かす活動を多く取り入れた。また、理解しやすい教材の工夫で学習を進めたり、学校では体験できなかったリーダー的役割を任せたりすること等を通して成功体験を積ませた。教育支援センターが、Eが褒められ認められる環境を作り、自己肯定感を高めたことで、いろいろな活動に対し積極的になったと考えられる。こうした自己肯定感を高める取組みが、Eの不登校が表面化するまで学校ではできていなかった。しかし、Eが不登校になってからの学校と教育支援センターの連絡が密であった点は大きい。当該生徒が登校する時の受け入れ準備も、生徒の状況に合わせて対応できるように校内で確認がなされていた。さらに、学校は拡大ケース会議を実施し、学校だけの判断ではなく、専門機関の意見を参考にして保護者の気持ちに寄り添いながら相談に当たった。このことは、生徒や保護者の、揺らいでいた学校への信頼を取り戻す上で有効であった。3年時の担任が、人間関係でつまずきやすいこの生徒を早い段階で支えるために、相談の時間を優先して作ったことが、当該生徒が安心して教室に入ることができるようになったきっかけの一つと考えられる。

**【事例6】～支援チームが効果的に動いたケース～
高等学校3年 女子(以下F)**

高校1年時の欠席は少ないが、後半は友達関係がうまく構築できず登校を渋るようになり、毎日母親が送迎していた。2年に進級後は、周囲の女子の化粧やおしゃれに付き合うのが嫌で欠席が増えた。一緒にいる友達はいない状況であった。

高校2年の10月、Fは2～3日に1回程度登校していたが、登校しても1時間で帰っていた。そこで学校は、Fの保健室登校を勧めた。Fが保健室での自習課題を教科担当教員のところにもらいに行くときには、担任が付き添った。保健室登校が定着すると、各教科担当教員がときどき保健室へ行き、個別指導を行った。また、Fの誕生日には、クラスメイトが何人も「お誕生日おめでとう」と保健室に言いに行く等の友達による支援も行われている。2月、学校は、保健室の様子からFに発達障害があるのではないかと考えた。そして、進級判定会議の参考とするため、教育相談コーディネーターが教育相談センターに教育相談に関する所見を依頼した。その後の進級判定会議では、保健室登校ではあったが、Fの学習の状況が認められ、進級が認定された。3年生に進級後、学校はFの特性を共通理解して指導に当たった。Fは教室に入ることができるようになったが、それでも保健室の利用は続いていた。夏休み前、Fがクラスの球技大会に出ると、クラスメイトの数人がFに声を掛けている。また、毎日うるさくて嫌だと感じていた男子と協力して競技に臨み、勝つことができた。行事を通してFは「一人ひとりはいいい人達だ」と感じている。夏休み明けからは、Fの保健室利用はなくなり、教室で毎日を過ごすようになった。

<考察>

この事例は、学校が当該生徒への理解を深めながら、柔軟に対応したケースである。教育相談コーディネーター・学級担任・養護教諭を中心にチームとしてサポートタイプであり、この生徒や保護者が信頼を寄せている。また、学習や進級などに対して不安を抱えるこの生徒を教科担任が個別に指導する、本人が登校をきつと感じている時には校門に迎えに出る等、チームとしての機敏な動きが見られるが、それは何度となくタイムリーにコア会議（支援チームの一部メンバーで行う少人数会議）が開かれていることに支えられているのである。2年、3年と持ち上がった学級担任の人と人とのつながりを大切にす学級経営も効果的である。この生徒の誕生日に「おめでとう」と言いに来てくれたり、行事に参加した時に声をかけてくれたりするクラスメイトがいる。そこには学級の全員が受け入れられている雰囲気があり、一人ひとりが安心して過ごすことができる環境が整えられていることがうかがえる。

この生徒は担任のことを、「厳しいけど、優しい先生」と話しているが、担任の支援の考え方や具体的な行動が学級の他の生徒の中にも位置付いたのではないかと思います。このケースの生徒は、言葉による表現が下手で友達づくりが難しいが、担任の効果的な学級経営により、コミュニケーションスキルを向上させていることがうかがえる。Fはその後の相談で「友達できた、本当の友達、安心していられる人」、「教室に居場所ができた」と相談員に報告している。Fは機械関係の会社への就職が

決まった。

ウ まとめ

ここで取り上げた六つの事例は、児童・生徒が不登校傾向であった状態から改善に向かったケースである。その共通する背景として、学校が児童・生徒を取り巻く人的または物的な環境を改善したことがある。

児童・生徒の状況が個々によって異なっても、各学校が実情に合わせて、児童・生徒が過ごしやすい環境を整えることが、不登校の状態を改善させる。また、このような取組みを意識的に行うことが、不登校の未然防止につながるのである。学校がすべての教育活動を通して児童・生徒理解を深め、児童・生徒のそれぞれの状況に応じた授業づくり・学級づくりを組織的に行っていくことは、不登校の未然防止のみならず、様々な児童・生徒指導上の課題解決につながっていくであろう。しかし、このような取組みを行っても、不登校児童・生徒は現れるに違いない。そのときに学校は「なぜ」、「どうして」と疑問を持つこと、そして課題を見いだした上で、さらに当該児童・生徒が参加しやすい授業づくりや学級づくりを工夫することが重要である。学校がこうしたフィードバックの仕組みを構築することが、次の未然防止につながっていくことになるだろう。今後も教育相談事例の臨牀的な分析を継続すること、その意義は大きいと感じている。

研究のまとめ

平成23年8月22日付日本教育新聞には、「不登校ゼロへの道筋」と題した社説が掲載されている。適応指導教室の開設やスクールカウンセラーの配置、児童相談所やNPO等との協力など連携ネットワークの重視、不登校の子どもとの共感的、受容的なかわわりを大切としながら、以下のように「楽しく分かる授業 展開して」と銘打った一節が続く。

子ども自らが学校は有意義な場所であると自覚できるようにする。そのために、楽しくわかる授業を展開し、学び合うことを味わえる集団づくりや人間関係づくりを重視する。(中略) 学校生活の中心は各教科等の授業である。一人一人に応じたきめ細かい教科指導を展開することによって、生徒指導上の問題を解決することもできる。

今、「不登校対策」は授業づくりの視点を抜きにして語ることはできないのである。

新学習指導要領が掲げる「言語活動の充実」を図る授業形態としてグループ学習を設定した際、気持ちよく意見交流ができたり、自然に教え合い学び合うことができたりする児童・生徒の人間関係が不可欠となる。

昨年度の「中間報告」にも引用したが、『生徒指導提要』の「教科における生徒指導の推進の在り方」の項目

では、「共に学び合うことの意義と大切さを実感させる」ことによる効果を、「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、児童一人ひとり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る」としている。

多くの児童・生徒は、学校で友達と楽しく話したり、勉強したりすることを求めているはずである。しかし、コミュニケーションスキルや人間関係形成能力の低下により、友達との関係をうまく作れなかったり、トラブルになったりする傾向が強くなっているとすれば、児童・生徒が学校で最も長い時間を過ごす「授業」においてそれらの力を育むことを改めて意識化する必要がある。

そして、言語活動の充実が図られ、教え合い・学び合う活動が用意された授業は「魅力ある授業」である。

その活動自体が児童・生徒の人間関係を育み、「居心地のよい学級」を作る。そのような学級からは、少なくとも学校生活をきっかけとする不登校児童・生徒は生まれにくい。

現在求められる授業の実践は、不登校の未然防止と表裏一体を成しているのである。

3年間にわたり、総合教育センターは「不登校対策に係る調査研究」に取り組んできた。その中で強調してきた「魅力ある授業づくり」、「居心地のよい学級づくり」を根幹とする不登校の未然防止は、学校で教員がすぐに実践できることである。

不登校を児童・生徒本人や家庭の問題と捉え、さらに児童・生徒が明らかに不登校の状態になってからの対応に重点が置かれたままでは、神奈川県「不登校対策」は前進しない。まず、「授業」がわかりやすく充実感を伴うものであること、その基盤となる「学級」が安心・安全な居場所であること。さらに、そのために求められる校内組織づくりの工夫と管理職のリーダーシップ。児童・生徒のよりよい学習環境づくりのために、行政や外部資源を積極的に活用していく豊かな発想力。教育相談事例を、授業づくりや学級経営につなげる応用力。

本稿で紹介した実践事例・相談事例は、示唆に富んでいる。そして、こうした事例からは、不登校を何とかしようという強い気持ちや知恵と工夫、さらには職場の協働による力などが伝わってくる。こうしたことが「不登校対策」に限らず、あらゆる教育活動に通底する基盤となるものであることを、3年間の調査研究のまとめとしたい。

おわりに

冒頭の「調査研究の目的」でも述べたように、この調査研究の成果はガイドブックにまとめ、平成24年4月以降、県内公立学校（政令市・中核市を除く）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。

また、基本研修講座や学校経営・学校運営研修講座において「不登校対策」に関する内容を扱う際に、ガイドブックをテキストとして使用するほか、各学校における研修会等でも活用されることを期待する。

最後に、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、聞き取りにご協力いただいた小学校・中学校・県立高等学校の先生方、市町村教育委員会関係者の方々に深く感謝申し上げます。

[聞き取りを行った学校・行政機関]

厚木市立小学校（4校）
南足柄市立小学校（1校）
厚木市立中学校（2校）
南足柄市立中学校（1校）
小田原市立中学校（1校）
横須賀市立中学校（2校）
相模原市立中学校（2校）
神奈川県立高等学校全日制課程（3校）
神奈川県立高等学校定時制課程（3校）
厚木市青少年教育相談センター
南足柄市教育委員会

※平成22年度の訪問校を含む。

[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)

企画広報課長	森 加津子
教育課題研究課長	戸田 崇
同課主幹（兼）指導主事	鈴木 直人

(調査研究グループ)

教育課題研究課指導主事	牛島 操
同課指導主事	渡辺 良勝
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
同課教育指導専門員	結城 卓彦

(研修グループ)

教職キャリア課指導主事	浅川 俊樹
同課指導主事	黒田 環
同課指導主事	松澤 直子
教育人材育成課指導主事	小林美奈子

(教育相談グループ)

企画広報課副主幹（兼）指導主事	田中 宏史
教育相談課指導主事	亀井 敏明
特別支援教育推進課指導主事	澤田 丈嗣

引用文献

- 神奈川県教育委員会 2011 「神奈川県不登校対策検討委員会報告書【最終版】」 <http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/366050.pdf> (URL は 2012 年 4 月取得) p. 2、p. 3、p. 4
- 日本教育新聞社 2011 社説「不登校ゼロへの道筋」(『日本教育新聞』平成 23 年 8 月 22 日)
- 文部科学省 2010 「生徒指導提要」 p. 42
- 岩瀬直樹 2011 「学び合いを促す教師の役割」(『月間生徒指導 2011 年 6 月号』) 学事出版 p. 30

参考文献

- 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」 <http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/34781.pdf> (URL は 2012 年 4 月取得)
- 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」 <http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/34782.pdf> (URL は 2012 年 4 月取得)
- 神奈川県教育委員会 2011 「平成 22 年度神奈川県児童・生徒の問題行動等調査 調査結果概要[確定値]」 <http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/397090.pdf> (URL は 2012 年 4 月取得)
- 神奈川県立総合教育センター 2010 「明日から使える支援のヒント～教育のユニバーサルデザインをめざして～」 <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/kankoubutu/download/h21pdf/hint.pdf> (URL は 2012 年 4 月取得)
- 総合教育センター不登校対策プロジェクトチーム 2011 「不登校対策に係る調査研究(中間報告)」(神奈川県立総合教育センター『研究集録』第 30 集) http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/kankoubutu/h22/shuroku30/shuroku30_05.pdf (URL は 2012 年 4 月取得)
- 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.lg.jp/kyoiku/plan-hoshin/skill.html> (URL は 2012 年 4 月取得)
- 伊藤美奈子 2011 「不登校は今どうなっているか」(『児童心理 2011 年 6 月号 臨時増刊「不登校の現在」』) 金子書房 pp. 2-3

高等学校 かながわのシチズンシップ教育に係る研究

牛 島 操¹

本県では、キャリア教育の取組みの一環である「シチズンシップ教育」を全県立高等学校で推進している。本県独自のシチズンシップ教育の目標「より良い社会を作っていくための意欲や態度の育成」を目指した実践事例を通じて、シチズンシップ教育に関する生徒の意欲や態度がどのように変容したか、調査研究協力校のデータをもとに明らかにした。

はじめに

国際化・情報化と言われる現在、社会がますます複雑化・多様化の一途をたどる中、積極的な社会参加ができない若者が増えているという状況がある。

そこで、社会参加の準備段階である高等学校において、自立した社会人として社会に積極的に関わろうとする態度や意欲を喚起するきっかけが必要となってきた。

こうした能力や態度を育成するために、本県では独自に平成 19 年度からキャリア教育の取組みを発展させた「シチズンシップ教育」を推進してきた。

平成 23 年度は、「政治参加教育」、「司法参加教育」、「消費者教育」、「道徳教育」を四つの柱としたシチズンシップ教育の取組みを全県立高校で推進している。

研究の目的

本県は、キャリア教育の一環として独自のシチズンシップ教育を位置付け、参加体験型の学習を通じて将来の社会を担っていくに足る必要な能力や態度を育成することを目標にしている。

こうした状況を踏まえ、本年度シチズンシップ教育の指定を受けた県立高等学校 20 校のうち、5 校を調査研究協力校として、参加体験型の学習を重視したシチズンシップ教育の学習プログラムの開発を目指した。シチズンシップ教育の目標「より良い社会を作っていくための意欲や態度の育成」のために、どのような指導の工夫をすれば生徒の意欲や態度の変容を見とることができるのかを研究した。

そして、この成果を普及することで、各高等学校全体で取り組むシチズンシップ教育の充実に資することをねらいとする。

研究の内容

1 シチズンシップ教育「4本の柱」の実践事例

(1) 政治参加教育

ア 総合的な学習の時間「模擬議会」 第1学年

湘南台高等学校における「総合的な学習の時間」の授業で、「模擬議会」をテーマに4時間の単元計画を作成し、グループ討議や発表を通じて政治参加への興味・関心を高める実践事例である。

単元の第1時から第3時では、政治参加の意義や県の施策について学習し、「太陽光発電の推進」や「ごみ袋の有料化」など身近な課題についてグループ討議を行った。第4時は、選挙制度や議会制度について学習し、模擬議会を通じて政治参加への重要性を確認するとともに、積極的に関わっていこうとする意欲を高めた。

イ 現代社会「地方自治と住民福祉」 第1学年

深沢高等学校における「現代社会」の授業で、「地方自治と住民福祉」のテーマで7時間の単元計画を作成した。学校周辺地域の課題を探究し、それについてグループ発表（第1図）することで、地方自治へ働き掛ける意欲や、課題解決のための思考力や判断力の育成を図った。



第1図 グループ発表の様子

(2) 司法参加教育

政治経済「裁判所」 第3学年

湘南台高等学校における「政治・経済」の授業で、「裁判所」をテーマに7時間の単元計画を作成し、「模擬裁判」のロールプレイを通じて司法や裁判員制度を学習した。それらの諸課題に気付かせるとともに、司法参加の重要性を認識し、生徒一人ひとりが積極的に参加する意欲と態度の育成を図った。

1 教育課題研究課 指導主事

(3) 消費者教育

ア 学校設定科目（時事問題）「消費者の責任とフェアトレード」 第3学年

相模原総合高等学校における学校設定科目「時事問題」の授業で、「消費者の責任とフェアトレード」をテーマに3時間分（90分授業）の単元計画を作成し、フェアトレードについての理解や、身近な商品との価格を比較した。賢い消費者としての行動の在り方を考え、消費者に関わる課題の解決に向けた行動を取ることができるようにした。

イ 現代社会「企業の働き」 第1学年

海老名高等学校における「現代社会」の授業で「企業の働き」をテーマに4時間の単元計画を作成し、経済の基本的な仕組みを理解し、企業の社会的責任に関する調べ学習を行った。日本経済の今日の課題について考察し、解決する力の育成を図った。

(4) 道徳教育

ホームルーム活動「モラルとマナー」 第2学年

相模田名高等学校における「ホームルーム活動」で、「モラルとマナー」をテーマに2時間の学習計画を作成し、日常生活の各場面での行動とモラルやマナーについてグループ討議を行った。人間性の育成を目指し、社会の一員として望ましい態度や行動を取ることができる豊かな人間の育成を図った。

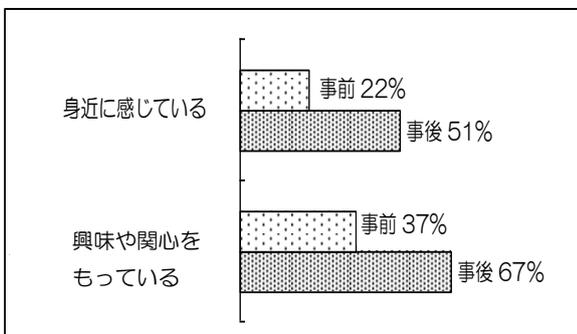
2 実践事例の成果（生徒の変容の見とり）

研究協力校5校の実践事例から、今回の研究テーマ「生徒の変容」をどのように見とることができたかを検証し、成果としてまとめた。

(1) 政治参加教育

ア 湘南台高等学校における実践事例の成果

湘南台高等学校では、「政治への関心について」の事前アンケートと事後アンケートを行い、政治への興味・関心や、政治参加への意欲と態度について、生徒がどのように変容したかを見とることとした。

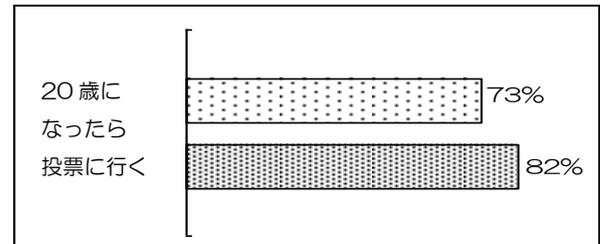


第2図 「政治への関心について」

アンケート（第2図）の結果を見ると、政治を「身近に感じている」、政治に関して「興味や関心をもっている」と答えた生徒が、事前アンケートではそれぞ

れ22%、37%だったところ、事後アンケートではそれぞれ51%、67%と増加した。このことにより、シチズンシップ教育の能力「社会の一員として、より良い社会を形成しようとする力」の育成につなげ、成果を得ることができた。

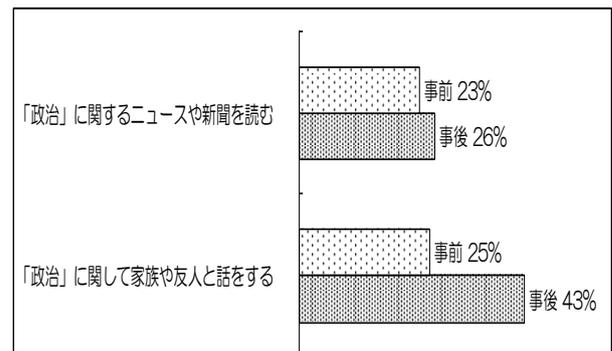
「20歳になったら投票に行くか」（第3図）の質問に対しては、授業前から73%の生徒が「政治に関して積極的に参加しようとする意欲」をもっていた。



第3図 「20歳になったら投票に行くか」

政治に参加しようとする意欲のある若年層が減少しているという状況の中、この学校の生徒の意欲の高さは、日頃から政治参加への意識を高める学習活動を積極的に進めている成果であると言える。

次いで「政治への意識について」（第4図）の質問に対しては、「政治に関するニュースや新聞を読む」と答えた生徒は、事前アンケートでは23%、事後アンケートでは26%で、報道により「政治」に関する情報を手に入れる行動に対し、若干の変容の見とりにとどまった。一方、「政治に関して家族や友人と話す」と答えた生徒は、事前アンケートでは25%だったところ、事後アンケートでは43%と増加し、政治について話し合うという行動に変容が見られた。



第4図 「政治への意識について」

「政治」について家族と話すことは、学校のシチズンシップ教育を家庭が下支えることであり、家庭の教育力の必要性を感じた。

生徒のシチズンシップ教育への関心や意欲に於ける変容がうかがえる事後アンケートの記述（第5図）を一部示した。

これらの記述から、「模擬議会」の授業が、生徒の

「政治や社会に関心をもち、主体的に行動しようとする力」の育成に役立っていることがうかがえる。同様に、「選挙制度や議会制度についての課題を解決するために自ら判断する力」や「政治や社会に関する事柄を理解する力」の育成もある程度達成されたものと考えられる。

政治参加教育の成果として、「模擬議会」の学習は、「政治への興味・関心」について、事前と事後で大きな変容を見ることができ、これらをはぐくむことに大きな効果があった。また、若年層の投票率の低下についての現状を把握した後、「自分たちが20歳になったら投票しに行く」という意識は、授業開始時から高い意識をもって進めることができた。

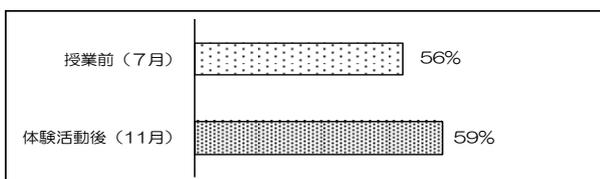
- 政治に関心をもつことができたか。
 - ・投票することで自分の意見が入り、良い方向に行くなら、政治への関心と信頼も出ると思う。
 - ・最初は政治に対していいイメージがなかった。だが、授業を通じて政治の大切さを知ることができてよかった。
- 政治参加への意欲や責任感がもてたか。
 - ・20歳になって選挙に行くなんて意味ないことだと思っていた。考えが変わった。
 - ・こんな体験はめったにできないことだから、よかったです。これをやったことで自分が20歳になって投票に行くときになったら自分で考えて投票をしてみたいです。
- 政治について理解を深めようと思ったか。
 - ・一つの議題でも反対派・賛成派の意見があって議案を可決するのは大変だと思った。もっと質疑を深められるといいと思った。

第5図 記述式による生徒の意見

イ 深沢高等学校における実践事例の成果

深沢高等学校では、事前アンケートと事後アンケートを行い、地方自治への興味・関心や、自ら地域社会に働き掛ける意欲について、生徒がどう変容したかを見とることにした。

「地域社会をより良くするために、自分から働き掛けたいか」（第6図）の質問に「とても思う」「少し思う」と答えた生徒の合計は、授業前の56%に対し、体験活動後は59%になり、わずかな生徒の変容にとどまった。



第6図 「地域に働き掛けたいと思う」

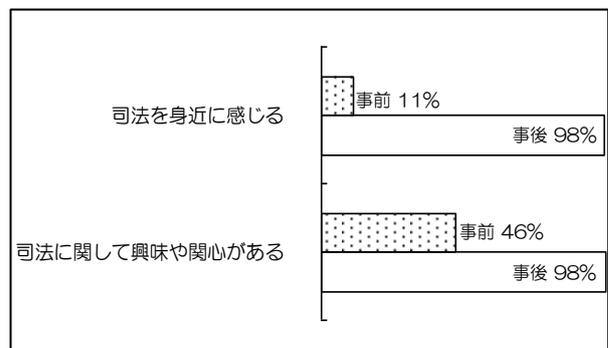
「地方自治と住民福祉」の学習では、地域調査を通じて、身近な住民自治の課題について情報収集する能力や討議の技法を習得するとともに、社会に参画する能力や態度を身に付けさせることができた。

また、グループ学習や発表を通じて、身近な住民自治の課題について考察する力や表現する力に気付かせることができた。

(2) 司法参加教育

湘南台高等学校では、事前アンケートと事後アンケートを行い、司法参加への興味・関心について、生徒の変容を確認した。

「司法への関心について」（第7図）では、「司法を身近に感じる」、「司法に関して興味や関心がある」と答えた生徒が、事前アンケートでは、11%、46%だったところ、事後アンケートではともに98%となり、圧倒的多数の生徒が「司法への興味や関心」をもつようになったという大きな変容が見られた。



第7図 「司法への関心について」

このような結果に導いた原因として、次の3点が考えられる。1点目は、生徒にとってあまり身近でない裁判について理解を深めるために、「模擬裁判」というロールプレイを行ったことである。2点目は、「模擬裁判」を実施した会場に、桐蔭横浜大学に移築復元された横浜地方裁判所の陪審法廷を使用し、裁判官役が法衣を着るなど、実際の裁判さながらの臨場感を生徒が味わったことによるものだと考えられる。3点目は、実際に大学の先生から司法に関する話を聞いたり、法学部の大学生と一緒に意見交換をしたりしたためだと思われる。

司法参加教育の成果のまとめとして、「模擬裁判」（第8図）を実施することにより、司法や裁判員制度に対する興味・関心、知識、論理的な思考について、事前と事後の比較で大きな変容を見とることができ、授業を通じて、これらを育むことに大きな効果があったと言える。

またグループ討議を通じ、資料を収集し、的確に判断したり、資料を基に適切に議論するスキルも身に付けられたりという副産物もあった。



第8図 模擬裁判の様子

(3) 消費者教育

ア 相模原総合高等学校における実践事例の成果

相模原総合高等学校では、消費者に関する事前アンケートと事後アンケートを行い、フェアトレードについての興味・関心や、消費者としての意識について、生徒がどう変容したかを見とることにした。

消費者に関するアンケートの回答(第9図)を見ると、企業の社会貢献により価格の高くなった商品を、消費者として購入すべきかどうか、生徒たちの思いは様々だった。しかし、商品を選択する際の気付きや消費者としてのあるべき姿をグループ学習を通じて理解することができ、その一端と思える生徒の記述が見られた。

- 「買い物」に対する意識は変わったか。
 - ・値段だけでなく、社会に貢献している企業に協力したいと思った。
- 授業で一番印象に残ったことは何か。
 - ・食品選びの価値観が変わった。
 - ・安い商品の裏では、誰かを犠牲にしているという実態があることを知った。

第9図 消費者に関するアンケートの回答(一部)

消費者教育の成果としては、「消費者の責任とフェアトレード」の学習を通じて、消費者の商品選択の際に、商品価格の背後にある社会の実態を知り、「私たちにできることは何か」について考える力が付き、企業の社会貢献について身近に捉えるきっかけとなったことである。

イ 海老名高等学校における実践事例の成果

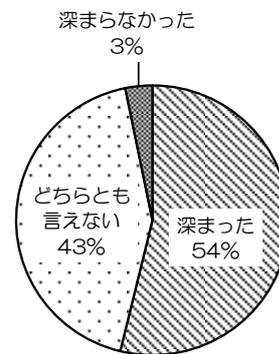
海老名高等学校では、事前アンケートと事後アンケートを行い、経済についての興味・関心や、企業に対するイメージについて、生徒がどのように変容したかを見とることにした。

経済についての興味・関心に関するアンケート結果では、「経済に興味・関心をもっている」と答えた生徒が、事前アンケートでは14%だったところ、事後アンケートでは50%になった。企業に対するイメージは、「企業が環境や福祉のことをよく考えていることがわかった」、「利潤を上げるばかりでなく、社会に貢献

していることを知り、イメージが良くなった」など、企業の「社会的責任」について理解し、消費者としての在り方を学習することで、シチズンシップ教育の能力「社会の一員として、より良い社会を形成しようとする力」の獲得につなげることができた。

「企業の働き」では、企業の社会的責任を学習することで、企業の在り方や賢い消費者の在り方について理解させることができた。

事後アンケートにおいて、「企業の社会的責任について興味・関心が深まったか」(第10図)に対し、「深まった」と答えた生徒は54%で、「深まらなかった」と答えた3%を大きく上回ったが、「どちらとも言えない」と答えた生徒が43%あり、企業の在り方に関する意識を高めることに難しさがうかがえた。



第10図 「企業の社会的責任に興味・関心が深まったか」

(4) 道徳教育

相模田名高等学校では、モラルやマナーについて、様々な場面をイメージしながらグループで討議し、自分の考えを述べたり、他人の意見との違いを考察したりした。グループでまとめた意見を発表した後で、生徒個々の考えを深め、振り返りのワークシートや、事前、事後アンケート、生徒の行動の観察などから、生徒がどのように変容したかを見とることにした。事後アンケートによる記述(第11図)には次のような意見があった。

- 友人からマナーを教わった。言われないと気付かないマナーがある。
- 優先席付近では携帯電話の電源を切る、席を譲る、電車でいつもアナウンスされるから、みんなわかっているはずなのに、それなのにできないのはなぜだろう。
- 知識として理解していたが、あらためて「気づき」をした。周りの人たちといい関係でいたいから、モラルやマナーについて意欲的に考えていきたい。

第11図 モラルやマナーに関する事後アンケートの回答(一部)

道徳教育の成果として、「モラルやマナー」の学習を通じて、日常生活の様々な場面において、どのような行動をとるべきかを活発に話し合い、個々が考察した内容を意見交換することで、意見の違いを確認するとともに、より良い人間関係の構築を図ることができた。

(5) その他の高校の取組み

調査研究協力校5校以外の高等学校の実践事例とその成果について、県教育委員会が実施している『教育課程調査』（平成24年1月現在）の報告の中から、学校全体で取り組んでいる実践事例の一部を紹介し、成果をまとめた。

ア 調査研究協力校以外の高等学校での実践事例

【政治参加教育】

- 生徒会選挙に向けた投票の在り方考え方の話し合い
- 消費税に関わるグループディスカッション

【司法参加教育】

- 弁護士会の指導の下、裁判員制度についてのビデオを社会科、演劇部、放送研究部が合同で制作
- PTA主催の裁判員制度出前講座、生徒とのディスカッション

【消費者教育】

- 寸劇を通じて様々な悪質商法の手口について学習
- 新聞委員会が金銭トラブルや、アルバイトトラブルなどについての発表

【道徳教育】

- 防災センターでの支援活動、近隣小中学校との連携
- 自転車マナー教室
- モラルやマナーを発展させた「いのちの授業」

イ 調査研究協力校以外の高等学校での成果

【政治参加教育】

- 消費税をテーマにした調べ学習から、賢い消費者になるための知識を獲得
- マニフェストの内容の理解

【司法参加教育】

- 「裁判員制度」について保護者と生徒との意見交換

【消費者教育】

- 消費者問題と経済システムについての理解
- 講演会を通じて、電子マネー、クレジットカード、ローンの問題解決のための意欲の向上

【道徳教育】

- 制服の規定の改正についての生徒会のルール作りと遵守することの大切さを学習

(6) 成果のまとめ

各学校の取組みのとおり、当初目標としていた生徒の変容について、思っていた以上の成果を得ることができた。模擬議会や模擬裁判などの参加体験型の学習により、実際に議員や裁判員の役になって、質問や答

弁、判決を考え表現するという活動は、政治や司法への興味・関心を高める効果が大きかった。その反面、身近な諸問題の解決のための手だてを考えさせ、今、自分たちは何をしなければならないのかを考えさせる活動においては、調査によって思いのほか出会った課題があまりに大きく、一人の生徒としての力の限界を感じてしまい、かえって消極的になってしまうという現象が確認できた。

また、モラルやマナーの学習においては、生徒に気付きを与えることはできるものの、それを「変わる」までの行動に発展させるまでには、更なる工夫が必要であることもわかった。今回の実践事例を通じて、生徒の変容の見とりについて分かったことは、実践は参加体験型の学習を継続して行うことが何よりも大切であり、確かな見とりのための方法もいろいろな視点と創意工夫をもって対応することによって、生徒の意欲や態度が向上するということである。

3 実践事例の課題

(1) 政治参加教育

ア 課題

「模擬議会」の学習後でも、「政治に関して興味・関心をもつ」ことができない生徒や、「政治に関する新聞記事やニュースにも関心をもつ」ことができず、「政治について話題にする」ことをしない生徒が見られた。

また、「地方自治と住民福祉」の学習では、「地域をより良くするために、地域に働き掛けたいか」の質問について、「気持ちはあるのに行動に消極的」である生徒が27.1%いることが分かった。地域のもつ環境等に対する課題は、フィールドワークによっておおむね認識することができたが、その難しい課題に対して、「どのように行動すれば改善に結び付くのか」といった考察が必要である。

イ 課題解決の手だて

政治に関する記事の調べ学習や発表など、新聞を活用した学習を繰り返し行うことで、政治に関する興味や関心が深まり、「積極的に社会に参加する意欲」につなげることができる。また、行政や地方自治の取り組みを知り、どのような行動で働き掛ければよいのか試行錯誤を繰り返す中から「やってみよう」という意欲を湧かせることができる。

(2) 司法参加教育

ア 課題

司法参加教育による課題を事後アンケートから見ると、98%の生徒が「司法に関心がある」と答えたが、「将来、裁判員として司法参加したいか」に対しては、半数が「したくない」と答えた。これは、司法に関心はあるが、大学の先生から司法に関する話を聴いたり、弁護士の講義を受けたりして、司法に対する専門的知

識の必要性を知ったことや、重い責任を感じ取ったことなどによる結果だと考えられる。

イ 課題解決の手だて

裁判員制度のメリットやデメリットについて調べ学習を行い、国民の義務としての制度の在り方についてさらに理解を深める。また、生活に身近な例を基にした裁判のロールプレイングを行い、「自分だったらどうするか」と各自で考えをまとめてからグループで討議・発表する。その結果、司法に関心を持ち、国民として積極的に関わっていこうとする意欲が向上し、個人の意見を表明したり、意見の違いを認め合ったりして話を進めることができるようになるはずである。

(3) 消費者教育

ア 課題

事後アンケートの一部に、「フェアトレード商品はよいと思うが、価格を見ると消費者の立場としてどうだろうか」と疑問をもつ生徒もいた。シチズンシップ教育の目標が「自ら学び、考え、行動する力の育成」であることから、生徒の意欲や態度をどれだけ深めることができるかが課題となった。今回の授業では、フェアトレードについて、ほとんどの生徒が「参考になった」と回答したので、この学習を継続、深化させていくことで、知識だけでなく「賢い消費者として自分で考え行動する」力を伸ばすことができると期待される。

「企業の社会的責任」についても、半数の生徒が「理解が難しい」と答えた。これから社会の一員となる高校生にもっと理解できるよう、企業の調べ学習を継続して行ったり、企業の当事者の話を聞いたりして理解するための工夫が必要である。

イ 課題解決の手だて

「企業の社会的責任」あるいは「企業の社会貢献」の学習の前に、もっと、企業というものの存在を生徒に身近なものにする必要がある。そのためには、様々な角度から企業学習をすすめるとともに、その成果の発表の機会を共有する。また、当該企業の担当者を学校に招き、具体的な話を聞いたり、意見交換を行ったりする。

このような学習経過を通じて、生徒が考え、工夫し、協力して、課題解決に取り組みながら、「より良い社会を作るには」という発想を手にすることができ、本来の意欲や態度を身に付けていくのではないか。

(4) 道徳教育

ア 課題

道徳教育の課題は、通常の教育活動の中で生徒に目的意識をどうもたせるか、ということと、「指導の工夫」のあくなき追求という教える側の姿勢である。またモラルやマナーについては、「規則」として外的なルールに頼るものでなく、自発的かつ内発的な行動が必要である。

「わかっているのに、なかなか実行できない」、「友人に注意ができない」といった生徒の声にあるように、グループで話し合うことで初めて生徒が気付く場面もあった。この気付きが経験につながるよう、継続した学習が望ましい。

イ 課題解決に向けての手だてと期待される効果

各自のモラルやマナーに関する目標をもち、取組みを継続させた後、「自分がどう変わったのか」についてグループで話し合いを行う。それぞれが目標を達成することにより、過去の自分と比べて、何がどう変わったか気付くことができる。このように内面との対話や自分を見つめる過程を確保するとともに、グループでの話し合いや発表による気付きという学習を経験することによって、次の目標も明らかになり、モラルやマナーへの態度や意識の深まりが期待できるに違いない。

研究のまとめ

本研究を通して、学校としての「目指す生徒像」、「生徒の変容」を共有化するとともに、地道ながらも質の高いシチズンシップ教育の取組みを学校全体で継続することの大切さが改めて明らかになった。

様々な視点から物事を捉え、考えを深めたり、課題解決のための手だてを自ら見いだしたりする経験を、知識だけで終わることなく、いかに関心と責任をもって行動として起こすことができるかが課題である。

また、シチズンシップ教育を展開する上で肝要なことは、これまでも述べたように、生徒の考えや話し合いの時間を可能な限り確保しながら、生徒の変容を求め続ける教員の姿勢、そして一部の教科や科目にとどまることなく、学校全体の取組みとしてどのように体制の充実を図っていくか、ということである。

今年度の研究の成果や課題を次年度に生かしながら、本県独自のシチズンシップ教育を、今後さらに活性化させていきたい。

おわりに

この度、多忙な業務の中この研究に協力していただいた調査研究協力員及び研究授業と研究協議会にご参加いただいた職員の方々に深く感謝を申し上げます。

[調査研究協力員]

県立深沢高等学校	小杉 一也
県立湘南台高等学校	市川 誠人
県立海老名高等学校	梶ヶ谷 穰
県立相模原総合高等学校	北井 博
県立相模田名高等学校	堀 俊

特別支援学校における 新しい若手人材育成に関わる研究

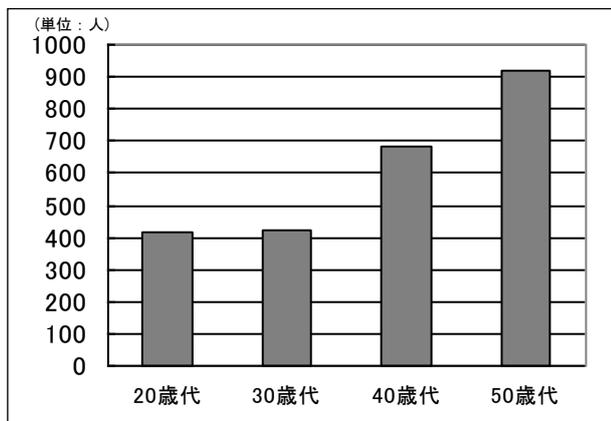
— 授業研究を中心とした若手同士の学び合い —

山田 良寛¹ 羽賀 晃代¹ 井出 和夫²

教諭等の大量退職、大量採用に伴い、特別支援学校においても若手人材育成の取組みが喫緊の課題となっている。本研究では、当センター基本研修（初任者、2年経験者、5年経験者）における若手教員の研修ニーズの調査・分析及び調査研究協力校2校における若手人材育成の実践を通して、校内における若手人材育成システムのモデルを検討した。あわせて、校外研修（特にセンターにおける研修）の改善の方向性を示した。

はじめに

神奈川県においても若手教員（おおむね採用後10年目まで）の割合が急激に増加し、教育活動の根幹をなす授業の質と指導力の確保・向上が喫緊の課題となっている。（第1図）大量採用の時期に入り、従来のOJTのイメージを切り替え、若手教員の研修環境を整える必要がある。また、若手教員同士が互いに支え合い、学び合う職場環境の醸成が不可欠である。



第1図 神奈川県立特別支援学校の校長・教諭等
年齢構成（平成23年度）

支え合い、学び合う環境づくりについては、特別支援学校特有の難しさもある。ほとんどの学校が、複数の部（小、中、高など）や教育部門（各障害種別）を持ち、職員数が非常に多く、100人以上の教諭等で構成される学校も多数あるため、仕事上のコミュニケーションが図りにくい状況がある。各教員が所属する部、部門の会議のほかに、他の部や部門にまたがった会議が多く、授業研究や各種研修の時間を十分確保することが難しい現状がある。

職場でのOJTの在り方は、教員の年齢構成の変化により、ベテランから若手へという方法だけでなく新しい方法へのシフトが必要である。大量退職後の組織づくりの見直しを持ち、若手教員がともに学び合い支え合うことができる環境を整え、授業の質や指導力等の専門性と同僚性を高めることが求められている。

また、これからの学校の中核として活躍する若手教員一人ひとりが専門性を高めることの大切さはもとより、学校組織の視点からも意図的、計画的に、学び合いが促進される職場環境を創造することが力のある学校づくりのために重要と考える。

本研究では、基本研修（初任者、2年経験者、5年経験者）受講者の研修ニーズの調査・分析および特別支援学校の調査研究協力校2校における若手教員同士の学び合いの実践を通して校内における若手人材育成システムのモデルを検討する。また、校内研修と現行の（総合教育センターでの研修を中心とした）校外研修の在り方について検討を加え、基本研修改善の手立てを提示する。

研究の目的

調査研究協力校2校での若手人材育成の実践を研究対象とし、校内における若手人材育成システムのモデルを検討することを目的とする。また、基本研修（初任者、2年経験者、5年経験者）受講者に実施したアンケート調査を通して、若手教員の学びのニーズとそれに応じた解決のリソースを分析し、本研究でモデルを提示することの意義を確認する。あわせて、新しい校内若手人材育成システムのモデルを踏まえ、総合教育センター（以下「センター」）における基本研修の改善等、校外研修の在り方を検討する。

1 特別支援教育推進課 指導主事
2 特別支援教育推進課長

研究の内容

1 若手教員の学びのニーズ（調査）

平成23年度初任者研修、2年経験者研修、5年経験者研修の中で受講者に協力を依頼し、若手教員の学びのニーズと解決のリソースについて調査を行った。（第1表）

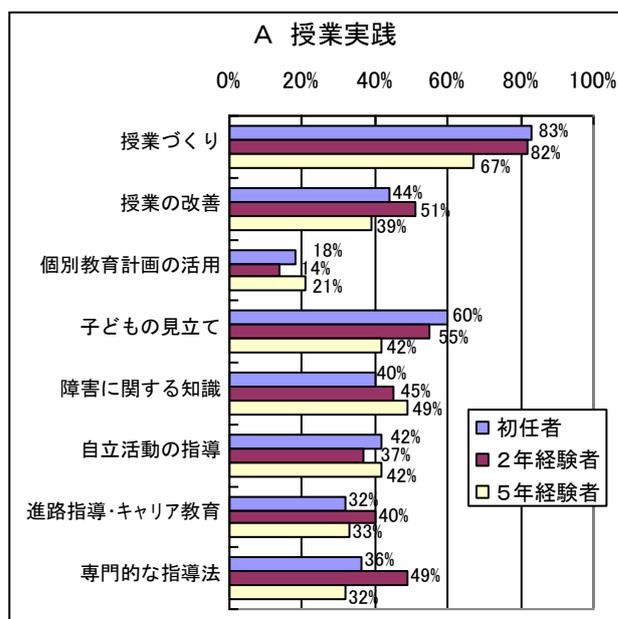
第1表 調査の概要

調査対象	特別支援学校初任者研修受講者 149人、2年経験者研修受講者 113人、5年経験者研修受講者 57人
実施時期	平成23年10月～11月（上記各経験年数の基本研修で実施）
調査方法	質問紙によるアンケート調査
調査内容 （質問項目）	I 学びのニーズ（もっと学びたいことまたは課題と感ずること） II Iで挙げた項目の解決のリソース（相談相手、情報源、学びの機会等）
Iの選択肢（カテゴリーA、Bとも複数回答）	
<ul style="list-style-type: none"> ・カテゴリーA「授業実践」 <ul style="list-style-type: none"> ①授業づくり（内容・手立て、教材教具等） ②授業の改善（授業研究、個人や少数者での振り返り等） ③個別教育計画の活用 ④子どもの見立て（アセスメント） ⑤障害に関する知識 ⑥自立活動の指導 ⑦進路指導・キャリア教育 ⑧専門的な指導法 ⑨その他 ・カテゴリーB「仕事・人間関係・その他」 <ul style="list-style-type: none"> ①チームティーチング ②校務分掌の仕事 ③他職種・他機関との連携 ④保護者の対応 ⑤マネジメント（学級・学年経営、分掌・係のチーフ等） ⑥職場の人間関係 ⑦自身のキャリア形成（職場での今の役割や将来設計） ⑧学びの機会（校内研修等）の充実 ⑨その他 ・自由記述 	
IIの選択肢（[校内]、[校外]、[自分で・その他]とも複数回答）	
[校内] a クラスやTTの先生 b 学年・学部主任 c 同期や少し先輩の先生 d ベテランの先生 e 地域支援等の専任 f 専門的知識のある同僚 g 管理職 h 授業研究会 i 校内研修会 j その他 [校外] k センターの研修会 l 有志の学習会 m 学会や民間の研修会 n その他 [自分で・その他] o 文献 p インターネット q 誰に相談したらよいかわからない r その他	

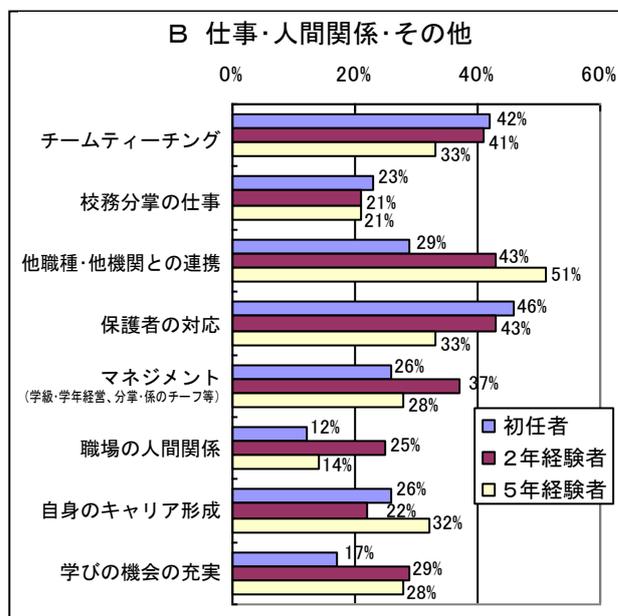
ここでは調査結果から、基本研修の経験年数ごとの学びのニーズと解決のリソースや、若手教員の成長に伴う変化を検討する。次に、校内における授業研究を中心とした若手同士の学び合いを促進する意義について確認する。

(1) 結果

学びのニーズについては第2・3図、学びのニーズに関する自由記述（代表的なもの）は第2表、解決のリソース（結果の一部）は第3・4表に示した。



第2図 授業実践



第3図 仕事・人間関係・その他

第2表 自由記述から

<p>初任者の自由記述 (一部) (総数 40)</p>	<p>《多様な実践を知ること》(6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小学部の経験しかないので、他部門、他学部を経験したい。 ・肢体不自由教育部門の先生と意見交換したい。 ・(学校会場の研修で) 他校をもっと見たい。 <p>《授業の改善》(3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・過不足ないちょうど良い支援が見つけられない。支援しすぎている気がすることがある。 <p>《時間のやりくり》(3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業づくり等の工夫に時間を取りたいが会議等で時間の確保が難しい。 <p>《人間関係》(2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・職員数が多く、コミュニケーションが大変。 ・教員数が多く、良くも悪くも人間関係が影響する。 <p>《相談相手に関するもの》(1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・2年目から多くの仕事を任されるようになったが、相談に乗ってくれる相手がいない。周囲の先生が(もう初任ではないから)何でもできると(過大な)期待をもつ。
<p>《基礎的な知識・技能》(16)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・障害に関する知識をもっと身に付け指導法を理解したい。 ・生徒に適した進路先かどうかを考えるための進路指導の視点が知りたい。 ・文字や数の概念を獲得する順序を知りたい。 ・アセスメントに関する知識を身に付ける機会を充実してほしい。 ・初めての聴覚障害教育なので、専門的な指導法の研修が必要と感じる。 <p>《日々の授業づくり》(8)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業にどんな教材を取り入れたらよいかとても迷います。 ・とにかくたくさん授業のアイデアを知りたい。 ・授業展開時の発問等の進行のスキルが課題と思う。 ・授業づくりの基本の子どもの見立てのコツを学びたい。 <p>《多様な実践を知ること》(6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(自校、他校の) 他学部、他の教員の授業をもっと見たい。 ・もっといろんな学校の現場の様子や、先生方の指導実践を見せていただく機会が欲しいです。 ・授業づくりに関しては、今回の(学校を会場とした研修の) ように授業を見せていただくことで本当に勉強になった。 <p>《時間のやりくり》(3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・仕事を効率よく進める方法が知りたい。 ・放課後が短く、学ぶ時間がない。 <p>《相談相手に関するもの》(2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・分からないことや困ったことがあったとき、誰に聞いてよいのか分からない。 ・センターに「なんでも相談室」を開設してほしい。 	<p>5年経験者の自由記述 (一部) (総数 6)</p>
<p>2年経験者の自由記述 (一部) (総数 32)</p> <p>《学ぶ機会の少なさへの不安》(7)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・まだまだ分からないこともたくさんあるので、2、3年目位の先生にも研修の機会が欲しい。 ・毎日授業を行っているがこれでいいのかと思うことが多い。 ・ベテランの先生が少なく、どんどん異動されてしまいます。何かの時の頼りになるベテランの先生は大きな存在です。 ・自分の仕事や役割の振り返りの機会が必要だ。 <p>《日々の授業づくり》(6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各教科の授業や教材について知りたい。 ・教科ごとの研修会があるとうれしい。指導案をたくさん見てみたい。 	<p>《日々の授業づくり》(2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・具体的な実践事例を知りたい。 <p>《授業の改善》(1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(その生徒に) なぜこの課題が必要かを十分理解していると自信を持って指導ができる。 <p>《時間のやりくり》(1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・研修や会議が多く、最も力を入れるべき授業の準備に時間が取れない。

ア 各経験年数に共通な傾向

(ア) 学びのニーズ

カテゴリーA「授業実践」では、各経験年数のグラフのパターンは概ね共通している。「授業づくり」、「子どもの見立て」が多く挙がっており、次いで「障害に関する知識」「自立活動の指導」「専門的な指導法」等の特別支援教育に必要な知識・技能の学びのニーズが多かった。

カテゴリーB「仕事・人間関係・その他」では、「他職種・他機関との連携」「マネジメント（学級・学年経営等）」「職場の人間関係」「学びの機会の充実」で経験年数による特徴が見られるが（後述）、他の項

目ではグラフのパターンは概ね共通している。

自由記述では、日々の授業づくり、多様な実践を知ること、時間のやりくりの内容が各経験年数に共通して見られた。

(イ) 解決のリソース

第3表に示したように「授業実践」の項目について、各経験年数共通の傾向が見られた。「授業づくり」や「子どもの見立て」等の日常の実践に関わる項目では、解決のリソースとして各経験年数とも「クラスやTTの先生」「ベテランの先生」「同期や少し先輩の先生」「学部・学年主任」が多く挙がった。

第3表 解決のリソース ～「授業実践」に関するもの～

学びのニーズ 解決の リソース	授業づくり			授業の改善			子どもの見立て		
	初任者	2年 経験者	5年 経験者	初任者	2年 経験者	5年 経験者	初任者	2年 経験者	5年 経験者
	123人	93人	38人	66人	58人	22人	89人	62人	24人
クラスやTTの先生	80%	71%	76%	74%	66%	77%	52%	52%	58%
学年・学部主任	34%	37%	32%	36%	40%	36%	35%	40%	33%
同期や少し先輩の先生	39%	49%	45%	29%	43%	27%	18%	23%	17%
ベテランの先生	53%	63%	53%	47%	55%	41%	36%	50%	38%
地域支援等の専任	2%	1%	3%	2%	0%	0%	10%	16%	13%
専門的知識のある同僚	12%	24%	18%	9%	21%	9%	28%	23%	21%
管理職	4%	3%	0%	8%	9%	0%	2%	10%	0%
授業研究会	36%	38%	21%	48%	34%	27%	7%	13%	8%
校内研修会	12%	23%	8%	11%	16%	14%	10%	11%	8%

第4表 解決のリソース ～「仕事・人間関係・その他」に関するもの～

学びのニーズ 解決の リソース	保護者の対応			マネジメント			職場の人間関係		
	初任者	2年 経験者	5年 経験者	初任者	2年 経験者	5年 経験者	初任者	2年 経験者	5年 経験者
	69人	49人	19人	39人	42人	16人	18人	28人	8人
クラスやTTの先生	52%	43%	21%	49%	29%	0%	17%	25%	0%
学年・学部主任	33%	43%	53%	49%	36%	38%	11%	14%	0%
同期や少し先輩の先生	17%	27%	32%	13%	19%	0%	100%	71%	13%
ベテランの先生	45%	57%	21%	21%	38%	19%	11%	36%	0%
地域支援等の専任	7%	14%	11%	5%	10%	13%	6%	4%	0%
専門的知識のある同僚	1%	4%	11%	5%	5%	0%	17%	4%	0%
管理職	13%	22%	26%	15%	21%	31%	22%	25%	0%
授業研究会	1%	0%	0%	0%	2%	0%	0%	0%	0%
校内研修会	4%	2%	0%	3%	0%	6%	6%	0%	0%

※第3表、第4表いずれも、学びのニーズ、解決のリソースともに複数回答

※表中の％は経験年数ごとの学びのニーズとして回答した人数に対する百分率

※初任者N=149、2年経験者N=113、5年経験者N=57

校外の学びの場について「学会や民間の研修会」を解決のリソースとする回答は、「授業実践」「仕事・人間関係・その他」ともに、校内の同僚を解決のリソースとする回答に比べ大幅に少なかった。

なお、「誰に相談したらよいか分からない」という回答も各経験年数にそれぞれ見られ、適切な相談相手が見つからない若手教員がいることが推察される。

イ 各経験年数の特徴

(ア) 初任者

初任者の回答の特徴は、自由記述と解決のリソースに顕著に表れた。

学びのニーズについて、自由記述内容の傾向として、授業づくりに必要な基礎的な知識・技能に関わるものが2年・5年経験者と比べ多く見られた。

解決のリソースとしては、「授業づくり」や「子どもの見立て」だけでなく「保護者の対応」「マネジメント」等についても、「クラスやTTの先生」「ベテランの先生」「同期や少し先輩の先生」「学部・学年主任」が多く挙げた。「授業の改善」の解決のリソース（学びの場）として、校内の「授業研究会」を挙げた受講者は48%に上った。初任者研修における授業研究の比重の大きさが背景の一つとして推察される。

(イ) 2年経験者

2年経験者の回答の特徴は、「仕事・人間関係・その他」において、「マネジメント」「職場の人間関係」「学びの機会の充実」が多く挙げたこと、自由記述において学ぶ機会の少なさに対する不安感が多く出されたことに見られる。

「授業実践」では、初任者と比較して「授業の改善」「専門的な指導法」が若干多く、自由記述においては授業を改善したいという意図の記述が見られた。2年経験者では、授業に対する課題意識として、何を教えるかという初任者で多く見られた悩みから、より良い教え方を模索する段階へシフトしていることがうかがわれる。

解決のリソースの選択では初任者と同様、「クラスやTTの先生」「ベテランの先生」「同期や少し先輩の先生」「学部・学年主任」が中心になっている。

「授業の改善」の学びの場として校内の「授業研究会」を挙げた受講者は34%であった。

(ウ) 5年経験者

5年経験者の回答の特徴は、「仕事・人間関係・その他」の「他職種・他機関との連携」「自身のキャリア形成」の回答が多かったこと、解決のリソースが焦点化される傾向が見られることである。

解決のリソースについては、例えば「保護者の対応」を課題として挙げた受講者は、相談相手として「学年・学部主任」を挙げる割合が最も高かった。（第4表）

(2) 考察

ア 若手教員の成長に伴う学びのニーズの変化とキャリア発達

初任者では、日々の授業づくりや、そのために必要な基礎的な知識・技能が学びのニーズの中心だが、2年経験者では、授業づくりに改善の視点が加わり、学級経営等の身近な小チームでのマネジメントが課題意識として表れた。学級経営や分掌のチーフ等、主体的に仕事に取り組むことが求められる一方、アドバイスを受ける機会が少ないことが、2年経験者の成長課題となっていることが分かる。さらに、5年経験者では、他職種・他機関との連携を図ることへシフトしており、課題意識が徐々に組織マネジメントの視点に近づいていると言える。

一方、「授業づくり」「子どもの見立て」「保護者の対応」等の日常の教育実践に関わる学びのニーズは経験年数の増加とともに減少しており、教師としての成長を読みとることができる。

以上の学びのニーズの変化を経験年数の増加に伴うキャリア発達上の課題としてまとめると、初任者では授業等の日常の実践に関わる「基礎的な知識・技能」、2年経験者では「効果的な指導」「実務的対応力」「組織の視野」、5年経験者では「人や資源をつなぐ力」「自身のキャリア形成」と考えることができる。

イ 若手教員の成長に伴う解決手法の変化

初任者や2年経験者では、「クラスやTTの先生」「ベテランの先生」「同期や少し先輩の先生」「学部・学年主任」という身近な先生を課題解決のよりどころにしていることがわかる。また「職場の人間関係」の相談相手として「同期や少し先輩の先生」が多数挙げられたことは注目に値する。5年経験者になると、これまでの経験から得た校内の意思決定の構造や専門的知識の人的リソースの情報に基づいて、解決可能性の高さや実務的な観点で人的リソースを選択している様子がうかがえる。

ウ 校内における授業研究を中心とした若手同士の学び合いを促進する意義

授業研究という観点で調査結果を見ると、「授業づくり」を学びのニーズとして挙げる受講者は多かったが、相対的に「授業の改善」を挙げた回答が少ない。特別支援学校の授業づくりの根幹にかかわる「個別教育計画の活用」の回答に至ってはさらに少数である。

初任者が授業づくり自体を課題と考えることは当然として、経験年数が増加しても「授業の改善」のニーズが拡大しない状況が見られ、授業研究を中心とした学び合いを組織し、授業改善の視点を育てていくことが必要と思われる。

解決の（人的）リソースの視点では、初任者と2年経験者では、身近な先生が課題解決の重要な存在にな

っており、ベテランの先生を挙げる回答も多かった。しかし、教員の年齢構成の急激な変化に伴い、従来行われていたベテラン教員から若手教員へのOJTは先細りとなり、「クラスやTTの先生」「学年・学部主任」等は次第に「同期や少し先輩」の年齢層で置き換わっていくことが見込まれる。このような状況の中で、校内では、若手教員同士で学び合い、授業改善に向けて切磋琢磨することが大切になるのである。

また、授業そのものだけでなく、学校という職場で働く上での様々な課題や、時には私的な事項の相談相手としても若手教員同士のサポートが大切である。

自由記述にも見られたように、特別支援学校における職員数の多さ、多忙感が研修時間の確保や人間関係づくりの難しさに影響しており、学び合いの組織づくりに際しては、職場のコミュニケーション、支え合い（同僚性形成）を促進することが重要である。

新しい若手人材育成は、組織として意図的、計画的に取り組むことも重要である。上述した年齢構成の変化への対応だけでなく、調査では「誰に相談したらよいかわからない」という回答が見られること、研修機会の拡大が望まれる臨任教員も多いことから、組織的な視点で若手教員の学び合いを促進することが有効と考える。

以上のことから、各学校において授業研究を中心とした若手同士の学び合いを進める意義は大きいと考えられる。

2 調査研究協力校における若手人材育成の実践

(1) 方法

本研究では、A養護学校、B養護学校の2校を調査研究協力校（以下「協力校」）として、特別支援学校における新しい若手人材育成の実践を行った。（第5表）

若手人材育成の推進役として、両協力校でそれぞれ若手リーダー教員と総括教諭を選出し、年間4～5回程度の研修を企画、実施した。学校からの依頼に応じてセンター職員が研修会に参加し、助言を行った。

調査研究協力員会を開催して両協力校の取組みや課題を共有し、関東学院大学小泉秀夫教授に授業研究と教員養成の専門家の観点からの助言を依頼した。

(2) 結果

一年間の実践を通して得られた結果を第6表に示した。

実践に参加した教員の感想として、研修に参加した若手教員からは、「顔は知っているが話したことがない先生とのつながりができた」「若い先生たちで集まれるのがよく、気軽な気持ちで参加でき有意義な時間だった」「ベテランの先生の授業を見たのがよかった」「若手が集まって活動していることを校内のほかの先

生たちも知っている」とよい」「若手同士の場で学びたかったことを学部で話したら、学部の研修として実現した」「自分の学校にいい先生がたくさんいることが分かった」「少人数で授業に生かせる話ができる」とよい」等、若手リーダーからは、「若手リーダーの役割を果たす中で様々な先生とのつながりができた」「若手同士で授業の協議をすると話しやすい」「若手同士の学び合いは大切と思っていたが、今回の実践で実現した。日頃から声を掛け合える関係が大切と思う」等の声が聞かれた。

第5表 調査研究の枠組み

両協力校への依頼内容	<ul style="list-style-type: none"> ・研修の組織づくり（推進役として若手リーダーと総括教諭） ・年間計画の作成（平成23年度の年間計画の中に無理のない回数で設定） ・研修内容の企画（授業研究を中心とした教育実践に関するテーマで構成し、同僚性形成の視点も大切に）
センターの当初の支援	<ul style="list-style-type: none"> ・学びのニーズを調査するための質問紙（案）の提供 ・初回研修時の参加者に対する若手人材育成の意義説明
調査研究協力員会	<p>第1回（5月）</p> <p>両協力校の情報交換（年間計画、若手教員の学びのニーズ、研修会の名称）、センターからのアドバイス（企画・運営の工夫）、助言者より（授業研究における教員の学び）</p> <p>第2回（11月）</p> <p>両協力校の情報交換（取組みの経過、今後の予定）、基本研修受講者へのアンケート調査結果（本稿1の内容の一部を紹介）、助言者より（両協力校の取組みに対する助言）</p>
助言者	関東学院大学 小泉秀夫教授

(3) 考察

両協力校の実践における、研修を充実させるための工夫や課題を検討する。

ア ニーズに応じた研修の企画

両協力校では、年度当初に若手リーダーが学びのニーズをアンケート調査（質問紙）で若手教員に尋ねた。質問紙はセンターが提供した案を活用した。（第7表、次頁）

その結果、A養護学校では採用2年目の教員の学びのニーズ、悩み、不安を中心に上げ、それに応える形で研修内容が企画された。B養護学校では、アンケートの結果をもとにテーマ別研修で取り上げる内容が検討された。

両協力校で行われた、事前にニーズを調査する方法

は、参加者のニーズに合わせた研修を企画するために有効な手法であった。研修内容の企画は、研修の成果や参加者の満足度を左右する重要な要素であり、ニーズに基づいて企画することにより、若手教員が、自分たちの研修会を自分たちで作る、自分たちで学び合う意識を高めることにつながる。と考える。

なお、センターからの両協力校への当初の支援として研修の初回に、本研究の目的と若手人材育成の意義を説明した。若手教員の当事者に、なぜいま若手同士の学び合いが大切かを知ってもらうことが、本研究の試行的取組みへの主体的参加のために効果的であった。

第6表 実践の結果

	A養護学校	B養護学校
「若手教員」対象者（臨任教員等の対応）	採用10年目まで（35歳未満）の教員20人 初任者・2年経験者・5年経験者研修の対象者は除く（臨任教員は含まない）	採用2～4年目（35歳以下）の教員16人 初任者は除くが希望者は参加可（臨任教員も参加可）
研修の校内組織における位置づけ	校務分掌の一部 （メンバーは全員参加が原則）	研修ニーズに応じた研修会を小グループで実施
研修会の名称	若年者研修（通称「若年研」）	CWGP （B校若手人材育成プロジェクトの略称）
企画・運営担当者	総括教諭がスケジュール管理 若手リーダー3人が企画・運営	総括教諭が構想 若手リーダー2人が企画・運営
年間の実施回数・時間	全体会4回 （課業中は1回45分＝①③④、長期休業中はおよそ半日＝②）	全体会で4回、2学期以降はテーマ別研修を設定（課業中は1回45分＝①②⑦、長期休業中はおよそ半日＝③、テーマ別研修は内容に応じた時間）
研修内容の決め方	研修ニーズをアンケートで調査	研修ニーズをアンケートで調査
グループ分けした場合の人数	1グループ6人～7人で3グループ（若手リーダーが各グループに分かれて入る形）	テーマごとに希望者が参加
主な研修内容	①オリエンテーション「『若年研』の意義」、学びのニーズアンケート調査結果と研修計画、研修のグルーピング ②講義「保護者との関係づくり」、グループ調理とランチミーティング ③VTR「授業づくりインタビュー」と「若年研リーダー座談会」、ミニ講義「授業参観のポイント」 ④テーマ「保護者との関係づくり」VTR「保護者へのインタビュー」と座談会「保護者との関係づくりで悩んでいること」（保護者を招いて）	①オリエンテーション「研修会の趣旨」、学びのニーズアンケート調査結果と研修計画 ②授業実践VTR視聴 ③児童生徒とできるレクリエーション、児童生徒と行う調理実習、スポーツ交流会 ④校内WEB掲示板「若手人材育成講座」立ち上げ ⑤介護等体験学生、教育実習生の指導 ⑥「はないちもんめ」（他部門・他学部体験） ⑦授業研究のための「動画図書館」作成検討会
センターからの支援内容	校内における若手人材育成の意義の説明 ミニ講義「授業参観のポイント」 研修内容の助言（若手リーダーへの支援）	校内における若手人材育成の意義の説明 授業参観の視点の提供 研修内容の助言

第7表 調査研究協力校に提供した質問紙

いま、知りたいこと、学びたいこと、困っていること		
(あてはまる□をすべてチェックしてください)		
【教育的ニーズに応じた指導】 <input type="checkbox"/> 授業づくり (内容・手立て等) <input type="checkbox"/> 教材・教具づくり <input type="checkbox"/> 個別教育計画の作成 <input type="checkbox"/> 学習指導案の作成 <input type="checkbox"/> 子どものアセスメント <input type="checkbox"/> 子どもとの接し方 <input type="checkbox"/> 情報機器の活用 <input type="checkbox"/> 自閉症・発達障害の支援	【専門的な知識】 <input type="checkbox"/> 障害に関する知識 <input type="checkbox"/> 自立活動の指導 <input type="checkbox"/> 発達過程 (認知・言語・身体) <input type="checkbox"/> 指導技法・指導プログラム <input type="checkbox"/> 進路学習・進路指導 <input type="checkbox"/> キャリア教育 <input type="checkbox"/> 他校・他部門の実践 <input type="checkbox"/> 参考になる文献・情報	【連携・協働・その他】 <input type="checkbox"/> チームティーチング <input type="checkbox"/> 他職種との連携 <input type="checkbox"/> 校務分掌の仕事 <input type="checkbox"/> 保護者の対応 <input type="checkbox"/> 連絡帳の書き方 <input type="checkbox"/> 職場の人間関係 <input type="checkbox"/> ビジネスマナー (電話応対等) <input type="checkbox"/> 時間のやりくり
知りたいこと、学びたいこと、困っていることについて (自由記述)		

イ 研修会の回数と時間の制約

両協力校とも年間の実施回数は4～5回であり、研修と研修の間が一月以上空く場合があった。また、一回の実施時間も授業中は45分と短かった。そのため、研修会と研修会との期間の活用や、45分間でいかに効果的に学ぶかが当初から考えられた課題であった。

そのため、研修の運営には工夫が必要であった。A養護学校では、2回目のグルーピングを1回目に決めて必要に応じて活動の準備ができる展開が考えられていた。B養護学校では、集まって行う研修会の場以外でも学べる仕掛けが考えられた。校内WEB掲示板「若手人材育成講座」、介護等体験・教育実習生の指導が、間を埋める取組みになっていた。

回数と時間の制約に対する他の工夫として、研修会の前に若手リーダー教員による研修内容の打合せや授業研究でVTRを使用する場合の撮影等を計画的に済ませておく、研修会実施後は研修の振り返り(運営、参加者の声等)や研修の校内への広報活動、次回へ向けた改善策を検討する等が考えられる。

一回一回の研修会を成功させるためには、計画(P)～研修実施(D)～振り返り(C)～改善(A)のサイクルを意識することが重要である。両協力校の実践では、オリジナリティーのある内容が計画、実施された点が良かった反面、各回の内容が単発的であるため、振り返りや改善の視点を取り入れにくかったと思われる。各回の研修会を改善するノウハウも、センターが学校に対して提供できる支援の一つであろう。

ウ 研修の場のデザイン

A養護学校の「ランチミーティング」(昼食づくり)の取組みでは、1グループの人数を6～7人に抑え、**三つのグループ**で異なるメニューの調理を行った。各グループに、学びのニーズや不安感を持つ採用2年目

の教員が分かれて入り、グループがチームでサポートできるよう構成された。

研修参加に対する緊張感を徐々に取り除き、参加者の学ぶ意欲を高め、人間関係を築いていくためには、研修の場のデザイン(物理的空間、雰囲気、関係づくり、ファシリテーション)も重要である。A養護学校の、小グループ編成やグループの人数を抑える工夫は話しやすい雰囲気づくりの面で有効な取組みであった。

物理的空間や雰囲気づくりの工夫では他にも、お茶を用意する、カーペットの部屋で円形に座って活動する、ゲーム的要素を取り入れる等、研修内容に応じてリラックスして学べる環境の設定が考えられる。

関係づくりやファシリテーションでは、若手リーダーと参加者のやり取りだけでなく、ペアで行う活動や小グループでの協議を取り入れたり、全員で問題解決するテーマを設定したりすることが考えられる。協議ではグループの人数も話しやすさの大切な要素である。

中原(2011)は、大人の学びの場(研修やセミナー)をデザインするにあたり留意すべき点として、①「学習者中心主義(Learner-centeredness)の信念を持つこと」、②「主催者がみんなで楽しんでやる」こと、③「形成的評価を忘れない」(今起きている学習を常に観察し必要に応じてデザインを作り替える)ことを挙げている。(①～③の番号は著者が付した)①について、両協力校の研修では、内容の企画にあたり学習者の学びのニーズを調査しており、まさに学習者(若手教員)中心の視点で企画された。②について、主催者(若手リーダー)が悩みながらも協力し、楽しんで研修の企画・運営に取り組んでいた。③について、研修場面の中で即興的に研修のデザインを変更する技量は、若手リーダーに心理的余裕ができ、自信を持てることがその前提になると考えられる。第2回調査研究協力

員会でA養護学校の若手リーダーは、研修運営の成功体験から「ちょっと自信がついた」と述べ、その役割遂行に心理的な余裕ができてきたことがうかがえた。

エ 授業研究へのアプローチ

本研究の副題にもある「授業研究を中心とした」学びへのアプローチについて検討する。

両協力校の実践では、授業研究の方法として授業づくりのアイデア収集（A養護学校）や授業VTRの視聴（B養護学校）という手法がとられ、実際の授業を検討する「研究授業」のスタイルは見られなかった。このことは、若手教員が主体的に研究授業を企画・実施することの難しさを示唆しており、総括教諭が若手教員の背中を押す役割が期待される場所である。

若手教員に自分の授業を検討の対象として公開することへのためらいが感じられることを指摘した研究もある。平成20年度に兵庫県立教育研修所が小中学校の教職3年目の教員97人に対して行った調査（浅井ほか2008）では、授業に関する悩み（教科指導力向上）を解決するために「他の教員の授業を参観して指導を受ける」ことを希望する教員は多いが（71人）、「自分が研究授業・公開授業を行い指導を受ける」ことを希望する教員は少ない（24人）という結果が示されている。北神（2010）も、横浜市教育センターが行った小学校教員に対する調査結果に基づいて、「『チームで授業を見合い、協議する』ことが効果的であると考えているにもかかわらず、実際にはそのような場は、思ったほど行われていない」と指摘している。

当センターの初任者研修では、校内で実施した研究授業の取組みに基づいた協議が行われており、受講者の発表内容から、準備段階から事後の検討会まで授業者に様々な助言がなされていることが分かる。受講者（授業者）にとって有意義な助言が行われているケースが多い一方で、授業の不備の指摘に終始し、授業者が責められたと感じるケースも見られ、後者の場合には自分の実践に自信を持たず、長期的には自分の授業を閉ざすきっかけになることも考えられる。

授業研究の活性化を進めることは大切だが、取り組みやすい授業研究とするために、公開の方法、学習指導案の準備、授業検討会のあり方等について、授業者の負担感を減らす工夫が必要であろう。授業をVTRに撮影して公開する、指導案は略案にとどめ参観・協議のポイントを簡潔に記しておく等が考えられる。授業検討会では個人の授業の巧拙ばかりを問わず、授業改善のための建設的な意見交換を行うことも大切であろう。秋田（2010 p.222）は、「教師個人の能力と離して授業に焦点を当て議論できること」を同僚性形成のポイントの一つに挙げている。

調査研究協力員会で研究助言者から、「研究授業」を通した授業研究の一つの在り方として、授業者自身の技量の評価ではなく子どもの学びの質や教師一人ひ

とりの教育観や価値観に着目することが提案された。例えば、ある場面の特定の子どもの行動の意味について参加者が多面的に読み解き、学習者中心の視点で協議を行うことが考えられる。また、経験を積んだ教師の授業であれば、教師と子どもの応答それ自体だけでなく、なぜ、教師がここでこの働きかけをしたのかという視点から、授業者の背景にある経験知や授業観・子ども観を知ることが大切にするのである。授業研究会の在り方を見直す視点として重要な示唆であった。

オ 同僚性形成と専門性向上の相互作用

A養護学校の「授業づくりインタビュー」の取組みでは、若手リーダーがベテランの教員に授業づくりのアイデアを取材することにより、若年層とベテラン層の「縦の関係」づくりにアプローチした。また、この取材により、出演した多数の教員が若手教員に向けて授業づくりのノウハウを伝える経験をし、研修でVTRを視聴した教員は、分からないことは経験のある教員に聞くことが有効な解決法であることを学んだ。校内の学び合う関係づくりを促進する企画であった。

B養護学校では、リーダーが若手教員の相談に対して多様な体験をすることの大切さを教え、授業づくりのアイデアを広げるために一緒にスポーツ観戦に出かけるメンターの関わりが見られた。また、若手教員の質問にベテラン教員が答え、校内WEB掲示板に若手教員の相談に対するQ&Aとして掲載する取組みも行われた。

両協力校の実践は、単なる学びの場の提供や研修システムの構築だけでなく、同僚性をベースとした研修を展開することが重要であることを示している。

若手人材育成における同僚性の形成は、学校組織の視点からも重要である。秋田（2010 p.221）は「学校が学びの場として機能するか否かは、学校組織における教員間の関係性によるところが大きい」と指摘している。学校が質の高い学びの機能を持ち、効果的な人材育成を進める上で、同僚性の形成が不可欠な条件と考えられる。

同僚性が授業力や生徒の学力向上につながることを示した研究もある。教師間の学びと子どもの学び合いの相関について、秋田（2010 p.223）は、「教師も子どもも探究する学校では、子どもが学び合う関係と教師が学び合う関係に、相似構造を見出すことができる」としている。また、千家（2010）は、兵庫県の県立高校教員に対する調査結果から、「教員の『授業力向上』に有意に影響を及ぼすのは、第一が『協働性』であり、第二が『（教員間の）話し合い』」であり、「生徒の『学力向上』には『協働性』が有意な影響を及ぼしている」と分析している。その一方で、「例えば、単なる世間話や波風を立てずに仲良く仕事をするだけの『同調的な同僚性』は、教員の『授業力向上』、教員間の『コミュニケーションの促進』、そして生徒

の『学力向上』につながらない」としている。秋田（上掲書）も、同僚性が弱い教員集団が子どもに及ぼす影響として、「子どもに学び合うコミュニケーションを求めても、教師関係が閉じている学校ではなかなか機能しない」としている。

これらの指摘から、同僚性の形成と授業力を中心とした専門性向上が相互に作用し合い、結果として子どもの学びの質にも影響を与えることが示唆される。同僚性形成と専門性向上を若手人材育成の中心的コンセプトとして位置付けることにより、人材育成を含めた学校の機能の向上に寄与することが期待できる。

カ 校内への研修の広報

両協力校とも、研修の対象教員以外にも広く声をかけた昼食会等の活動や、研修内容の校内への広報が行われ、研修の回を追うごとに、若手人材育成システム（「若年研」「CWGP」）は、参加者だけでなく校内にも広く知られるようになった。B養護学校「CWGP」の校内WEB掲示板は、校内LANを会議にも活用しているB養護学校の文化に合った形で、学校全体への認知度の向上に貢献したと言えよう。

研修の内容や活動状況を校内に広く知らせることは、若手人材育成を学校全体で共通理解して推進するために重要な活動である。参加者自身にとっても、校内へ発信することにより参加する若手教員同士のチームとして連帯感、所属感を強めることになると考えられる。

キ 若手リーダーと総括教諭の役割

両協力校で選ばれた若手リーダーは皆授業実践力のある教員であるが、今まで校内の業務等で協働したことがなく、チームとしてリーダーの役割を担うことや研修会を運営することは初めての経験であった。

両協力校の若手リーダーらは、一人ひとりの持ち味を生かし、リーダーチームとして連携して若手教員の学びのニーズを捉え、研修を企画、実施した。特筆すべき点として、両協力校の若手リーダーらの柔軟な発想による企画力が挙げられる。また若手リーダー同士の支え合いも重要で、A養護学校では3人のリーダーが協力して研修用のVTRを企画し撮影した。若手リーダーの力が、若手同士の学び合いの成否を握るポイントの一つであった。

若手リーダーに期待される役割として、「半歩先行く先輩」（研究助言者の言葉）としての専門性、研修の企画推進力、コミュニケーション力（若手教員とだけでなく若手リーダー間や総括教諭とも）、コーディネート力（若手同士のつながり、良い雰囲気作り）、メンター的な関わりなどが考えられる。

波及効果として、若手リーダーらの役割遂行の様子が他の若手教員に成長モデルとして映り、若手教員の一つのキャリア発達のモデルになることも期待されるところである。

研修の方向性を的確に導く存在として、両校の総括

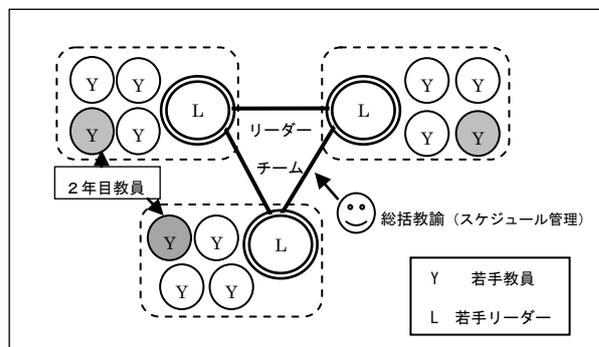
教諭の役割も重要であった。若手同士の学び合いでは、学び（専門性向上の側面）と若手教員同士の関係づくり（支え合う同僚性形成の側面）のバランスをとることが大切である。企画の仕方によっては、単に楽しいだけの場になる可能性もあり、逆に、個々の学びにはなっても互いの学び合いにはならないこともある。両協力校の総括教諭が若手人材育成の趣旨を踏まえ、研修内容や運営の方法について若手リーダーに適切なアドバイスをしたことが、両協力校の若手リーダーの実践の支えとなっている。

3 新しい若手人材育成モデル

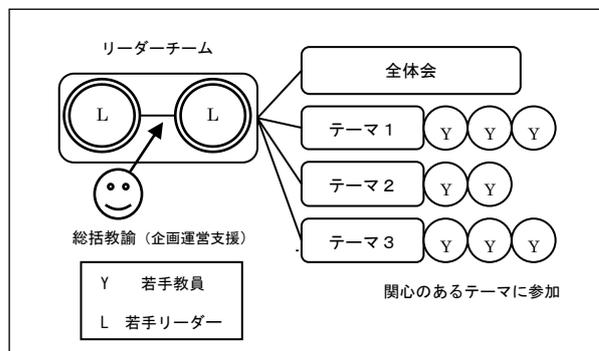
2で示した両協力校の実践を踏まえ、新しい校内若手人材育成システムのモデルを検討する。また、校内の若手人材育成システムの整備に伴って、今後のセンター等における校外研修の在り方について検討し、改善の方向性を示したい。

(1) 新しい校内若手人材育成システムのモデル検討 ア 学び合いの組織づくり

両研究協力校の実践から、若手リーダーや総括教諭の役割、対象教員の参加形態について次のようなモデルが考えられた。（第4・5図）ただし、年間を通して同じ形態で実施するのではなく、研修内容によって、また当日の参加者数によってグループ数等は変化する。



第4図 A養護学校の若手人材育成システム



第5図 B養護学校の若手人材育成システム

A養護学校の若手人材育成システムでは、若手リーダー3人が協力して研修内容を企画し、それを総括教諭がサポートしている。小グループの研修では、各グループに若手リーダーと採用2年目の教員が配置され、採用2年目の教員をチームでサポートする形が採られた。

若手教員をチームでサポートする取組みは、横浜市教育委員会が「メンターチーム」の形で本研究に先行して人材育成の手法として導入、展開している（横浜市教育委員会 2011）。横浜市教育委員会の実践では、メンターではなくメンターチームというフレームを取り入れた理由として、「複数対複数のチームでの関係をつくり、コミュニケーション力を上げる方がOJTとしてのシステムとしては利点が多くなる」（同 pp. 15-16）こと等を挙げている。また、メンターにとっての意義として、「メンター自身の学び、自身のキャリア形成を考える、コミュニケーション能力の向上、人的ネットワークが広がる、仕事の意義の明確化」（同 p. 17）を挙げ、メンティにとっての意義として、「課題解決を通じた『仲間意識』の向上、孤独感の払拭、ピア関係の形成、安心できる場をつくる」（同 p. 17）を挙げている。A養護学校においても、若手リーダーにとっては研修を企画・運営することが上述の様々な意義を感じ取る機会になったと考えられ、研修の参加者にとっては、大規模な学校の中で同僚を知る場、授業づくりに関する課題解決の場になったと考えられる。

B養護学校の若手人材育成システムでは、学びのニーズに対して小グループを作り、テーマごとに希望者が小グループで学ぶスタイルが目指された。総括教諭が研修内容のグランドデザインを検討し、それを受けて若手リーダーが研修内容の具体的な企画を行った。

両協力校では、総括教諭が研修の企画・運営を支える役割を果たしたが、総括教諭と若手リーダーの関係についても、どちらがより主体的に企画・運営するかは、学校ごとに検討が必要であろう。横浜市のメンターチームの取組みでは、校長自らが授業の相談役になる事例も紹介されており、管理職がリーダーシップをとる形態も考えられる。以上のように、研修実施のリーダーシップに関しては「若手リーダー主導」「総括教諭主導」「管理職主導」の三つの形態が考えられる。

本研究では、センターから両協力校に対し、総括教諭と若手リーダーを研修運営の推進役に位置付けることを提案した。両協力校の実践を上記の形態に照らすと、「若手リーダー主導」（A養護学校）や「総括教諭主導」（B養護学校）で充実した学び合いが展開されており、「若手リーダー主導」や「総括教諭主導」の方法がそれぞれの学校にマッチし有効に機能したと考えられる。両協力校の実践から、組織づくりにあたって、学校ごとの実情（若手人材育成の対象教員の範囲や人数、分掌・グループへの位置付け等）を踏まえ、

各学校の組織・風土になじむ研修組織づくりが大切であることが示唆される。なお、基本的な前提として、どのような研修組織で実施するにせよ、学校全体で若手人材育成の重要性を共通理解した上で研修を推進することが重要であろう。

イ 企画の方法

研修の企画は、参加者のニーズから決める「ニーズ対応型」と、必要な内容を企画者側で予め指定する「シラバス型」、両者の「混合型」が考えられる。A養護学校の実践は「ニーズ対応型」であり、B養護学校の実践は若手教員のニーズを取り入れる一方で、総括教諭のリーダーシップにより介護等体験や教育実習の機会を利用した研修も取り入れられており「混合型」と言える。

横浜市立盲特別支援学校の新転任オリエンテーション講座では視覚障害教育に必要な知識等の専門的な研修を行っている（横浜市教育委員会 2011）。このような、研修内容が既定のものは「シラバス型」の例である。経験のない（浅い）教員に対し効率的に研修を行う形態としては有効と考える。

若手教員が学ぶ内容を企画者や管理職の視点から提示する場合、参加者が関心を持って学べるよう、身近な事例（授業・子ども）に基づいて検討したり、校内の人材を活用したりするなど、校内で研修を受ける良さが感じられるようにすることが大切であろう。

ウ 研修の内容

研修内容をタイプ別に分け、両協力校の取組みで例示し、若手人材育成のねらいに即して各タイプの長所・短所を整理すると第8表のようになる。

年間の研修計画を立てる際、各タイプの長所・短所を踏まえ、授業研究を中心とした学び合いと人間関係づくりが促進されるよう配慮することが大切である。

第8表 研修内容のタイプ

タイプ	長所・短所・協力校の実践例
知識伝達タイプ	[長所] 知識やノウハウを効率よく学べる。参加者の心理的負担が少ない。
	[短所] 参加者が受け身になりがちで、学び合いの関係が生まれにくい。
	《実践例》研修オリエンテーション (A、B)、保護者との関係づくり (A)
課題検討タイプ	[長所] 問題意識を共有できる課題を設定すると意義のある学びになる。話し合うことで人間関係づくりを促進する。
	[短所] 企画上の工夫が必要で、企画者の負担感につながる恐れがある。意見を述べ合うことに抵抗感のある教員は参加しづらい。
	《実践例》授業づくりインタビュー (A)、授業実践VTR視聴 (B)
個別体験タイプ	[長所] 学び(学ばせ)たいテーマについて、体験を通して深く学べる。
	[短所] 個人的な体験だけでは、学び合い支え合う同僚性形成につながりにくい。
	《実践例》介護等体験の学生、教育実習生の指導、はないちもんめ(他部門・他学部体験) (B)
情報アクセスタイプ	[長所] いつでも発信、閲覧できる。若手教員以外もアクセスできる。ニーズに応じた発信をしやすい。
	[短所] 情報発信側の管理の負担が生じる。対面での意見交換がしにくい。
	《実践例》校内WEB掲示板「若手人材育成講座」(B)
関係形成タイプ	[長所] 楽しく参加でき、リラックスしやすいため、人間関係づくりがしやすい。
	[短所] 学び(専門性向上)の側面が薄くなりがちである。
	《実践例》グループ調理とランチミーティング (A)、児童生徒とできるレクリエーション、調理実習 (B)

ここまで、校内若手人材育成システムのモデルを、組織づくり、企画方法、研修内容の観点から考察してきたが、これらに実際の研修の工夫を加えて四つの観点でモデルとしてまとめると第9表のようになる。

第9表 校内若手人材育成システムのモデル

A 組織づくり	「若手リーダー主導」 「総括教諭主導」 「管理職主導」 ☆各校の実情に合わせた研修の組織が大切
B 研修の企画方法	「シラバス型」 「ニーズ対応型」 「混合型」 ☆研修ニーズに応える工夫が大切
C 研修の内容	「知識伝達タイプ」 「個別体験タイプ」 「課題検討タイプ」 「情報アクセスタイプ」 「関係形成タイプ」 ☆専門性と同僚性のバランスが大切
D 研修の工夫	・場のデザイン ・ファシリテーション ・時間の配分 ・事前事後の活動 ・校内の人的資源の活用 ☆学び合いが促進される工夫が大切

(2) センター等における校外研修との関係

校内研修と校外研修の関係では、双方の内容が有機的に結び付き、若手教員の学びのニーズを満たすことが今後求められる。

ここでは校内研修と校外研修それぞれに求められる研修内容を整理し、センターの研修の改善の方向性を、基本研修の内容の側面から検討する。

ア 校内研修と校外研修それぞれに求められる研修内容

1で示した調査結果では、学びのニーズとして「授業づくり」「子どもの見立て」「授業の改善」がどの経験年数においても他の項目と比べて多く、解決のリソース(学びの場)として校内の人的資源や授業研究会を挙げる回答が多かった。校内における研修では、授業づくりや一人ひとりの子どもとの関わり等、実践に直結した内容が有効であることが分かる。授業を直接観察し、授業者や参観者との協議を通して理解を深めることは、校内ならではの研修の形である。

一方、校外研修については、どの経験年数においても「授業づくり」「障害に関する知識」の学びのニーズに対する解決のリソースとして「センターの研修会」を挙げる受講者が多かった。初任者では「授業の改善」「自立活動の指導」「専門的な指導法」の解決のリソースとしても「センターの研修会」を挙げる受講者が多かった。

「授業づくり」については、初任者等のアンケートでの自由記述に見られたように、(センターの研修の

一環として実施する) 学校を会場とした授業参観は、受講者のニーズに合致し満足度の高い研修になっていることが分かる。

これらのことから、校内では実践上の課題(「授業づくり」「授業の改善」「子どもの見立て」)を扱う研修が、センターの研修では専門的知識等の理論面や多様な実践に触れる機会の提供が重要であることが分かる。特に、他校の実践から学ぶ機会の充実は有効と思われる。

また、1の調査結果において、「学会や民間の研修会」を解決のリソースとする回答が低調であったことから、校外の(センター以外の)学びの機会を校内、校外の研修を通して紹介することも大切であろう。

イ 学びのニーズに対応するセンターの取組み

センターの研修に対する期待に応えるべく、特別支援教育推進課では様々な取組みを進めている。

多様な実践に触れ視野を広げる場を提供するため、初任者研修では学校を会場とした授業参観の研修を従前から行ってきたが、平成23年度は2年経験者研修、5年経験者研修においても実施した。会場校も、ほぼ全部の県立特別支援学校とともに、大学附属の特別支援学校にも依頼した。今後は基本研修における受講対象者を広げ、また先進的な実践を知る機会を増やすため、さらに大学附属の特別支援学校の会場を拡大する予定である。

研修内容の面では、センターの基本研修において、初任者の授業研究に対し5年経験者が検討会を運営し意見交換をファシリテートする、2年経験者が若手教員の授業を参観して授業者とともに協議するというように、若手同士で学び合いが進められる構成にする計画である。校内の若手同士の学び合いにおいて経験に応じた役割を果たせるようにすることを、センターの研修のねらいの重要な要素と考えることが大切であろう。

また、受講者個々の学びのニーズや悩みの相談に応じるため、平成22年度から、初任者研修(授業力向上特別支援学校)終了後に「実践相談会」(希望者対象)を実施している。指導主事が各自の専門領域を生かし受講者と顔の見える関係で相談に応じている。多い回では、3割以上の受講者が「実践相談会」に参加した。授業づくり、教材・教具、連絡帳の書き方、参考図書を紹介と、相談内容は多岐にわたった。今後も継続的に「実践相談会」を実施し、受講者のニーズにきめ細かく応じることが重要と考える。

さらに、平成23年度には臨任教員、非常勤職員を対象としたセミナーを開催し、研修機会の少ない若手教員に対し学びの場を提供している。

研究のまとめ

1 人材育成を通して若手教員に身に付けてほしい力

本研究ではこれからの校内における若手人材育成の方法について論じてきたが、これからの若手人材育成で若手教員に期待されることは、与えられた学びの機会に学ぶことではなく、自ら良い学び手となる力を身に付けることである。そのために、自ら専門的な情報や学びの機会にアクセスして学ぶ自己啓発力が重要となる。これらは職業人としての基礎となる力である。

新しい若手人材育成では、若手教員の専門性向上と同僚性形成を基本的なコンセプトとし、授業研究を中心とした学びにおける両者の相互作用の中で、若手教員一人ひとりの力量形成と互恵的な関係の促進を図りたい。そのために、校内研修(OJT)と校外(センター等)の研修(off-JT)で、若手教員の学び合いを支え合いを促進する取組みが効果的な手立てになると考えられる。

2 今後の展望

本研究で示したモデルを参考に、各特別支援学校において若手人材育成の視点を取り入れ、若手教員同士の学び合いが展開されることを期待する。

センターの今後の役割として、各学校の若手人材育成を支援することが重要性を増す。センターが提供する支援の内容として、①組織支援として校内研修システムづくりの助言、②企画支援として研修内容の相談、③運営支援として研修会の進め方の助言、さらに④授業研究を扱う研修では授業への助言や授業研究の方法の提案、⑤指導主事派遣等が考えられる。各学校のニーズに応じて積極的に学校支援、若手教員支援を行いたい。

おわりに

本研究では、調査研究協力校2校の協力を得て、調査研究協力員と総合教育センター指導主事が連携し、特別支援学校における若手人材育成の実践を行った。

今後は、当課の事業を通して、各特別支援学校における若手人材育成を推進し、若手教員同士の学び合いが活性化されるよう学校支援に取り組んでいきたい。

最後に、本研究を進めるにあたりご指導・ご助言をいただいた関東学院大学人間環境学部の小泉秀夫教授、実践研究にご協力いただいた調査研究協力校の関係者の方々、指定研修でアンケート調査にご協力いただいた受講者の皆さんに、心より御礼申し上げます。

[調査研究協力員]

県立金沢養護学校	麻薙 幹彦 川原波奈子 小田切 郁 佐藤理恵子
県立茅ヶ崎養護学校	前澤 美子 竹永 和久 杉山 庸子

[助言者]

関東学院大学	小泉 秀夫
--------	-------

引用文献

- 横浜市教育委員会 2011 『「教師力」向上の鍵』時事通信社
- 秋田喜代美 2010 「授業研究による教師の学習過程」(秋田喜代美 藤江康彦『授業研究と学習過程』財団法人放送大学教育振興会)
- 北神正行 2010 「校内研修の現状と課題」(北神正行・木原俊行・佐野享子『学校改善と校内研修の設計』第2章 学文社) p. 39
- 千家弘行 2010 「授業研究会の活性化と同僚性に関する研究」(兵庫県立教育研修所 平成22年度『研究紀要』第121集) <http://www.hyogo-c.ed.jp/kenshusho/kenkyu/121pdf/p65-p74.pdf> (URLは2012年1月取得) p. 72
- 中原 淳 2011 『知がめぐり、人がつながる場のデザイン』英治出版 pp. 131-133

参考文献

- 横浜市教育委員会 2011 『「教師力」向上の鍵』時事通信社
- 浅井憲一・志方正典・萩原正信・花畑一吉・道前弘志・市橋真奈美 2008 「『若い教員』の研修ニーズを重視した研修講座の在り方について」(兵庫県立教育研修所 平成20年度『研究紀要』第119集) <http://www.hyogo-c.ed.jp/kenshusho/kenkyu/119pdf/119-2.pdf> (URLは2012年1月取得)
- 淵上克義 2005 『学校組織の心理学』日本文化科学社
- 中谷素之編 2007 『学ぶ意欲を育てる人間関係づくり』金子書房
- Dorothy Leonard & Walter Swap (池村千秋訳) 2005 『「経験知」を伝える技術』ランダムハウス講談社

神奈川県の公立中高一貫教育に関する調査

— 連携型中高一貫教育校における取組みを中心に —

西海 達也¹ 井上 真彰¹

本県では平成 21 年度から二組の公立の連携型中高一貫教育の取組みが行われている。一方は全国に類のない国立大学附属中学校と県立高等学校の連携、他方は県内唯一の地域に根差した中・高の連携である。本調査では、各連携校への聞き取り調査等を通じて、これらの取組内容や実践の成果などを明らかにした。

はじめに

中高一貫教育については、平成 9 年の中央教育審議会第二次答申において、生徒や保護者が中高一貫教育を選択できるようにすることで、中等教育の一層の多様化を図ろうとすること等が示された。これを受け、平成 10 年 6 月の学校教育法等の一部改正により、平成 11 年度に中高一貫教育が制度化され、全国で中高一貫教育校が設置されるようになった。

本県では、平成 11 年 11 月に策定された「活力と魅力ある県立高校をめざして『県立高校改革推進計画』」（以下、「推進計画」という。）において、中高一貫教育校の在り方を検討し、中高一貫教育モデル校の設置に取り組むことが示された。

その後、平成 17 年度から取り組んだ「県立高校改革推進計画 後期実施計画」（以下、「後期計画」という。）に基づき、平成 21 年 4 月に県立相模原中等教育学校と県立平塚中等教育学校の 2 校が開校した。また、さらに、「推進計画」における新たな対応の取組みとして、平成 21 年度からは愛川町立愛川中学校・同愛川東中学校・同愛川中原中学校の 3 中学校（以下、「愛川町立 3 中学校」という。）と県立愛川高等学校（以下、「愛川高校」という。）、横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校（以下、「附属横浜中学校」という。）と県立光陵高等学校（以下、「光陵高校」という。）の、二組による連携型中高一貫教育の取組みが進められている。

その間、県立総合教育センターでは、中高一貫教育に関する研究や連携型中高一貫教育の取組みに対する支援を行ってきた。

本調査では全国及び本県における中高一貫教育の現状を把握した上で、本県の二組の連携型中高一貫教育の取組みについて、各連携校への聞き取り調査等から、連携の特色やその成果を明らかにした。

調査の内容

1 中高一貫教育について

(1) 中高一貫教育の形態

中高一貫教育の具体的な在り方について、文部科学省は生徒や保護者のニーズ等に応じて、設置者が適切に対応できるよう、中等教育学校、併設型中高一貫教育校（以下、「併設型」という。）及び連携型中高一貫教育校（以下、「連携型」という。）の三つの形態を示している。（第 1 表）

第 1 表 中高一貫教育校の実施形態

形態	概要
中等教育学校	一つの学校として、一体的に中高一貫教育を行うもの
併設型	高等学校入学選抜を行わずに、同一の設置者による中学校と高等学校を接続するもの
連携型	市町村立中学校と都道府県立高等学校など、異なる設置者間でも実施可能な形態であり、中学校と高等学校が、教育課程の編成や教員・生徒間交流等の連携を深めるかたちで中高一貫教育を実施するもの

(2) 中高一貫教育校の設置状況

平成 23 年 11 月公表の文部科学省の「高等学校教育の改革に関する推進状況」によれば、中高一貫教育校は全国で 420 校設置されている。そのうち公立は 179 校あり、内訳は中等教育学校が 28 校、併設型 69 校、連携型が 82 校である。

本県においては、国・公・私立合わせて 29 校の中高一貫教育校が設置されている。その内訳は私立が 25 校で、公立は県立中等教育学校 2 校、国立大学附属中学校と県立高校の組合せ一組、町立 3 中学校と県立高校の組合せ一組による連携型二組である。（第 2 表）

なお、平成 24 年 4 月には、併設型中高一貫教育校として、横浜市立南高等学校附属中学校が開校した。これによって「中等教育学校」、「併設型」、「連携型」の全てが本県に揃ったことになる。また、平成 26 年度には、川崎市立川崎高等学校の改編により、併設型の川崎市立川崎高等学校附属中学校が開校する予

1 教育課題研究課 指導主事

定である。

第2表 中高一貫教育校設置状況(平成23年11月)

区分	中等教育学校		併設型		連携型	
	本県	全国	本県	全国	本県	全国
公立	2	28	0	69	2	82
私立	3	17	22	218	0	1
国立	0	4	0	1	0	0
合計	5	49	22	288	2	83

注1 併設型及び連携型は、一組を1校として集計

注2 国立大学附属中学校と県立高等学校の連携型中高一貫教育校は「公立」に含めて集計

(文部科学省 2011)をもとに作成

注3 全国の学校数は、本県の学校数を含む

2 本県における中高一貫教育校設置の経緯

(1) 中高一貫教育推進に係る実践研究

本県では、平成9年4月に県教育委員会が公表した『これからの県立高校のあり方を考えるために 一県立高校をめぐる現状と課題一』において、中等教育の多様化を図る観点から、中高一貫教育についての研究、検討をしていく必要があることが指摘された。

平成10年5月から2年間にわたり、県教育委員会は文部省(現、文部科学省)の「中高一貫教育の推進にかかると実践研究事業」に基づき、市立中学校及び県立高校複数校を推進校とし、学識経験者や教育委員会職員、推進校の校長及び教職員等からなる研究会議や研究委員会を設置し、本県にふさわしい中高一貫教育の在り方について実践研究に取り組んだ。

その研究の成果は、平成12年3月に『中高一貫教育についての研究報告』としてまとめられた。報告では、6年間の継続的学習や異年齢集団による協同活動を行いやすいこと等から、中等教育学校が本県に最もふさわしい形態とし、連携型については地域内の中学生の多くが特定の学校に進学している地域であれば利点があるとしている。

(2) 「県立高校改革推進計画」と中高一貫教育

本県の中高一貫教育については、平成10年9月に「県立高校将来構想検討協議会」が県教育委員会に答申した『これからの県立高校のあり方について』において、モデル校の設置等も含めた取組みを進めていく必要があるとされた。

この答申を受け、平成11年11月に策定された「推進計画」では、神奈川県らしい中高一貫教育校の在り方について検討を進め、「モデル校としての中高一貫教育校」を設置する計画が示された(神奈川県教育委員会 1999)。その後、平成17年度から取り組んだ「後期計画」において、県立中等教育学校を2校設置するとともに、その設置のねらいやコンセプト等が明らかにされた。あわせて、市町村立中学校と県立高校との連携による中高一貫教育校については、市町村教育委

員会への働き掛けを行いながら検討を進めることとした。

(3) 県立中等教育学校の設置

「後期計画」の中で相模原市にある相模大野高校と平塚市にある大原高校を改編して設置すると示された中等教育学校の教育内容等については、平成17年4月から、県教育委員会の「中等教育学校設置準備委員会」及びワーキンググループで検討が行われた。平成17年9月に両校の「新校設置基本計画案」が公表され、平成19年3月に「新校設置計画」が公表された。これによると、本県の中等教育学校の基本方針は2校とも、6年間を発達段階に応じて1・2年次を「基礎・観察期」、3・4年次を「充実・発見期」、5・6年次を「発展・伸長期」とし、「表現コミュニケーション力」、「科学・論理的思考力」、「社会生活実践力」の、三つの力の育成・伸長を目指すことにある。相模原方面に設置する中等教育学校は「科学・論理的思考力」、平塚方面に設置する中等教育学校は「表現コミュニケーション力」の育成を重視した教育活動を展開することを方針としている。

平成21年4月に相模原中等教育学校及び平塚中等教育学校の2校が開校した。学校設定教科・科目「かながわ次世代教養」では、本県の豊かな国際性や歴史・自然等、地域の特性をいかしながら、IT活用、英語コミュニケーション、伝統文化・歴史及び地球環境の分野についての体系的・継続的な学習を展開するなど、6年間という期間を生かした特色ある教育内容を提供している。平成24年度には、開校時に入学した生徒が後期課程(高校1年段階)に進み、新たな一歩を踏み出す。

(4) 連携型中高一貫教育の導入

「後期計画」において、県立高校と市町村立中学校との連携を市町村教育委員会に働き掛けるとした、連携型中高一貫教育については、平成20年12月、「神奈川県・愛川町連携型中高一貫教育 実施計画」(以下、「県・愛川町連携実施計画」という。)として公表され、これに基づき平成21年度から愛川町立3中学校と愛川高校の連携の取組みが始まった。

なお、本県で連携型中高一貫教育を行う意義について、県教育委員会は、地元の中学校と連携し地域の多様な人的、物的な教育資源を活用した地域密着型の教育活動を展開しながら、主体的に地域社会に貢献しようとする意欲を持った行動力あふれる人材を育成することが重要であるという見解を示している。

また、「後期計画」には位置付けられていなかったが、平成19年12月に横浜国立大学教育人間科学部と県教育委員会が「中・高・大連携によるこれからの教育実践モデルの構築 実施計画」(以下、「中・高・大連携実施計画」という。)を策定し、これに基づき平成21年度から附属横浜中学校と光陵高校の連携の取組みが

始まった。

3 附属横浜中学校と光陵高校の連携

(1) 「リテラシー」の育成を軸とした連携

平成 15 年頃から県教育委員会と横浜国立大学教育人間科学部との間で、情報交換や意見交流が行われていた。その中で附属横浜中学校と県立高校との連携についての協議が進み、具体化する方向となった。連携する県立高校については、県教育委員会が複数の対象校の中から、附属中学校から生徒が入学する際の施設規模や、両校の生徒・教職員及び横浜国立大学との交流に無理がない距離的關係、「中等教育の先駆的モデルの構築」という実践研究の目的を踏まえた連携する学科の在り方などを勘案し、横浜市保土ヶ谷区権太坂に立地する普通科の光陵高校を選定した。そして、先に述べたように、平成 19 年 12 月に策定した「中・高・大連携実施計画」において、附属横浜中学校と光陵高校の連携や、「リテラシー」の育成を軸とした連携内容等が明らかにされた。

ところで、光陵高校は昭和 41 年の創立であり、学校要覧等に掲載されている「学校設立の経緯」によると、県立横浜立野高等学校山手分校を母体として設立された。この山手分校は、横浜国立大学教育学部に附属高等学校を設置するという意図のもとに設立されたが、諸般の情勢から国立移管は実現せず、県立高等学校として横浜国立大学保土ヶ谷教場跡地に校舎建設がなされたと記載されている。現在の光陵高校は、中高連携の取組みのほかに、平成 19 年度に指定された「学力向上進学重点校」として、90 分授業の実施や補習・講習の充実等の取組み、また、自己の在り方や生き方を考察するキャリア教育にも力を入れている。

一方、附属横浜中学校は、昭和 22 年、「新学制」により神奈川県立女子部附属小学校高等科を小学校から分離独立して、神奈川県立女子部附属中学校として発足した。以降 4 回の校名変更を経て、現在の「横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校」となった。校舎は昭和 56 年に横浜市中区立野から南区大岡の同学工学部跡地に移転した。附属横浜中学校を含め、横浜国立大学教育人間科学部には、五つの附属小学校・中学校・特別支援学校が設置されているが、附属の高校はなく、中学校卒業後の進学先は私立・県内公立高等学校が 90% を占める。また、「知」、「徳」、「体」を学校教育目標とし、「適応」、「協調」、「自律」の三つの教育方針を掲げている。

両校の中高連携については、平成 19 年 12 月策定の「中・高・大連携実施計画」において、「リテラシー」の育成を重視した教育展開を進めるための「かながわの中等教育の先導的モデル」づくりの推進がねらいとして示された。ここでいう「リテラシー」は、「これからの社会をよりよく生きるための幅広い能力」と定義付けられており、「知識基盤社会」の時代を担う子ども

たちに必要な能力である「キーコンピテンシー」を育成するために不可欠な力である。これは新学習指導要領における「生きる力」につながるものであるとしている（横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校・神奈川県立光陵高等学校 2011）。

その育成に当たっては「熟考する力」を基盤として「学び続ける力」、「感じとる力」、「行動する力」、及びそれら四つの力を総合して「問題解決力」を身に付けることができるよう、6 年間を見通した教育活動の展開を図ることとしている。

県教育委員会は、平成 21 年度に、附属横浜中学校、光陵高校及び横浜国立大学が相互に連携して教育実践及び研究を行うため「中・高・大連携によるこれからの教育実践モデルの構築に係る実践研究会」（以下、「実践研究会」という。）を設置した。以後、連携各校は、リテラシー育成カリキュラムの開発・実践、「TOFY」・「KU」（総合的な学習の時間）におけるリテラシー育成等の取組みを進めている。

(2) 「リテラシー」育成カリキュラムの研究

平成 21 年度から「実践研究会」の下、附属横浜中学校と光陵高校の教職員が教科ごとの作業チームを立ち上げ、横浜国立大学と県立総合教育センターの支援を受けながら、「『リテラシー』育成イメージシート」（以下、「イメージシート」という。）や、中・高の 6 年間を見通した『『リテラシー』育成カリキュラム』の展開例及び実践例の作成を行い、その成果を発信している。

イメージシートは、教職員が授業の中で意図的にリテラシーの育成を図ることができるよう考案された。また、「リテラシー」育成カリキュラムの展開例については、中・高 6 年を「個性探求期<発見>」（中学 1 年）、「個性探求期<探求>」（中学 2・3 年）、「個性伸長期<充実>」（高校 1・2 年）、「個性伸長期<発展>」（高校 3 年）の 4 期に分けた各期の事例が作成されている。さらに育成カリキュラムの実践に当たっては、単元ごとに能力育成のプロセスが理解できる学習指導案が活用されている。

(3) 「TOFY」・「KU」における「リテラシー」の育成

「TOFY (Time of Fuzoku Yokohama)」は附属横浜中学校で、「KU (Koryo Universe)」は光陵高校で、それぞれの「総合的な学習の時間」で行われている探究学習である。いずれも習得した知識・技能を活用しながら、リテラシーを育成することをねらいとしている。

附属横浜中学校の TOFY は、生徒自身が課題を設定し、調査・研究を通じて得た新しい知見を社会に向けて提言することをねらいとした探究学習である（横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校 2011）。1 年次前期は情報スキルを習得し、後期はそれを活用した課題解決学習、2 年次から 3 年次にかけては、自らテーマを設定、探究していき、調査・考察したことを論文やレポート等に表現する学習活動を行う。こうした活動

を通じて、生徒は多面的・多角的に考える力、判断・表現する力を獲得するとともに、自己の生き方について考えることができるという。

一方、光陵高校の KU は、生徒自ら課題を設定して 2 年間かけて個人研究を行い、その成果を論文やレポート等にまとめたり、発表したりする。このことを通じて、科学的な力や論理的な思考力、探究力、表現力等の育成を図ることをねらいとした学習である。研究にあたっては、光陵高校が独自に開発した「KU 研究ノート」を用い、光陵高校の教職員に加えて、附属横浜中学校の教職員、横浜国立大学の教授や教職を目指す学生・大学院生等の支援を受ける機会もあるという。

また、この学習で用いる「KU 研究ノート」は平成 22 年度入学生から使用されている。KU のねらいや内容、研究の進め方、テーマの設定方法、プレゼンテーションの方法等がまとめられているほか、校外学習等の記録欄も設けられているなど、生徒は主体的に個人研究を進めることができるよう工夫がなされている。

附属横浜中学校及び光陵高校は、TOFY・KU を、中高連携の柱の一つに据えているが、個人で探究学習を継続していくことで、自己理解の深化がなされる。生徒が主体的に進路選択できる力を身に付けるためには、TOFY・KU のように、中学校段階・高校段階に応じたキャリア教育を連携して行うことが有効であるという。

これら TOFY・KU の成果の発表は、平成 22 年度までは附属横浜中学校及び光陵高校がそれぞれ発表会を開催するほか、光陵高校の文化祭において「合同発表会」が行われてきたが、それに加えて、平成 23 年度からは、横浜国立大学教育人間科学部附属横浜小学校（以下、「附属横浜小学校」という。）の児童、横浜国立大学の学生・大学院生にも発表機会を拡大した「i-ハーベスト発表会」を開催することとなった。「i-ハーベスト」とは、「intellectual-harvest(知の収穫)」の略称で、研究活動を積み重ねた成果を表すものであるという。

平成 23 年 9 月開催の発表会では、附属横浜中学校、光陵高校、附属横浜小学校、横浜国立大学による 13 本の発表が行われた。小・中・高・大連携による発表会のスタイルは、全国的にも類をみないものであり、互いに刺激を受け、リテラシーの育成に大きな効果がみられるという。

なお、附属横浜中学校が総合的な学習の時間で取り組んでいる「CAN (Career Aim Navigation)」という進路体験学習においても、高校生と中学生と一緒にグループ学習を行うなどの授業交流が行われている。

(4) 合同研修会・研究発表会

教職員の合同研修会は、平成 20 年度から年 1～2 回実施されている。平成 22 年度からは、附属横浜小学校の教職員も参加し、「小・中・高合同研修会」として、リテラシーを育成するための具体的な手立てについて、活発な議論が行われている。

研究発表会は年 1 回、附属横浜中学校と光陵高校でそれぞれ外部公開のスタイルで開催されている。両校の教職員が相互に参加し合い、研究授業後の協議では来校した参観者も交えて、例えば、授業改善や言語活動に関する情報交換等も行っている。附属横浜中学校の平成 22・23 年度の研究発表会は、「思考力・判断力・表現力等を育成するための指導と評価」をテーマに、研究授業と研究協議が行われている。一方、光陵高校の研究発表会は、平成 20 年度から開催されており、リテラシーや思考力・判断力・表現力等の育成をテーマに、研究授業と研究協議が行われている。附属横浜中学校・光陵高校ともに、研究協議には、授業を受けた生徒が数名参加し、感想を述べたり、参観者からの質問に応じたりする時間が設定されている。

研究発表会における研究授業で扱う単元や教材、授業展開等については、中高連携の取組みをいかし、事前に合同研修会で中学校・高校の教職員が検討している。

なお、両校の研究発表会では、文部科学省の視学官や教科調査官が両校からの依頼を受けて、基調講演や講評等を行っている。以下に両校の連携に係る取組みをまとめる。（第 3 表）

第 3 表 附属横浜中学校・光陵高校の主な連携

年度	リテラシー育成 カリキュラム	総合的な学習の時間における連携 TOFY・KU (☆) CAN (△)	合同研修会 (◎) 研究発表会 (◇)	連携枠 入学者 選抜
H20	ひな型考案	TOFY、光陵祭に参加	◎年 1 回実施 ◇両校実施	
H21	「リテラシー」育成イメージシート の作成 「リテラシー」育成カリ キュラム展開 例等の作成	☆光陵高校文化祭に おいて合同発表会 (年 1 回) △附属横浜中学校生 が光陵高校での「体験 授業」に参加	◎年 2 回実施 ◇両校実施	
H22		☆光陵高校文化祭に おいて合同発表会 (年 1 回)	◎附属横浜小 学校参加 ◇両校実施	
H23	授業実践	☆ i-ハーベスト発 表会	◎附属横浜小 学校参加 ◇両校実施	連携枠第 1 期生入 学者選抜 実施

(5) 「連携枠」による入学者選抜

入学者選抜については、平成 24 年度より附属横浜中学校から「連携枠」による光陵高校での受け入れを行うこととされた。また、連携型中高一貫教育校であることを踏まえ、調査書や学力検査によらない簡便な入試を行うこととし、選考方法として、志願にあたって提出する課題レポートとそれに基づく面接（個人面

接・プレゼンテーション)により総合的に判断することが示された。さらに募集人数について、上限は1クラス担当とし、他の入学者選抜の募集人員の外枠「連携枠」とすることなどが示された(国立大学法人横浜国立大学教育人間科学部・神奈川県教育委員会 2007)。

平成24年1月に初めての定員40名の連携枠入学者選抜が行われ、志願者26名が入学することになった。これにより、附属横浜中学校と光陵高校との連携は新しい段階を迎えることになる。

4 愛川町立3中学校と愛川高校の連携

(1) 連携の概要

愛川町立3中学校と愛川高校が所在する愛川町は、神奈川県中央北部に位置し、山河等の豊かな自然に囲まれ、多様な歴史、文化・伝統を今に伝えている。

昭和58年に開校した愛川高校は、一時期、入学者の7割以上が愛川町立の中学校出身者が占めるなど、地域に根ざした高校としての役割を担っており、これまでも愛川町立3中学校との間では、部活動交流、教職員交流、PTA役員の交流等を行ってきた。

こうした愛川地区や愛川高校の状況を考慮し、県教育委員会は、県立高校と市町村立中学校との連携を行う学校の選定にあたり、県内の各市町村の状況を勘案し、愛川町立3中学校と愛川高校の連携を実施することに決定した。平成20年12月には「県・愛川町連携実施計画」が公表された。連携の基本コンセプトは、地域の多彩な教育資源を活用して、自ら学び、自ら考え、自ら行動する力を育て、主体的に地域社会に貢献しようとする意欲をもった行動力あふれる人材を育成することにある。

平成21年4月、県・町教育委員会関係者や連携校校長等からなる「愛川町中高連携教育推進委員会」を設置し、連携の内容等について検討を重ねながら、愛川町の地域性等を踏まえた地域密着型の連携型中高一貫教育の様々な取組みを進めている。主な取組みは、愛川高校の学校設定教科・科目「i-Basic」を軸とした基礎・基本の学力の定着を図る「連携カリキュラム」の構築、地域の学習資源をいかした連携事業、教職員派遣、「連携枠」による入学者選抜等である。(第4表)

(2) 学校設定教科「i-Basic」による連携

愛川高校では、平成20年度から学校設定教科・科目「i-Basic」4単位を1年生対象に設置している。

i-Basicの「i」とは、愛川高校の「愛」と自分自身を表す「I」を兼ねたもので、「Basic」には基礎学力の充実という意味が込められている。導入の目的は、時間のけじめを付けること、授業を受ける姿勢を身に付けること、落ち着いた授業環境を構築することにある(神奈川県立愛川高等学校 2010)。また、この科目は、基本的学習習慣の確立、国語・社会・数学・理科・英語の5教科(以下、「5教科」という。)に関する基

第4表 愛川町立3中学校・愛川高校の連携の主な取組み

年度	連携カリキュラム	連携事業	教職員の派遣	連携枠入学者選抜
H20	i-Basic 開始			
H21	愛川町についての英語版ドリル(i-Basic仕様)を作成	東京農業大学との連携講座開始	愛川東中学校・愛川高校の間で1名ずつ相互派遣(～H23年度)	
			高校から中学校(英語)への派遣開始	
H22	愛川町についての英語版ドリルを愛川町立3中学校へ提供	神奈川県立工科大学との連携講座開始 「愛川調査探検隊」開始	愛川中原中学校・愛川高校の間で1名ずつ相互派遣(～H24年度)	連携枠第1期生45名入学
			中学校から高校(i-Basic)への派遣開始	
H23	「中学校版5教科i-Basic」を愛川町立3中学校へ作成・配付 「N-Basic」開始		愛川高校から愛川中学校へ1名派遣(～H25年度)	連携枠第2期生45名入学

礎的・基本的な学習内容の確実な定着と学力の向上、さらに学習意欲を高めることをねらいとしている。

各クラスには教員2名(内1名は専門の教科)が配置され、さらに連携中学校から派遣される教員が定期的に指導に加わっている。そして生徒が理解するまで丁寧な個別指導を行っている。こうした指導上の工夫により、生徒は達成感を得ることができ、学習意欲を高めていくという。

i-Basicの授業効果について、平成23年度実施の「生徒による授業評価アンケート」の結果では「充実感がある」などの肯定的な回答が75.2%あり、i-Basic導入時の平成20年度の64.8%より約10ポイント増加している。生徒の感想にも「中学校のときには向き合うことのなかった勉強もi-Basicで基礎から学び直すことができ、高校の勉強にもつながられるため、充実した時間を送ることができている」などの肯定的なものが多い。

こうしたi-Basicについては、「i-Basic中学校版」を高校側で作成し、平成23年度に愛川町立3中学校に配付している。各中学校はその実態に応じた活用をしているという。また、愛川中原中学校では平成23年度より、家庭学習の習慣化を意図し、i-Basicに準じた、国語・数学・英語の3教科のプリント「N-Basic」を独自に作成し、活用している。

(3) 地域の教育資源を活用した連携事業

愛川町立3中学校及び愛川高校は、連携型中高一貫

教育の取組みを始める以前から、例えば、各中学校では地元企業での職場体験、愛川高校では平成10年度より、地域の教育資源を活用した選択科目「伝統文化」を開講し、三増（みませ）獅子舞・海底（おぞこ）和紙・和太鼓の授業を行っている。

連携の取組みが始まった平成21年度以降は、近隣にある二つの大学との連携講座に愛川高校生のほか、愛川町立3中学校の生徒が参加しており、中学生と高校生の交流が図られている。二つの大学が設定している講座は、愛川町の地場産業である撚糸・製紐・織物と関係が深い蚕をテーマとしたもの（東京農業大学）と愛川町を流れる中津川の自然環境を取り上げたもの（神奈川工科大学）である。

また、平成22年度からは「愛川調査探検隊」と称して、中学生と高校生が共同で、愛川の歴史を学んだり、バードウォッチングを行ったりする連携事業を実施している。

これらは愛川町の教育資源を活用することによる郷土意識の醸成や地域理解・地域貢献の意識の向上を意図して設定されたものである。生徒対象のアンケート結果からは、こうした連携事業に参加した中学生・高校生の多くが積極的に楽しみながら取り組んでいる様子を見ることができる。

(4) 教職員の派遣

平成21年度より、愛川高校から愛川町立3中学校へ年度をずらして、各校に1名の教職員が3年間にわたって派遣されている。平成23年度で愛川町立3中学校全てに派遣され、専門の教科の授業を担当するとともに、クラス担任も務めている。同様に、愛川東中学校と愛川中原中学校からはそれぞれ1名の教職員が愛川高校へ派遣されている。

また、平成21年度からは、愛川高校の英語科担当教職員1名が週3日各校1日ずつ、愛川町立3中学校に派遣され、中学校の教職員とともに英語の授業でティーム・ティーチング（以下、「TT」という。）による指導を行っている。さらに、平成22年度からは、愛川町立3中学校の教職員が曜日をずらして各校1名ずつ愛川高校に派遣され、i- Basicの授業で愛川高校の教職員とTTによる指導を行っている。

中学校と高校の教職員を相互に派遣し合うことで、愛川高校の教職員にとっては、中学生の学習状況や、中学校における進路指導・生徒指導の在り方等に関する知識や情報を、高校の教育活動でもいかしていくことができるという。一方、愛川町立3中学校の教職員にとっては、中学校で教えた生徒の高校における成長が、継続的に把握できるとともに、中学生に愛川高校の様子を直接伝えることができるなど、中学校から高校への円滑な接続がしやすくなるという利点があるという。

(5) 「連携枠」による入学者選抜

平成22年4月、愛川町立3中学校から各校15名、計45名の「連携枠」による入学者選抜を経た新入生（以下、「連携生」という。）が、愛川高校へ入学した。連携生は調査書や学力検査によらず、中高連携活動等に積極的に取り組むなどの一定の成果を挙げ、愛川町立3中学校の各校長が推薦した、愛川高校の教育方針や中高連携の意義を十分理解している生徒である（神奈川県教育委員会・愛川町教育委員会 2008）。こうした連携生は各クラスに在籍しており、「地道に努力する姿が他の生徒たちに良い影響を与えている」という教職員の声から、学習活動、部活動、生徒会活動、連携活動等に意欲的に取り組んでいる様子を知ることができる。

平成24年度には、全学年に連携生が在籍する。平成22年度に生徒会役員と連携生で結成された「愛川手伝い隊」が学校説明会や連携事業等でより一層活躍し、学校や地域を活性化していくことが期待されている。

調査のまとめ

本調査では、本県の中高一貫教育の設置状況や導入経緯等を整理するとともに、公立中高一貫教育校の設置形態及び連携の特色と成果について、次のことを明らかにした。

1 設置形態の全国状況との比較

本県の公立中高一貫教育は、県立中等教育学校2校、連携型二組で取組みが行われている。この二つの形態を同時に行っている自治体は、平成23年11月時点で北海道、茨城県、群馬県の1道2県のみみられる。

附属横浜中学校と光陵高校の連携のように、国立大学附属中学校と県立高校との連携は、和歌山大学教育学部附属中学校と和歌山県立星林高等学校との連携のみみられるだけである。

愛川町立3中学校と愛川高校の連携は、同一地域内における公立の中学校と県立高校との連携である。文部科学省の「中高一貫教育に関する実態調査（結果）データ編」の中には、「教育活動の特色について」という調査項目に対し、「地域の特性を重視」や「地域との連携を生かした教育の重視」と回答した公立の連携型がそれぞれ60.3%、76.9%みられる。このことから、「地域との連携」を教育活動の特色に設定した事例が本県以外にも多くみられることが分かる。

2 附属横浜中学校・光陵高校の連携の特色と成果

「中・高・大連携」でスタートした附属横浜中学校と光陵高校の連携は、平成22年度より附属横浜小学校が加わったことで、その枠組みを広げた。

全国の公立の連携型の中で、小学校を加えた中高一

貫教育の連携実施校としては、7小学校・2中学校と連携を行っている大分県立安心院高等学校などの例が幾つかみられるが、小・中・高・大の連携は全国で類がない。

このメリットをいかし、小・中・高・大の連携4校は、リテラシーの育成だけでなく、「総合的な学習の時間」を中心に、小学校から大学までの16年間を見通したキャリア教育の推進も図っている。その実現に向けて、光陵高校では相互サポートシステムの構築を行っている。

例えば、前述した、附属横浜中学生に対するCANでの体験授業を通じた光陵高校生からのサポート、光陵高校生に対するKUの研究に関する附属横浜中学校教職員、横浜国立大学の教授・学生等からの研究支援等がこれにあたる。特に、TOFY・KUにおけるサポートの成果は、μ-ハーベスト発表会の開催等によって実を結んでいる。

横浜国立大学は、高校生に対してキャンパスツアーや出張授業等のキャリア教育支援を行うほか、中学校・高校の教職員に対する支援も行っている。例えば、専門的な視野からの研究開発に対する積極的な支援、教育に関する情報提供や助言、教育の質を高める研修の設定、大学施設の提供等の形であり、こうした連携の取組みの成果は、教職員の資質向上につながっている。

3 愛川町立3中学校・愛川高校の連携の特色と成果

愛川町立3中学校と愛川高校の連携の特色は、一つには学校設定教科・科目である「i-Basic」を軸とした基礎学力の育成、もう一つは、愛川町の歴史、自然、産業等に関連したテーマの講座や観察・実験等の連携事業を介しての郷土意識の醸成である。

本連携の根底に流れる精神は、地区内の3中学校と連携を行っている北海道立湧別高等学校など、全国の地域密着型の連携教育実施校の多くが共通して抱えている「地域の子どもを地域が育てる」といった思いである。愛川町立3中学校・愛川高校の生徒に対して、町全体が様々な教材を提示できる教育者となって、愛川町の将来を担い、その中で生き、地元の様々な期待に応えられるような人材の育成を目指している。

これに加えて、教職員派遣による、中高接続を意識した学習指導や地縁を背景とした綿密な生徒指導はもちろんのこと、連携事業を通じて出会う異年齢の生徒間あるいは地域住民等との交流も、豊かな人間関係を構築する力の育成につながっている。こうした愛川町の教育資源と人的教育力があいまって、主体的に地域社会に参画しようとする意欲と行動力を兼ね備えた人材の育成がなされている。

連携の成果については、前述の連携事業等における「連携生」の活躍によってうかがわれる。活躍の機会

や範囲は今後更に広がることが予測され、地域活動の活性化等の一翼を担うことが期待されている。

おわりに

本県の中高一貫教育校、特に、公立の「連携型」二組における取組みは、これまでそれぞれの連携の在り方に応じて、成果を挙げてきている。

平成24年度には、相模原及び平塚中等教育学校で、開校時の入学生徒が後期課程(高校1年段階)に進級、また、光陵高校に「連携枠」による新入生が入学、さらに、愛川高校では愛川町立3中学校から入学した連携生が全学年に在籍する。こうしたことから、本県の中高一貫教育は平成24年以降、新しいステージに立ち、一層深化し、推進されることが期待される。当センターは今後も中高一貫教育の進展を見守っていく。

最後に、ご多用の中、多くの貴重な助言をくださった横浜国立大学の下城一教授、本調査を進めるにあたってご協力いただいた横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校、県立光陵高等学校、愛川町立愛川中学校、同愛川東中学校、同愛川中原中学校、同愛川高等学校の教職員の方々に深く感謝を申し上げる。

[助言者]

横浜国立大学 下城 一

主な参考文献

- 神奈川県教育委員会 1997 「これからの県立高校のあり方を考えるために ―県立高校をめぐる現状と課題―」
- 神奈川県教育委員会 1999 「活力と魅力ある県立高校をめざして『県立高校改革推進計画』」
- 神奈川県教育委員会 2000 「中高一貫教育についての研究報告」
- 神奈川県教育委員会 2005 「県立高校改革推進計画 後期実施計画」
- 神奈川県教育委員会 2007 「相模原方面中等教育学校(相模大野高等学校)新校設置計画」 <http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/42405.pdf> (URLは2012年1月取得)
- 神奈川県教育委員会 2007 「平塚方面中等教育学校(大原高等学校)新校設置計画」 <http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/42404.pdf> (URLは2012年1月取得)
- 神奈川県教育委員会・愛川町教育委員会 2008 「神奈川県・愛川町連携型中高一貫教育実施計画」 <http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/42247.pdf> (URLは2012年1月取得)
- 神奈川県立愛川高等学校 2010 「i-Basic 資料」
- 神奈川県立光陵高等学校 2011 「『人間力』育成に向けた取組み～『確かな学力』『考える力』『生きる力』」

の向上を目指して～」(『平成 22 年度 光陵高等学校研究紀要』)

国立大学法人横浜国立大学教育人間科学部・神奈川県教育委員会 2007 「中・高・大連携によるこれからの教育実践モデルの構築 実施計画」 <http://www.koryo-h.pen-kanagawa.ed.jp/shoukai/model.pdf> (URL は 2012 年 1 月取得)

文部科学省 2010 「中高一貫教育に関する実態調査(結果) データ編」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/045/siryo/__icsFiles/afieldfile/2010/12/02/1299259_09.pdf (URL は 2012 年 2 月取得)

文部科学省 2011 「高等学校教育の改革に関する推進状況(平成 23 年度版)」 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/11/__icsFiles/afieldfile/2011/11/02/1312873_01.pdf (URL は 2012 年 1 月取得)

文部科学省 「中高一貫教育の概要」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkan/2/1316125.htm (URL は 2012 年 2 月取得)

横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校 2011 「平成 23 年度学校要覧」

横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校・神奈川県立光陵高等学校 2011 「中高一貫教育における『リテラシー』育成カリキュラム実践研究例—中高大連携によるこれからの教育実践モデルの構築—」 p. 23

コミュニケーション能力をはぐくむための 高等学校における支援に関する研究

藤田 正義¹ 峰 治¹ 持田 訓子¹

本研究は2年間にわたり、高等学校におけるコミュニケーション能力に課題のある生徒を支援するために、「対話」による教員との関わりを通してコミュニケーションスキルを育むとともに、自己理解を深めていくプロセスを追い、その効果を検証する。併せて、生徒全員に対して学校として生徒のコミュニケーションが活性化するようなアプローチを考え、組織的支援の在り方について研究を行う。今年度は、支援を必要とする生徒に対して教員からの「対話」をすすめる、効果的な個別支援と、全体への支援の方法を探索した。

はじめに

教育相談センターの来所相談の変化として、高等学校では「行動」、「不登校」、「対人関係」の割合が増加している。その中の「不登校」にいたる理由を見ても、生徒間の関係によるものが最も多い。また、電話相談における高等学校の生徒に関する相談内容でも、対人関係に関する相談が最も多くなっている。教育相談センターの相談事例からは、自分の思いを一方向的に伝える、場の雰囲気を考えないで発言する、教員に対して自分の思いが伝えられない、といった生徒の困った様子がわかる。また、教員からも、自分から話そうとせず単語しか返ってこないような生徒が増えている、という声が多く聞かれる。高等学校では集団指導を中心に考えてしまい、一人ひとりの発達の課題が見落とされてしまう傾向も指摘されている。

高校生のコミュニケーション能力の育成については、平成21年告示の学習指導要領において「言語活動の充実」が明示され、コミュニケーションに関する能力や感性を育み、情緒を養うことを目指した授業が進んでいる。また、コミュニケーションは、授業における学習活動だけでなく、日常の生徒同士や生徒と教員の間で行われるものである。学習指導要領解説には、「生徒が集団の中で安心して話ができるような教師と生徒、生徒相互の好ましい人間関係」に留意することや、「共感的な人間関係を育み、自己決定の場を豊かにもち、自己実現を図っていく望ましい集団の実現」の重要性が述べられている。同時に、コミュニケーションが苦手とされる発達障害がある生徒を含め、「障害のある生徒の指導にあたっては、特に教職員の理解の在り方や指導の姿勢が、生徒に大きく影響することに十分留意し、学校や学級内における温かい人間関係づくり」の大切さを述べている。

しかし、人間関係を育む生徒と教師のコミュニケーションや生徒の自己実現を図る関わりについて具体的に示されることは少ない。このような、生徒の自己理解をすすめる関わりについて、本研究の助言者である富山大学の西村は、生徒と支援者の対話により、自分自身に起きたことを「対象化」することの重要性を述べている。つまり、生徒が支援者と対話することで、「自分の中で起きたこと」に気づき、事実を整理し、自分自身の出来事について距離を置いて眺めることが可能になり、自分の特性と対処方法を理解する過程が重要とされている。

このような状況において、高等学校ではコミュニケーション能力に課題のある生徒に対して教員が対話を行うことにより、他者と関わる能力を育むとともに生徒自身が自己理解を深めるような支援が求められている。

研究の目的

発達障害のある生徒に見られるような、コミュニケーション能力に課題のある生徒を支援する相談活動の必要性は高い。現在、スクールカウンセラーの配置や教育相談コーディネーターの指名など校内の相談体制の充実が図られているが、教員と生徒の個別の関わり方や校内支援体制の研究については事例が少ない。その理由としては、高等学校では集団指導が中心であり、一人ひとりの課題が気付かれにくく、課題に対しても生徒が自力で解決する努力が求められることがある。また、支援の体制ができていても、本人のプライドや保護者の思いがあって支援者の介入が難しい場合もある。

支援にあたっては、高校生は自己の存在や価値を問いかけながら具体的な進路や生き方を考える時期であることから、他者との表面的な関わり合いだけではなく、生徒の自己肯定感を高め、自己理解につながるコミュニケーションが求められている。

1 教育相談課 指導主事

本研究では、コミュニケーション能力に課題のある生徒が対話による教員との関わりの中で、自己理解を深めるプロセスを検証し、先行的な大学での取組みを参考にしながら、高校生の自己理解と自己肯定感を高めるコミュニケーション能力の育成について研究する。

研究の内容

本研究は、平成23・24年度の2年間の研究である。高等学校2校を研究協力校として依頼し、生徒のコミュニケーション能力の育成に関する実践を進めることとした。そこで、研究協力校の校長及び教育相談コーディネーターに調査研究協力員を依頼した。また、発達障害などによってコミュニケーションが苦手な生徒もいることから、高等学校への支援を行っている特別支援学校に研究協力校を依頼し、その地域支援担当者が生徒の見立てや助言を行った。この他、発達障害を含む障害者に対する職業リハビリテーションを行っている神奈川障害者職業センター、神奈川県発達障害支援センターかながわA（エース）及び高等学校2校のスクールカウンセラーに助言者を依頼した。

また、発達障害のある学生の支援など、先行的な取組みを行っている富山大学「トータルコミュニケーション支援室」に専門的助言を依頼した。

本研究を進めるにあたり、平成23年度は次の項目を中心に生徒への支援について計画した。

- ・コミュニケーションに課題を持つ生徒について、教員は指示的にならず、生徒自身が経験や内面を言語化できるような関わりを行う。この支援を継続し、生徒の自己理解を深め、自立を促していく。
- ・教員が丁寧に対話することで、教員の生徒理解が深まるとともに、専門機関の意見を取り入れることで、生徒の特性とニーズに応じた支援を展開していく。

1 状況

第1回調査研究協力員会の研究協議では、研究協力員から「自己理解が進まないため、就労後にトラブルを起こし離職を余儀なくされるケースが多い」といった研究協力校の課題が報告され、研究の意義について肯定的な評価があった。また、課題として、教員のコミュニケーションスキルや生徒に無理な会話をさせることへの懸念が挙げられた。

まず研究協力校における生徒への支援にあたり、学校の状況とニーズを把握するため、教員に聞き取り調査を行った。その結果、生徒のコミュニケーション能力の問題として、

- ・自ら話さない、自分の意志で伝えない、必要性を感じていない、などのコミュニケーションに関する消極性
- ・人の話を聴かない、自分の知っていることは相手も

当然知っているような話し方、相手の事情を考慮しない、自分勝手に結論を出す、といった自己中心的なコミュニケーションなどが挙げられた。

また、教員とのコミュニケーションという点で、気になる生徒についても聞き取りを行ったが、「何度注意しても同じ事を繰り返す」、「話を聞かない」というように、対話が成立しない状況が挙げられた。

2 研究の方法

そこで、研究協力校の高等学校2校の取組みとして、コミュニケーションに課題を持つ生徒に対する「個別アプローチ」と、学校として組織で取り組む「全体アプローチ」を行うこととした。

個別アプローチでは、コミュニケーションに課題のある生徒に対して、まず、授業や休み時間など日常会話の場面を意識的に増やし、その記録をとることとした。その記録から生徒のコミュニケーションの特性や変化を読み取り、教員との効果的な対話について研究協力員や助言者と検討を進めた。

全体アプローチでは、授業で行う「コミュニケーションを育てるワークショップ」など、学校全体で取り組める活動を総合教育センターが提案した。

それぞれの研究協力校の取組みについて、実践事例としてまとめたものは、次のとおりである。

なお、個別アプローチの実践事例については、個人が特定できないよう改変してある。

3 A高等学校における実践

(1) 個別アプローチ

【対象生徒D：高3 男子】

Dさんは、会話の応答に時間がかかるなど、コミュニケーションに課題があることが指摘されていた生徒である。相手を気遣うことができる生徒であるが、一生懸命会話をしようし、その思いが強くなればなるほど焦って、うまく会話することができなくなる。会話に苦手意識があることから相手に申し訳ないと思ってしまう、友人と会話することに消極的になっている。普段の休み時間は窓の外を見たり絵を描いたりして、一人で過ごすことが多い。

真面目な性格で、忘れ物をしないように課題や指示をメモするなどの工夫をしているが、授業中はノートをとるのに精一杯で、一度に多くのことを言われると覚えきれないことが多い。提出物も課題の内容を誤解したり、提出できなかつたりすることがある。会話に消極的なこともあり、教員に聞いて確認することも避けている。

現在のDさんに対する支援は、声による指示よりメモなど視覚的な方法を増やすとともに、進路を一緒に考えるなど教員からの関わりを増やすことである。し

かし、Dさんが必要以上に会話に気を遣うことから、本人が一番話しやすい部活動顧問が気を遣わないような関わりを行った。

D : こんにちは。
顧問 : Dか。ちょっと調子悪いんだ。
D : 疲れたまってるんじゃないですか？
D : 先生、自分を追い詰めてる感じがしますよ。
顧問 : Dは追い詰めていないよね。
D : わかりません。先生、仕事を引きずりすぎじゃないですか？
顧問 : いやなことは「やだ」って言わなくちゃね。
Dは最近「やだ」って言ってるか？
D : ちゃんと言ってますよ。

このように日常的な顧問との関わりにおいて、Dさんが発した「顧問の苦しさに対する問い」をきっかけに、顧問は「Dさんが感じる苦しさ」について応答的に問いかけている。

このような関係を重ねることで、Dさんはスクールカウンセラーと面接を始めるようになった。カウンセラーに対する態度は非常に丁寧であり、面接では進路について、自分の考えを語るようになった。教員にも「卒業後、1年間はアルバイトをしながらお金を貯めて授業料の足しにする」と具体的な希望を語り始めている。

【対象生徒E：高2 女子】

注意を向けて欲しい気持ちが強くて、授業中に大声で話し、「イライラする」「ムカつく」など粗暴な言い方をすることもあった。体を動かしながら話すことが多い。欠席が多く、登校した日も遅刻や欠課することもあった。

Eさんに対しては、生徒指導担当と担任が対話的な面接を重ね、ルールを伝えながら自己理解を深める支援を進めてきた。対話を進めていく中でEさんは自分から教員に語りかける場面も見られるようになった。

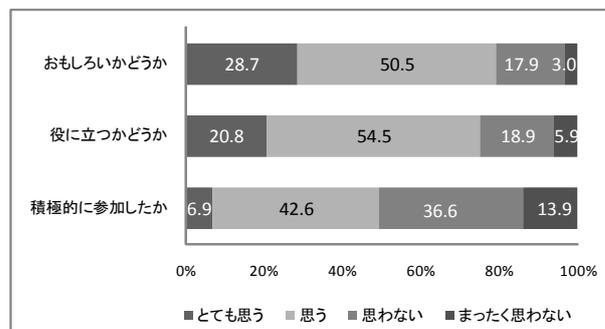
E : 最近どう？私、成長したと思わない？
教員 : そうだね。
E : 頑張ったんだ。進路のこと考えてしっかりやってんだ。
教員 : (卒業後も) バイトをそのまま続けるんじゃないの？
E : 彼氏が「就職しろ」って言うから、ちゃんと就職しようと思う。
教員 : ああ、そう言ってたね。
E : もっと頑張って就職するからさ、じゃあね。

このように、なにげない日常会話の中でも「頑張っ

た」を受け止め、教員が否定的な言い方を保留することで就職への意欲を示している。教員によってEさんの捉え方は異なるが、対話を進めた生徒指導担当・担任はその変容を大いに感じていた。

(2) 全体アプローチ

A高等学校では、夏休みに「生徒支援からみた生徒指導」というテーマで教員研修を行った。生徒の問題行動の背景に発達障害などが考えられるケースがあるなど教員の生徒理解が深まった。10月に1年生全クラスを対象に構成的グループエンカウンターの要素を盛り込んだワークショップを実施した。実施に当たっては担任が前もって講師から講習を受けて実施した。学年一律に実施するのではなくクラスの状況に応じて担任が工夫を凝らして運営に当たった。生徒には初めての取組みであったが、約8割の生徒がおもしろいと思いい、7割以上の生徒が役に立つと感じている。また約半数の生徒は初めての取組みにも関わらず積極的に参加できたと感じている。



第1図 ワークショップ後の生徒の振り返りより

生徒の振り返りでは、

- ・友達が自分のことをどう思っているのか分かってよかった。
- ・自分では気がついていない自分がいることが分かって面白かった。
- ・自分が人からどう思われているのかと思った。
- ・周りは、自分が思っている自分とは違う自分を見ていると思った。

といった、自分を振り返るコメントがみられるようになった。このように、生徒が自己理解を経験することは、教員が示す支援を積極的に受け入れることの基盤になり、友達との関係を捉え直したり自分に起こった事実を整理することに役立つと思われる。

4 B高等学校における実践

(1) 個別アプローチ

【対象生徒F：高2 男子】

優しい性格の生徒である。大柄で運動は苦手だが真面目によく努力し、成績は学年上位である。しかし、学習は暗記力に頼ることが多く内容の理解は不十分な

印象がある。コミュニケーションについては、目を合わせて話すことが苦手で、友人からからかわれても言い返すことができない場面が見られる。教室での友人との関わりを苦痛に感じているようで、話を聞いてくれる大人の所に頻繁に行く。特に保健室には毎日来室し、打ち解けた相手には笑顔を見せることがある。

Fさんの支援方針として、教育相談コーディネーター（以下Coと略記）と養護教諭が面接を通して対話的に関わり、本人の困りについて一緒に考えることとした。Coや養護教諭は、検討会の中で出された特別支援学校や障害者職業センターからの助言を面接に積極的に取り入れ、「評価には繋がらない（「分からない」と言っている）」「何でも話して良い（「パス」もあり）」「いつ来てもよい（対応できない時は対応できる日時を具体的に伝える）」等、面接のルールを決めてFさんと確認した。また、「視覚情報等による具体的な選択肢を用意すること」「具体的な表現で問いかける」といった配慮も意識的に行っていくこととした。

CoとFさんの対話は始めのうちはぎこちなかったが、次第に打ち解けていき、やがてFさんはCoとの対話を積極的に望むようになっていった。例えば、廊下ですれ違ったときの会話は次のようなものであった。

Co：この頃、来ないけどどうした？ 待っていたんだよ？

F：・・・（5秒程度）・・・ だって先生、来たかったけど～ 職員室に入りづらいですよ～

Co：そうだね。ごめんね。

F：・・・（5秒程度）・・・ また今度来ますよ～（話したような素振りを見せながら立ち去る）

この会話では、自分のペースと距離感を保ちながら、Coとの関係を確認している様子が見える。

また、養護教諭との対話も継続しており、保健室で話をするだけでなく、登校時に駅から学校まで一緒に話をしながら通学することもあった。保健室での会話の記録である。

F：何もやる気が起きない状態になった・・・

養護教諭：こんなことは初めて？

F：夏休みが明けても一週間くらい続いている。

養護教諭：思い当たる原因はある？

F：生活のリズムが変わったからかも・・・ 授業はいつも真面目に出ていて寝ないのに、今は寝てしまうことがある。

養護教諭：うまく気分転換できるといいね。

F：あっ、もう、教室に戻らないと～ 先生、打ち合せの時間ですよ。

この対応では、Fさんは養護教諭の「あなたに関心がある」というメッセージに応じて、「気分転換」という自分にとって苦手な言葉で話を打ち切っている。しかし、養護教諭の予定を気にするなど、Fさんは「あなたの状況も考えている」と伝えており、関係そのものを拒否していない。このような良好な関係の積み重ねもあり、進路についてスクールカウンセラーと対話することを希望して面接を始めるなど、他者との関わりを広げていった。

【対象生徒G：高2 女子】

吃音があることを気にするためか、学校ではほとんど会話をしない生徒である。おだやかで授業中は真面目に取り組んでいる。授業場面では無理に発言しなくても良いように配慮されている。1学期半ばより、昼休みに行われている有志のコーラスグループの活動に参加し始め、担任や級友とは少し会話をするようになった。

Gさんについて、会話を促進するアプローチはなかなか進まなかった。おだやかな話し方では、吃音が目立たず、周囲との会話も増えつつあることから、適切な支援によって会話の広がりが期待できる。Coは何よりもまず共感的・肯定的にGさんの話を聴くことを心がけることにし、定期的に面接によって「安心して話せる相手を作っていくこと」に取り組みながら、「本人の困りについて一緒に考えること」を目標にしていくこととした。

(2) 全体アプローチ

B高等学校では、スクールカウンセラーを講師として「発達障害等への理解と対応」に関する職員研修を実施した。同校ではこうした職員研修は初めての試みであったが、担任を中心に多くの質問が出されるなど教員の理解は進んだ。

生徒への全体アプローチについては、本研究の助言者より、学校の状況を踏まえて「職場で言いにくいことを上手に伝えるためのロールプレイ（休暇を取る時に上司に何と言うか等）を行ってはどうか」等の意見があり、生徒が取り組めるグループワークを検討した。

研究のまとめ

研究協力校の高等学校2校では、教員が丁寧な関わりを意識することで、生徒が「病気を治そう」「治療に専念しよう」「進路を進学を決め、希望校に見学に行った」等と自分の具体的な行動を話し始めるなど、教員と生徒の会話の機会が増えてきている。しかし、教員が丁寧に対応するだけでは、日常会話のレベルを超えることは難しい。自己理解を深めるような面接を、時間と場所を設定して継続的に行うことは、生徒にと

っても教員にとっても特別なことであり、生徒にとって日常的に関係の深い教員（教育相談コーディネーター、部活動顧問等）でも困難なことであろう。

しかし、実践事例でも示したように、日常的な会話の中でも相手の気持ちを受け止め関係を深める会話は可能である。また、その関係を積み重ねることで、支援が必要な生徒との継続的な面接につながり、自己理解を深めるコミュニケーション能力を育むことができる。そのためには、日常的な会話から、対話という、生徒の自己理解が深まり自己肯定感を高めるコミュニケーションに発展するための工夫が必要である。

そこで、助言者である富山大学の協力を得て、個別的な教育的対話を積み重ねることのねらいとそのポイントについて整理した。高校生段階で自己理解を深める対話を進めるには2段階有り、第1段階は思いを共有する段階、第2段階は自分に向き合う段階である。その具体的なポイントは、次のとおりである。

対話のポイント

〈第1段階〉

自分の思いを共有する経験を積み重ねる
→ 自信・自己承認

- ◆対話をして自分の思いや考えを誰かと共有する経験を積む。
- ◆「理解してもらった」という思いや「そう思ってもいいんだ」と思える体験から『自信』を持ったり『自己承認』できる。

【第1段階の具体例】

- 話題は何でもあり
 - ・聞きたいことありきではなく、生徒の話の中から知りたいと思ったこと、疑問に思ったことを「今のところもっと教えて」と深めていく。
 - ・興味関心を持った話題に対して「それってどうして？」と聴いていき、理解していく。
 - ・聴き手である教員が楽しんでいると、聴かれる生徒に圧迫感を与えない。
- 生徒の話を肯定的に認めながら聴く
 - ・「〇〇と考えがちなのは障害だから」と勝手な枠に捉えて終わらせない。
 - ・「そう考えるあなた」に関心を持つことが大切。
- 生徒の言葉を繰り返す
 - ・「あなたは〇〇だと感じたんだね」「その時、〇〇をしてみたんだね」「〇〇ということで良いのかな？」
 - ・コミュニケーションの苦手な生徒の語りを引き出すためには繰り返しが大切。
 - ・確認をすることで聴いてもらえているという実感、

語っている時間を持ちやすくなる。

- 生徒の話の肯定的に認めながら聴いて理解し、「受け止めた」というメッセージを伝える。
 - ・「あなたがそう感じたことはよくわかりました」

〈第2段階〉

自分に向き合う → 自己理解
(自分の考え方の傾向や得意不得意を知る)

- ◆対話を通して自分に向き合う（自分の考え方の傾向や自分の得意不得意を知る）
ことで『自己理解』を深めていく。

【第2段階の具体例】

- 困りを共有（確認）してから、どうするかを一緒に考えていく
 - ・すぐに支援策に進まずに、まずは困っている生徒に共感し、生徒の感じている困りを共有することから始める。
 - ・対話の中で共感することで、生徒が今の自分を認めて、こんなことをしてみようという前向きな思いや見通しを持てることをねらう。具体的な方策はその先にある。
- 教員は「鏡」
 - ・聴き手である教員が自分の発言をどう捉えて、どう価値付けるかという反応から、生徒は自分の行動を意味づける。（対話相手の態度を見て自分をj知る）
- 質問をする時にはその意図を合わせて伝え、話題の焦点化を図る
 - ・「〇〇についてあなたは〇〇だと言っていたけれど、私はそれについてもっと話をしたいので、もう少し詳しく聞かせてくれますか？」等と話題を絞っていく。
 - ・話題を焦点化していくことで生徒が今の自分に気づく。さらに、違った視点からの考えを伝え、前向きなリフレーミング（捉え直し・意味付け）をすることで、自分への新たな見方が生まれる。
- 対話を通して、とりあえずの方策（自分がすべきこと）を行動レベルで確認していく
 - ・自分がすべきことや、その優先順位を生徒に考えさせ、一緒に確認する。「まずは、〇〇の課題を提出することにしたんだね。それがよいと思うよ」

このような2段階に整理した対話のポイントについて、進路面談や生徒指導、放課後の教室の場面での具体的な対話の例も加えて小冊子「対話のポイント」を試作し研究協力校の高等学校2校に提供し、冊子を全職員に配付した学校もあった。

今後は、この「対話のポイント」を活用して教員と

生徒との対話を進め、日常会話から一歩進めた個別のアプローチを行うことが必要である。対話を深めることによって、生徒の「自己理解が深まったか」「自己選択、自己決定がもたらされたか」という視点で記録の蓄積と分析を行い、その成果を生かしてコミュニケーションで困っている生徒への支援に取り組んでいく。

小林昭文 2004 『担任ができるコミュニケーション教育』ほんの森出版
斎藤清二・西村優紀美・吉永崇史 2010 『発達障害大学生支援への挑戦』金剛出版
西村優紀美 2011 「発達障害のある高校生の大学進学について～スムーズな移行を目指して～」(富山大学『学園の臨床研究』10)

おわりに

最後に、調査研究を進めるに当たり、ご指導、ご助言をいただいた助言者の方々、ご協力いただいた学校の先生方に感謝を申し上げます。

[調査研究協力員]

県立向の岡工業高等学校	森 匠志
	岡田 和典
	石坂 信広
県立逗葉高等学校	小宮 龍一
	青木 博行
	吉岡 久枝
県立麻生養護学校	鈴木由美子

[助言者]

富山大学	西村優紀美
	吉永 崇史
	桶谷 文哲
神奈川県障害者職業センター	有澤 千枝
神奈川県発達障害支援センター	吉澤 宏次
県立向の岡工業高等学校 スクールカウンセラー	大井 真人
県立逗葉高等学校 スクールカウンセラー	三澤 直子

引用文献

文部科学省 2009 『高等学校学習指導要領解説 総則編』東山書房 p.72、p.75、p.80

参考文献

神奈川県立総合教育センター 2011 「平成 22 年度教育相談概要」
富山大学学生支援センター アクセシビリティ・コミュニケーション支援室 2010a 「『高機能発達障害学生が望む高大連携の在り方と大学の受け入れ体制に関する実証的研究』報告書」
富山大学学生支援センター アクセシビリティ・コミュニケーション支援室 2010b 「平成 21 年度 トータル・コミュニケーション・サポート・フォーラム 2009 報告書」
富山大学学生支援センター アクセシビリティ・コミュニケーション支援室 2011 「平成 22 年度 トータル・コミュニケーション・サポート・フォーラム 2010 報告書」

授業改善プロジェクト（中間報告）

— よりよい授業づくりをめざす取組み —

総合教育センター授業改善プロジェクトチーム

学習指導要領改訂に伴い、「思考力・判断力・表現力等の育成」がポイントの一つとして示され、それらを身に付けさせるため、授業においては言語活動を充実させることが喫緊の課題となった。これを受けて、神奈川県立総合教育センターでは、所内で「授業改善プロジェクトチーム」を立ち上げて、「授業づくり」「授業観察」の二方面から研究・検討を行い、その成果を学校に、広く、確実に還元することにした。

はじめに

平成 20 年に小・中学校、平成 21 年に高等学校の新学習指導要領が告示されたが、そのポイントとして示されている、いわゆる学力の 3 要素の中に「思考力・判断力・表現力等」がある。これを育成することは、「知識注入型」、「講義一辺倒型」とも指摘されてきた一部の授業の在り方を問い直す機会が与えられたとも言える。中央教育審議会はその答申の中で（平成 20 年 1 月）、これに関連して、校種や教科を問わず「言語活動の充実」を教育内容に関する主な改善事項の一つに挙げ、言語活動を各教科の指導計画に位置付けて授業の構成や進め方を改善する必要があることを指摘した。

総合教育センターでは、教職経験に応じた基本研修において「授業力向上」の区分に位置付けた研修を実施しているが、これまでも、新しい学習指導要領の求める力の育成や授業内での言語活動の取り入れ方などを踏まえた内容を、研修の柱として充実させていくことに努めてきたところである。

そして、こうした研修講座等における授業改善に対する取組みをこれまで以上に充実したものとするため、平成 23 年 4 月に全所的な取組みとしての「授業改善プロジェクトチーム」を立ち上げ、研究と議論を重ねて、学校の授業改善に資する具体的な取組方法を発信し、より直接的な形で学校を支援することにした。このプロジェクトは 2～3 年の計画で始動したが、本稿は、主に平成 23 年度の取組みと成果をまとめたものである。

本プロジェクトの概要

1 基本的な考え方

本プロジェクトでは、「授業改善」に関して、総合教育センターとして何をすべきかという点についてまず議論した。その結果、「授業をつくる」、「授業を観る」、「授業を伝える」の三つを授業改善の視点として作業を進めていくことにした。

「授業をつくる」視点とは、新しい学習指導要領が示す授業の在り方をまとめ、授業改善につながる方策を追究していくものである。

「授業を観る」視点とは、授業の相互観察や研究協議など、教員全体で取り組む、すなわち組織で授業改善に取り組むための方策を追究していくものである。

また、「授業を伝える」視点とは、これらの成果を総合教育センターとして、個々の教員あるいは学校に発信・還元する方策を追究するものである。

そして、小・中・特別支援学校に比べて、高等学校の授業改善に関する取組みに関する資料や方策が、十分に提供されていないのではないかと認識に立ち、主に高等学校における授業改善を視野の中心に置くことを、基本的な考え方とした。

2 プロジェクト内の組織、方向性について

プロジェクトの推進に当たり、「授業づくり部会」と「授業観察部会」の二つの作業部会を設置した。それぞれの部会で議論を重ね検討した方向性をプロジェクトチームの全体会で協議することで、研究を深めた。また、全所員対象の研修会などを開き、そこでの報告や所員からの意見集約を積み重ねていった。

総合教育センターとしては、学校の授業改善の取組みに資する方策をまとめ、「授業を伝える」という使命を果たさなければならない。県内の各学校での授業改善の推進に向けて、これらの成果をより効果的に還元していく方策について、教科ごとの話し合いをするなど、全所的に協議を重ね、取り組むこととした。

23 年度の取組み

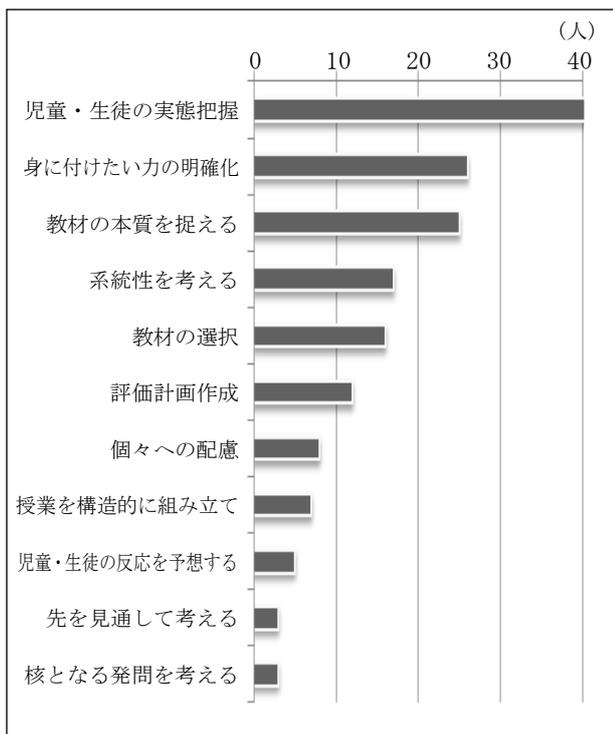
1 各課事業における授業改善の取組意識の共有化

まずセンター全体で授業改善に取り組むために、所員の共通理解を目的として、5 月に全所員参加の研修会を開催し、課ごとの業務内容を踏まえ、授業改善に係る課題の共有化に努めた。そして、各課の担当業務から捉えられる「授業改善」の目的や方法について、その共通点や相違点を整理分析し、センターが取り組

むべきことを確認した。

そして、「よい授業」とはどのようなものかについて、センターとしてきちんと整理、発信することの必要性和、組織的な授業改善の推進に向けた、管理職層への具体的な働き掛けの必要性が明らかになり、この2点を最優先課題として取り組むこととした。

さらに、この研修会を踏まえて、所員対象のアンケート調査を実施し、「授業づくりに必要なもの」、「授業改善に関してセンターとしてできること」などについての所員の意識調査を実施し、集計・分析をしてプロジェクトチームの議論の参考にした。(第1図)



第1図 授業づくりに必要なもの

2 「単元構想」という考え方

所員アンケートでは、授業づくりに必要なこととして、「児童・生徒の実態や学力を的確に把握する」、「身に付けたい力を明確にする」、「その力が確実に身に付く単元での展開を考える」などの意見が多かったことから、授業づくり部会では、「評価規準や方法が明確にされた単元指導計画に基づく授業」を「よい授業」として考え、単元指導計画を授業づくりの中心に置くことにした。

そして、「評価規準や方法が明確にされた単元指導計画に基づく授業」を構想するためのツールとして「単元構想シート」を作成することとした。(第2図)

「単元構想シート」は、従来の1単位時間の展開を重視した学習指導案とは別に、単元全体の指導、評価計画を意識できるような様式にしている。単元の評価規準をまず立て、生徒に身に付けさせたい力と観点別の評価規準を決める。そして、単元を通して力が身に

付くような指導のプロセスを考えられるようにした。

また、評価規準で示した生徒に身に付けさせたい力が、確実に身に付いたかどうかをどのように検証するのか「評価の手立て」を考え、「主たる学習活動」につなげるようにした。

この「単元構想シート」は、授業づくりの考え方を示す一つの形だと考える。教科の専門性や、校種による違いも当然考えられることから、今後発信の際には、校種・教科に応じた工夫を加えて、活用していきたいと考えている。

単元の評価規準	観点・領域	評価規準	技能	知識・理解	単元の目標(身に付けさせたい力)	
		① 観点別の単元の評価規準を設定します。			② 単元を通して身に付けさせたい力を明確にします。	
単元	観点別評価規準				評価の方法	学習活動
	観点・領域	評価規準	技能	知識・理解		
1		……			④ どのような方法で評価するのかを決めます。併せて「努力を要する」状況の生徒への支援も考えます。	
2				……		
3			……			
4		……				
5				……		
6	……					
		③ 1単位時間ごとの具体的な評価規準を考え、バランスよく配置します。これが、指導のプロセスであり生徒の学びのプロセスです。				⑤ 本時の評価規準を達成するための学習活動を考えます。

第2図 単元構想シート

3 「授業づくりガイド」作成

学習指導要領が改訂され、「思考力・判断力・表現力等の育成」、「言語活動の充実」等が重視された授業が求められるとともに、増大する若手教員の育成も求められている。そこで、授業づくりについて分かりやすく理解してもらうために、授業づくりの基本について説明する冊子として「授業づくりガイド」を作成、発信することとした。

初任者が気軽に利用でき、実効ある冊子になることを目指し、見やすさに留意した紙面構成にした。また、その内容についても、研修講座や校内研修での活用を想定し、全体を「授業づくりの前に」、「授業の計画」、「授業の実践」、「授業の振り返り」の4章に分け、各章で10項目を立項している。

例えば第2章「授業の計画」では、「基礎的・基本的な知識及び技能を習得し、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、表現力等を育成するとともに、主体的に学習に取り組む態度を養うための授業」は、どうすればつくれるのかという点について、各項目2ページ見開きの分量で記載している。

単元を通して身に付けさせたい力を考える

3 単元目標の考え方

教科・科目の目標を理解する

学習指導要領で示された目標は、各教科・科目の指導を通して育成すべき生徒の力を表わしています。まずは、教科担当として、この到達目標の内容をよく理解しておくことが大切です。また、この目標を達成するために設けられた具体的な指導内容をしっかりと読み取り、どのような観点から生徒の力を伸ばしていくべきなのかを把握することが必要です。

★単元とは？

単元とは、各教科の内容をある程度まとまりで捉えたものです。学習指導要領の内容から、まとまりを考えるとよいでしょう。国立教育政策研究所「教育課程研究センター」「評価標準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料（高等学校）」には、内容のまとまりが示されています。

年間計画に基づいて目標を設定する

各学校には、独自の特色や指導の重点等があります。これらの内容を踏まえて、教科ごとに、3年間で育成すべき生徒像を具体化した目標を設定することになります。単元の目標を決めるにあたっては、年間の指導計画の中で各単元の位置付けや単元間の関連性をよく理解し、適切な内容となるように配慮することが大切です。

生徒の実態等を考慮する

各単元を通して生徒たちにとってどのような力を身に付けさせたいかを考える際には、生徒の実態をきちんと把握することも必要です。

そのためには、これまでの学習状況を把握しておくこと、また、担当学年の科目だけでなく、生徒が3年間で学習する該当教科・科目の各目標と指導内容を確認しておくことがよいでしょう。

個別支援が必要な生徒への対応を考えよう

一人ひとりに応じた目標を

単元の目標は生徒の実態に合わせていくつもりで考えよう。生徒の学習の進捗は、みんな一緒ではありません。また、達成できる目標にも違いがあります。生徒一人ひとりに適応し、無理のない目標を立てましょう。



単元目標の設定にあたって

単元目標は学習指導要領に示す各教科・科目の目標に基づき、生徒の実態に即して設定するものです。その単元で生徒に身に付けさせたい力について考えましょう。

例「外国語・コミュニケーション英語Ⅰ」

教科目標

＜外国語科の目標＞ ※学習指導要領（平成21年3月5日）より
外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う。

生徒の実態

- ・言語に対する関心が高く、理解もできている。
- ・表現することに若干の自信があり、声に出して発音することに自信がない様子が見られる。
- ・自分の考えを発言することも少ない。

「学習内容の重点化」と「目標の明確化」

「表現する力の向上」を単元目標とし、声に出して発音することを学習活動の中心におく。

＜単元目標の例＞

・重点目標

テキストの内容が表現されるように自話する。
読んだ内容に基づいて自分の考えを表現する。

・観点ごとの目標

観点	単元目標
聴・説・読	グループ活動で互いの考えを積極的に伝え合う。
読解補助	自分の考えをわかりやすく書いたり話したりする。
読解補助	登場人物の気持ちや考えを的確に読み取る。
知識・理解	考えを述べる際に用いる表現の意味や用法を理解する。

★単元目標の設定は各教科担当が行うの？

単元（題材）の目標の設定や指導計画の作成については、同じ教科担当でよく話し合い、共通認識のもとで進められる必要があります。また、教科を越えた話し合いや情報交換の場をもちつなぐことも、各校の生徒の実態把握や教育目標等の共有のために有効です。

第3図 「授業づくりガイド」ページ構成

左ページではテーマについてのポイントを解説し、右ページに、関連した具体的な事例を掲載している。また、欄外に用語や個別支援が必要な生徒への対応を記載して、初任者が活用しやすい工夫をした。（第3図）

この「授業づくりガイド」は、初任者研修講座における授業力向上区分での積極的な活用はもちろんのこと、校内授業研究での活用や、カリキュラム・コンサルタントでの活用も考えている。また、教員志望者を対象としている「かながわティーチャーズカレッジ」における活用も予定している。

4 授業観察シート（「授業レリーフシート」）の作成・発信

よい授業づくりをしていく際には、自分の授業を客観的に捉えられることが必要であり、その際の観点が、今求められる授業の観点到していることが必要である。そして、授業の相互観察や研究協議が、日常的かつ効果的に行われることが望ましい。

そのために、授業改善につながる視点を盛り込んだ共通の授業観察シートの開発に取り組み、授業の様子を浮き彫りにする（relief）という意味で「授業レリーフシート」を作成した。（第4図）

基礎的な授業技術の視点に加えて、生徒に基礎・基本が定着しているか、思考力・判断力・表現力などが身に付く授業であったか、生徒の学習意欲の高まりが見られる授業であったかなど、新学習指導要領の趣旨を踏まえた観点を共通項目として提示した。また、学校独自項目として、校内授業研究における視点等を加えて観察結果を記入できるようにし、授業後の研究協議に効果的に活用できるように工夫した。

管理職が授業観察をする際には、事前に授業者が「本時のねらい、生徒に身に付けさせたい力」、「授業者が特に観察を希望する点」などを記入しておくこと、観察の視点が明確になり、効果的な指導・助言につながる。また、授業者にとっても、観察してほしい点を明らかにすることで、授業への意欲が高まる。

研究協議に活用する際にも同様に、「本時のねらい、生徒に身に付けさせたい力」、「授業者が特に観察を希望する点」を記入したものを配付する。共通の視点で授業を参観することで協議のテーマの焦点化ができ、授業後の協議が活発になると考える。

また、組織として授業改善に取り組む際、各々の観察者が作成した「授業レリーフシート」の内容を集約し、分析することで、協議の中では表面化しなかった課題が浮き彫りになり、授業改善につながると考える。

授業観察用「授業レリーフシート」【授業中記入用】 (表)

年月日	授業担当者名	科目名	学年、クラス	観察者名

本時のねらい・生徒に身に付けさせたい力

授業の流れ	生徒の学習活動

自由記述

授業観察用「授業レリーフシート」【事前・事後研究用】 (裏)

	項目	振り返り
共通項目	授業のねらい・目標に沿った授業であったか。また、生徒にそれが伝わったか。	
	授業の基本的スキルは発揮されていたか。	
	生徒の意欲や関心を高める工夫が見られたか。	
	思考力・判断力・表現力等を育成するための言語活動が意識されていたか。	
	基礎・基本となる知識や技能を身に付けさせることが配慮されていたか。	
独自項目		
その他		

第4図 授業観察用「授業レリーフシート」

5 「組織で取り組む授業改善」参考資料の作成

平成24年3月に神奈川県教育委員会が作成し、全県立高等学校及び中等教育学校の全教員に配付した「組織的な授業改善に向けて～高等学校における授業研究の取組～」においては、その作成チームに総合教育センター所員も加わり、積極的に携わってきた。そこでは、各学校での授業改善の推進に当たって、個々の教員の授業がよりよいものになることはもちろんのこと、学校全体で共通の目標を定め、組織的な授業改善を進めていくことが重要であることが述べられている。

そこで、総合教育センターでは、組織的・計画的に授業改善に取り組もうとするときに、管理職はどの点に留意すればよいか、授業観察やアドバイスのポイントは何か、どのような研究協議の形式が有効か、各学校での組織的な授業改善につながる資料を作成することになっている。具体的には、先進的な取組を紹介しながら各学校で取り組むべきことや留意することなどを分かりやすく説明し、組織として授業改善に取り組むときの参考となる資料とする予定である。

今年度は本プロジェクト初年度ということで、「授業づくり」と「授業観察」の視点を中心に取組みを進めたが、次年度は「授業を伝える」視点での取組み、すなわち、23年度の実践の成果を効果的に学校に向けて発信、活用していくことが課題となる。

具体的には、センターで行われる研修講座、カリキュラム・コンサルタント事業での紹介や活用、あるいは各校で行われる校内研究での「授業づくりガイド」の活用や、「単元構想シート」の発信を行うことが挙げられる。さらに、活用する中で内容を充実させていくことが必要である。

また、組織として授業改善に取り組むに当たっては、授業改善について全教員の日常における意識向上が不可欠である。成果物を発信するだけでなく、学校に対してより直接的な手助けとなる方法などについて、更に追究していく必要があるだろう。

おわりに

授業改善の取組みの成果とは、各学校での組織的な授業改善が進み、各学校で行われる授業が変わり、そして児童・生徒の学力向上が実現されることである。

そのために、総合教育センターとしての研究を一層深めていくこと、成果を発信し続けることが重要と考える。授業改善プロジェクトの取組みは、はじまったところであるが、今後、よりよい授業のために充実した取組みにしていきたい。

〔総合教育センター授業改善プロジェクトチーム〕

企画広報課長	森 加津子
同課主幹（兼）指導主事	鈴木 美喜
同課副主幹（兼）指導主事	永吉 寛行
教職キャリア課長	高橋 勝
同課主幹（兼）指導主事	角田 洋子
教育人材育成課主幹（兼）指導主事	石井 智之
教育課題研究課長	戸田 崇
同課指導主事	神橋 憲治
教育相談課主幹（兼）指導主事	春日 彰
特別支援教育推進課指導主事	山田 良寛

若手教員育成のための検討プロジェクト（報告）

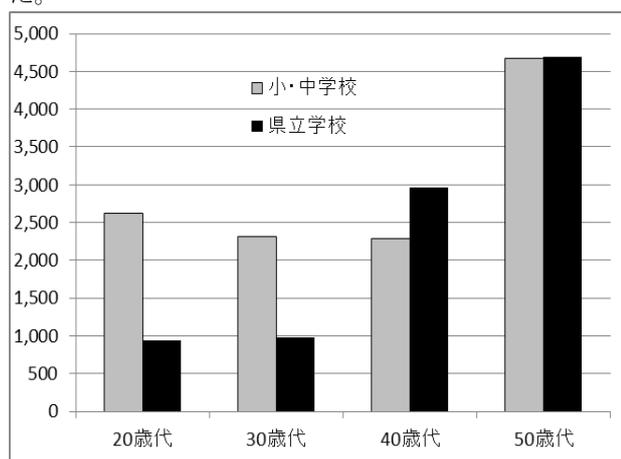
— 「めざすべき教職員像」の実現を目標とする若手教員の育成について —

総合教育センター若手教員育成のための検討プロジェクトチーム

初任者研修対象者が、1,000人を超える状況が今後も続くことを踏まえ、将来学校教育の中核となる教員の育成を迅速かつ集中的に行う必要がある。そのため、「めざすべき教職員像」の実現を目標とする若手教員の育成を目的として、プロジェクトチームによる検討を行い、平成24年度から実施することとした。

はじめに

県内の各学校においては教職員の大量退職・大量採用が本格化し、初任者研修対象者数が1,000人を超える状況が今後10年間程度続くことが見込まれている。（第1図）そのような中、多様化する教育課題に的確に対応できる教員を育成するため、総合教育センターが実施する基本研修（初任者から25年経験者まで）や各学校で行われる人材育成について、改めて点検し再構築することが必要である。特に、経験の浅い若手教員の育成については、平成19年10月に策定された「教職員人材確保・育成基本計画」の「めざすべき教職員像」の実現に向けて、これまでの取り組みの状況や課題等を検証し、より効果の高い育成の手立てを構築していくことが求められる。また、近年採用される教員について、実践的指導力やコミュニケーション力、チームで対応する力など教員としての基礎的な力が十分に身に付いていないことや、学級経営や人間関係等に悩む初任者が少なからずいるといった指摘があることも踏まえ、総合教育センターにおいて平成22年度にプロジェクトチームを立ち上げ、これまで検討を行ってきた。



第1図 平成23年度神奈川県年代別教職員数（政令市は除く）

今回、平成22年度から2年間にわたるプロジェクトチームにおける検討結果と、それに基づき平成24年度より実施予定の改善策について報告としてまとめた。

プロジェクトの目的

若手教員育成のための方策を検討するにあたって、まず次に示す五つの方針を立てて、総合教育センターとしての具体的な取組みについて検討をすることとした。

- (1) 採用から3年間を通して、授業力やコミュニケーション力、チームとして対応する力などの育成を重視した研修を行う。
- (2) 学ぶ意欲を持ち続ける教員の育成を目指し、自ら取り組む主体的なキャリア開発を支援する。
- (3) 職場での人材育成を充実し、同僚との協働やチームとしての意識を醸成するため、校内OJTの活性化を図る。
- (4) 総合教育センターの研修では、学び合いや仲間づくりをサポートするとともに、相談しやすい仕組みをつくる。
- (5) 若手教員の育成にあたっては、学校と教育委員会や総合教育センターなどが一体となって取り組む。

これらの方針に基づき、主に次の3点について具体案の検討を行い、総合教育センターの取組みの充実や各学校における人材育成の取組みの充実に資するため実効性のある改善策を企画立案するとともに、平成24年度からの実施につなげることを本プロジェクトの目的とした。

- ・基本研修～ファーストキャリアステージ～の見直し
- ・各学校における人材育成
- ・主体的に取り組む教員研修

プロジェクトの内容

1 平成22年度の取組み

平成22年10月にプロジェクトチームを立ち上げ、平成22年度は、全9回の会議を開催した。（第1表）はじめに、ほかの自治体等の初任者研修の実施状況や若手教員を支援する取組みについて調査を行い、これを受けて、「ファーストキャリアステージで実施する研修の見直し」、「採用2年目の教員に対する学校訪

問支援」、「若手教員チームサポートの導入」の三つのテーマを設け、テーマごとにプロジェクトチームのメンバーを担当として具体的な取組みについて検討を重ねることとした。（第2表）

第1表 平成22年度プロジェクト会議

回	月日	主な内容
1	10月28日	他自治体の初任者研修等の実施状況についての調査報告
2	11月19日	若手教員育成に係る課題と総合教育センターの方向性
3	11月26日	・基本研修の見直しについて ・学校訪問支援について
4	12月10日	・若手教員チームサポートプログラムの導入について
5	12月15日	総合教育センターの考え方の方向性について
6	1月19日	・基本研修の見直しについて ・学校訪問支援について ・若手教員チームサポートプログラムの導入について
7	1月27日	基本研修の見直しについて
8	2月10日	若手教員育成に係る取組み方針について
9	2月22日	

第2表 具体的な検討事項

①基本研修（ファーストキャリアステージ）の見直し（日数・内容の精選・充実）
②1年経験者（2年目）研修の新設（①との連動）
③教育指導専門員による学校訪問支援（県立学校）
④指導主事によるチームサポートの実施（県立学校）
⑤キャリアステージにおける身に付けさせたい力（行動指標）の明確化
⑥基本研修及び自己研鑽（選択研修）の内容充実（参加体験型の重視など）
⑦自己の研修計画や履歴等把握できるツールの開発
⑧職場内外で主体的に取り組む研修の位置付けを明確化
⑨校内サポートチーム（メンターチーム）の設置
⑩校内研究授業の必修化（ファーストキャリア）（①との連動）
⑪教育交流ミーティング（カリセン学びの広場）、プチ講座、実践相談会の充実
⑫メンタルヘルスケアの充実
⑬「神奈川若手教員（チーム）サポートプログラム」の構築

まず、ファーストキャリアステージ研修の見直しについては、若手教員の育成期間を採用から3年間とし、採用2年目の教員に対する研修を県の1年経験者研修として新設するとともに、ファーストキャリアステ

ージ研修全体の日数、研修内容を精選と充実の観点から再構築する方向で検討を進めた。

次に、総合教育センターにおける若手教員育成のための支援の充実を図る取組みを検討した。一つは、教職経験2年目の教員を支援するため、教育指導専門員を学校へ派遣する「学校訪問支援」であり、もう一つは若手教員同士の仲間意識の醸成や学び支え合うネットワークづくりを進めるための、指導主事をアドバイザーとして活用した「若手教員チームサポート」である。これらの取組みについては、平成23年度に試行的に実施することとした。

また、その他の若手教員をサポートする様々な取組みの具体的な検討項目については、総合教育センター各課がそれぞれのノウハウを生かして試行または実施に向けた具体的な検討を行うこととして、今後のスケジュールを確認した。

2 平成23年度の取組み

平成23年度は、1で述べた13の具体的な検討事項を、「基本研修（ファーストキャリア）の精選と充実」、「若手教員をサポートする様々な取組みの整備」の二つに大きく捉え直し、サポートプログラムの構築に向けて実施時期を含めた検討をすることとした。

具体的な項目を、総合教育センター各課の事業として位置付けて推進していくものと、総合教育センターの共通課題として検討するものとの整理をし、年間6回の会議を通して、各課における事業推進の進捗状況の確認と共通課題の検討を重ねてきた。（第3表）

第3表 平成23年度プロジェクト会議

回	月日	主な内容
1	6月29日	各課の取組状況報告
2	9月2日	・ファーストキャリアステージの見直しについて
3	10月17日	・若手教員チームサポートについて ・身に付けさせたい力について
4	11月18日	若手教員育成に係るリーフレットの発行について
5	1月12日	・サポートプログラムの構築 ・基本研修（ファーストキャリアステージ）の精選と充実 ・冊子の発行について
6	3月13日	平成23年度プロジェクトのまとめ

(1) 「基本研修（ファーストキャリア）の精選と充実」
基本研修（ファーストキャリアステージ）の見直しについては、平成24年度からのファーストキャリアステージ研修体系の再構築を中心に、それを連動する形で「学校訪問支援」と「若手教員チームサポート」の試行に取り組んだ。

初任者研修をはじめとするファーストキャリアステ

ージ研修の日数の精選と内容の充実を図るとともに、1年経験者研修を新設するにあたっては、校長会や市町村教育委員会等の意見も踏まえ、神奈川県教職員人材確保・育成推進協議会に提案し、了承を得た。これにより総合教育センターにおいて若手教員を3年間で組織的・計画的に育成する取組みが、平成24年度からスタートすることとなった。（1年経験者研修については平成25年度からの実施となる。）また、学校内における取組みの充実を図るため、ファーストキャリアステージ研修の全てにおいて「研究授業」を勤務校で実施する基本研修と位置付けることも盛り込んだ。さらに、初任者研修においては、初任者が他校を訪問し授業等を参観する「他校訪問」を新たに実施することにした。

教育指導専門員による学校訪問支援については、試行として、県立高等学校18校18人を対象に、教育指導専門員を派遣し、教職経験2年目の教員の授業の参観と、授業後の協議を行った。また管理職からは該当教員への支援内容、校内OJT体制や授業改善の組織作りについての相談を受けた。対象者の授業改善だけでなく管理職の人材育成に係る校内体制づくりにも役立つなど、試行校からも良い評価を得た。

グループ活動を積み重ね初任者同士の学び合いづくりを目的とした「若手教員チームサポート」は、初任者研修講座（授業力向上区分）の中で、受講者を教科ごとに5名程度のグループでチームを組織し、指導主事が一つ～三つのグループを担当し指導助言する形で試行した。学び合いの内容の充実を図るとともに、よりよいチームサポートを目指して担当者会議を設定し、試行における課題を整理した。

(2) 「若手教員をサポートする様々な取組みの整備」

若手教員の育成を推進していくためには、OJTやOFF-JTの充実を図るとともに、若手教員自身が自己のキャリア形成への意識を持ち、主体的に研鑽に取り組むことが必要である。また、若手教員が明確な目標を持ち、教員として高めたい力を意識して、自己のキャリア形成を行うためには、目指すべき指標の明確化が必要である。

そこで、若手教員が自らキャリア開発を行う上で参考となるよう、自己目標や研修計画の設定、研修記録などの内容を盛り込んだリーフレット「教員のためのキャリアデザイン」を新たに作成し、平成24年度の初任者研修で活用することとした。この中で、「教職員人材確保・育成基本計画」の「めざすべき教職員像」を更に具体化し、各キャリアステージにおける「教員として高めたい力」を整理した。（第4表、第5表）

また、校内での人材育成への支援としては、県立学校全校（全課程）と各地区の小・中学校の抽出校（教育事務所を通して依頼）に対して、各学校における人材育成（若手教員）の取組みに関するアンケート調査

を実施し、その調査の中から人材育成のため参考となる取組みや優れた実践事例について集約した。あわせて初任者（全校種）に対して研修実施日にアンケートを実施し、校内における教育活動上の課題や解決策についての回答を集約した。これらの内容をまとめ、「若手教員育成リーフレット『学校で育てる』」を作成した。

第4表 教員として高めたい力（ファーストキャリアステージ）

ファーストキャリアステージ			
	1～5年	6～10年	
	<p>出会う ～情報収集～</p> <p>教員をめざす人が、教職と出会い、学校と出会い、教員の仕事に触れることで、教職に対する理解や認識をもつ</p>	<p>学ぶ ～何事にもチャレンジ～</p> <p>教員となった人が、教員の仕事に向き合い、あるべき姿や、役割について学び、信頼される教員をめざす</p>	<p>深める ～めざせバシスト～</p> <p>経験を積み重ねていく中で教員として自立し、教科指導や生徒指導における教師力を深める</p>
人 格 的 資 質・情 熱	<ul style="list-style-type: none"> ・教育に対する情熱 ・子どもに対する愛情 	<ul style="list-style-type: none"> ・社会人としてのマナー ・コミュニケーション力 ・教員としての責任感 ・ストレスへの適切な対応 	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーション力向上 ・個性や得意分野の伸長 ・個性に対する新たな理論やスキルを学ぶ姿勢
課 題 解 決 力	<ul style="list-style-type: none"> ・教職に対する課題意識 ・教員の仕事についての理解 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもを的確に理解する力 ・教育的ニーズの把握 ・さまざまな教育課題の理解 ・「報告・連絡・相談」による課題解決 	<ul style="list-style-type: none"> ・信頼される学級経営力 ・チームによる課題解決 ・後輩からの相談を受ける役割
授 業 力	<ul style="list-style-type: none"> ・授業についての理解 ・授業づくりへのチャレンジ 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業づくりの基本の理解 ・教材の工夫 ・教材研究の充実 ・校内授業研究への積極的な参加 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業力の向上 ・学び合いのある授業の実践 ・校内授業研究での積極的な役割
	<p>からがわティーチャーズカレッジ フレッシュティーチャーズキャンプ</p>	<p>初任者研修講座 1年経験者研修講座 2年経験者研修講座</p>	<p>5年経験者研修講座 (採用6年目に実施)</p>

第5表 教員として高めたい力（キャリアアップステージ）

キャリアアップステージ			
	11～15年	16～25年	26年～
	<p>広げる ～ポジティブの追究～</p> <p>グループ等の活動に積極的に参加しつつ、経験を後輩に伝え、後進へ配慮するなど、教員としての視野を広げる</p>	<p>動かす ～文化を創る～</p> <p>学校運営の中核的な役割を果たし、グループの取りまとめや企画立案など、よりよい学校づくりの機動力となる</p>	<p>支える ～学校全体を見る～</p> <p>マネジメントの視点に立って、学校づくりや教育活動をリードし、学校を支え、発展させる</p>
人 格 的 資 質・情 熱	<ul style="list-style-type: none"> ・学年や教科、グループ等での自己の役割への意識 ・コミュニケーションスキルの活用 	<ul style="list-style-type: none"> ・中核的立場としての役割の自覚 ・総合教諭等としての使命感や実行力 ・学校づくりの活性化 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校づくりや学校運営に係る企画運営 ・実践経験からの知識・技術の継承 ・コーチングスキル
課 題 解 決 力	<ul style="list-style-type: none"> ・サブリーダーとしての的確な判断や行動 ・チームによる課題解決 ・若手教員へのサポート 	<ul style="list-style-type: none"> ・グループリーダー等としての的確な状況判断 ・組織としての課題解決 ・地域との協働 ・若手教員の育成 	<ul style="list-style-type: none"> ・総合的な判断力 ・カンセリングマインド ・若手教員の育成 ・学校としての課題解決
授 業 力	<ul style="list-style-type: none"> ・学習ニーズに応じた授業づくり ・校内授業研究の企画・推進 ・特色ある教育活動の取組み 	<ul style="list-style-type: none"> ・模範となる授業づくり ・校内授業研究での指導的な役割 ・特色ある教育活動の取組み 	<ul style="list-style-type: none"> ・「授業を究める」取組みの実践 ・校内授業研究での総合的な役割 ・特色ある教育活動の取組み
	<p>10年経験者研修講座 (採用11年目に実施)</p>	<p>15年経験者研修講座 (採用16年目に実施)</p>	<p>25年経験者研修講座 (採用26年目に実施)</p>

これらのリーフレットは各学校に配付するとともに、総合教育センターホームページに人材育成のページを新設し、情報提供していく予定である。

なお、学級経営がうまくいかない、仕事に自信がない、職場に行くのが辛いなどの悩みについて電話や来所で相談を受け、若手教員をサポートする取組みとして、平成24年度から「元気サポート相談」を新たに実施することとしている。

3 平成 24 年度に向けて

県教育委員会は、3月5日付け教育長通知「『めざすべき教職員像』の実現に向けた人材育成（通知）」を发出した。この通知では、教員の人材育成にあたっては、総合教育センター等が実施する校外研修と各学校が日々の教育活動を通して行うOJTの一層の充実が、いわば車の両輪となり、一体となって行われることが肝要である、と述べている。これは、神奈川県における若手人材の育成に全力で取り組もうというメッセージである。

この教育長通知を踏まえ、総合教育センターとしては、「校内における人材育成」と「主体的な研修の推進」という二つの視点から、「人的支援（指導主事等の派遣）」、「研修の充実」、「資料の提供」それぞれの項目について具体的に組み込んでいく予定である。（第6表）

第6表 二つの視点と三つの取組み

	視点1 校内における人材育成	視点2 主体的な研修の推進
取組み1 人的支援 (指導主事等の派遣)	<ul style="list-style-type: none"> カリキュラム・コンサルタントの充実 学校訪問支援の充実 	<ul style="list-style-type: none"> チームサポートの充実 メンタルヘルスケアの充実 (「元気サポート相談」)
取組み2 研修の充実	<ul style="list-style-type: none"> 「校内研究授業」の必修化(ファーストキャリアステージ研修) メンターの役割を意識した研修(5年経験者研修) 	<ul style="list-style-type: none"> 基本研修の充実 プチ講座、カリセン学びの広場の実施(24年度からは「まなビタミン」) 実践相談会(特別支援学校)の実施 初任研と5年研の合同開催(特別支援学校授業力向上講座) 関係機関との連携による講座の開催
取組み3 資料の提供	<ul style="list-style-type: none"> 若手教員育成リーフレット「学校で育てる」発行・活用 校内研究授業の充実に向けたリーフレットの作成・配付(研究成果等の情報提供) 	<ul style="list-style-type: none"> 「教員のためのキャリアデザイン」発行・活用 「授業づくりガイド」発行・活用(研究成果等の情報提供)

また、ファーストキャリアステージ研修の充実とともに、若手を育成する立場にある中核的な教員の育成から、キャリアアップステージ研修の充実についても検討を進めていくこととしている。

(1) 校内における人材育成の視点

先に述べた「若手教員育成リーフレット『学校で育てる』」を活用し、学校での人材育成の充実を図りたい。そのためには、校内で中核的な教員の果たす役割が大きいと考える。また、学校訪問支援においては、対象となる学校数(県立学校)を増やし、試行を継続するとともに、教育指導専門員の訪問に加えて、指導主事の派遣や高校教育指導課で実施している教育課程

調査との連携により更なる充実を図っていく。

(2) 主体的な研修の推進

基本研修の講座内容の充実とともに、先に述べた「教員のためのキャリアデザイン」を研修講座において有効に活用することで、若手教員の自己を高め学び続けようとする意欲や、チームとして課題解決に向けて高め合うという意識を育成していく必要がある。講座内容の検討においては「授業改善プロジェクト」や、平成24年度から立ち上げることとなっている「生徒指導プロジェクト」との関連性を十分図っていくことが重要である。さらに「自己の研修計画や履歴等を把握できるツールの開発」や「職場内外で主体的に取り組む研修の位置付けの明確化」については、若手教員が主体的に研修することを推進するために今後も継続して検討する必要がある。若手教員チームサポートについても、その趣旨を担当者、受講者が共通理解をした上で充実していく。

おわりに

若手教員育成を充実させるためには、中核教員の人材育成も含め、学校として組織的・計画的に取り組む必要がある。平成24年度から、各学校においては人材育成の充実に向けて新たな取組みが検討され、組織的・計画的な人材育成が行われることが期待される。あわせて総合教育センターの支援に対する期待も大きいと考える。

そのために、総合教育センター各課が横断的に情報交換と検討を重ね、一丸となって人材育成にあたる必要がある。そして、様々な関係機関と連携し、若手教員と学校を支援する取組みを充実させていきたい。

[総合教育センター若手教員育成のための検討プロジェクトチーム]

企画広報課長	森 加津子
同課主幹(兼)指導主事	鈴木 美喜
同課副主幹(兼)指導主事	田中 宏史
教職キャリア課主幹(兼)指導主事	森本 雄二
教育人材育成課長	白倉 哲
同課主幹(兼)指導主事	末藤 晃英
教育課題研究課主幹(兼)指導主事	猪飼 誉之
教育相談課主幹(兼)指導主事	大塚 潤子
特別支援教育推進課長	井出 和夫

参考文献

神奈川県教育委員会 2007 「教職員人材確保・育成基本計画」

研究集録第 31 集（平成 23 年度）

発 行 平成 24 年 4 月
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 (教育課題研究課 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

