

平成27年度

研究集録

第35集



神奈川県立総合教育センター

はじめに

平成 25 年に閣議決定された第 2 期教育振興基本計画では、「生きる力の確実な育成」の実現に向けて、「確かな学力を身に付けるための教育内容・方法の充実」、「教員の資質能力の総合的な向上」、「特別なニーズに対応した教育の推進」などの具体的方策が示されました。

少子高齢化の進行やグローバル化・情報通信技術の進展、産業・就業構造の変容など、急速な社会の変化に伴い、子どもたちへの教育をめぐる諸課題が複雑かつ多様化している中で、学校も様々な教育的ニーズへの対応が求められています。

神奈川県教育委員会では、国の閣議決定や、「神奈川の教育を考える調査会最終まとめ」を受け、平成 19 年 8 月に策定された「かながわ教育ビジョン」の一部改定を平成 27 年 10 月に行い、生涯を通じた人づくりを目指す「教育理念」に基づいた取組を推進してまいりました。

また、今年度の学校運営における重点的取組として、「確かな学力向上の推進」、「インクルーシブ教育の推進」が挙げられています。

こうした教育の動向を見据え、神奈川県立総合教育センターでは「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」を三つの柱として、かながわの教育を担う優れた人材育成と、児童・生徒、保護者、学校への多様な支援を推進しています。その中で「学校を支援する調査・研究の実施」においては、授業改善や児童・生徒理解、多様な教育課題の解決、教育施策の形成や提言、検証等に資する調査・研究を進め、神奈川の教育の発展に努めています。

ここに研究集録第 35 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御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した様々な取組に対する御支援・御協力をよろしく願いいたします。

平成 28 年 3 月

神奈川県立総合教育センター

所 長 北村 公一

目 次

- 組織で取り組む授業研究の工夫に関する研究（最終報告）----- 1
― 高等学校における「協働する授業づくり」の推進 ―
教育課題研究課 石井 晴絵

- 単元における評価規準の設定に関する研究（最終報告）----- 9
― 関心・意欲・態度を育てるために ―
教育課題研究課 森本 タエ

- 児童・生徒のコミュニケーションの在り方に関する研究（最終報告）----- 19
― 情報ツールが及ぼす影響の分析を通して ―
教育課題研究課 田中 恵美

- 個別教育計画を活用した指導の充実に関する研究（最終報告）-----27
特別支援教育推進課 窪田 朗子

- 道徳教育の充実に関する研究（中間報告）----- 39
教育課題研究課 山口 穰

- 学校組織マネジメントに関する研究（中間報告）----- 45
教育人材育成課 中山 晋

- 神奈川の支援教育の成果に関する調査研究 ----- 51
― 教育相談コーディネーターの取組に焦点を当てて ―
教育相談課 椎野 裕人

組織で取り組む授業研究の工夫に関する研究(最終報告)

— 高等学校における「協働する授業づくり」の推進 —

石井晴絵¹

学校間で生徒の実態が異なる高等学校においては、自校の生徒の実態に即した授業づくりに、学校として取り組むことが重要である。本研究は、組織的な授業改善に取り組む調査研究協力校8校の3年間の研究を支援することを通して、高等学校における校内授業研究の在り方を探り、組織的な授業改善の取組をよりよく進めるための考え方や具体的な方策を、「協働」をキーワードとして考察した。

はじめに

神奈川県教育委員会は、高等学校の組織的な授業改善を重点的な施策の一つとし、平成24年3月に、冊子『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～』を県立高等学校及び中等教育学校の全教職員に配付して啓発を図り、全県での取組を進めている。これは、高等学校教育の役割を踏まえ、校内授業研究に組織的に取り組むことの重要性に着目した取組ということができる。

高等学校は、「中学校卒業後のほぼ全ての者が、社会で生きていくために必要となる力を共通して身に付けるとともに、自立に向けた準備期間を提供することのできる最後の教育機関」（中央教育審議会高等学校教育部会審議まとめ 2014）である。同「審議まとめ」では、高等学校の生徒の実態及び、学校・学科並びに教育課程の多様化についても言及し、高等学校教育について、全ての生徒が共通に身に付けるべき資質・能力の育成という「共通性の確保」と、多様な学習ニーズへのきめ細かな対応という「多様化への対応」のバランスに配慮しながら、質の確保・向上を図る必要があると提言している。学校間で生徒の実態が大きく異なる高等学校において、自校の生徒の実態に即したよりよい教育課程の在り方を、学校として追究していく組織的な取組が必要とされるゆえんである。

また、教育課程の基準である学習指導要領の次期改訂に向けて、中央教育審議会教育課程企画特別部会が、「アクティブ・ラーニング」と「カリキュラム・マネジメント」を、「授業改善や組織運営の改善など、学校の全体的な改善を行うための鍵となる二つの重要な概念」として提示し、次代を生きる力を育むための「社会に開かれた教育課程」の理念の実現に向けて、「チームとしての学校」として取り組むべきことを示している（論点整理 2015）。

一方、高等学校における校内授業研究の取組の現状は、「小中学校に比べると低調」で「校内研究や授業

研究に取り組むこと自体が課題である」（国立教育政策研究所 2010）と分析されている実態がある。

高等学校における組織的な授業改善の取組を推進するためには、校内授業研究に「組織的に取り組む」ことについて、実効性のある考え方や方策を、実践に即して整理し、具体的なモデルとして示すことが有効であると考え、平成25年度から3年間にわたる研究に取り組んだ。本稿はその最終報告である。

研究の目的

調査研究協力校8校の研究を支援することを通して、高等学校における校内授業研究の在り方を探り、組織的な授業改善の取組をよりよく進めるための考え方や具体的な方策を明らかにする。

研究の内容

1 研究の方法

県教育委員会「県立高校教育力向上推進事業 Ver. II」の、「確かな学力向上推進」研究推進校11校のうちの8校を調査研究協力校（以下「各校」という。）とし、高校教育課と連携して、次の二つを柱として取り組んだ。

(1) 学校訪問による各校の研究推進に係る支援

各校を担当する高校教育課と当センターの指導主事各1名が学校を訪問し、管理職及び校内の研究推進担当者との協議、授業参観、校内研修会・教科会・研究授業と事前・事後の協議への参加を通して、研究推進に向けた支援を行った。その際、当センターの指導主事8名による研究チームを設置し、各校の研究の状況を情報共有しながら、具体的な支援の方策を検討した。

(2) 組織的な取組を推進するための考察

学校訪問によって把握した各校の実践に基づいて、校内授業研究の組織的な取組を推進するための考察を行った。そのために、先行研究の文献研究を踏まえて各校の実践を分析したほか、各校の教職員を対象としたアンケート調査を実施し、取組の状況や意識を把握

し、成果と課題を分析した。

2 文献研究による先行研究・実践の検討

「日本の授業研究の伝統は諸外国からも注目され、こうした自主的な資質能力向上の取組がこれまで日本の教育の発展を支えてきたとの指摘もある」（中央教育審議会（答申）2012）とあるように、日本の「授業研究」は、授業づくりについての教員の自己研鑽のシステムとして確立しており、国際的にも評価されている。一方で、研究推進体制が確立し、取組が定着した小・中学校においては、形式化や停滞が課題とされ、活性化に向けた研究も多くなされている。

高等学校の取組状況が低調である要因は、「高校の学力は、学校としての取組よりも生徒の入学時の学力の影響が大きいと考えられるため、高校においては学校を高めることにつながる校内研究の取組はあまりないと考えられる」（国立教育政策研究所 2010）と分析されている。

「組織的な取組」については、国立教育政策研究所が、次に挙げた項目を、校内研究や授業研究への「組織的な取組」と解釈できるとしている（校内授業研究等の実施状況に関する調査 2010）。

- ・校内研究のための全校組織を設置している
- ・学校として一つの研究テーマを設定している
- ・教科会あるいは全員で指導案を検討している
- ・先行授業や模擬授業を実施している
- ・研究授業参観時に授業記録を作成している
- ・事後協議会で授業記録やビデオを使用している

学校としての授業づくりに取り組むための校内体制の構築に関しては、佐藤学が自らの提唱する授業研究の実践について述べた「授業の改革を教師の同僚性の構築、教師の専門性の向上、学校経営の改革と一体のものとして推進」する（佐藤 2009）という視点が示唆に富んでいる。「校内授業研究を活性化し、教師個々および学校として力量を高めるためには、教職員の同僚性が重要となる」という指摘もある（姫野 2012）。

3 研究テーマの設定

本研究の研究主題は、授業研究に「組織的に取り組む」ことについて理論的・方法論的に考察することである。先行研究や教育施策の方向性を踏まえ、本研究においては、「組織的に取り組む」ことについて、「協働」に注目して考察することとし、サブテーマを「協働する授業づくりの推進」とした。協働とは、複数の主体が、何らかの目標を共有し、その実現に向けて力を合わせて活動することである。協働の主体を教職員とし、何にどのようにして取り組むかを具体的に示すこととした。

4 各校の研究推進に係る支援

各校は、県教育委員会から、次の研究に先進的に取り組むよう指定を受けている。鶴見、松陽、七里ガ浜、横浜桜陽高等学校は、「RPDCAサイクルの推進」に係る重点校として、「神奈川県立高等学校等学習状況調査」、「生徒による授業評価」等を活用し、生徒の実態や授業についての課題と成果を把握することを重視して、RPDCAサイクルに則り、単元に着目した授業づくりを行っている。港北、釜利谷、大和南、麻溝台高等学校は、「単元研究の推進」に係る重点校として、各校の実態を踏まえた単元の授業づくりを中心に研究に取り組み、組織的な授業改善を進めている。各校は、研究主題、研究の目標と概要、実施内容、校内組織・推進体制について、3年間及び単年度の研究計画書に示し、研究に取り組んだ。

校内組織として委員会やプロジェクトチームを発足させたり、グループ業務に位置付けたりして、研究推進組織を立ち上げるところから研究に着手した学校が多い。研究指定以前に、自主的な校内授業研究の取組が行われていた学校もあるが、研究初年度の各校を概観すると、研究計画や研究目標の策定についても、計画した実施内容の具体化に向けても、手探りで取り組み始めた状況であった。何にどのように取り組めばよいかを明確にして示すことが、各校の取組をよりよく進めるための支援として有効であると分析した。

平成25年度は、教科における授業づくりの支援に重点を置き、各校に共通して行うことができる支援として、次のことを、各校の教科会において、具体的な取組内容として示した。

- ・教科の授業で扱う1単元を取り上げ、研究授業の1単位時間の指導案ではなく、単元の指導計画として教科として検討し、構想する。
- ・自校の生徒に単元で身に付けさせたい力を、学習指導要領に基づいて教科で検討し、単元の目標として設定する。
- ・自校の生徒が単元の目標を実現するのにふさわしい学習活動を教科で検討して、単元の指導計画に効果的に位置付ける。

ここに示した単元の授業づくりの視点を教科内で共有して、授業内容や方法を検討することが、教科という単位での組織的な授業づくりの具体的な方策である。

平成26年度は、学校としての取組を進める上で大きな役割を担う、研究推進担当者への支援を中心に行い、各校に次の取組内容を示した。

- ・目指す生徒像を実現するための授業の方向性を明確にし、学校全体の共通の目標とする
- ・目標を校内で共有する場や方法を工夫する。
- ・校内研修会や、研究授業と事前・事後の協議会を企画し、研究の計画を学校の年間行事予定に位置付ける。

これらは、学校全体という組織で取り組む授業づくりを進めるための具体的な方策である。

また、各校の研究推進担当者間の連携を図るために、

連絡協議会を各年度2回実施し、協議や情報共有を行った。平成26年度には、本研究の助言者である文部科学省の田村学視学官による講演を通して、組織的な授業改善が求められる背景についての共通理解を図った。

平成27年度は、各校の研究も軌道に乗り、まともに向けた支援が中心となった。12月に実施された「県立高校教育力向上推進事業 Ver. II 成果報告会」では、各校を含む全指定校124校がポスターセッションによる発表を行った。3年間の研究成果については、県教育委員会に提出する報告のほか、各校でも独自に研究紀要等にまとめている。

なお、当センターの指導主事が各校を学校訪問した回数は平成25年度延べ38回、平成26年度延べ51回、平成27年度延べ31回であった。

5 教職員アンケート調査

「確かな学力向上推進」研究推進校11校の全教職員を対象として、各校の研究の状況、教職員の意識、成果と課題を把握するためのアンケート調査を実施した。

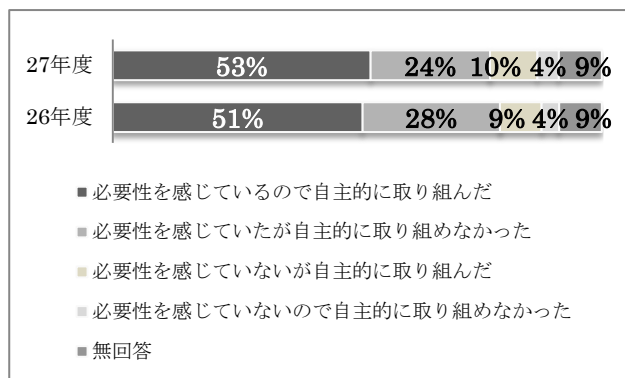
平成26年度(平成27年3月実施)	回収数 423
平成27年度(平成27年12月実施)	回収数 455

(1) 各校の研究の状況

校内授業研究の取組に関する質問項目については、肯定的な回答がほぼ70%以上である(第1表)。

第1表 各質問項目に「そう思う」「ややそう思う」を回答した割合を合計したもの

質問項目	H26	H27
所属校の校内授業研究は組織的な取組になっている	79%	87%
校内授業研究の取組で、自分の授業づくりの参考になったことがある	76%	91%
目指す生徒像は、生徒の実態や教職員の願いを反映した目標である	74%	70%
目指す生徒像に即した授業づくりに取り組むことができた	73%	68%



第1図 校内授業研究への自己の取組状況

校内授業研究への自己の取組状況についても、「必要性を感じているので自主的に取り組んだ」と回答した割合が半数以上であり(第1図)、各校の研究の状況と

教職員の取組状況はおおむね良好と感じている教職員が多いことが分かった。

また、このアンケート調査では、特に、次の事柄について明らかにすることを目的とした。

- 組織的な取組とは何か
- 校内授業研究の成果
 - ・個々の教員の授業づくりの参考になる校内の取組
 - ・取り組むことで授業がどのように変わったか
 - ・生徒に変容はあったか
- 組織的な取組を進める上での課題

(2) 組織的な取組とは何か

ア 個々の教職員の認識

平成26年度の調査では、そもそも各校の教職員が「組織的に取り組む」とはどのようなことだと考えているのかを把握することをねらいとした。

あなたが考える「授業づくりに組織的に取り組むこと」とはどのようなことですか(回答数348)

この質問への回答に、「教科」を含む記述が106見られ、「教科内」、「教科会」で何かを行うと記述されている。「教科」から範囲を広げた「学校全体」は13、「全校」2、「全(教)員」7であった。「組織的」の単位を「教科」と考える教職員が多いことが分かった。

注目したいのは、「共有」を含む記述が94あったことである。共有するものは、情報、工夫、教材、課題、目標など様々であるが、「組織的に取り組む」ということは、何かを「共有」することだと考えている教職員が多いことを示す調査結果となった。

個々の教員の授業づくりの工夫についても調査した(回答数367)。多く挙げられた内容を次に示す。括弧内は回答した人数である(以下同じ)。

- ・分かりやすい(21)、分かる(6)、分かりやすく(10)
- ・生徒の「興味(27)」、「関心(20)」を喚起する
- ・生徒が「考える(12)」、「思考(10)」、「考えさせる(8)」
- ・生徒「主体(17)」、生徒が「主体的(10)」に取り組む
- ・「アクティブ・ラーニング(12)」の導入
- ・「活動(28)」、「グループ(25)」学習等を取り入れる

生徒に分かりやすい授業を心掛けていることや、生徒の思考力・判断力・表現力等の育成に向けた言語活動の充実、主体的に学習に取り組む態度を重視して授業づくりをしている現状が確認できた。

イ 各校の組織的な取組

各校の取組について「組織的である」と回答した場合は、さらに、その具体的な内容を記述してもらった。多く挙げられた記述に基づき、次のようにまとめた。

- ・委員会やプロジェクトチームなどが中心になり、年間計画や研修の企画などを行っている
- ・授業について話し合う教科会が設定されている
- ・相互授業参観などに教科を超えて取り組んでいる
- ・研修会を実施している

- ・研究授業を実施している
- ・研究テーマなど共通の目標がある

また、「定期的に」、「全員で」取り組むことを「組織的」とする認識が見られた。

(3) 参考になった校内授業研究の取組

平成 27 年度は、校内授業研究の取組で何が参考になったかを調査する質問を設定した（回答数 418）。複数回答可の選択式の回答の内訳は次のとおりである（第 2 表）。

第 2 表 校内授業研究の取組で参考になったこと

内容	回答数	割合※
同教科の授業参観	260	62%
他教科の授業参観	215	51%
他校(他校種含む)の授業参観	34	8%
校内研修会	167	40%
教科会	102	24%
研究授業	171	41%
外部講師の活用	58	14%

※割合は、回答者数 418 に対して各内容の回答数が占める割合で、合計 100%にはならない。

同教科及び他教科の授業参観の割合が高い。教科を問わず他の教員の授業を見ること自体が参考になるという結果である。

さらに、選択した内容のどのようなことが参考になったかを記述式で調査した。多く挙げられた内容を次に示す。

授業参観

- ・発問、板書、説明、教材、教具、ICTの活用、授業の構成や展開などの工夫
- ・生徒を主体的に取り組ませる活動の方法や取り入れ方、グループワーク・ペアワークの方法
- ・生徒との関わり方
- ・生徒の別の側面の理解

研究授業

- ・同教科や他教科の授業を参観すること
- ・授業者となること
- ・教科会や校内研修会で話し合っって授業づくりに取り組むこと

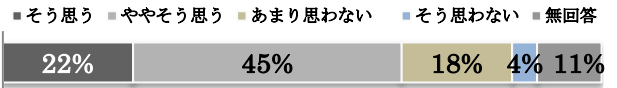
校内研修会

- ・研究授業に向けた事前・事後の協議
- ・研究テーマについての研修、外部講師の講演
- ・映像資料による授業実践（他校を含む）の視聴

(4) 授業が変わったか

校内授業研究に取り組むことによって、自分の授業が変わったと感じているかを選択式で調査した。平成 27 年度の調査結果は次のとおりである（第 2 図）。さらに、「そう思う」、「ややそう思う」を回答した場合は、授業がどのように変わったかを具体的に記述してもらった（回答数 252）。

校内授業研究の取組を通して自分の授業が変わった



第 2 図 授業が変わったか（平成 27 年度）

授業がどのように変わったかについて、多く挙げられた内容は次のようなものであった。

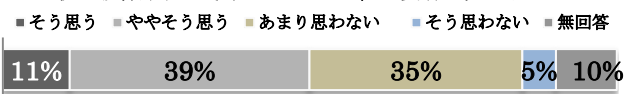
- ・「グループワーク（活動・学習）（43）」、「ペアワーク（12）」を取り入れた
- ・「アクティブ・ラーニング（19）」に取り組んだ
- ・生徒「主体（10）」の授業、生徒が「主体的（8）」に取り組む授業にした
- ・生徒同士の「話し合い（8）」、「学び合い（3）」を取り入れた
- ・生徒に「考えさせる（7）」ようにした

「あまり思わない」、「そう思わない」の場合は、その理由を記述してもらった。取組内容は既に自分が行っているものであったからという回答が多く見られた。

(5) 生徒の変容

校内授業研究の取組を通して自校の生徒に変容が見られたかについての、各校の教職員の意識を調査した。平成 27 年度の結果は次のとおりである（第 3 図）。

校内授業研究の取組を通して生徒に変容が見られた



第 3 図 生徒に変容が見られたか（平成 27 年度）

「そう思う」、「ややそう思う」を回答した場合、どのような場面や生徒の姿からそのように感じたかを記述してもらった（回答数 184）。多く挙げられた記述に基づき、次のようにまとめた。

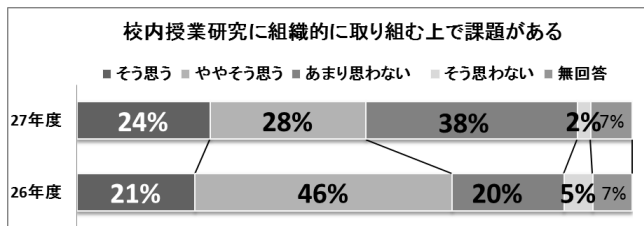
- ・グループワーク・ペアワークなどの活動に慣れた
- ・発表や話し合いの場で、活発に自分の意見を述べることや意見交換をすることができるようになった
- ・学習活動や授業自体に積極的に取り組むようになった、意欲が高まった
- ・指示をしなくても生徒同士が教え合う場面や、課題について話し合う姿が見られるようになった

「あまりそう思わない」、「そう思わない」の場合に、その理由として挙げられたものには、生徒が「以前から意欲的である」、「まだ受動的である」などがある一方で、「生徒の変容が見られるまでには時間がかかる」という回答が多かった。また、「取組が学力向上に結びついていない」、「変容を検証する難しさはあるが、検証の取組が不十分である」という回答も見られた。

(6) 組織的に取り組む上での課題と解決の方向性

平成 26 年度の調査では、半数以上の教職員が組織的に取り組む上で「課題がある」と感じていることが分

かった（第4図）。



第4図 組織的に取り組む上で課題があるか

そこで27年度は、課題を明確にし、解決の方向性を探ることを意識して調査を実施した。回答（回答数214）に多く見られた課題と、その解決に向けた取組として挙げられたものを、次のようにまとめた。

課題 取り組むための時間（的余裕）がない
 ⇒解決の方向性

- 学校独自の工夫では難しい面もあるが、研究に取り組む時間を意識的に確保する
- 普段の授業を参観することや、職員室等で授業についての意見交換が活発に行われる雰囲気づくり

課題 教職員間の意識や取組状況に差がある
 目標が共有できていない
 ⇒解決の方向性

- 校内研修会や教科会場で、意志疎通を図る
- 取組の目標を明確にして、共有するようにする

また、「校内授業研究の取組を今後よりよく進めるための考え方や方法（回答数128）」及び「研究全体に関しての意見・感想（回答数98）」には、取組の継続に向けて改善を図るための次のような意見があった。

- 研究に取り組む雰囲気づくり、体制づくり、環境整備
- 生徒の実態と課題を把握して指導方法の工夫を考える
- 作成する指導案等を簡素化し、負担を少なくする
- 研究授業にとどめず、普段の授業に反映させる
- 研究計画の段階で生徒の変容の検証方法を考えておく

6 考察

各校の3年間の実践の分析及び各校への支援として検討した内容、並びに教職員アンケート調査結果を踏まえて、組織的な取組をよりよく進めることについて考察したことをまとめると次のようになる。

授業研究に組織的に取り組む上で重要なことは、目標の明確化と共有化である。

協働の原動力は、共通の目標である。目標を共有することが、組織的な取組そのものといえよう。何をどのように行くと目標を共有できるのか、そのプロセスのモデルを示すことが取組の推進につながると考える。

次の三つの視点から、取組のモデルを考えた。

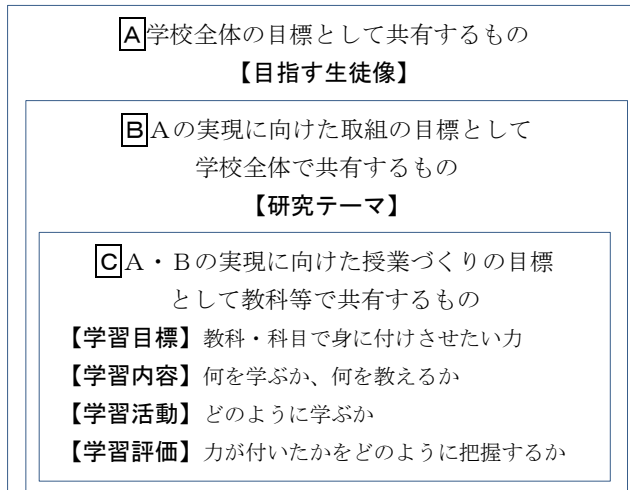
- 研究推進組織が協働をコーディネートする
- 研究の目標を明確にした上で、学校全体で共有する
- 目標の実現に向けた授業づくりに協働して取り組む

(1) 研究推進組織

学校としての授業づくりを進めるための教職員間の協働に向けて、コーディネーターとして「要」の役割を担う存在が不可欠である。小・中学校では、校内授業研究推進のための研究組織及び研究主任が校内組織に位置付けられている。各校においても、研究推進担当が研究の全体像をつかみ、あらかじめ校内授業研究の年間計画と流れを示すことで道筋を付け、学校全体での取組につなげている。

(2) 目標の明確化と共有化

組織的に取り組むためには、まず、目標を明確にすることが重要である。校内授業研究において目標とするものを次に示す（第5図）。



第5図 校内授業研究における目標

中でも、最も重要なのは、目指す生徒像である。学校目標・教育目標で示されている場合も、自校の3年間の授業を通して生徒にどのような力を身に付けさせたいかを明確にして捉え直すことが必要である。

研究に取り組みやすくするために、目指す生徒像の実現に向けて、どのように取り組むかを分かりやすく示した研究テーマを設定する。

「目指す生徒像（A）」と「研究テーマ（B）」は学校全体で共有する大きな目標である。各校の実践では、目指す生徒像の「確かな学力」を概念図に示したり、「授業づくりのグランドデザイン」に取組の全体像を示したりして、可視化して共有を図る工夫も見られた。

「A」及び「B」の目標実現に向けて、教科や科目の担当者間で「授業づくりの目標（C）」を共有する。

教科での授業づくりの具体的な方策は、「4 各校の研究推進に係る支援」で前述したとおりである。この際、「単元構想シート」が有効なツールとなる。単元の学習目標、学習活動、学習評価（評価規準・評価方法・評価資料）について1枚のシートで共有することができる。共有しやすく、作成の負担も少なくなるよう、簡易な形態にすることが望ましい。このシートは、授業づくりだけではなく、授業を見る視点としても活用できる。

学習評価については、定期試験を共通問題にしてテ

ストで見るという考え方のほかに、授業の中で評価を行う、学習評価を踏まえた授業づくりの視点を持つ。生徒が授業で使うワークシートの記述を評価資料とできるように工夫して作成するなど、評価の場面と評価方法についても授業づくりの中で考えるようにしたい。

学習内容については、各教科で検討し年間指導計画に示しているところから、教科内で既に共有されているものである。しかし、自校の生徒が何を学ぶかについても、生徒の実態に即して、教科として常に検討を重ね、必要に応じて見直しをしていく。

(3) 協働して授業づくりに取り組む方策

研究を円滑に推進するためには、目標に個々の教職員の思い・願いが反映されていることが大切である。目標を共有するプロセスを重視して取り組むようにする。具体的には、目標やその目標の実現に向けた授業づくりについての、教職員間の共通理解や合意形成を図る場として、校内研修会、教科会、研究授業を活用する。これらを、授業についての意見交換、情報共有、共通の話題づくりの場として意図的に設定し、教職員が互いに学び合い高め合う取組として実施する。

ア 校内研修会

全教職員の参加による校内研修会は、前項の「A」及び「B」に示した、学校全体の目標の共有や取組についての共通理解を図るために効果的である。各校では、外部講師や校内の教職員を講師とする講演会や研修会を通して、研究テーマや取組についての理解を深めることや、段階を踏んで取組を進める定期的な校内研修会が実施されている。

イ 教科会

授業づくりについては、教科を主体として取り組むことから始める。まずは、研究授業に向けて、授業づくりのための教科会を設定し、前項の「C」に示した内容について共有し、「単元構想シート」を活用して授業を構想する。教科会で授業づくりを考えるという取組が定着すれば、日常の授業についても、平素から話し合っ取り組む体制や雰囲気づくりにつながると期待できる。担当者が一人あるいは少人数の教科も同様に取り組めるよう、他教科や他校と連携して教科会を工夫するなどの配慮が必要である。

ウ 研究授業

研究授業は、同教科内はもとより他教科の授業を参照することにより、目標の実現状況を検証するよい機会である。また、研究授業に向けた授業づくりそのものが目標を共有する取組といえるだろう。

研究テーマに即した事前の検討と事後の協議を、研究授業と一体のものとして実施するが、研究の初期には、学校の実態に即して、無理のないように取り組むことが望ましい。各校の実践においては、初年度から全教科で公開研究授業を実施した学校もあったが、中心になって取り組む教科から始めて、翌年度以降に規

模を広げていった学校もある。

事後の協議は、目標の実現状況を具体的な生徒の姿に基づいて振り返るようにする。各校では、授業クラスの生徒を事後協議に参加させる実践もなされている。また、教科の協議だけではなく、学校全体で成果と課題を共有することも大切である。

研究授業の授業者については、教科でつくりあげた授業を、ある一名が代表して授業実践するという体制づくりにより、協働が図られ、負担の軽減にもつながる。近年、大量退職に伴う新採用者が増加していることから、初任者研修等の教職経験に応じた研修に課せられている研究授業を、校内授業研究に活用することも方策の一つである。若手教員の授業力向上にベテラン教員の経験をいかすことは、授業力の継承や人材育成の面で効果的である。

校内研修会、教科会、研究授業について、以上のような考え方や方法で取り組むことによって、明確にした目標を共有することができ、自校の生徒の学力を伸ばす授業づくりに向けた協働が図られると考える。

7 各校の特徴的な実践から

目標の明確化と共有化による組織的な取組の具体的な事例を、各校の実践に基づいて提示する。実践の詳細については、各校の研究紀要等の研究まとめや、本研究の研究成果物として別途作成した「ガイドブック」を参照されたい。

(1) 研究テーマに即して取り組む

実践例【大和南】

- 目指す生徒像「考える生徒」の育成に向けて、「考える授業」の展開を研究テーマとして設定
さらに「大和南“考”校にしよう！」を、校内テーマとして設定
- 「単元構想シート」に「考える活動」を明記する欄を設け、授業づくりの際に意識できるよう工夫
- 生徒が考えた内容や結果を評価することができるワークシートを工夫して作成
- 各教科で、生徒に「考えさせる」具体的な工夫を考え、「思考力アップツール集」にまとめて冊子化

実践例【横浜桜陽】

- 研究テーマの中に「生徒に身に付けさせたい力の明確化」を設定し、取組を通して自校の目指す生徒像をいっそう明確にしていく
- 研究テーマの一つ「生徒同士の学び合い」を取り入れた授業について理解を深めるために、学校を担当する指導主事を講師として、授業実践の映像資料の視聴を含む研修会を実施

(2) 生徒の実態把握（リサーチ「R」）及び成果と課題の把握（チェック「C」）を重視して取り組む

実践例【松陽】

- ①「松陽スタンダード（3年間で身に付けさせたい力）」

の構築・確立を研究テーマの一つに設定

- ②取組初年度の平成 25 年度の初頭に、アンケート調査を実施し、授業についての生徒、保護者、教職員の意識を調査

- ・研究推進担当が分析を行い、校内研修会で共有
- ・平成 27 年度に、平成 25 年度と同じアンケート調査を実施して変容を分析し、成果と課題を検証

- ③各年度の「生徒による授業評価」の集計結果から、研究の成果と課題を検証

- ④アンケート調査・生徒による授業評価の分析を踏まえ、松陽スタンダード構築・確立に向けて、各教科で身に付けさせたい力を明確にして研究授業を実施
- (3) 校内研修会で共通理解を図りながら取り組む

実践例【港北】

- ①目指す生徒像の「自学力」育成に向けて、「アクティブ・ラーニング」を研究テーマとして設定

- ②アクティブ・ラーニングについて理解を深める研修会を計画的に実施して、授業実践につなげる

- ・外部講師による教員対象の模擬授業
- ・外部講師による生徒対象の模擬授業
- ・外部講師による講義と質疑応答

- ③各教科による、アクティブ・ラーニングを取り入れた研究授業の実施

- ④研究発表会での振り返りと今後の課題の明確化

実践例【麻溝台】

- ①取組初年度に、指定された研究テーマ「単元研究」について理解を深め、実際の授業実践につなげる

- ・単元構想による授業づくりとは何かについて校内研修会で話し合い、理解を深める
- ・単元構想シートを活用して、中心になって取り組む教科が研究授業を実施、事後の協議会では単元の授業づくりを視点に協議
- ・全教科が単元構想シートを用いて単元の授業案作成に取り組み、パネルディスカッションで発表する形式の校内研修会を実施

- ②2年目の平成 26 年度以降は、単元に効果的に言語活動を位置付ける授業づくりに取り組み、全教科で研究授業を実施、アクティブ・ラーニングについても研修会を行い、校内での共通理解を図る

- (4) 段階的に規模を広げて研究授業に取り組む

実践例【釜利谷】

- ①平成 25 年度は、1 教科（数学）が教科による授業づくりに取り組み、研究授業を実施

- ②平成 26 年度に、学校全体で取り組む目標として、研究テーマ「生徒が『わかる』授業づくり」を設定、3 教科（国語、数学、家庭）が研究授業を実施し、事後に学年別に分科会で協議

- ③平成 27 年度は、全教科での取組に広げ、7 月に単元による授業づくりについての校内研修会を実施、教科で協議して単元の学習指導案を検討、9 月に 6 教

科（国語、地歴・公民、数学、理科、保健体育、外国語）が研究授業を行い、事後に分科会と全体会で協議

- (5) 授業づくりの R P D C A サイクルを明確にするツールを活用して研究授業に取り組む

実践例【七里ガ浜】

- 校内の教職員を講師とする、アクティブ・ラーニング型の模擬授業体験を含む研修会を行い、目指す授業づくりについての共通理解を図る

- 授業づくりの視点を明記したシート「授業改善 R P D C A サイクルの記録」を活用して研究授業を実施

- ・事前協議では、シートに示された単元目標・評価規準により研究授業のねらいを共有し、よりよい学習活動や指導方法を検討する
- ・事後協議は、学習評価をいかした授業改善に向けて、評価規準に基づいて目標の実現状況を検証し、改善点・修正方法を検討する

- (6) 学習評価を踏まえた授業づくりのツールを活用して研究授業に取り組む

実践例【鶴見】

- ①身に付けさせたい力を観点別に明記し、評価するシート「バランスシート 21」（平成 26 年度）、「ユニットチェック 15」（平成 27 年度）を開発

- ②シートに観点別に示された各教科の授業で身に付けさせたい力について、生徒が、授業前には「身に付けたい力」、授業後には「身に付いた力」として、それぞれ数値で評価する

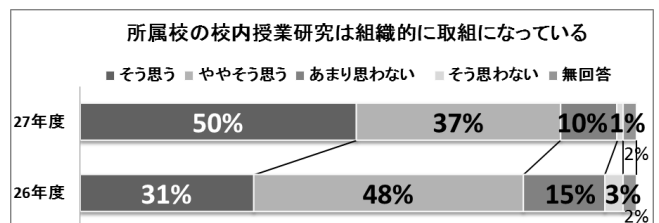
- ③観点別にレーダーチャートで示した分析結果に基づいて事後協議で成果と課題を検討する

研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) 各校の組織的な取組の推進

組織的に校内授業研究に取り組むことによる生徒の学力向上を目指して、各校は 3 年間の研究に取り組んだ。各校の教職員が、自校の取組は組織的であると思う割合は、取組 3 年目の平成 27 年度には「そう思う」が 50%、「ややそう思う」を合わせると 87%となっている（第 6 図）。



第 6 図 校内授業研究が組織的な取組になっているもとより、教員はよい授業とは何かを絶えず追究しながら工夫を重ね、日々の授業を実践している。自校の生徒の学力を伸ばす、学校としての授業づくりが各

校で意識され、教職員に、「取り組んでいる」と実感されるようになったことは研究の成果の一つである。3年間の取組の過程で、校内の研究推進体制が構築され、確立していったことがその背景と考えられる。

また、多くの教職員が必要を感じて校内授業研究に取り組み、取組が自分にとっても参考になった、授業が変わったと感じていることも、成果といえよう。

(2) 協働する授業づくりのモデルの提示

本研究の目指す、授業づくりにおける協働を進めるために、平成25年度末には共通理解を図ることについて、平成26年度末には目標を共有することについて、具体的な考え方や方策を「リーフレット」にまとめた。平成27年度末には、学校全体で目指す目標を明確にした上で共有することが重要であるという考察に基づき、各校の実践をその具体的な方策として紹介する「ガイドブック」を作成した。

これらは、本県の高等学校の実際の取組に基づいた、組織的な取組の具体的なモデルである。ここから、他校の研究推進担当者が、自校における取組を進めるヒントを得て実践につなげることや、多くの学校の教職員が、協働の在り方とその意義を再確認することにより、全県での校内授業研究の取組の推進に資するものとした。

2 今後の方向性

(1) 生徒の変容を検証する

校内授業研究に取り組む目的は生徒の学力向上である。生徒の変容が見られることが、研究の成果であり、教職員の主体的な取組への動機付けともなる。取組によって授業がよりよいものになり、生徒が変わったという手応えを実感することが大切である。アンケート調査では、授業が変わったこととして、生徒が主体的、協働的に学ぶ、活動する場面を設定するようになったことが挙げられ、その結果、生徒の学習意欲が向上したと感じている教職員が少なくないことが分かった。

取組を通して生徒の学習意欲が高まることによって、知識・技能の習得や、知識・技能を活用して課題を解決するための思考力・判断力・表現力等についても向上が見られたかについては、この3年間の研究では十分に検証することができていない。生徒の変容を把握する方法を確立し、成果を測る指標を定めて取り組むことが、今後の大きな課題といえるだろう。

(2) 教科を貫く横軸としてのアクティブ・ラーニング

これからの時代を生きる生徒に求められる資質・能力の育成に向けて「アクティブ・ラーニング」が重視されている。教科の学習内容ではなく、生徒がどのように学ぶかという学習の在り方を探るものであることから、個々の教員の授業改善の方向性として意識されるばかりでなく、教科横断的な授業づくりの視点とすることができる。また、組織的に取り組むことによ

て、より成果につながりやすいと考えられる。授業に、グループ活動や発表、話し合いを取り入れること自体を目的とするのではなく、自校の生徒のどのような力を伸ばすためのアクティブ・ラーニングなのかを学校全体で確認しながら取り組むことが大切である。

(3) カリキュラム・マネジメントのモデルの構築

各校は、これからも、本県の高等学校全体の組織的な授業改善の推進に向けて、モデル校としての役割を担うことが期待される。各校においては、校内授業研究の取組が定着し、より主体的な取組として継続されるであろう。今後は、これまでに培った、授業づくりについての「組織的な取組」を広げ深めて、「カリキュラム・マネジメント」へ発展させ、そのモデルとなることが望まれる。

おわりに

顧みれば、なぜ授業改善か、なぜ組織的に取り組むのかという問いに向き合うことから本研究はスタートし、校内授業研究の在り方について模索を続けた3年間であった。そのまとめとして本稿に示した考察は、いわば自明のことである。しかし、目指すものを明確にし、共有することはそれほどたやすいことではない。

協働する授業づくりとは、その学校の英知を集めて、よりよい授業を考えることである。高等学校ならではの、よい取組の在りようがあるだろう。それは、今後、取組が継続する中で見いだすことができているのではないだろうか。

これまでの研究に関わらせていただいた調査研究協力校の皆様には感謝をお伝えしたい。

[助言者]

文部科学省初等中等教育局 視学官 田村 学

引用文献

- 国立教育政策研究所 2010 「校内研究等の実施状況に関する調査」
- 中央教育審議会 2012 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」
- 中央教育審議会 2014 「初等中等教育分科会高等学校教育部会 審議まとめ～高校教育の質の確保・向上に向けて～」
- 中央教育審議会 2015 「初等中等教育分科会教育課程企画特別部会 論点整理」
- 佐藤学 2009 「第4章 授業研究の現在 第2節 改革の動向」(日本教育方法学会編『日本の授業研究上巻』) p.113
- 姫野完治 2012 「校内授業研究を推進する学校組織と教師文化に関する研究(1)」(秋田大学教育文化学部研究紀要第34号)

単元における評価規準の設定に関する研究(最終報告)

— 関心・意欲・態度を育てるために —

森本タエ¹ 渡辺良勝²

現在、児童・生徒に「生きる力」を育成するために、学習指導の充実が求められ、学習評価を踏まえた授業づくりが進められている。本研究では、「関心・意欲・態度」の観点に重点を置き、妥当性・信頼性の高い学習評価を行うための手立てを探った。研究1年目に作成した「学習評価計画表」に基づき、授業参観や聞き取りを行った結果、単元を見通し、目標を明確にして授業づくりを行うことが有効であることが分かった。

はじめに

平成21年に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」が実施され、全国の小・中・高校の教員及び保護者に児童・生徒の学習指導と学習評価に関する意識調査が実施された。そして、平成22年1月に「学習指導と学習評価に対する意識調査報告書」(財団法人日本システム開発研究所 2010 以下「調査報告書」という。)がまとめられ、「観点別学習状況の評価を円滑に実施できているか」の問いに対し、特に「関心・意欲・態度」、「思考・判断」に関する評価において、「そう思わない」、「あまりそう思わない」と回答した教員の割合が高い数値を示した。

平成22年3月には、中央教育審議会において「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。)がまとめられ、学習評価を通じて学習指導の充実を図ることが示された。また、「教育振興基本計画」(文部科学省 2013)において、「変化の激しい社会を生き抜くことができるよう、『生きる力』を一人一人に確実に身に付けさせることにより、社会的自立の基礎を培う」ことが、「主として初等中等教育段階の児童生徒等を対象にした取組」として挙げられている。学習指導要領においても、「生きる力」の育成を実現できる授業の実践を行うことが大切であることが示されている。

神奈川県では、学習評価について理解を図る取組として、平成24年3月に、リーフレット「確かな学力を育てるために —学習評価を踏まえた授業づくりの道すじ—」が作成され、教職員と保護者に配付された。そして、平成25年3月には、授業づくりや学習評価の更なる充実に向けて、「リーフレット解説編」が作成され、県内の公立小・中学校の全教員に配付された。このように、国や本県で、学習評価を踏まえた授業づくりを定着するための取組が進められてきている。

そして、平成26年に本県の教員の学習評価に対する

意識や課題を具体的に把握することを目的とし、総合教育センターにおいて、「学習評価に関するアンケート」を実施した。その結果、『「関心・意欲・態度」の評価をする際、難しいと感じることがある』の設問に、「当てはまる」、「どちらかという当てはまる」と回答した教員の割合が、小学校で83%、中学校で73%と高い数値を示した。そして、教員から「関心・意欲・態度」の学習評価に難しさを感じる理由について、「評価のための情報を収集・分析する時間がとれない」、「評価の方法がよく分からない」などが挙げられた。また、教員が児童・生徒を評価する際に見取る方法については、「児童・生徒が記述した、レポートやノート、ワークシートの内容」と回答した割合が最も高い数値を示している。しかし、具体的にレポートやノート、ワークシートのどのような内容を見取っているのかの設問には、「指定した分量を書いているか」、「分量を多く書いているか」、「板書してあるものを全て書いているか」などの回答があった。このことから、「関心・意欲・態度」を見取る評価の方法は適切であるが、見取っている内容は、学習指導要領に示された目標に照らして行われていないことが分かった。また、「書かれた分量」という結果のみで見取っている傾向があり、このことから、評価が指導にいかされていないことが考えられる。

そこで、本研究では、課題が見られた「関心・意欲・態度」の観点に重点を置き、学習評価を踏まえた授業づくりを行うための手立てを追究することにした。

また、本県全体で学習評価に関する課題を共有するため、神奈川県教育研究所連盟(以下、「県教連」という。)加盟機関との連携により研究を推進し、研究の成果を広げることとした。

本稿は、平成26・27年度の2年間にわたる研究の取組と成果をまとめた最終報告である。

研究の目的

平成17年に中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像(答申)」において、「これからの時代は『知識基

1 教育課題研究課 指導主事

2 教育課題研究課 主幹兼指導主事

盤社会』である」と示された。そして、これからの社会を生き抜くためには、「自ら学び、考え、行動する力」である「生きる力」の育成が必要であるとされた。この「生きる力」は、1単位時間の授業だけで身に付くものではなく、中・長期的に育成されるものである。そして、児童・生徒の「生きる力」を育成においては、「児童・生徒に身に付けさせたい力」が定着しているかどうかを、教員が見取るための評価規準が重要である。

そこで、本研究は、単元における評価規準を明確にすることにより、学習評価の妥当性や信頼性を高め、学習評価を踏まえた授業づくりを推進するための具体的な手立てを見いだすことを目的とした。

研究の内容

1 研究テーマについて

(1) テーマ設定の理由

現在行われている学習評価は、国立教育政策研究所が作成した「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料」(国立教育政策研究所 2014 以下、「参考資料」という。)において示されている、「学習指導要領に示す目標に照らしてその実現状況を見る評価(目標に準拠した評価)」に基づいて行われている。この目標に準拠した評価を着実に実施するためには、「各教科の目標だけでなく、領域や内容項目レベルの学習指導の狙いが明確になっている必要がある」と示されている。この「学習指導の狙い」を実現した具体的な児童・生徒の姿を想定したものが評価規準である。評価規準を明確にすることで、学習評価の着実な実施につながる。そこで、研究テーマを「単元における評価規準の設定に関する研究」とした。

また、「関心・意欲・態度」の学習評価は「参考資料」において、「他の観点に係る資質や能力の定着に密接に関係する重要な要素」と示されている。しかし、「関心・意欲・態度」の評価内容に対する理解が不十分であることや見取る方法に難しさを感じていることなどの課題が見られる。そこで、サブテーマを「関心・意欲・態度を育てるために」とし、授業づくりの手立てを考えることとした。

(2) 「関心・意欲・態度」の学習評価の考え方

「関心・意欲・態度」の学習評価の考え方については、「報告」の「4. 観点別学習状況の評価の在り方について」において、次のように示されている。

各教科が対象としている学習内容に関心を持ち、自ら課題に取り組もうとする意欲や態度を児童生徒が身に付けているかどうかを評価するもの

「関心・意欲・態度」の学習評価は、児童・生徒が既に身に付けている力を評価するのではない。学習内容において、児童・生徒に身に付けさせたい「関心・意欲・態度」の力を設定し、ねらいを持って育て、育

った力を評価するのである。決して挙手の回数や忘れ物の有無、授業の取組や学習規律等のみで判断するものではない。

(3) 本研究の学習評価の考え方

学習評価については、「報告」において「観点別学習状況の評価は、指導要録に記録するためだけでなく、きめの細かい学習指導と児童生徒一人一人の学習内容の確実な定着を図るため、日常の授業においても適切に実施されるべきものである」と示されている。観点別学習状況の評価の実施により、「記録に残す評価」だけを行うのではなく、授業中に「児童・生徒に身に付けさせたい力」が定着しているか見取り、評価したことを次時以降の学習活動にいかす「指導にいかす評価」も行うとされている。学習評価を踏まえた授業づくりの手立てを追究する本研究においては、学習評価を「指導にいかす評価」と位置付けた。

2 2年間の研究の概要

(1) 研究1年目の取組

研究1年目の平成26年度は、現在行われている目標に準拠した評価や観点別学習状況の評価について、実施状況や調査内容を把握、分析して課題を整理した。

また、本県の教員の学習評価に対する意識や課題を具体的に把握することを目的とし、「学習評価に関するアンケート」を実施した。県教連加盟機関の協力を得て、鎌倉市、愛川町、平塚市の教育研究所に依頼し、小・中学校42校(762名)で、教員の学習評価の実態調査を行った。そして、結果の集計、分析を行い、学習評価の現状や実態を把握した。その結果、「関心・意欲・態度」の見取りに難しさを感じていることや、評価の内容が曖昧になっていることなどの課題が明らかになった。また、単元の終わりのみで「児童・生徒に身に付けさせたい力」が付いたかどうかを評価する傾向があることも分かった。

そして、学習活動の様子から学習評価の現状を把握することを目的として、鎌倉市立深沢中学校(以下、「深沢中学校」という。)と愛川町立愛川中学校(以下、「愛川中学校」という。)の協力を得て、授業参観や研究会での指導・助言を通して、情報収集を行った。

これらの取組から得られた情報を基に、リーフレット「学習評価を踏まえた授業づくりのために」を作成し、県内の公立小・中学校に配付した。リーフレットには、「関心・意欲・態度」の学習評価を行うときに難しさを感じている要因を3点に整理し示した。

- 何を評価するのかという「学習評価の内容」が曖昧である。
- いつ評価するのかという「学習評価の場面」が曖昧である。
- 具体的にどのように評価するのかという「学習評価の方法」が曖昧である。

そして、この3点を踏まえ、単元を通して授業づくりを行う具体的な手立てとして、「学習評価計画表」を作成した。ねらいや構成等の詳細は後述する。

(2) 研究2年目の取組

研究2年目となる平成27年度は、深沢中学校、愛川中学校に加えて、愛川町立半原小学校（以下、「半原小学校」という。）と愛川町立田代小学校（以下、「田代小学校」という。）2校の協力を得た。1年目に作成した「学習評価計画表」を使用した授業づくりを提案し、指導案検討や授業参観、研究会を通して、学習評価を踏まえた授業づくりの現状についての情報収集や指導・助言を行った。

研究を進める中で、「関心・意欲・態度」を育てる授業づくりを行うためには、単元目標を明確にすること、教員が単元の見通しを持って学習評価の「観点」から授業づくりを行うことが重要であると考えた。また、児童・生徒においても、見通しを持って学習を行うことや学習の振り返りを行うことが重要であることを見いだした。「平成27年度 全国学力・学習状況調査 調査結果のポイント」（文部科学省 国立教育政策研究所 2015）においては、各教科の学習の中で振り返りを行うことで、判断の根拠を明らかにすることや、表現することがよりの確かな説明になることなどが考えられると示されている。これらのことから、児童・生徒が使用する「学習振り返りシート」を作成した。

次に、2年目の取組の詳細について述べる。

3 学習評価の妥当性や信頼性を高める手立て

(1) 学習評価計画表

ア ねらい

「学習評価計画表 例①」（第1図）は、「授業をする教員」（以下、「授業者」という。）が、単元に入る前に、見通しを持って単元構想するための作業用シートである。「児童・生徒に身に付けさせたい力」を、単元を通してどのように積み重ね定着させるかという学びの過程を、授業者が意識することをねらいとしている。

イ 構成

構成は、次のとおりである。

- 上段に、「単元名（題材名）」と「単元目標」の記入欄を設定した。
- 中段に、「単元の評価規準」の記入欄を設定した。
- 下段に、「単元の流れ」の記入欄を設定した。

下段の「単元の流れ」の構成は、次のように考える。

- 評価の「観点」を設定する。
- 「観点」から、目標を実現した「具体的な子どもの姿」を設定する。
- 「具体的な子どもの姿」にするための「学習活動」を設定する。
- 「児童・生徒に身に付けさせたい力」が定着したかを見取る「評価方法」を設定する。

学習評価計画表				【教員用】
単元名		場面の様子に着目して読み、登場人物の気持ちを想像しよう「一つの花」		
単元目標		場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むことができる。		
単元の評価規準		記入手順③		
国語への関心・意欲・態度	読む能力	言語についての知識・理解・技能		
登場人物の人物像、時代背景などを捉えることで物語に関心を持っている。 登場人物の心情の変化を読み取り物語の内容に迫る楽しさを感じながら、文章を読もうとしている。	出征の前後や戦争から十年の年月が過ぎるなど、場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の心情や情景の変化などについて、叙述を基に想像して読んでいる。	「一つだけ」という言葉には、登場人物や作者の思いを表す働きがあることに気付いて、文章を読んでいる。		
単元の流れ				
時	観点	具体的な子どもの姿	学習活動	評価方法
1	読	教科書の文章や資料から時代背景を捉えることができる。	初発の感想を書く。	点検
2	読	全文の大まかな流れを捉えることができる。	場面の様子や流れを捉えながら通読する。	確認
3	読	戦時下の生活の厳しさを読み取ることができる。	ノートに戦時下の生活について書く。	点検
4	読	お父さんの会話文から、ゆみ子に対する気持ちを読み取ることができる。	ノートにゆみ子に対するお父さんの気持ちを書く。	点検
5	関読	出征前のお父さんの様子と周りの様子を対比して、お父さんの気持ちを考えることができる。	ノートに周りの様子との対比から分かる、お父さんの気持ちを書く。	点検
6	読	一つの花をゆみ子に渡す前と後のお父さんの気持ちが変化した理由を考えることができる。	ノートにお父さんが最後に笑った理由を書く。	点検
7	読	第一場面とゆみ子の暮らしぶりから、時代の変化に気付くことができる。	ノートに場面を対比し、変化した様子を書く。	点検
8	関言	作品に込められた作者の思いを捉えることができる。	ノートに「一つだけ」に込められた作者の思いを書く。	分析
9	読	ゆみ子への手紙を書くことができる。	ゆみ子への手紙を書く。	確認
10	読	手紙を読み合うことで、自分の書いた手紙の特徴が分かる。	手紙を読み合う。 感想を交換する。	分析

第1図 学習評価計画表 例①

ウ 記入手順と使用方法

記入手順は、次のとおりである。

- ①「単元名（題材名）」を記入する。
- ②学習指導要領及び学習指導要領解説の目標や内容、教科書の内容、児童・生徒の実態などを踏まえて、「単元目標」を設定し記入する。
- ③「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料」を参考にして、単元の評価規準を設定し記入する。
- ④「児童・生徒に身に付けさせたい力」が定着した、単元の終わりの目標を実現した「具体的な子どもの姿」を設定し記入する。
- ⑤単元の終わりの「具体的な子どもの姿」にするための、学習活動を積み重ねる単元の流れを記入する。

作成した「学習評価計画表」の使用方法を、次のように整理した。

- 「学習評価計画表」を基に授業を行う。
- 児童・生徒が目標を実現した「具体的な子どもの姿」になっているか見取り、評価する。
- 児童・生徒が目標を実現していないときは、目標を実現するように手立てを講じる。
- 児童・生徒の実態に合わせて、次時以降の学習活動を検討し、必要に応じ学習内容を変更する。

エ 期待される効果

「学習評価計画表」を使用することで、次のような効果が期待できる。

- 常に単元目標や本時目標、評価規準を意識することにより、学習評価を踏まえた授業づくりを行うことができる。
- 目標を実現した「具体的な子どもの姿」を中心に、「単元の流れ」を構想することにより、児童・生徒の実態に合った授業づくりを行うことができる。
- 「関心・意欲・態度」の観点は、他の観点と同様、学習活動で「児童・生徒に身に付けさせたい力」であることを、授業者が意識できる。
- 各時間に見取る評価の「観点」を明確にすることで、「関心・意欲・態度」の観点と他の観点的関わりが明確になる。

(2) 学習振り返りシート

ア ねらい

「学習振り返りシート 例①」(第2図)は、児童・生徒が1単位時間の授業の最後に、学習を通して分かったことや感じたこと振り返り、記入するためのシートである。「学習振り返りシート」のねらいは3点ある。1点目は、児童・生徒が毎時間の本時目標を確認することで、見通しを持って学習に取り組むことである。2点目は、児童・生徒が、自身の学習の振り返りをすることである。3点目は、授業者が、児童・生徒の学習への取組状況や関心、意欲の変容を見取り、授業改善につなげることである。

イ 構成

構成は、次のとおりである。

- 上段に、「単元名(題材名)」と「単元目標」の記入欄を設定した。
- 「本時目標」の記入欄を設定した。
- 児童・生徒が記入する、「今日の学習で分かったこと・感じたこと」を設定した。

ウ 記入手順と使用方法

記入手順は、次のとおりである。

- ① 「学習評価計画表」を基に、「単元名(題材名)」、「単元目標」を記入する。
- ② 「学習評価計画表」を基に、「本時目標」を記入する。

「本時目標」は、児童・生徒が見通しを持つために、単元の初めに書くことが望ましい。しかし、各教科の特性や児童・生徒の実態によって、1単位時間の初めや途中で追記しても良いこととした。また、「学習振り返りシート」の使用方法を、次のように整理した。

- 児童・生徒は、「今日の学習で分かったこと・感じたこと」を1単位時間の終わりに記述する。
- 授業者は、児童・生徒の記述内容を確認し、評価する。

児童・生徒は「今日の学習で分かったこと・感じた

こと」を、「本時目標」と照らし合わせながら記入する。授業者は、児童・生徒が「本時目標を実現しようとしているか」、「前時までの記述を振り返り、それらを踏まえて記述しているか」、「学習した内容に対する関心・意欲が表れているか」などを見取り評価する。授業者は、児童・生徒の記述に対し、コメントの記述や下線を引くなどすることで評価した内容を伝える。

学習振り返りシート 【児童用】		
単元名：場面の様子に着目して読み、登場人物の気持ちを想像しよう「一つの花」		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 記入手順① 単元目標 場面のうつかりに注意しながら、登場人物の気持ちの変化や場面の様子について、文章に書いてあることをもとに想像して読むことができる。 </div>		
単元の流れ		
時	本時目標	今日の学習で分かったこと・感じたこと
1	「一つの花」の...の様子が分かる。 <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 2px; display: inline-block;">記入手順②</div>	
2	物語の...の...が分かる。	
3	戦争の...の生活の様子が分かる文章を見付けることができる。	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> 児童・生徒が記述する。 </div> <div style="font-size: 2em; margin: 10px 0;">↓</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> 教員が「コメントを記述する」等、評価する。 </div>
4	お父さんの会話文から、ゆみ子に対するお父さんの気持ちを考えることができる。	
5	出せい前のお父さんと周りの様子をくらべて、お父さんの気持ちを考えることができる。	
6	お父さんの気持ちの変化の理由を文章をもとに考えることができる。	
7	第一場面と第五場面をくらべて、お母さんとゆみ子の暮らしの変化が分かる文章を見付けることができる。	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> 教員が「コメントを記述する」等、評価する。 </div>
8	「一つの花」に込められた作者の思いを考えることができる。	
9	ゆみ子への手紙を書くことができる。	
10	手紙を読み合うことで、自分が書いた手紙と同じところやちがうところを見付けることができる。	

第2図 学習振り返りシート 例①

エ 期待される効果

「学習振り返りシート」を使用することで、次のような効果が期待できる。

- 児童・生徒は、単元でどのような力を身に付けるのか意識できる。
- 児童・生徒は、1枚のシートに記述することで、振り返りを習慣付けることができる。
- 児童・生徒は、自分自身の育ちを自覚できる。
- 授業者は、児童・生徒の育ちが分かる。
- 授業者は、児童・生徒の記述から、つまづきや学習内容への関心・意欲などを把握できる。
- 授業者は、次時以降の授業内容を検討し、授業改善につなげるることができる。

4 学習評価を踏まえた授業づくりの事例

本稿では、調査研究協力校における「学習評価計画表」と「学習振り返りシート」を使用した学習評価を踏まえた授業づくりの事例から、小学校の「国語科」と中学校の「数学科」の事例の一部を紹介する。

(1) 小学校国語科(第2学年)の事例

ア 単元名(教材文名)

登場人物に宛てたお手紙を書こう(「お手紙」)

学習評価計画表		【教員用】		
単元名：登場人物に宛てたお手紙を書こう「お手紙」				
単元目標 ・場面の様子を登場人物の行動に気を付けて読み、想像を広げながら読んでいる。 ・場面の様子・行動・挿絵の表情から想像したことや考えたことを書くことができる。				
単元の評価規準				
国語への関心・意欲・態度	読む能力	言語についての知識・理解・技能		
物語の世界に興味を持ち、登場人物の気持ちについて想像を広げながら読もうとしている。	・場面の様子を登場人物の行動に気を付けて、想像を広げながら読んでいる。 ・文章の内容と自分の経験を結び付けて、自分の思いや考えをまとめている。 ・場面の様子や登場人物の気持ちを感じ取りながら、登場人物に宛てた手紙を書くことができる。	・主語と述語との関係に注意して読んでいる。		
単元の流れ				
時	観点	具体的な子どもの姿	学習活動	評価方法
1		全文を読んで、学習の見通しを持つことができる。	・手紙をもらった経験を話合う。 ・教材文に興味をもって話合ったり聞いたりする。 ・初発の感想を書く。	点検
2	言	分からない言葉の意味を知る。	・分からない言葉の意味を友達と話し合いながら、確認する。	確認
3	読	登場人物の性格や特徴を掴み、がまくんとかえるくんの会話を確認することができる。	・登場人物の性格や特徴について話し合う。 ・がまくんとかえるくんの会話を確認する。	点検
4	読	物語を4つの場面に分け、構成を知ることができる。	・挿絵や場所に注目して場面を分ける。 ①玄関前 ②かえるくんの家 ③がまくんの家 ④玄関の前 ・登場人物の様子について話し合う。	点検
5	読	二人の会話を音読することを通して、二人が悲しんでいる気持ちを感じ取ることができる。	・がまくんとかえるくんの気持ちを考えながら読む。 ・二人に掛けたい言葉をワークシートに書く。	点検
6	読言	2の場面を音読することを通して、かえるくんの気持ちを感じ取ることができる。	・かえるくんの行動をワークシートに書く。 ・かえるくんに掛けたい言葉をワークシートに書く。	点検
7	読	3の場面（前半）を音読することを通して、二人の気持ちの違いに気付くことができる。	・かえるくんとがまくんの行動や会話文から二人の気持ちを考える。 ・がまくんとかえるくんに掛けたい言葉をワークシートに書く。	点検
8	読	3の場面（後半）を音読することを通して、がまくんの気持ちの変化に気付くことができる。	・がまくんの気持ちが変わったところはどこか考える。 ・がまくんに掛けたい言葉をワークシートに書く。	点検
9	読関	1の場面と4の場面の挿絵を比べる活動を通して、二人の「幸せな気持ちに」について考えることができる。	・1の場面と4の場面の挿絵の表情を比べて、二人の幸せな気持ちに気付く。 ・二人はどんな話をしているのか、考えて書く。	点検
10	読関	登場人物にお手紙を書くことができる。	・がまくん、かえるくんのどちらかに宛てた手紙を書く。	分析
11	関	書いた手紙を気持ちを込めて読むことができる。	・書いた手紙を発表し合う。	分析

※下線は総合教育センター

第3図 学習評価計画表 例②

イ 単元目標

- ・場面の様子を登場人物の行動に気を付けて読み、想像を広げながら読んでいる。
- ・場面の様子・行動・挿絵の表情から想像したことや考えたことを書くことができる。

ウ 国語への関心・意欲・態度

物語の世界に興味をもち、登場人物の気持ちについて想像を広げながら読もうとしている。

エ 「学習評価計画表」から見られる単元構想

「学習評価計画表 例②」（第3図）を見ると、「国語への関心・意欲・態度」の評価規準では、単元の始めに「物語の世界に興味」を持ち、学習を積み重ねることにより、児童が「想像を広げながら読もう」とするよう構想している。このことは「関心・意欲・態度」の学習評価を9、10、11時間目に設定していることから、授業者の意図が分かる。また、9時間目は、8

学しゅうふりかえりシート		名前
たんげん名：かえるくんやがまくんにお手紙を書こう「お手紙」		
たん元目ひょう かえるくんやがまくんのしたことや思ったことを考えて読むことができる。		
たん元のながれ		
時	きょうのめあて	きょうのべんきょうで分かったこと・気づいたこと
1	「お手紙」を読んで、考えたことや思ったことを書くことができる。	がまくんが一回もお手紙をもらったことがないから、かえるくんがお手紙をあげたから、二人はすごくなかよしだなあと思いました。
2	分からないことばのいみを知る。	親あいのいみが分からなかったけど、親あいのいみは、なかのよさをかんじているといういみがはじめて分かりました。
3	とうじょうじんぶつのせいにかくやとくちょうが分かる。	がまがえるくんはとってもやさしいなあと思ってたけど、すなおなせいにかくもあるけど、じつは、めんどくさがりやだとお手紙を読んでからはじめて分かりました。
4	四つのばめんにおはなしのながれが分かる。	やっぱり四つのばめんにおはなしのながれも分かるから読みやすいのが分かりました。
5	二人のしたことが分かり、それぞれの気持ちを考えて読むことができる。	スイミーのときみたいにひさしぶりにお手紙を書いたのでのしかったです。あと、じぶんが読んでると、がまくんとしゃべっているみたいのが分かりました。
6	かえるくんのしたことが分かり、気持ちを考えて読むことができる。	かえるくんががまくんにお手紙を書いたのがすごくやさしいなあと思いました。
7	二人のしたことが分かり、気持ちを考えて読むことができる。	かえるくんががんばっている気持ちが伝わりました。
8	手紙をまつ二人の気持ちを考えて読むことができる。	がまくんがお手紙もらったことないから、お手紙きくのがうれしかったのかなあと思います
9	手紙がとどいたときの二人の気持ちを考えて読むことができる。	もうがまくんの手紙がとどいたときは、グゴグゴとわらっていたんじゃないかなと思いました。
10	がまくんやかえるくんに手紙を書くことができる。	じぶんが思ったことを、はっきりとぜんぶ言えたから楽しかったうれしかったです。
11	気持ちをこめて書いた手紙を読むことができる。	がんばってというところは、強めに読んだりくふうしてみたけど、やっぱりものたりないから、またこういうきかいがあればなと思いました。

※下線は総合教育センター

第4図 学習振り返りシート 例②

時間目までの学習活動で、がまくんとかえるくんの特徴を捉え、会話や行動から二人の気持ちを考えている。それを踏まえ、10、11時間目は、がまくんやかえるくんに手紙を書き、気持ちを込めて読むことで、二人に対する児童の思いを表出させるように構想している。

オ「学習振り返りシート」による評価

本単元で児童が記述した「学習振り返りシート 例②」（第4図）から、目標を実現した「具体的な子どもの姿」について考察する。

1時間目から3時間目を見ると、この児童は、「きょうのめあて」を実現したかどうか意識していることが分かる。

9時間目では、8時間目までの学習で、がまくんの気持ちを考えたことを踏まえて、がまくんが笑っている様子を想像を広げながら読んでいる。9時間目の記述だけ見ると想像で記述しているように見える。しかし、前時までの記述を確認すると、叙述を基に二人の気持ちを捉えており、9時間目は、それらを踏まえて

想像を広げて読んでいると捉えることができる。

10時間目では、自分の思いを「はっきりとぜんぶ言えた」ことへの喜びを記述している。前時までは、物語の内容を中心にした記述であった。それが、単元の学習に対する自分自身の思いの記述へ変容していることが捉えられる。

11時間目では、自ら考えた読み方をしようという態度が見られる。そして、その読み方について「やっぱりものたりない」と記述している。自分自身の学習活動の振り返りをしていると捉えられる。そして、「またこういうきかいがあればな」と、次の学習への意欲へつながる記述がされている。

日々の学習活動により、児童は変容している。しかし、授業者が一人ひとりの児童の変容を授業中に見取りのみで把握することは難しい。「学習振り返りシート」は、授業者が児童の様子を振り返る手立てとなり、児童の変容を捉えるためには丁寧に確認する必要がある。

学習評価計画表		【教員用】		
単元名：二次方程式				
単元目標 <ul style="list-style-type: none"> 二次方程式の解の意味や解く方法を理解する。 解の公式を理解して二次方程式を解くことができる。 具体的な問題で数量の関係をとりえて二次方程式をつくり、問題を解決することができる。 				
単元の評価規準				
数学への 関心・意欲・態度	数学的な 見方や考え方	数学的な技能	数量や図形などに ついての知識・理解	
・二次方程式の解の公式に興味を持ち、その導き方を考えたりそれを用いて二次方程式を解いたりしようとしている。	・具体的な場面で数量の関係を捉え、二次方程式を作ることができる。 ・二次方程式の解の適否について考察することができる。	・解の公式を用いて二次方程式を解くことができる。 ・いろいろな二次方程式を解くことができる。	・二次方程式とその解の意味を理解している。 ・解の公式を用いた二次方程式の解き方を理解している。	
単元の流れ				
時	観点	具体的な子どもの姿	学習活動	評価方法
1	関知	二次方程式がどんなものかを理解できる。	周の長さが24mの長方形をいくつか作り、面積が32㎡になることを考える。	確認
2	技	音声トレーニングを使って、平方根の考え方を理解することができる。	平方根の考えを使って、 $ax^2+c=0$ の形をした二次方程式を解く。	確認
3	技	平方根の考えを使って、二次方程式を解くことができる。	平方根の考えを使って、 $(x+▲)^2=●$ の形を解く。	点検
4	考	$ax^2+bx+c=0$ の形をした二次方程式を、平方の形の式に変形し、解の公式を求めることができる。	比較プリントを使い、二次方程式の解の公式を導く。	点検
5	知技	解の公式を覚え、実際にa、b、cに値を代入して解くことができる。	解の公式を利用して、ノートに二次方程式を解く。	確認
6	技	「 $AB=0$ ならばA=0またはB=0」であることを利用して解を求める。	因数分解を利用して、ノートに二次方程式を解く。	確認
7	考関	いろいろな方法で二次方程式を解くことができる。	二次方程式をどの方法で解けばよいかを考え、ノートに適切な方法で解く。	分析
8	考	方程式の解がそのまま答えになるとは限らない場合があることを理解することができる。	具体的な問題を、二次方程式を利用して解決する。	分析

※下線は総合教育センター

第5図 学習評価計画表 例③

(2) 中学校数学科(第3学年)の事例

ア 単元名

二次方程式

イ 単元目標

- 二次方程式の解の意味や解く方法を理解する。
- 解の公式を理解して二次方程式を解くことができる。
- 具体的な問題で数量の関係をとりえて二次方程式をつくり、問題を解決することができる。

ウ 数学への関心・意欲・態度

二次方程式の解の公式に興味を持ち、その解き方を考えたりそれを用いて二次方程式を解いたりしようとしている。

エ 「学習評価計画表」から見られる単元構想

「学習評価計画表 例③」(第5図)を見ると、1時

間目から6時間目まで、二次方程式を解く方法や特徴の知識を得て、問題を解く技能を身に付けさせるように構想している。そして、7時間目に「いろいろな方法で二次方程式を解くことができる」という、目標を実現した「具体的な子どもの姿」を想定している。7時間目に「関心・意欲・態度」の評価の観点を見取るために、他の観点を踏まえた学習活動の積み重ねが重要であることを授業者は意識していることが分かる。オ 「学習振り返りシート」による評価

本単元で生徒が記述した「学習振り返りシート 例③」(第6図)から、目標を実現した「具体的な子どもの姿」について考察する。

7時間目は、「まず」、「できなかったら」、「偶数だったら」、「奇数だったら」という生徒の記述があり、問題が解けない場合は、次はこの方法で解こうという見

学習振り返りシート		名前
単元名：二次方程式		
単元目標 <ul style="list-style-type: none"> ・二次方程式の解の意味や解く方法を理解する。 ・解の公式を理解して二次方程式を解くことができる。 ・具体的な問題で数量の関係をとらえて二次方程式をつくり、問題を解決することができる。 		
単元の流れ		
時	本時目標	今日の学習で分かったこと・気付いたこと
1	二次方程式がどんなものかを理解する。	解き方が分かれば簡単だけど、めんどくさいなと思いました。また、左辺に移した時の形が、展開の乗法公式に似ていたので、乗法公式みたいなのがあってそれに当てはめてやるのかなと考えました。
2	平方根の考えを使った解き方をマスターする。①	一応マスターできたと思います。でも、スピードが遅いからもっと早くできるようにならないと思うと、有理化を忘れないようにしないといけないなと思いました。また、展開をしないというのも気を付けられないなと思いました。
3	平方根の考えを使った解き方をマスターする。②	5分間チェックをやってみて、やり方は理解しているのに符号ミス、約分忘れが多く時間も間に合わなかった。慣れるまでは途中式を書いてミスが減らし、数をこなしてスピードも上げられるようにします。
4	$ax^2 + bx + c = 0$ を解く。	解の公式をやる前に問題を解いたときに解けなかったやつが、解の公式を使ってやってみたらすぐに解けて驚きました。公式は少しややこしいけど、慣れれば計算スピードは確実に上がるなと思いました。
5	解の公式を使って解く。	公式に「-」や2乗が含まれていることに気をつけなくてはいけないなと思いました。また、素因数分解や約数もできたらしくなくてはいけないから、公式を使ってやっても気を付けることはたくさんあるから見直しをしっかりとしようと思いました。
6	因数分解を使って解く。	() () の形にしたときに、その中の符号を変えた数が解になっているなと思いました。また、 $x=0$ を書き忘れたりテストで焦ってしてしまったりしそうなので、見直しをしっかりと気をつけなくてはいけないなと思いました。 x で割ってはいけないで、 x でくくらないのは注意しようと思いました。
7	いろいろな方法で二次方程式を解く。	テストで解の公式で解きなさいなどの指定がなければ、 <u>まず因数分解を考えて、できなかつたら、x の係数を見て、偶数だったら平方の形、奇数だったら解の公式で解こう</u> と思いました。
8	二次方程式を使って問題を解く。	文章問題は、あまり得意ではないけれど、 <u>図を描いてみたり、何を x と置くかをはじめに考えて問題文を読みながら数を書いていったりすると何が何だか分からなくなったりしないのでいいな</u> と思いました。

※下線は総合教育センター

第6図 学習振り返りシート 例③

通しを持っていることが分かる。また、自ら二次方程式を解こうとする意欲が表れている。前時までの学習の「生徒に身に付けさせたい力」が定着していることにより、学習への意欲が高まっていると捉えられる。

次に、1時間目と8時間目の記述を比較する。この生徒は、1時間目は、二次方程式を解くことを面倒であると感じている。しかし、8時間目には「図を描いてみたり」、「問題文を読みながら数を書いていったり」することが、「分からなくなったりしないのでいいな」と記述している。図を描くことや考えながら読むことは、一見面倒な作業のように感じる。しかし、学習を積み重ねることで、図を描くことで分かりにくいことが分かりやすくなることや、考えながら読むことで理

解が深まることという良さに気付いたのである。そして、「文章問題は、あまり得意ではない」けれど、図を描くことなどで「何が何だか分からなくなったりしないのでいいなと思いました」と、この生徒が実際に作業を行って気付いたことを記述している。これまでの学習を、今後の学習にいかしていこうという、生徒の関心・意欲に育ちが見られたと言える。

「平成27年度 全国学力・学習状況調査 調査結果のポイント」において、無回答の割合が高いことが課題として示されている。この生徒のように、初めに考えた方法で問題が解けないときに、他の方法で問題を解こうとする意欲が身に付いていると、無回答の割合は減少すると考える。このような力を身に付けさせるた

めにも、「自ら考えようとする」意欲を適切に見取り、評価することが大切である。

(3) 実践の成果

「学習評価計画表」と「学習振り返りシート」の使用による効果を把握するため、調査研究協力校の教員に、聞き取りや事後アンケートを行った。聞き取りでは、使用による児童・生徒の変容や見取りをいかした授業づくりについて意見を聞いた。事後アンケートでは、「学習評価計画表」を作成した感想や使用した感想について選択と記述で質問した。「学習振り返りシート」については、児童・生徒が使用したことによる効果と教員の授業改善の意識について選択と記述で質問した。そして、次のような意見が得られた。

「学習評価計画表」を使用して

- ・単元を通して、また1単位時間の学習の中で、「児童にどのような力を付けようとしているか」を自分（教員）がしっかり持つことができる。
- ・生徒がどのように学習内容を理解しているかが少しずつ分かってきた。
- ・「授業が思いどおりに進まない」、「何とか生徒が興味を持つ授業をしたいのだが…」といった授業改善の「入り口」として必要なアイテムではないだろうか。

「学習振り返りシート」を使用して

- ・（生徒が）自分の書いた最初の感想を読んで、最初とどう変化したかを、1単位時間の学習を終えたときに書くことができるようになった。
- ・生徒自身が授業の中で得た知識や技能を意識することができた。
- ・生徒のつまずきが具体的に分かった。
- ・授業に対する思いを書いてくれるので参考になった。
- ・毎回記述させることで、生徒が今日の授業で何を理解したかということが具体的に教員側に伝わり、授業改善につながった。すぐに全てを改善するのは難しいが、章ごと、単元ごとの改善をすることができる。

「学習評価計画表」の使用により、授業者が単元を見通すことや単元で「児童・生徒に身に付けさせたい力」を意識できるという効果があった。具体的な児童・生徒の姿を意識することで、評価規準についても具体的に設定することができ、児童・生徒を中心にした授業づくりを行うことができると考える。

そして、「学習振り返りシート」の使用により、児童・生徒が、単元の始めと終わりの記述を振り返ることで、自分自身の変容に気付くことができるという効果があった。また、児童・生徒の気付きやつまずきから授業者の授業改善につながるという効果があった。

しかし、「学習振り返りシート」から捉えた児童・生

徒のつまずきを、次時の授業で全て反映し解決することは容易ではない。事後アンケートの意見のとおり、学習の内容ごとや単元ごとというように、中・長期的に「児童・生徒に身に付けさせたい力」を定着させていくことが大切である。また、児童・生徒に「学習振り返りシート」を記述させることだけで、授業者が児童・生徒の変容を捉えることができるのではない。単元の見通しを持ち、「児童・生徒の身に付けさせたい力」を意識して授業づくりを行ったことにより、児童・生徒の変容を見取ることができたと言える。

児童・生徒の「関心・意欲・態度」の育ちを見取る手立てを見いだしたことは大きな成果である。

(4) 実践から見えた課題

聞き取りや事後アンケートから、次のような意見も得られた。

「学習評価計画表」を使用して

- ・普段は、学習活動から考えてしまうことが多いので評価の観点から考えることが難しかった。
- ・「具体的な子どもの姿」と「学習活動」の差が分かりにくい。
- ・1単位時間で予定した内容ができなかった時の修正をどうすればよいか迷った。

「学習振り返りシート」を使用して

- ・生徒が気付きやつまずきを抱えていても、本人の「書く力」、「表現力」に左右されるのではないか。
- ・ワークシート欄に、生徒に事前に書いてほしい内容を伝える配慮をする必要がある。
- ・記入時間の確保が課題と感じた。

これまで、「児童・生徒に何をさせるのか」という「学習活動」を積み上げる授業づくりを行う傾向があった。そのため、児童・生徒にどのような力を身に付けさせるかという評価の「観点」から、授業づくりを行うことに難しさを感じたと考えられる。学習評価を踏まえた授業づくりは、児童・生徒が目標を実現したかどうかを見取り、授業改善することが大切である。

また、「具体的な子どもの姿」と「学習活動」の違いが分かりづらいことが挙げられた。これは、「学習評価計画表」と「学習振り返りシート」のねらいや構成が明確に伝わらなかったからであると考えられる。そして「学習振り返りシート」を使用する際、児童・生徒のどのような姿を見取り、どのような記述を促すのか、教員が明確なイメージを持っていないという課題が見られた。これらの課題については、『「関心・意欲・態度」を育てるための学習評価を踏まえた授業づくり実践事例集』において、「学習評価計画表」や「学習振り返りシート」のねらいや構成、使用の意図を明確にし、どのような見取りを行うのかなどを記した。

今後も、学習評価を踏まえた授業づくりについて広く発信する必要がある。

研究のまとめ

1 研究の成果

本研究で作成した「学習評価計画表」や「学習振り返りシート」を使用して、教員がねらいを持って、単元を通じた授業づくりを行い、児童・生徒の変容を丁寧に見取することで、妥当性・信頼性の高い「関心・意欲・態度」の学習評価ができることが分かった。

これまで「関心・意欲・態度」は、挙手の回数や忘れ物の有無、「どの授業も熱心だ」という授業への取組の姿勢や学習規律等のみで評価することが多かった。しかし、「学習評価計画表」や「学習振り返りシート」を使用することで、他観点と同様に授業の中で「関心・意欲・態度」の力を児童・生徒に身に付けさせることができるということが分かった。

2 今後の展望

教員は、これまでも「児童・生徒に身に付けさせた力」を定着させるために授業づくりを行ってきた。また、学習評価を通じて学習指導の充実を図ることの大切さも理解している。しかし、それらを行う手立てが浸透しているとは言い難い。

今後は、研究の成果を広く発信することで、学習評価を踏まえた授業づくりを浸透させたい。そして、児童・生徒の「生きる力」を育成する手立てとしたい。

おわりに

これからの変化の激しい社会を生き抜くために、児童・生徒に「生きる力」を育成する授業が、ますます求められるだろう。授業の取組や学習規律で児童・生徒を評価することも大切である。しかし、それが「関心・意欲・態度」の学習評価であるのかということ、教員一人ひとりが再考する必要がある。

また、適切な学習評価を行うためには、児童・生徒の実態を把握することが重要である。そのことにより教員は、目標を実現した児童・生徒の姿を具体的に思い描くことができる。そして、明確な評価規準や適切な学習評価につながる。学習評価とは、「児童・生徒理解」と言えるだろう。

本研究の成果が、これからの授業づくりの視点の一つになり、児童・生徒の「生きる力」の育成につながれば幸いである

なお、研究を進めるに当たり、御指導・御助言を頂いた元横浜国立大学教授の中村祐治先生、御協力頂いた深沢中学校・愛川中学校・田代小学校・半原小学校の皆様感謝の言葉を申し添えたい。

[協力研究所]

鎌倉市教育センター(H26、H27)

愛川町教育開発センター(H26、H27)

平塚市教育研究所(H26)

[調査研究協力校]

鎌倉市立深沢中学校(H26、H27)

愛川町立愛川中学校(H26、H27)

愛川町立田代小学校(H27)

愛川町立半原小学校(H27)

[助言者]

元横浜国立大学教授 中村祐治

引用文献

国立教育政策研究所教育課程研究センター 2011 「評価規準の作成，評価方法等の工夫改善のための参考資料(小学校 国語)」

https://www.nier.go.jp/kaihatsu/hyouka/shou/01_sho_kokugo.pdf (URLは2015年6月取得) p. 7、p. 12

文部科学省 2010 「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm (URLは2015年4月取得) p. 11、p. 14

文部科学省 2013 「教育振興基本計画」

http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/_icsFiles/afielddfile/2013/06/14/1336379_02_1.pdf (URLは2015年12月取得) p. 36

参考文献

神奈川県教育委員会 2013 「確かな学力を育てるためにー学習評価を踏まえた授業づくりの道すじー《リーフレット解説編》」

<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f417749/> (URLは2014年4月取得)

国立教育政策研究所 2015 「平成27年度 全国学力・学習状況調査 調査結果のポイント」

<https://www.nier.go.jp/15chousakekkahoukouku/highlights.pdf> (URLは2015年12月取得)

財団法人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」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo3/004/siryo/_icsFiles/afielddfile/2010/02/19/1289879_1.pdf (URLは2014年6月取得)

文部科学省 2005 「我が国の高等教育の将来像(答申)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo0/toushin/05013101.htm (URLは2015年12月に取得)

中村祐治・尾崎誠 (2011) 『『学力の3要素』を意識すれば授業が変わる!』教育出版

児童・生徒のコミュニケーションの在り方に関する研究(最終報告)

— 情報ツールが及ぼす影響の分析を通して —

田中 恵美¹ 宇田 川 信²

児童・生徒の人間関係形成能力やコミュニケーション能力の低下が指摘される中、これらの能力育成に対する社会的要請は高い。そこで本研究では、児童・生徒のコミュニケーション能力の育成方法を考案する。まず、児童・生徒の実態からコミュニケーションのとり方を明らかにし、必要なコミュニケーション能力とは何かを探る。そして、その能力を学校の教育活動の中で、意図的に育成するための具体的な方策を提案する。

はじめに

平成23(2011)年8月、コミュニケーション教育推進会議「子どもたちのコミュニケーション能力を育むために～『話し合う・創る・表現する』ワークショップへの取組～(審議経過報告)」(以下、「報告」という。)では、社会構造の変化に伴う価値観・生活パターンの多様化により、地域でのコミュニティ形成が難しい状況にあり、それが、子どもたちのコミュニケーションの在り方に影響を及ぼしていると述べられている。また、報告では、経済協力開発機構(OECD)が「主要能力(キーコンピテンシー)」の一つとして、「多様な社会グループにおける人間関係形成能力」を挙げていることや、企業が学生を採用するに当たって重視する能力として、「コミュニケーション能力」が全ての年度の調査で挙げられていることなども述べられている。これらのことから、子どもたちの人間関係形成能力やコミュニケーション能力の育成に対する社会的要請が高くなっていることが分かる。

教育現場では、人間関係形成に係る活動や言語活動の充実などを通して、コミュニケーション能力の育成を図ろうとしている。しかし、学校の教育活動の中で、コミュニケーション能力の「何を」、「いつ」、「どのように」育成するかについて、教員間での共通理解は十分になされていない。そのため、子どもたちは様々な活動を通して、コミュニケーション能力を身に付けているが、それは副次的であり、その能力に個人差が生じているのではないかと考えた。

研究の目的

本研究では、児童・生徒のコミュニケーションのとり方や情報ツールに対する意識等を分析し、その在り方を明らかにする。そして、これからの社会を生きる

ために必要なコミュニケーション能力を整理し、学校の教育活動の中で、コミュニケーション能力を意図的に育成するための具体的な方策を提案する。

研究の内容

1 研究の概要

(1) 2年間の主な取組

本研究は、平成26年度・27年度の2年間に渡り、これからの社会を生きるために必要なコミュニケーション能力を、小学校・中学校・高等学校の12年間を通して、児童・生徒に意図的に育成する方策を見出すために行った。主な取組の内容は次のとおりである。

1年目は、「平成26年度 コミュニケーションに関するアンケート調査」(以下、「平成26年度アンケート調査」という。)を行った。この調査は、児童・生徒がコミュニケーションをとる際に感じていることやコミュニケーションをとりやすい環境の傾向を探るために、県内の児童・生徒5,391名を対象に、質問紙によるアンケート形式で実施したものである。この調査結果や他のコミュニケーションに関するアンケート調査などの分析を通して、児童・生徒のコミュニケーションのとり方の実態を明らかにした。そこから、必要なコミュニケーション能力とは何かを探り、「児童・生徒のコミュニケーション能力育成に関する観点表」(以下、「観点表」という。)を考案した。

2年目は、1年目に考案した「観点表」を基に、学校の教育活動の中でコミュニケーション能力をどのように育成するかを検証した。調査研究協力員(以下、「協力員」という。)として、県内の小学校・中学校・高等学校から各2名の教員を委嘱した。6名の協力員は、所属校において、検証授業を行った。その他、4回の調査研究協力員会を開催し、研究の趣旨説明や授業づくり、検証授業の分析や協力員への聞き取りなどを行った。

(2) 本研究における「コミュニケーション」とは

コミュニケーションとは、一般的に情報の伝達行為を指すが、その捉え方は様々である。例えば「コミュ

1 教育課題研究課 指導担当主事

2 教育課題研究課 指導主事

ニケーションがとれない」という言葉を聞いた時、「相手にうまく伝達できなかった」と感じる場合と、「相手とうまく人間関係が作れていない」と感じる場合がある。これについて、高橋(2010)は、「コミュニケーションが単なる情報の伝達・共有という物理的な行為にとどまらず、心への働きかけという精神的な作用をともなう行為であることを示すもの」と述べている。つまり、コミュニケーションをとる時、伝え合うという行為以外にも「仲良くなりたい」、「相手のことを知りたい」などの思いが含まれる場合があるということである。

そこで、本研究では、コミュニケーションを「伝え合う」という伝達行為だけではなく、そこに込められた思いも含んだものとして捉えることとする。

2 必要なコミュニケーション能力の整理

(1) コミュニケーションのとり方の傾向

「平成26年度アンケート調査」の分析結果から、児童・生徒のコミュニケーションのとり方について次のような実態が明らかになった。

まず、児童・生徒は、コミュニケーションをとる際、相手がどのように自分の言葉を受け取っているかを意識することが少なく、発信する時の自分の気持ちに重きを置いたやりとりをしている。そのため、自分の言葉を相手がどのように受け取っているか、どのように感じているかといった相手の状況に対する意識が低くなる傾向にあることが分かった。

次に、情報ツールの急速な普及により、ソーシャルネットワークサービス(以下、「SNS」という。)を利用してコミュニケーションをとる児童・生徒が増えている。SNSを活用したコミュニケーションの場は、教室のように様々な人間関係が混在する場と違い、構成メンバーとの親密度や話題の内容などで場が分かれている。そのため、児童・生徒は、自分が参加しやすい場を自由に選ぶことができる。このことから、どのような人で構成されているか、興味・関心があることは何かなど、自分の好みで、コミュニケーションをとる場を選ぶ機会が増える傾向にあることも分かった。

これら二つの傾向には、近年急速に普及した携帯電話やスマートフォンが影響を及ぼしていると考えられる。詳細は、昨年度の中間報告で述べている。

(2) 二つのコミュニケーション能力

「自分の思いを伝えることに意識が強く向く」、「自分の好みに合わせてコミュニケーションをとる相手や場を選ぶ」という二つの傾向は、自分の思いや考えを発信したり、自分の興味・関心がある場に意欲的に参加したりするなど、コミュニケーションや人との関わりに関して、プラスに働くことが考えられる。

反面、これら二つの傾向により、文部科学省「小学校キャリア教育の手引き(改訂版)」(2011)において、

分野や職種にかかわらず、社会的・職業的自立に向けて必要な能力として挙げられている「人間関係形成・社会形成能力」が、身に付かない恐れがある。これらの能力は「多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力である。」と定義されている。

自分の思いを伝えることばかりに意識が強く向いていると、多様な他者の考えや立場を理解しにくくなる。他者の立場が理解できなければ、自分がどのような状況に置かれているかを判断できない。また、自分の好みに合わせて相手や場を選んでばかりいると、多様な他者と協力・協働して何かを成し遂げることに不得意さを感じたり、そのような場を避けたりしてしまう。

そこで、自分の置かれている状況を受け止めるためには、相手の状況を意識してコミュニケーションをとる能力を高める必要があると考えた。また、多様な他者と協働して何かを成し遂げるためには、相手が誰でもあっても、その場の目的に応じたコミュニケーションをとる能力を高める必要があると考えた。

3 学校の教育活動の中で育成するために

本研究では、相手の状況を意識してコミュニケーションをとる能力と目的に応じたコミュニケーションをとる能力が、児童・生徒に身に付いているかどうかの検証は行っていない。しかし、児童・生徒のコミュニケーションのとり方の傾向から見ると、二つの能力は生活の中で育成されにくくなっていると思われる。そこで、これらの能力を学校の教育活動の中で育成する必要があると考えた。

コミュニケーション能力は、学校生活の様々な活動を通して育成され、良好な人間関係づくりや教科のねらいを実現することに活用するものであると、各教科等の学習指導要領解説に記されている。しかし、具体的な育成方法に関しては明記されていない。そこで、本研究では、コミュニケーション能力の「何を」、「いつ」、「どのように」育成し、「どのような姿が見られたら」能力が育成されたと判断するのかという具体的な方策を示していく。

(1) 「何を」育成するか

ア 「観点表」の構成について

「観点表」は、二つの能力を具体的に示し、コミュニケーション能力の「何を」育成するかをより明確にするために作成した。

「観点表」は、「A相手の状況を意識してコミュニケーションをとる能力(以下、「A相手意識」という。）」、「B目的に応じたコミュニケーションをとる能力(以下、「B目的意識」という。）」の二つの育成すべき

能力と、育成が実現した際の「児童・生徒の具体的な姿」で構成されている。

「観点表」を作成する際、次の2点を考慮した。

まず、校種や学年など発達段階が異なる場合でも、「児童・生徒の具体的な姿」の項目の内容を同一とした点である。それは、項目の内容は、どの校種や学年でも繰り返し身に付けたいものであり、児童・生徒の実態や環境の変化に合わせて学習活動を設定すれば、同じことの繰り返しにはならないと考えたからである。

次に、「児童・生徒の具体的な姿」の文末を、「～できている」ではなく「～に気付いている」や「～を発見している」などにし、授業では、コミュニケーションのとり方に気付いたり発見したりすることを目指した点である。コミュニケーション能力は、その授業だけで身に付くものではなく、学校生活の様々な場面で育成され、繰り返し活用することで身に付いていくものだと考えたからである。

「観点表」の活用については、「A相手意識」と「B目的意識」各5項目の内容を1年間で全て扱うことを想定して作成した。また、10項目を小学校から高等学校までの12年間、どの学年でも繰り返し学ぶことで定着を図ろうと考えた。

イ 「観点表」の項目について

項目の内容は、そのまま授業のねらいとしたり、児童・生徒の授業後の姿をイメージして授業づくりをしたりできるよう具体的に示した。

「A相手意識」の「ア」と「イ」の項目は、まず、コミュニケーションをとる際には、相手によって自分が何らかの影響を与えられているということだけではなく、自分によって相手が何らかの影響を与えられているという、相互作用に気付く必要があると考え設定した。次に「ウ」で、自分にとってコミュニケーションをとりやすい環境と、とりにくい環境があることに気付かせ、「エ」で、相手にとって、コミュニケーションをとりやすい環境かとりにくい環境かを推測させることで、相手の状況に対する意識が高まると考えた。最後に「オ」は、同じ場にいる全ての人がどうしたらコミュニケーションをとりやすいかを考えて

第1表 児童・生徒のコミュニケーション能力育成に関する観点表

育成すべき 能力	項目（児童・生徒の具体的な姿）				
	ア	イ	ウ	エ	オ
A 相手の状況を意識してコミュニケーションをとる能力 （「A相手意識」）	相手が自分のコミュニケーションのとり方に影響を及ぼしていることに気付いている。	自分が相手のコミュニケーションのとり方に影響を及ぼしていることに気付いている。	自分にとっての、コミュニケーションをとりやすい場ととりにくい場の違いを発見している。	相手にとって、コミュニケーションをとりやすい場か、とりにくい場かを推測している。	相手の状況を意識して、コミュニケーションをとりやすい場を考え、自ら作ろうとしている。
B 目的に応じたコミュニケーションをとる能力 （「B目的意識」）	目的や与えられた指示などをみんなで共通理解することの大切さや有効性に気付いている。	目的に応じて、みんなの思いや考えを聞き取ることの大切さや有効性に気付いている。	目的に応じて、みんなの思いや考えを分類することの大切さや有効性に気付いている。	目的に応じて、みんなの思いや考えを一つにまとめることの大切さや有効性に気付いている。	自ら設定した目的に応じて、効果的なコミュニケーションの方法を選択している。

行動することができれば、「A相手意識」が身に付いていると判断できると考え設定した。

「B目的意識」の「ア」から「エ」の項目は、日頃、何気なく行っている話合いの中には、いくつかの方法が混在していることと、それらの方法には、有効な活用方法があることに気付かせるために設定した。また「オ」では、目的に応じた効果的なコミュニケーションの方法を選択することができれば、「B目的意識」が、身に付いていると判断できると考え設定した。

多様な価値観を持つ人たちと協働するためには、「何のために話し合うのか」、「効果的な話合いの方法は何か」など、目的を把握し効果的な話合いの方法を選択する力が必要になると考えた。具体的には、この話合いの場で求められているのは、情報共有なのか、情報収集なのか、情報を整理することなのか、合意形成なのかを判断し活用できる力のことである。

(2) 「いつ」育成するか

「観点表」に示した能力を、いつ育成するかについて考えた時、「よりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる」ことや、「自己を生かす能力を養う」ことを目標とする特別活動に着目した。それは、本研究の目指す「これからの社会を生きるために必要なコミュニケーション能力」は、よりよい人間関係を築いたり、自己を生かしたりする能力であると考えからである。

また、特別活動の目標において、小学校・中学校・高等学校全てに共通している部分は、「観点表」に示した項目を育成することにより実現できると考えた。

まず、「望ましい集団活動を通して」行うという部分である。「望ましい集団活動」とは、「互いのよさや可能性を認め合える」ことであると「小学校学習指導要領解説 特別活動編」にある。互いを認め合う際、「A相手意識」は必要な能力であると考えた。

次に、学級活動（ホームルーム活動）の目標においても「諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度」を育てるという部分が共通しており、「B目的意識」で育成された能力を、諸問題を解決するための手段として活用できると考えた。

これらのことから、本研究におけるコミュニケーション能力を育成することは、特別活動の目標を実現することにつながると考え、特別活動の時間を中心に実践することとした。ただし、コミュニケーション能力は、学校生活の様々な場面で育成されるものであると考え、教科の授業でも実践している。

(3) 「どのように」育成するか

「観点表」に示した能力を育成するには、授業者が何のためにその能力を育成し、どんな成果を期待するのかを明確にする必要がある。また、児童・生徒においては「自分のコミュニケーションのとり方」に気付き、「今後どのようなコミュニケーションをとりたいのか」を考えさせることが、コミュニケーション能力育成につながると考えた。そこで、授業づくりの手順を考える際に注目した点とその理由を次に述べる。

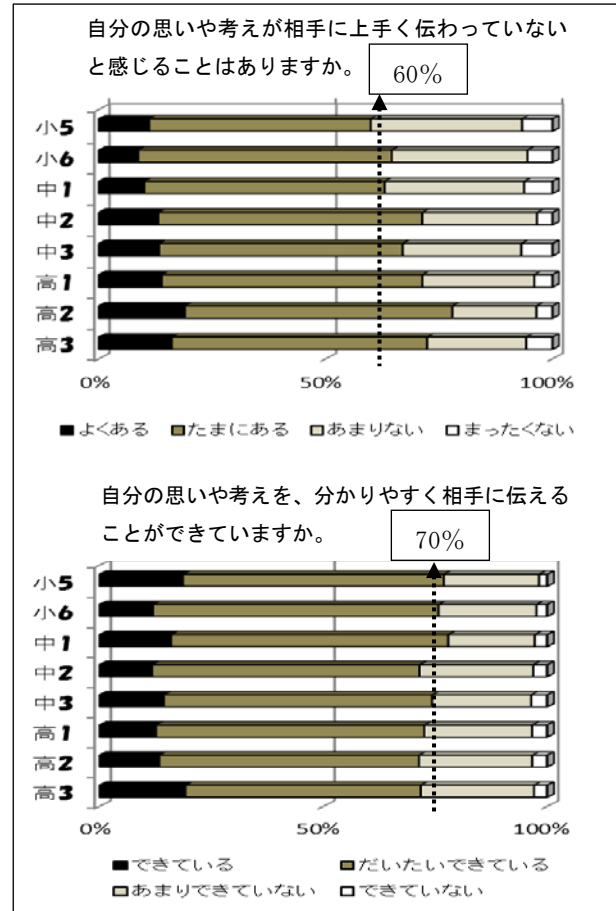
ア 手順を考える際注目した四つの点

第一に、多くの教員が目の中の児童・生徒のコミュニケーションのとり方や人との関わり方に課題を感じている点である。これは、特別活動の時間の実践報告や協力員への聞き取りなどから、「仲の良い友だちとしかコミュニケーションをとらない」や「話合いの時に、参加していない子どもがいる」、「相手の思いを気遣うことができない」など、具体的に課題を挙げることができていたからである。

第二に、どのような能力を児童・生徒に身に付けさせると、教員が感じている課題を解決できるのかという具体的なイメージを教員自身が持っている点である。「自分から積極的に多くの人と関われる」や「みんなが参加できるよう声を掛ける」、「思いやりを持って人と接する」など、能力を身に付けた児童・生徒像を具体的にイメージすることができていた。

第三に、児童・生徒は、自分がどのようなコミュニケーションのとり方をしているかを、客観的に見えない点である。「平成26年度アンケート調査」において、「自分の思いや考えが相手に上手く伝わっていないと感じることはありますか。」という質問にどの学年の児童・生徒も60%前後が「よくある」、「たまにある」と答えている。それと同時に、「自分の思いや考えを、分かりやすく相手に伝えることができますか。」という質問に「できている」、「だいたいできている」と70%前後の児童・生徒が答えている（第1図）。自分の思いや考えを伝えられていないと感じることがあるにもかかわらず、分かりやすく伝えることが「できている」割合が高いという結果であった。この二つの結果から、「自分は分かりやすく相手に伝えているのに、相手に伝わらない時がある」と考える児童・生徒がいることが推察できる。それは、自分が分かりやすく相手に伝えているかを、相手の反応からではなく、自分の感覚で判断しているということである。このことから、児童・生徒は、日頃、自分がどの

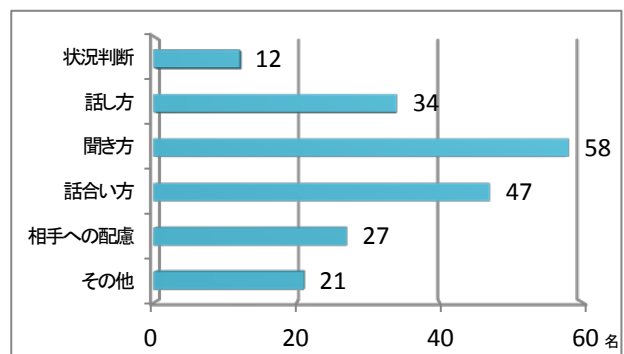
ようにコミュニケーションをとっているかを客観的に見ることができていないのではないかと推察した。



第1図 平成26年度アンケート調査(抜粋)

第四に、児童・生徒は、よりよいコミュニケーションのとり方に対する意識が高いという点である。

協力員6名が検証授業を実施する学級の児童・生徒199(小55・中68・高76)名に、共通の事前アンケート調査を行った。その中の「コミュニケーションをとる時に大切だと思うことは何ですか」という質問に対する回答を、いくつかのカテゴリーに分けて集計した(第2図)。



第2図 コミュニケーションをとるときに大切だと思うこと(カテゴリー別)

アンケートを実施した199名中「聞き方」に関する記述をした児童・生徒が多く、「うなずきながら聞く」「相手の話を理解できるように聞く」などの回答があ

った。次に「話し合い方」に関する記述が多く「共通の話題を見付ける」、「楽しく話す」などの回答があった。また、校種や学年にかかわらず記述内容が具体的であることと無回答の少ないことが共通していた。

このことから、よりよいコミュニケーションのとり方や人との関わり方のイメージを児童・生徒それぞれが持っているということが分かった。

イ 授業づくりの手順

注目した四つの点から、コミュニケーション能力育成のための授業づくりを次のような手順で行うこととした。

- 1 児童・生徒の実態から、コミュニケーションや人間関係形成に関する課題を挙げる。
- 2 課題を解決し「こんな児童・生徒（学級）になって欲しい」という目指す児童・生徒像を決め、それを実現するための、実態に合った学習活動を考える。
- 3 授業の中に「児童・生徒が自分自身のコミュニケーションのとり方や人との関わり方を客観的に見ることができる」場面を設定する。
- 4 授業の最後に「今の自分自身のコミュニケーションのとり方や人との関わり方に気付いたところから、今後どのようなコミュニケーションのとり方や人との関わり方をし、学校生活の中でどのようにいかしていくか」を考えさせる場面を設定する。

この手順のポイントは「1」と「3」である。教員においては、目指す児童・生徒像を決める前に、実態から課題を発見する。児童・生徒に対しては、今後どうしていくかを考える前に、自分自身の課題を発見させる。そうすることにより、目の前の児童・生徒に必要な、コミュニケーション能力を育成するための授業づくりができると考えた。

(4) 「どのような姿が見られたら」育成されたか

児童・生徒が、授業でコミュニケーション能力を身に付けることができたかを次の方法で判断する。

まず、授業前と授業後のアンケートの数値の変化を見る方法である。数値の変化には、「授業前よりコミュニケーション能力が高まった」もしくは、「できていると思っていたコミュニケーションについて、授業を通して、できていないと感じた」など、児童・生徒の気づきが反映されると考えたからである。

次に、授業前と授業中と授業後（おおむね一週間後実施）のアンケート及び振り返りの記述の内容から、気づきや変容を見る方法である（第2表）。コミュニケーションに関する新たな発見や、自分自身や他の人のコミュニケーションのとり方に対する気づきなどの記述から、授業のねらいが実現できているかを判断することができると思った。そして、行動の変容に関する質問の回答から、「学校生活にどういかしてい

うとしているのか」と「どのようにいかせたか」が分かり、授業のねらいの定着度も判断することができる。

第2表 アンケート及び振り返りの記述項目

（授業前のアンケート記述項目）

- コミュニケーションをとる時に、大切だと思うことは何ですか。
- 話し合いを進める時に、大切だと思うことは何ですか。

（授業中の振り返り記述項目）

- この授業で、気付いたこと・分かったこと・思ったことなどを自由に書いてください。
- この授業で、気付いたことや学んだことは、生活の中でどのようにいかせると思えますか。予想してみてください。

（授業後のアンケート記述項目）

- コミュニケーションをとる時に、大切だと思うことは何ですか。
- 話し合いを進める時に、大切だと思うことは何ですか。
- 授業で気付いたことや学んだことを、生活の中でいかせましたか。

最後は、授業づくりの際に想定した、授業後の児童・生徒の具体的な姿が実現できたかどうかを、教員が観察することにより判断する方法である。想定した姿は、「授業者から見た、コミュニケーション能力観察表（以下、「観察表」という。）」に授業づくりの際、記入する。

4 検証授業による実践

(1) 実際の授業づくりの手順

検証授業に向けた授業づくりは、協力員6名とも共通して、次の手順で行った。「3(3)イ 授業づくり」で示した手順では、抽象度が高く、実際の授業づくりが困難になると考えた。そこで、より具体的にするために、手順を増やし詳細に示した。

- ① 児童・生徒の実態から課題を見付ける。
- ② 目指す児童・生徒像をイメージする。
- ③ 「観点表」から項目を選び、授業のねらいとする。
- ④ 授業のねらいを実現するために身に付けさせたい力を決める。
- ⑤ 授業後の児童・生徒に期待する変容を「観察表」に具体的に記す。
- ⑥ 授業のねらいや「観察表」に記したことが実現できるような活動を考え、学習指導案を作成する。

検証授業におけるアンケート調査と振り返りについても、共通して次の流れで行った。

事前：コミュニケーション能力を高めるための授業を行うことを予告し、アンケート調査を行う。

当日：始めに授業のねらいを確認し、授業の終わりに振り返りシートに記入させる。

事後：授業後、日を空けてアンケート調査を行い、「観察表」の内容が実現できているか観察する。

(2) 授業の概要

各校種の検証授業の概要は次のとおりである。次の協力員3名の授業の詳細や他3名の授業づくりと検証授業については、実践事例集において述べる。

ア 小学校(3年生)

①実態から見える課題	いつも同じ集団の友達と行動を共にすることにこだわり、他の人と関わることを避ける。
②目指す児童・生徒像	仲の良い人以外とも自らコミュニケーションをとれる児童
③授業のねらい	A相手意識一オ「相手の状況を意識して、コミュニケーションをとりやすい場を考え、自ら作るようとしている。」
④身に付けさせたい力	相手を思いやると共に、相手の状況を意識する力。
⑤「観察表」の記入内容	いつもは行動を共にしない友達の様子を気にかけるようになる。
⑥学習指導案	様々な状況にいる友達にどう声をかけるかを三つの場面を提示して考えさせる。

授業者は、「A相手意識一オ」を実現するために、まず、友達が「頭が痛そうにしている」「一人でこっちを見ている」「本を読んでいる」という三つの場面で、どう声をかけるかを考えさせる活動を考案した。次に、活動の際、「優しく声をかける」や「仲間に入れてあげる」などの行動よりも、相手の思いをくみ取ったり、相手が嫌な思いをしないように考えたりしてから行動することの大切さに気付くようにした。具体的には、「なぜそうしようとしたのか」という理由を授業者が問いかけながら授業を進める展開とした。

当日は、三つの場面で「友達にどう声をかけるか」について個人で考えた後、全体に向けて発表していく形で進んだ。そのうちの一つの「本を読んでいる友達」にどう声をかけるかを考える時は、「声をかける」こと自体が必要かどうかを問う発言があった。その声を授業者が取り上げ、全員が声をかけるかについて、自分の考えを持てるよう意見交換を進めた。その結果、声をかけようとは思わない状況でも、相手の立場に立ってみると、声をかけた方が良い状況もあると気づき、今までとは違う接し方があることに気付いた児童が多かった。

イ 中学校(1年生)

①実態から見える課題	自分の考えを分かりやすく伝えたり効果的に話し合いを進めたりすることが苦手。
②目指す児童・生徒像	集団の中で自分の考えを伝えたり、効果的に話し合いを進めたりすることができる生徒。
③授業のねらい	B目的意識一エ「目的に応じて、みんなの思いや考えを一つにまとめることの大切さや有効性に気付いている。」
④身に付けさせたい力	話し合いの時、合意形成する力と折り合いを付ける力。
⑤「観察表」の記入内容	結論だけではなく、理由に重きを置いて他の人の意見を聞くようになる。
⑥学習指導案	修学旅行の昼食場所を決めるという場面を設定し、多数決で決めることを禁止して、一人ひとりの「理由」に注目しながら話し合い、意見を一つにまとめさせる。

授業者は、「B目的意識一エ」を実現するために、みんなの意見を一つにまとめる方法を示し、生徒に実践させる活動を考案した。それは、みんなの意見の「理由」に注目させるという方法である。

具体的には、「ラーメン屋に行きたい理由は、時間がかからないと思ったからです。」という意見に対し、「時間がかからない」という理由に着目させ、たとえ「ラーメン屋」にならなくても、「時間がかからない」他の昼食場所を考えさせるという、全員の理由を反映させていく方法である。

当日は、生徒が選んだ昼食場所そのものよりも、その場所を選んだ理由に注目できるように、話し合いの前にワークシートに記入させ、話し合う時には、理由を丁寧に扱うように授業者が声をかけた。その結果、普段はあまり意見を言わない生徒が、理由を他の生徒に分かりやすく伝える姿が見られた。その結果、振り返りには、「話し合いは難しい」や「司会は大事だ。自分はずまくできなかった」や「似た意見をまとめることが有効だ」など、話し合いの仕方について、気付いたことや改善したい点についての記述が見られた。

ウ 高等学校(2年生)

①実態から見える課題	みんなの意見や考えを集め、そこから一つの結論を出すという話し合いの技術が身に付いていない。
②目指す児童・生徒像	場面に応じて、必要なコミュニケーションがとれる生徒。
③授業のねらい	B目的意識一オ「自ら設定した目的に応じて、効果的なコミュニケーションの方法を選択している。」
④身に付けさせたい力	情報の集め方、整理の仕方を考えながら活動する中で、自らの状況を把握しながら行動できる力。

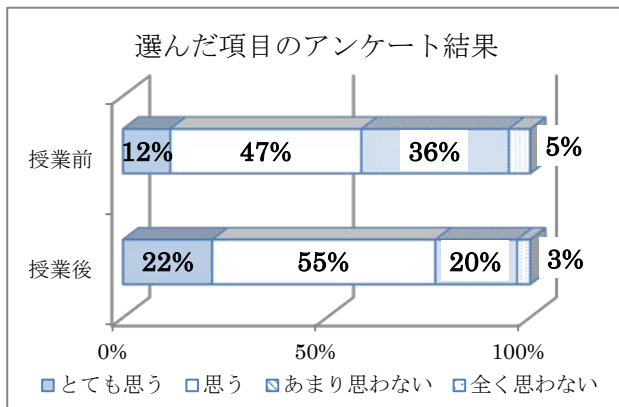
⑤「観察表」の記入内容	話し合いの場で結論を出す際に、多数決などの安易な方法に頼らなくなる。
⑥学習指導案	既習事項である歴史上の人物や社会情勢の情報と、一人ひとりに与えられた別々の情報を同じグループのメンバーと収集・整理し答えを導き出す。

授業者は、日本史Bにおける「古代国家の形成について既習事項を確認する」というねらいと、「B目的意識一オ」の二つを実現できるような授業を考案した。それは、与えられた情報を、収集するべきか、分類するべきか、一つにまとめるべきかを、生徒自身が、場面に応じて判断しなければならない状況が、必然的に作られる活動である。

当日は、それぞれの情報を糸口に、同じグループのメンバーと相談したり、日本史の教科書から情報を探したりするなど、主体的に解決策を探す生徒が多く見られた。その結果、振り返りには、「みんなが情報を出し合うことが大切だ。」や「みんなの意見を聞き、項目に分けて話を進めていくことが大切だ。」など、場面に応じたコミュニケーションのとり方についての記述が見られた。

(3) アンケート結果より

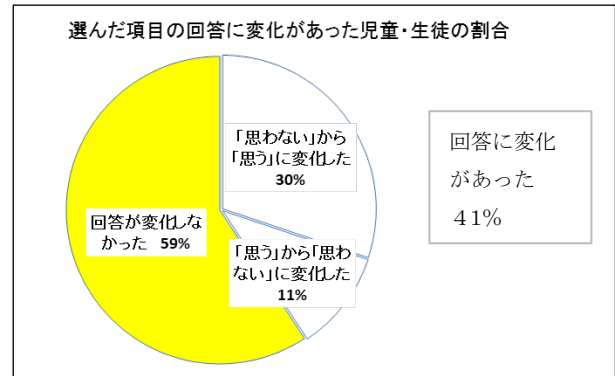
授業のねらいとして「観点表」から選んだ項目について、検証授業を行った199名の児童・生徒に、どの程度できているかを、授業前と授業後のアンケートにより質問した。その結果、「とても思う」と「思う」の割合が、授業前より増加した(第3図)。授業者が、「観点表」から選んだ項目について、児童・生徒の気付きを促すような授業づくりをした結果、授業のねらいを実現したと感じる児童・生徒が増えた。



第3図 選んだ項目のアンケート結果

また、授業前と授業後で回答が変化した児童・生徒の割合は、41%であった(第4図)。この中には、「思う」から「思わない」に回答が変化した児童・生徒も含まれている。その児童・生徒の記述内容を見ると、「今まで話しかけていいのか迷っていたけれど、どんな話しかけ方をすれば良いか分かった」や「みんなで話し合ってみて、意見をまとめるのはすごく難しいと感じた」などの意見が見られた。これらは、新しい発

見をしたり、不得意なことを自覚したりするなどして、自分自身のコミュニケーションのとり方に気付いた姿と言える。また、回答が変化しなかった59%の中にも、自分自身のコミュニケーションのとり方に関する記述が見られた。このことから、アンケートの数値の変化だけではなく、記述の内容からも、児童・生徒が、授業のねらいを実現しているかどうかを判断できることが分かった。



第4図 選んだ項目の回答が変化した児童・生徒の割合

(4) 検証授業の成果と課題

学校の教育活動の中で、コミュニケーション能力を意図的に育成するために、協力員が実践した検証授業を分析した結果、次のような成果が見られた。

まず、コミュニケーション能力の「何を」育成するかを、児童・生徒の実態と授業者の思いを基に決定したことである。その結果、授業者が、児童・生徒に対し日頃感じている、「こうなってほしい」という具体的な姿をイメージしやすくなり、それを実現するための活動案を考えやすくなった。曖昧になりやすいコミュニケーション能力育成に向けた授業のねらいをより具体的に設定することができた。

また、コミュニケーション能力を「どのように」育成するかについて、授業者が具体的なイメージを持って授業づくりを行えたことも成果である。授業の中で「こう思っていてほしい」、「こう気付いてほしい」など、児童・生徒の具体的な姿を常に意識しながら、授業づくりを行った。その結果、「分かりやすい発問」や「取り組みやすい活動」が展開され、児童・生徒の主体的な活動を引き出すことができ、コミュニケーションのとり方についての気付きにつながった。

さらに、授業前のアンケートを実施する段階から、児童・生徒に「コミュニケーション能力を高めるための授業」を行うことを伝えたことも成果である。児童・生徒は、コミュニケーション能力を育成されることを授業前から知らされ、授業の冒頭には、コミュニケーション能力の「何を」学習するかを、本時のねらいとして具体的に提示されている。そのため、学習するコミュニケーション能力について、意識しながら授業に参加することができた。その結果、ねらいに則した気付きや発見につながった。

しかし、児童・生徒に「どのような姿が見られたら」コミュニケーション能力を身に付けることができたかを判断する方法については課題が残った。アンケート結果や記述内容から、児童・生徒のコミュニケーションのとり方に対する気付きを見て取ることはできたが、行動の変容を判断するための「観察表」を十分にいかすことができなかつた。それは、観察する期間中に、授業で学んだコミュニケーション能力を活用する機会が、児童・生徒に与えられなかつたことが原因として考えられる。今後は、児童・生徒に、学んだコミュニケーション能力を活用するための機会を、学校の教育活動の中で設定することと、授業での「気付き」を意識させ続けるための方策が必要であると考えた。

また、「観点表」の項目についても課題が残った。協力員から、「項目の内容の中に、具体的な活動案をイメージしづらい部分がある」との指摘があり、授業づくりの際には、具体的な活動案を示し理解を促した。どの教員にも「観点表」を活用しやすくするために、具体的な活動案を示すことなく、「観点表」から活動案をイメージできるよう改善が必要である。

そして、それぞれの協力員が、「観点表」の1項目のみを検証したため、10項目のうち4項目の検証が行えていないことは、今後に向けての課題である。

研究のまとめ

1 成果

本研究の成果は、児童・生徒のコミュニケーションのとり方の実態から、育成すべき能力とその具体的な内容を「観点表」に整理したことである。また、授業づくりから、ねらいの実現状況を判断するまでの手順を具体的に示したことである。さらに、その手順を検証し、有効な手立てであることを示したことである。

これらのことから、児童・生徒に必要なコミュニケーション能力を、学校の教育活動の中で、意図的に育成できることを実証した。最後に、コミュニケーション能力の育成をすることにより、同時に児童・生徒の主体的な取組を促したり、児童・生徒理解を深めたりすることができたことから、教員のコミュニケーション能力育成への意欲喚起につながったことも成果として挙げる。

2 課題

本研究を通して、学校の教育活動の中で、意図的にコミュニケーション能力を育成することについて、個々の教員に対する具体的な手立てを示すことができた。しかし、研究を進める中で、個々の教員の取組だけでは、学校生活の様々な場面で児童・生徒にコミュニケーション能力を育成したり、特別活動に計画的に育成の時間を取り入れたりすることは困難である

ことが分かった。改めて、組織的な取組の重要性を感じた。今後は、年間計画に組み込む方法や、教科を横断して育成する方法など、コミュニケーション能力の育成をどのように組織的に取り組むかを考えたい。

おわりに

コミュニケーション能力は、個人差はあるが、学校行事や学校生活の中で、副次的に育成されていると述べた。しかし、たとえ育成されていたとしても、その能力を身に付けたという自覚が、児童・生徒になれば、社会で活用することは困難である。

そこで、コミュニケーション能力も、教科の学習と同じように、ねらいを持って育成したいと考え、研究を進めてきた。児童・生徒が、社会に出た時に、学校で、「経済を学んだ」、「文章の書き方を学んだ」というように、「コミュニケーションを学んだ」といえるようになることを目指したい。

最後に、御多用の中御尽力いただいた協力員の6名の先生方と所属校の皆様、並びに所属の教育事務所及び教育委員会の皆様に厚く御礼申し上げたい。

[調査研究協力員]

二宮町立山西小学校	教 諭	赤羽 裕子
開成町立開成小学校	教 諭	荒野 泰宏
厚木市立林中学校	教 諭	金子 光宏
藤沢市立高倉中学校	総括教諭	繁里 勇
県立小田原高等学校	教 諭	厚美 香織
県立大和南高等学校	教 諭	峯 一路

引用文献

文部科学省 2011 「小学校キャリア教育の手引き（改訂版）」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1293933.htm (2015年4月取得)

高橋真知子 2010 「企業・学校・サークル あらゆる組織の円滑な運営のために 組織を動かすコミュニケーション力」 実教出版 P.18

参考文献

コミュニケーション教育推進会議 2011 「子どもたちのコミュニケーション能力を育むために～『話し合う・創る・表現する』ワークショップへの取組～（審議経過報告）」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/_icsFiles/afiedfile/2011/08/30/1310607_2.pdf (2015年4月取得)

北海道立教育研究所 2013 「児童生徒のコミュニケーション能力の育成に関する研究」 研究報告書

http://www.doken.hokkaido-c.ed.jp/?page_id=217 (2015年4月取得)

個別教育計画を活用した指導の充実に関する研究（最終報告）

窪田 朗子¹ 羽賀 晃代¹

インクルーシブ教育が推進される中、多様な場において障害のある児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導を充実させるために、個別教育計画を教育活動の指導・支援にいかしていくことが求められている。研究2年目は、昨年度の個別教育計画活用状況調査の結果から、課題とその要因を基に、調査研究協力校である特別支援学校4校の協力を得て、活用に向けた具体的な取組を基に効果的な手立ての有効性を示した。

はじめに

共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づいたインクルーシブ教育システムの構築が進められる中、障害のある子どもの自立と社会参加を目指し、一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導の充実が求められている。

平成21年に改訂された現行の特別支援学校の学習指導要領では、これまでの個別の指導計画（自立活動と重複障害のある児童・生徒の指導に際して作成）に、各教科等の指導についても作成することが明示された。

本県では、平成11年の学習指導要領改訂に伴う全国で作成が義務付けられた個別の指導計画の導入以前より、「個別教育計画」として取り入れられている。この個別教育計画は、「ライフステージと地域生活を考慮し、学校における教育活動全般にわたりチームで作成する計画」として示され、個別の指導計画も含んだものとして考えられた。県内の特別支援学校における個別教育計画は、各学校の教育課程を踏まえて作成されている現状から、統一した書式は提示されておらず、各校で工夫した形となっている。

「平成27年度学校教育指導の重点」（神奈川県教育委員会）では、特別支援学校教育指導の重点において、昨年度に引き続き重点項目に『自立と社会参加』を目指す教育課程編成の工夫・改善が挙げられ、その中で『個別教育計画』を生かしたチームでの授業づくりと評価の充実を示している。

個別教育計画の作成が義務化されて久しいが、個別教育計画を作成にとどめることなく、「授業づくり」の根幹として日々の指導や授業改善に活用し、指導の充実を目指すことが重要である。

そこで本研究では、1年目に特別支援学校に向けて個別教育計画活用状況調査を実施し、作成上・活用上の課題について明らかにするとともに、その要因を分析し、それらを基に個別教育計画活用のポイントを示した。

2年目は、活用のポイントを基に、調査研究協力校の現状や課題について具体的な手立てを検証し、活用に向けた効果的な手立てとして示すこととした。

研究の目的

特別支援学校における個別教育計画の活用に関する課題と工夫、特色ある取組を基に、効果的な活用の手立てを検討し、各学校の個別教育計画を活用した指導の充実に役立てる。

研究の内容

1 1年目の取組と成果

1年目の研究では、特別支援学校における個別教育計画の活用状況について、知的障害教育部門の各学部及び分教室、肢体不自由教育部門の各学部の教員に質問紙による個別教育計画の活用状況調査を実施した。その結果を分析し、課題の要因を探るべく調査研究協力校に追調査を行った。調査結果から、個別教育計画活用上の課題として三点が明らかになった。一点目は、作成段階で実態把握が十分でないまま指導目標の設定や指導内容の選定を行っている現状があり、的確な実態把握に基づく指導計画の作成が必要なことである。二点目は、個別教育計画で作成した指導目標と授業の目標が関連付いていない、個別教育計画の評価が授業改善や教育課程の見直しにつながっていない現状があり、日々の授業の中に個別教育計画を関連付け、授業を通して見直し修正していく仕組みを一層強化していくことである。三点目は、学びの主体者である児童・生徒自身に計画の内容を知らせたり、授業の中で指導目標や評価を知らせたりすることに十分取り組まれていない現状があり、いかに本人の参画を図るかである。

さらに、課題と課題における要因を分析し、個別教育計画を活用し指導の充実につながるためのポイントを示した。ここでは、主な内容について示す。（第1表）

詳細については、平成26年度研究「個別教育計画を

1 特別支援教育推進課 指導主事

活用した指導の充実に関する研究(中間報告)」(羽賀・山田 2015)を参照いただきたい。

第1表 個別教育計画活用上の課題と活用ポイント

課題1	○的確な実態把握に基づく指導計画の作成
活用ポイント	<ul style="list-style-type: none"> ・客観的な実態把握を行い、教員間で共通理解する ・将来の見通しを、保護者も含めたチームで共有する ・学部間のつながり(学校全体の教育課程)の理解を図る
課題2	○日々の授業の中に個別教育計画を関連付け、授業を通して見直し修正していく仕組みの強化
活用ポイント	<ul style="list-style-type: none"> ・個別教育計画の目標と授業の目標をつなげるための手続きを明確にする ・授業改善の流れを意識しながら、教員間で連携して指導に当たるための仕組みを作る ・個別教育計画の活用を組織として支える仕組みを作る
課題3	○本人の参画を図る
活用ポイント	<ul style="list-style-type: none"> ・教員自身が個別教育計画の本人参加の視点の意識を高める ・的確な実態把握に基づき、個々の目標や支援の手立てを明確にする ・児童・生徒自身に分かる形で提示し、評価していく

2 2年目の研究推進体制

2年目も、引き続き4校に調査研究を依頼した。年3回の調査研究協力員会を開催し、各校の取組の進捗を共有するとともに、協力員からの意見や、横浜国立大学の渡部匡隆教授による助言を参考に研究を進めた。1年目の個別教育計画活用状況調査を基に、2年目の研究を推進する方法として、当センター教育相談部特別支援教育推進課の指導主事4名が各校の担当となり、調査研究協力員との相談や訪問を年間に渡り実施した。さらに、昨年度の調査から得られた特色ある取組について、調査研究協力校以外の学校3校に対し、訪問や質問紙及び電話による聞き取り調査を行った。(第2表)

第2表 研究の推進体制(平成27年度)

助言者	横浜国立大学 渡部匡隆教授
調査研究協力校	高津養護学校(知) 鶴見養護学校(知) 武山養護学校(知・肢) 中原養護学校(知・肢) ※()内は設置教育部門
調査研究協力員	調査研究協力校の総括教諭各1名 特別支援教育課指導主事 1名

調査研究協力員会	助言者、調査研究協力員、当センター職員、長期研究員で年3回開催
----------	---------------------------------

3 調査研究協力校における取組

2年目の研究は、第1表にまとめた個別教育計画の活用ポイントを基に、調査研究協力校(高津養護学校、鶴見養護学校、武山養護学校、中原養護学校)の個別教育計画作成・活用上の課題に応じて、取組内容を決定した。取組期間は、各校とも平成27年4月から平成28年1月である。

個別教育計画活用上の課題と活用ポイントを基に各校の取組から具体的な手立てを検証する。

(1) 的確な実態把握に基づく指導計画の作成

ア 社会基準評価を用いたA校の取組

(ア) 取組概要

A校は、本校の他二つの分教室が設置されている。そのうちの一分教室で社会基準評価を用いた取組を行った。この分教室では平成25年度から3年間の計画で「自立に向けての社会性の育成～身近なコミュニティにつながる学校生活～」をテーマに研究を進めてきた。

また、今年度より個別教育計画の新様式を取り入れ、この分教室での運用を始めている。

A校の個別教育計画の様式は、国立特別支援教育総合研究所で出された「キャリアプランニング・マトリックス(試案)」(2010)を参考に「人と関わる力」、「将来を考える力」、「生活する力」、「取り組む力」(以下四つの力)を柱としている。四つの力のさらに具体的な内容項目として挙げたものを「育てたい力」として示し、個々の生徒の到達度や課題を明確にするとともに、生徒の実態を把握するための客観的指標となる社会基準評価の作成を昨年度から継続して取り組んだ。(第3表)

第3表 A校における社会基準評価の一部

項目	生活する力	
	1. 身近なきまり	
基準	A	いつも身近なきまりを意識して守ることができる
	B	ほぼ守ることができる
	C	守れる時と守れない時がある
	D	守れないことが多い
	E	守れない
A項目の達成規準	家庭や校内においてのきまりを守ることができる	
評価の視点	家庭や校内のきまりに限定(校則など)	

社会基準評価を活用して、昨年度の評価や今年度初めの実態把握を行ったが、「育てたい力」の項目において、その達成基準が曖昧だったために教員間の捉えや評価がまちまちになることが明らかになった。そこで、学年ごとに達成基準となるAの項目の内容とA～Eの各尺度の基準について検討、整理を行った。第3表は「生活する力」における「育てたい力」の一つの項目である「身近なきまり」を示している。「生活する力」を具体化した「育てたい力」の項目は全部で六つに構成されている)

(イ) 成果と課題

この取組を通して、分教室の研究のまとめでは「生徒の課題を踏まえ、目標や手立てを考えた授業づくりが行えた」や「四つの力を基にした目標立てや手立ての工夫から、実態に合う指導の機会が増えた」、「評価の基準を、四つの力を基本とした実態把握と評価の視点で整理できた」等が挙げられた。社会基準評価の作成を通して、一人の生徒に対する教員各々の捉えには相違があるという認識や、話し合いを重ねる過程で生徒の理解がより深まったことは成果として言える。今後は、的確な実態把握のもと、四つの力から成る「育てたい力」の具体的な内容を授業といかに関連付けていくかが期待される。

イ 学びのつながりを明確にしたA校の取組

特別支援学校では、学校の教育目標と個々の児童・生徒の実態に基づく個別教育計画の両側面から教育課程が編成されている。A校分教室では、調査研究協力員である教務グループリーダーの総括教諭が中心となり「教育内容系統表」の作成を進めている。作成に至った理由として、系統立てた指導や教員が入れ替わった際の引き継ぎの弱さ等が挙げられた。分教室を皮切りに、前述した四つの力と育てたい力に関連付け、段階別に具体的な指導目標を作成している。今後、学部ごとの指導内容や学部間のつながりを明確にする際に有効であろう。渡部匡隆教授からは、「この系統表が分教室における三年間の学びの段階の手がかりになるとよい」という助言があった。この手がかりという意味は、系統表のみに頼るという意味でなく、常に児童・生徒の実態を踏まえて指導目標や指導内容を考えることが大切であり、指導内容の重複や空白を避けるために有用という意味も含まれている。

(2) 個別教育計画と授業を関連付け、見直し修正していく仕組みの強化

ア 個別教育計画と授業の目標同士の関連付け

(ア) 授業振り返りシートを用いたB校の取組

B校は、今年度から個別教育計画の様式を新しい様式に変えた。小学部から高等部まで共通の様式に統一し、四つの項目（生活面・身体面・社会面・学習面）に沿って記入できるようにした。今年度の校内研究の

取組として、個別教育計画新様式と授業との関連付けや振り返りを行う方法について研究係で検討し、授業振り返りシートを作成した。対象授業を集団授業に絞り、個別教育計画が授業の目標や内容とどのように結び付くかを学部ごとに協議した。調査研究協力員からは、授業振り返りシートの中で、授業における指導目標と個別教育計画の四つの項目を一覧できるようにしたところ、学習内容と四つの項目がそれぞれ関連していることに気づき、個々の目標や手立てを考える際に広がりを持って考えられるようになったという成果が挙げられた。また、授業に関わる教員が授業振り返りシートを基に、個々の目標や手立てを事前に把握し、意識して授業に臨むことにもつながった。

(イ) フレームを用いたC校の取組

C校では、これまで研究授業の指導案に個々の指導目標を掲げた取組や、評価表の作成及び記録を基に授業の振り返りを行い、授業改善にいかす取組を行ってきた。取組の工夫があるものの、授業と個々の個別教育計画との関連付けが十分でなく、実態に応じた指導目標や指導内容の立てにくさ、評価の観点の曖昧さが見られた。それ故、教員間で授業の振り返りを十分に行っているものの「楽しんでいた」「笑顔が見られた」「とりあえず同じ取組で」という評価にとどまり、日々の話し合いや評価が授業改善に十分反映しない現状があった。また、個別教育計画の作成において、重点課題（1年間で身に付けさせたい重点的な課題）を全ての教科の短期目標につなげようとする曖昧なものになったり、実態把握からの重点課題の絞り込みが十分でなく、全体像を踏まえた課題になりにくかったりすることがあった。

そこで、日常的に使用している略案の裏に個別教育計画から授業（計画－評価）までのつながりを示したフレームを使用し、個別教育計画の目標と授業の目標との関連付けをより明確にするとともに、指導目標から評価への流れをはっきりと示し、授業改善の手立てとした。（第1図）

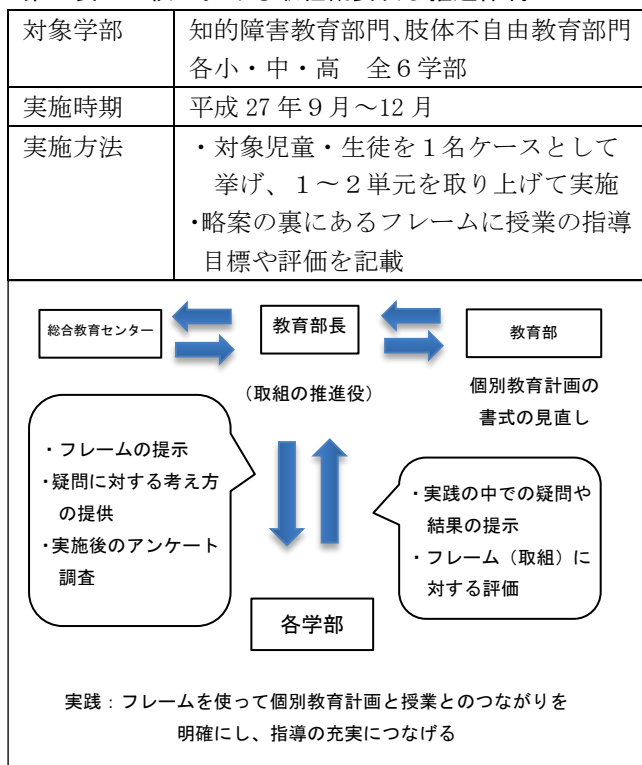
(指導略案の裏)	
本時の学習に関わる重点課題	<input type="text"/>
本時の学習に関わる年間目標	<input type="text"/>
個別教育計画に書かれた目標（教科の短期目標）	<input type="text"/>
本時はどんな取組をしたか	<input type="text"/>
その結果どうだったか（評価）	<input type="text"/>
評価を受けて次の授業でどのようにしていくか	<input type="text"/>

第1図 個別教育計画と授業を関連付けるフレーム

あわせて個別教育計画の書式自体も見直し、重点課題と各教科の目標（短期目標）がつながりやすくなるよう検討した。

C校における取組の概要及び推進体制は以下（第4表）の通りである。

第4表 C校における取組概要及び推進体制



取組後に実施したアンケート調査では、以下（第5表）のような声が挙げられた。

第5表 対象者に行ったアンケート調査

アンケート結果（自由記述、一部抜粋）
<p>《成果》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「本時の学習に関わる重点課題」「本時の学習に関わる年間目標」「個別教育計画に書かれた目標（教科の短期目標）」の三つの項目が常に目に留まるため、個別教育計画と授業とのつながりを意識して指導を行うことができた。 ・フレームを使って書き出すことで考えを整理できた。 ・個別教育計画から授業へ一連のつながりをフレームを使って考えていくことで、単に指導案を出すよりは、授業とのつながりが明確になり、授業ごとの振り返りが行えた。 ・前時のことが目に見える形で記録として残っているため、より確実に振り返りができ、次の指導にいかせた。 ・流れを意識しながら評価し、次の授業の取組を考えることで授業を見直すことにつなげることができた。 <p>《課題》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・毎時の授業に対して記述していくことは、量が多く

負担感が大きい。

- ・今回は対象児を一人に絞ったからこそ成り立ったが、学年の生徒全員を対象とすることを考えると難しさがある。
- ・各教科全ての目標が重点課題や年間目標につながっていない。各教科一つの短期目標はつながるように意識しているがつかないものもある。

(ウ) 成果と課題

B校では授業振り返りシートを用いながら、教員間で話し合うことにより児童・生徒の実態を共有しやすくなり、授業後の振り返りから授業前の準備の重要性を意識できるようになったことは成果と言える。B校の調査協力員からも、授業振り返りシートを使って視覚的に表すことで、個別教育計画が授業につながりやすく、授業前に確認をしたり個々の児童・生徒の目標を踏まえてリーダーやサブの役割を意識して臨んだりするようになったことが成果として挙げられた。また今後は、個別教育計画を基にして授業へつなげて考える流れをつくっていきたいとのことであった。試行した教員からは、集団の規模が大きな学部では指導形態の数の多さや学年を越えたグループ編成による複雑さも課題として挙げられた。取組の方法に工夫が必要となると考える。

C校では、個別教育計画からのつながりや考え方を学校全体で認識していくために、ケース事例を挙げて取組を行った。授業へのつながりを意識しながら目標立ての道筋を明確にした点について有効であった。指導案の裏にフレームを添付したことにより、指導の度に常に意識しながら考え方を整理することができた。また視覚化されたことで、つながりが分かりやすいという利点があった。

評価については、単に記録をとる（授業の様子を書く）といった視点でなく、個別教育計画の指導目標と授業の指導目標を関連付けたことで目標が精選され、目標に照らして評価をしていく視点につながった。目標に照らすことで評価の視点が明確になり、主観的な評価ではなく、事実に基づいた評価が実施されやすく、結果、授業改善につながったと考える。

個別教育計画から授業につなげる意識付けを図り、評価を次の授業改善につなげられた点で有効な取組であった一方で、目標間の関連付けがうまくいかない際に、個別教育計画や授業の目標の見直しや学習内容の再検討までには、十分に至らない様子が見られた。

今後、研究の成果を全校に周知するとともに、新書式での実践の蓄積を通して関連付けの方法を明確にしていくことが期待される。個別教育計画の活用にあたっては、作成段階で各教科等との関連を図る視点が必要であり、個々の課題に対する指導・支援をどこでどのように行うか、合わせて検討していけるとよい。

イ 校内研修による周知を目指したB校の取組

(7) 個別教育計画新様式の導入

B校では、新様式への記入の共通点について全教員に提示されたが、作成方法の詳細については学部ごとに研修を取り入れ、作成しながら学部長がチェックする方法で進められていた。教員の間では、様式を新たに変更した目的や、学部ごとの大切な視点、学部間の系統性を踏まえた個別教育計画の捉え方等に関して、理解の状況が様々であった。本研究の協力員で推進役を担った研究・研修担当の総括教諭が、当課の指導主事と連携しながら、各学部長から学部の現状について、個別教育計画作成時や修正時にポイントとしている点の情報を収集した。それらを踏まえ、学校全体で新様式導入に際し周知を行う必要があると考え、学部の特色や学部間のつながりを意識できるような校内研修を計画した。

(i) 校内研修の方法

個別教育計画に関する校内研修を全教員（小学部・中学部・高等部・分教室）で実施した。当センターの指導主事が個別教育計画の目的や意義に関する基本的な内容と昨年度当課で調査を行った活用における課題や活用のポイントを資料に講義を行った。また、各学部長が個別教育計画の作成における視点について説明する時間を設けた。研修後にはアンケートを実施し、集約した。

(v) 成果と課題

研修後のアンケートからは、実態把握の難しさや目標立て、個別教育計画に関連した年間計画の設定の工夫、また教員間の共通理解、授業につなげるための日々の見直し・振り返りの必要性、略案の活用の工夫等、個別教育計画に関する率直な意見が各学部から集められた。また、研修を受けて「学部長の視点で、各学部の考えが聞けて良かった」等、各学部の特徴や学部間のつながりを共有する機会の必要性を挙げる意見もあった。校内研修の持ち方として、外部の講師から個別教育計画に関する基本的な知識や活用に向けた問題提起を行った後、各学部長からの様式変更の主旨や学部ごとの大事な視点に触れた形にしたことで共通理解が図られ、同じ方向へ一歩踏み出すきっかけになったと考える。今後は、個別教育計画作成に必要な実態把握や目標設定のための見直しの時間、個別教育計画と授業を関連付けるための書式等の改善、研究や研修を効果的に計画していくための組織運営の工夫等が期待される。

ウ 個別教育計画の見直し日を設定したD校の取組

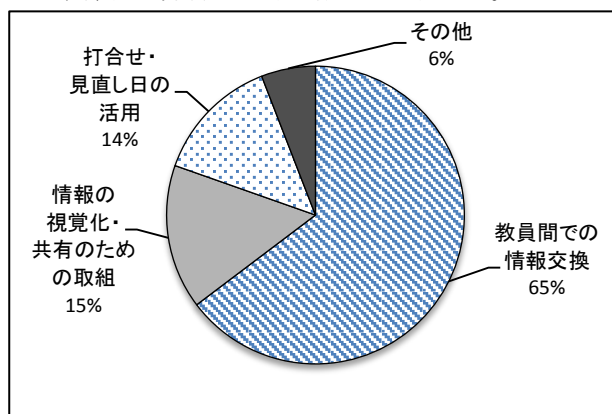
D校では「実態把握の弱さからなる目標設定の甘さ」や「教員の個別教育計画に対する課題意識の違い」が課題として挙げられた。運営グループの中でカリキュラム係が教育課程や個別教育計画に関わる内容を扱っ

ている。調査研究協力員は、このカリキュラム研究グループ全体のリーダーを務め、係のメンバーは各学部の学年リーダーや初任者の指導に関わる拠点校指導教員等で構成されている。

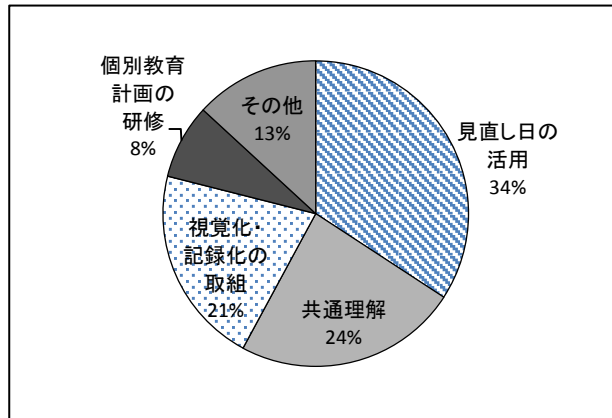
今年度は「個別教育計画の運用」をメインテーマに掲げ、授業での活用や教員間の連携を深めるための取組を行った。

(7) 全教員へ向けた個別教育計画に関する意識調査

個別教育計画の書式変更の取組や、見直し日の設定について、全校教員の意識調査をするため、7月に「教員間の連携」と「授業での活用」についてそれぞれ「工夫していること」及び「必要なこと」をアンケート調査し、集計・分析を当課と協力して行った。



第2図 教員間の連携のための工夫（回答数 52）

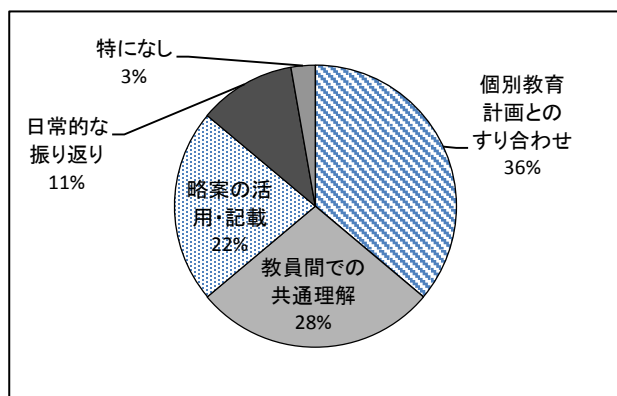


第3図 教員間の連携のために必要なこと（回答数 39）

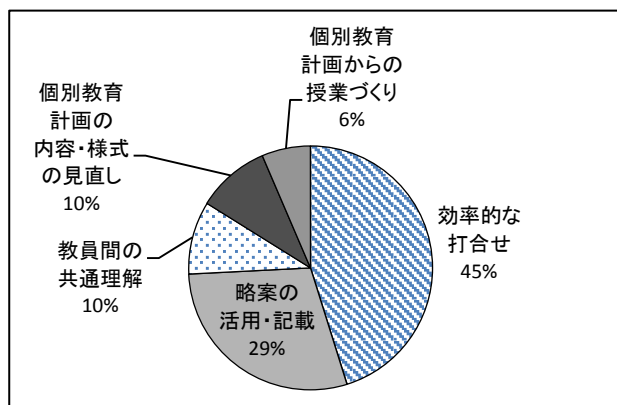
「教員間の連携のための工夫」の結果（第2図）は、「教員間の情報交換」の回答が65%を占めた。続いて、「情報を視覚化・共有のための取組」が15%であった。一方、「教員間の連携のために必要なこと」についてのアンケート結果（第3図）は、「定期的な見直し確認」や「打ち合わせの時間をこまめに持つ」等、「見直し日の活用」が34%を占めた。次に、授業者間や担任間、手立てに関する「共通理解」の必要性が24%、続いて略案への記載や記録を複数で見合うための「視覚化、記録化の取組」が挙げられた。アンケートの結果からは、「教員間の連携」を進めるために、情報交換の必要

性を感じて実行しながらも、場の設定や持ち方について考えていることが分かる。

「授業での活用のための工夫」(第4図)に関しては、個別教育計画を基に、子どもの指導目標を確認し授業を計画する「個別教育計画とのすり合わせ」の回答が最も多く、授業を計画する際に個々の児童・生徒の目標や手立てに関して確認する等の記述が見られた。続いて、学年や担任間での共通理解や授業ごとの記録や振り返りにあたる「教員間の共通理解」では、授業前だけでなく授業後の振り返りを行う際に、活用するという回答が得られ、授業改善を行うための活用方法として用いられている。一方、児童・生徒一人ひとりの目標を一部では略案等へ明記する取組をしている現状があり、「授業での活用のために必要なこと」(第5図)として、打ち合わせの時間やメンバー、目的等に応じた「効率的な打ち合わせ」が最も高い回答として得られた。



第4図 授業での活用ための工夫 (回答数 39)



第5図 授業での活用のために必要なこと (回答数 33)

(イ) 個別教育計画の見直し日の設定

昨年度当センターの長期研究「個別教育計画の『見直し、修正』に関する研究—日々の『見直し、修正』を推進するシステムの提案—」(井上 2015)を参考にして、「定期的に個別教育計画をチェックする日を設け、意識付けを図ること」に取り組んだ。

設定日は年6回とし、「個別教育計画の見直し日」とした。内容や検討の方法については、学年や学級に委

ねられている中で、当課の指導主事が該当日に訪問し、内容の把握や、個別教育計画に対する疑問への回答、助言を行った。対象クラスは、肢体不自由教育部門小・中学部の各1クラスで放課後に実施した。(第6表)

第6表 個別教育計画の見直し日の取組概要

訪問日	7月中旬 約1時間 (放課後)
対象クラス	肢体不自由教育部門 小学部 (小)・中学部 (中) 各1クラス
メンバー	各クラス、担任3名に当課の指導主事が加わる
テーマ	・前期の評価と後期の目標設定 (小) ・教科間における学習の様子 (中) ・指導場面や手立ての方法、後期目標設定の検討 (中)
検討内容	・達成が難しかった前期目標の内容について、目標設定や指導の手立てに関する要因を検討した。(小) ・具体的な学習場面から、子どもの理解の状況を確認した。(中)

実施後に、対象の2クラスに聞き取りを行った。回答は、以下(第7表)の通りである。

第7表 見直し日実施後の聞き取り内容

(一部要約)

Q見直し日は有効であったか。

A・まだ結果としては表れていないが、日が設定されていることで話しはしやすい。

・目標の再確認が行えた。

Q個別教育計画の修正や授業改善につながりがあったか。

A・随時、修正してよいという意識につながった。授業とのつながりについては、常に話し合っており、見直し日として特別なことはなかった。

・共通理解の機会としてよかった。

Q見直し日の回数と設定時期について

A・月1回程度がよい。2、3か月に1回は、読み合わせや評価と同じになってしまう。

・学部・部門で学習集団も異なるため、運用は学部に任せてもよいのではないかと。

Q外部の人の参加について

A・担任だけでは解決方法が煮詰まるため、リーダーとして自分が決めてしまうことが多い。新鮮で客観的な視点で話げできた。

・外部の視点は刺激になった。新たな視点やアドバイスがもたらえた。

(ウ) 成果と課題

授業での活用と教員間の連携に関しては、初任者が使用している授業略案に個別教育計画の目標と本時の目標が記載されていることから、全校的にその様式を用いることとなった。アンケートの結果からも略案を

活用し、視覚化することの必要性が教員から示され、打ち合わせの時間が少ない中、授業者間でポイントを明確にした情報共有が期待される。また、評価の欄を追加し、授業後の記録と評価につなげるようにした。これにより、目標設定→授業実践→評価までのサイクルは整った。今後は実践と評価を重ねながら授業改善していくことが重要である。

さらに、個別教育計画の見直し日を設けたことにより、日々の授業を振り返る中で児童・生徒の変容から目標を修正する取組が実践された。限られた時間の中で視点を明確にしなが、教員間の共通理解のもと目標の修正につなげたことは成果である。

近年、教員の世代交代が急速に進む中、若手教員同士や中堅教員（5年経験前後）を中心に担任が構成されている学級も少なくない。今回取組を行ったクラスからも「担任だけでは煮詰まった時に解決策が出ない、リーダーとして独断で決めてしまうことが多い」等の回答が得られたが、当課の指導主事が外部の視点として加わることで、子どもの姿を客観的に捉える視点や個別教育計画に関する疑問が解消され、新たな視点を獲得の機会になった。実施後の聞き取りからは、見直し日の設定（場づくり）やその運用方法（持ち方）についての工夫、さらに学部の実情に合わせたグルーピングやメンバー構成等に関するヒントが得られた。いずれもクラスの教員主導で成り立つものではなく、学校組織として運営の役割を担う教員が年間計画に位置付け、組織として支える仕組みが作られたことが成果であった。特別支援教育課の指導主事からは、「話し合うグループの質を保つためには、仕掛けが必要」との意見が得られた。見直し日の設定については、個別教育計画のPDCAサイクルの中で、時期や目的を明確にさせた上で進めていくことがポイントといえる。

助言者である渡部匡隆教授からは、「校内において話し合いが充実し、その場が有効に機能するためには、オブザーバー的な役割を持った教員がファシリテートしながら助言することも必要」との助言があった。今後は、校内においても専門職や学部長、総括教諭等が専門的な立場で若手教員の悩みに応え、不安を軽減させたり、方向性を示したりすることに一役担う機会をつくることも有効といえる。

(3) 本人の参画を図る取組

個別教育計画の作成において、主体者である児童・生徒本人の自立と社会参加に向けた「願いや思い」は、保護者のそれとともに、尊重されることが重要である。そのためには、個別教育計画作成時に、面談等を通して情報を丁寧に聞き取っていくことが必要であり、常に本人や保護者とともに作成する意識を持つことが求められる。あわせて的確な実態把握を基にした適切な目標設定や、本人が学習に主体的に参加できる環境づ

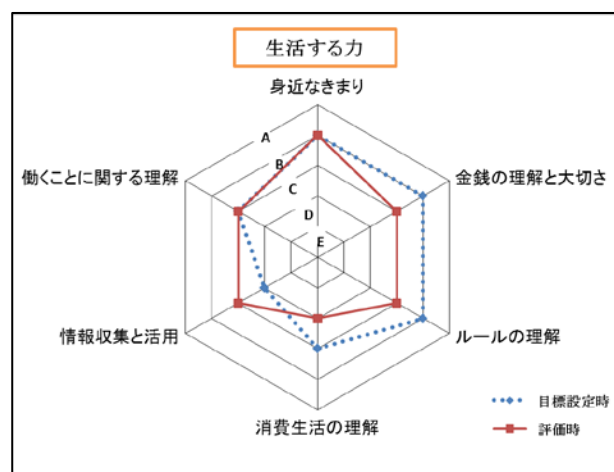
くり、保護者の参画の促進等、複数の要素を関連付けた取組が大切であろう。A校の取組と、調査研究協力校以外で特色ある取組を行っている事例について、聞き取り調査を行った。

ア 本人に分かりやすい書式を検討したA校の取組

A校の分教室では、個別教育計画の四つの力に沿って、生徒一人ひとりの実態を把握するとともに、目標を設定している。半期ごと（前期、後期）の評価時は、個別面談の時間を設け、教員が生徒や保護者と三者面談を行い、個別教育計画の評価について説明を行っている。その際、話の内容だけでは伝わりにくさもあるため、生徒や保護者がより理解しやすいよう、前述した社会基準評価からチャートの形に置き換えて作成し、視覚的に提示する取組を行った。（第6図）

第6図の例は、生徒の実態を教員間で共有し、年度初めの目標設定時と年度末の評価時期に5段階で表した例である。

今後、生徒自身が主体的に活用していく方法としては、A校で掲げる個別教育計画の四つの力を基に生徒自身が社会基準評価を用いて自己評価し、自分の強みや弱みを捉えながら目標を見いだしていくための方法や、生徒が授業の中で社会基準評価を用いて自己評価を行い、それを教員の評価と照らし合わせることで客観的な視点を獲得する方法も考えられる。また生徒自身が自身の課題を見だし、学習の中でねらいを明確に捉えて臨むことも期待できるだろう。今後は生徒一人ひとりの課題に照らした授業内容とのつながり、生徒との丁寧な振り返りの場での活用へと発展していくことが期待される。



第6図 社会基準評価から作成したチャート表

昨年度実施した「個別教育計画活用状況調査」の回答から「本人の参加」に関する特色ある特別支援学校（E、F、G校 高等部又は高等部分教室）の取組について紹介する。

イ 本人が目標を意識し振り返るための取組

E校分教室では、基本的に全員が就労を目指している。卒業後の社会参加を目指すために、生徒が自己と向き合いながら、課題を解決していく必要性を感じたことから、開設以来「マイゴール」という取組を全学年で実施している。(第8表)個別教育計画の目標と日々の授業をつなげ、生徒自身がその目標を意識できるよう、毎週学年ごとに自立学習(日課表上の呼称)やLHR等の時間のうち、15分ほどを使って取組を行っている。その内容について当課の指導主事が訪問し、聞き取りを行った。

E校分教室では、三つの視点「①働くために」「②豊かな高校生活を送るために」「③地域で生活するために」を基に教育課程が編成され、中期目標(半期)、短期目標(1ヶ月)を設定している。

第8表 E校における「マイゴール」活動内容

対象者	高等部分教室1年生及び教員
聞き取りの対象	分教室長(総括教諭)
対象授業	朝のHR(うち約15分)
取組の方法や工夫点	
<p>《生徒》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・クラスで一斉に行い、生徒各自で取り組む ・目標に掲げた内容を評価し、教員と一緒に振り返る ・自己評価は○△×等、簡易な方法で行う <p>《教員》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・同じ評価が続いた時は、目標の見直しを促す(取組範囲を限定する、他の場面へ拡大する等) ・生徒に任せる視点を持つ(次までに考えて来よう等) ・自己評価が高いまたは低い生徒に対して、日頃の活動の様子を根拠に振り返られるようにする ・三者面談の際に、目標シートを用いて分かりやすく伝える 	

(ア) 「マイゴール」の目標シート

「マイゴール」では、専用の目標シートを用いて取り組み、目標シートはクリアファイルに入れ、生徒がいつでも確認できるよう、生徒一人ひとりの机に常置されている。分教室の三つの視点に沿って、各自の中期目標(半期)を記入する箇所があり、それらを基に本人自身が短期目標を立てていく。

(イ) 取組の様子

教室で取組の様子を参観した。生徒全員が一斉に取り組む形態で、リーダーの教員が手順説明とともに内容を具体的に記入するよう指示した。生徒は記入した取組(短期目標)について自身を振り返り、目標シート(第7図)の日付の欄の下に、○△×等の記号を使って自己評価する。その後、教員と一緒に確認を行った。生徒と教員とのやり取りからは、生徒の自己評価に対して教員がコメントする様子が見られた。例えば、×が続いた生徒に対しては、具体的にその場面を説明させ、教員からの視点を返す様子が見られた。また、ひも結びが課題であればその場で実演させ、できたことを共に喜び合い、評価する様子が見られた。

(ウ) 成果と課題

聞き取りの中で、分教室長は「生徒が言われてからやるのではなく、なぜこの目標に取り組まなくてはならないのかという生徒の気付きを促していく」、そして「次第に自分の強みや弱みに気付き、学校内外において様々な他者と関わる中で、未来への目標を見いだし、めざましい成長を遂げた生徒も少なくない」と述べた。

目標シート

名前 _____

No. 1

「働くために」
働くために必要な力(知識・技術・態度)を身につける。

➡

/	/	/	/

中期目標

「豊かな高校生活を送るために」
心と体のバランスのよい成長。

➡

/	/	/	/

中期目標

「地域で生活するために」
地域の中で豊かに暮らせる力を身につける。

➡

/	/	/	/

中期目標

第7図 「マイゴール」の目標シート(A4)

この取組を通して、生徒は三つの視点から目標を考え、学習の中で取り組み、評価することで自己理解が深まった。さらに、教員と一緒に振り返ることで他者からの視点を知る経験を重ねることができていた。教員にとっても、常に生徒の目標と向き合う姿勢を持つことで日々の授業へいかす意識が高まったと考えられる。

教員側の課題としては、次の二点が挙げられた。

第一に、目標立ての際に中期目標と短期目標の間に重複が見られることやコミュニケーションの目標に偏りがちなことである。「できること」、「もう少しでできそうなこと」の段階を複数の教員の視点で見極める必要性や、就労を目指していくために、関連する学習課題を精選していく必要があるだろう。

第二に、生徒自身が掲げる目標と教員がねらう目標との相違があることが挙げられた。本人の願いが尊重されることは言うまでもないが、ゴールの設定やその過程となる道筋の詳細を提示し、個に応じて丁寧にすり合わせていくことが大切な視点と言えよう。

目標シートは、個別教育計画の評価の際に、本人、保護者との三者面談の場で分かりやすく説明するための資料としても活用している。分教室長は、「マイゴール」の取組に対し「教員の意識の問題であり、常にアンテナを張って取組状況を把握するとともに、生徒を観て向き合うためのエネルギーが必要」と教員の力量についても述べていた。

ウ 本人の意思を個別教育計画へ反映させた取組

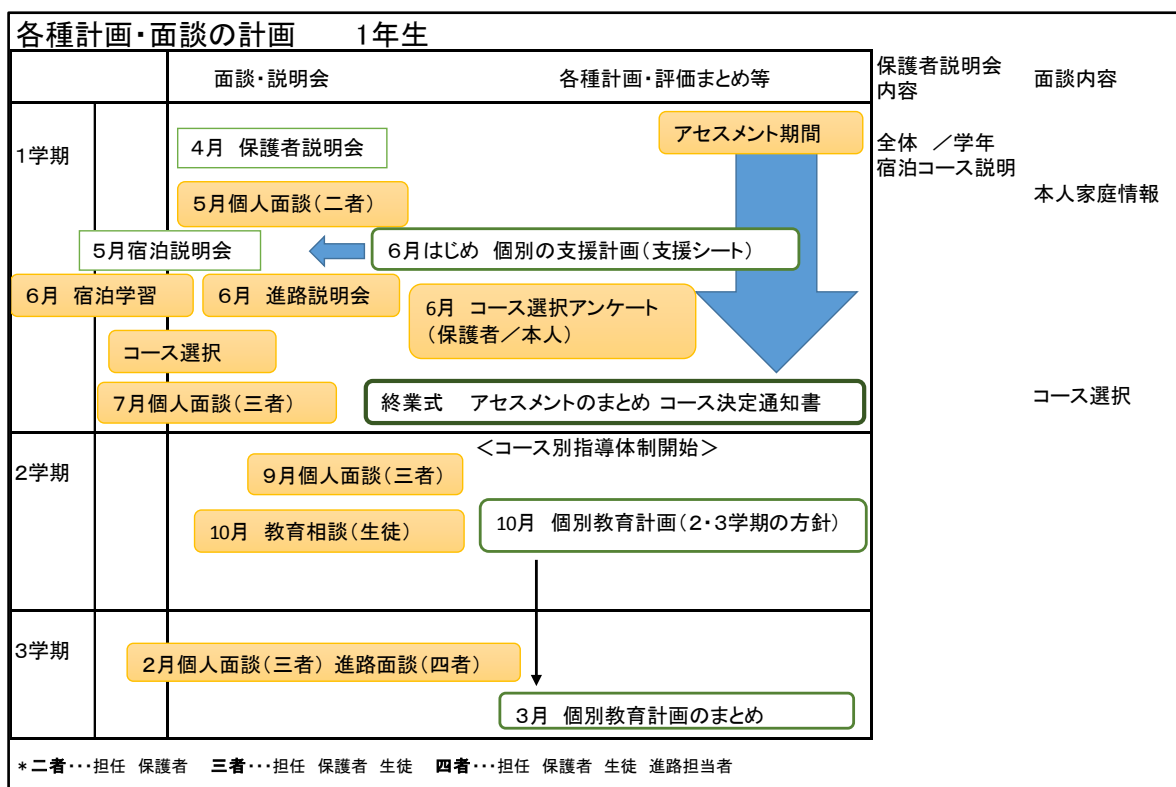
F校では、入学した生徒に対して教員が丁寧にアセスメントする期間を設けている。個別面談等オフィシャルなものだけでなく、生徒自身が取り組む目標や内容を考えるために、担任とじっくり相談する時間を年度初めに多く取っている。本人との面談の際には「生徒の聞き取りワークシート」(第8図)を用いて、F校の個別教育計画の様式と同様、四つの項目(学ぶ、楽しむ、暮らす、働く)に沿って記入でき、見て分かりやすく、作成にいかしやすい記録として活用している。

個別教育計画に係る内容は、自校で作成した「個別教育計画の手引き」に、学年ごとに具体的な計画が示されている。(第9図)また記入にあたっては、転任間もない教員が個別教育計画に関連した資料を把握しやすいよう一覧表にまとめ、それらを作成の際の材料とするよう示している。手引きの中には、作成における理念や留意点、手続きが分かりやすく示され、担任が一人で抱え込むことのないよう配慮がされている。

聞き取りからは、教務担当の総括教諭が作戦タイム(チームによる事前準備)等のスケジュール管理や、記録の簡便化(個別教育計画と同様の書式を会議の際の記録に使用する等)を行うことで、業務の効率化や、マネジメントを図っていることが分かった。

学ぶ	楽しむ	くらす	はたらく
学校で、勉強したいことはなんですか	毎日の生活で、楽しみなことはなんですか	家や近所で、お手伝いなどをしていますか (○をつけましょう)	将来、どんな仕事をしたいですか
		1 そうじ 2 調理 3 せんたく 4 皿洗い 5 その他	
		()	(理由)
(理由)	興味のあること やってみたいことはありますか	将来にむけて、 やってみたいことはありますか	働くために、自分に必要なことはなんですか(○をつけましょう)
			1 あいさつ・報告・相談など 2 集中力 3 体力 4 やる気 5 その他
			()
大人になって、どんなことをしたい? / どんな大人になりたい?		9月から、どのコースで学びたいですか(○をつけましょう)	
		1 自立支援コース	
		2 就業支援コース	
		3 わからない	

第8図 生徒の聞き取りワークシート



第9図 各種計画・面談の計画（1年生）

エ 面談の場における工夫

G校の分教室では、個別教育計画へ本人の参加を促すために、面談の場において、本人の主体的な参加を意識して取り組んでいる。聞き取り調査からは、三者面談を行い、本人が自己評価を行う姿から、保護者が我が子の思いに触れ、子への理解や接し方に変化が見られたケースもあったという。

また三者面談について、分教室の生徒の中には誤って解釈している場合もあり、生徒自身が「自分のため（目標を達成するため）に、面談を行っている」という認識を持って取り組む必要性を挙げていた。個別教育計画へ本人の参加を促すためには、面談の場を有効に活用することも一つの方法である。G校では、三者面談を捉える視点として、以下（第9表）の内容を教員間で共有している。

第9表 面談における本人参加の視点

- | |
|---|
| 1 家庭（保護者）・学校という土台があり、支えがあることを知る場
2 自分の思いを言ったり、伝えたりして良い場（自己決定・自己選択の場）
3 自己理解を深める機会
4 成果と課題を整理する場（優先順位の明確化等） |
|---|

(4) 個別教育計画活用に向けた保護者との連携

本研究1年目の「個別教育計画の活用状況調査」によれば、保護者との連携において「個別教育計画の内容（児童・生徒の実態や目標・指導内容等）を説明し、

理解を得ている」という質問に対し、「十分取り組んでいる」「おおむね取り組んでいる」の回答が占めたが、実態の捉えや将来像のイメージについては、保護者と教員の間で相違が見られ、共通理解の難しさが挙げられた。調査研究協力校4校による追調査では、上記の課題に対して「実態把握や見立て、将来像のずれ」「話す機会が少ない、確保しにくい」、「日々の授業の取組が保護者に十分伝わっていない」等の要因が挙げられた。

花田（2015）は「個別教育計画活用における保護者との連携」の研究において、日常使用している連絡帳に、個別教育計画の目標を記載した様式と保護者と教員のやり取りを抽出した記録用紙の二つのツールを加えた取組を行った。教員と保護者双方が目標を意識し、同じ視点に立って子どもを見ることで、実態や支援の手立てを共有できたことを明らかにした。また、目標に対する取組を双方で確認し合うことで、個別教育計画の目標の検討や子どもの成長の共有につながったとしている。日常的なやり取りを重ねる連絡帳を活用したことが、「実態把握や見立てのずれ」、「話す機会の少なさ」の解消に役立ち、共通理解を深める結果となった。

香川（2015）は、学校と保護者との連携の重要性を挙げ、個別の教育支援計画に関し「保護者との綿密な連携を保ち、単に学校の指導方針等の了解を得るだけでなく、学校側と保護者側が情報を共有するという認

識が大切」と述べるとともに、個別の指導計画においても「保護者の要望に真摯に耳を傾けるとともに、学校側の意向を理解してもらうための説明を行い、相互の意思疎通を図っておくことがきわめて重要」と示している。保護者を「児童生徒本人のミニセンター的役割を果たす存在」として認め、学校との協力関係を結ぶ必要性について記している。

分教室における取組の聞き取りからも、計画的な面談の実施や、家庭訪問の活用、本人・保護者を交えた面談の場の設定、内容の分かりやすい資料の提示等、様々な取組の工夫が明らかとなった。そのために、保護者から情報を収集することや教員間の情報共有等、チームとしての取組が必要なことは言うまでもないだろう。

研究のまとめ

調査研究協力校4校による個別教育計画の活用に向けた取組を三つの課題と活用のポイントを基に検討し、以下にまとめた。

1 客観的な実態把握に基づく指導計画の作成

障害のある児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導を行うためには、日々の指導の中で実態把握を深めながら全体像をつかみ、的確な指導目標や手立てのもと、実践、評価と結び付けていくことが大切である。そのためには、児童・生徒の実態を担任だけでなく、専門職や保護者等、異なる視点で見立てることが必要である。各々の見立てから生じるずれをすり合わせることで、児童・生徒の全体像をより多面的、客観的に捉えることが可能となる。

調査研究協力校の取組では、社会基準評価という一つの指標を作成し、実態把握や評価における活用を目指した。社会基準評価を作成する過程において、教員間で「何をどのように見るのか」実態を捉える視点と判断基準を明確にし、共有して取り組んだことに意義があったと考える。試行段階では、生徒の捉えに教員間でずれが見られ、話し合いを重ねることで客観的な実態把握につなげることができた。重要なことは、各教員の見立てにずれが生じることを踏まえた上で、それらをどのようにすり合わせ、実態把握を深めていくかという視点である。実態把握の方法は、日頃の行動観察や指導の過程での様子から深めていく方法や、種々の検査による方法、また本人や保護者と面接をすることでこれまでの捉えをさらに深化させる方法等があり、目的に応じて行うことが必要である。実態把握の具体的な手立ての一つとして、複数の視点による行動観察を基に、付箋等を用いて図式化したりカテゴリ化したりする取組等（視覚的な手法）が例として挙げられる。

2 個別教育計画と授業を関連付け、組織で支える仕組みづくり

実態把握から個別教育計画の重点課題を絞りこみ、個々の児童・生徒の指導目標から評価までの手続きを明確にする方法として、「授業振り返りシート」や「フレーム」を用いた取組を検証した。「授業振り返りシート」を用いることで、授業後の振り返りから授業前の確認へと教員の意識の変化が見られた。また、簡易で実践の積み重ねがしやすい方法として、目標同士のつながりを明確にするための「フレーム」を授業略案の裏面に記載した取組を行った。授業へのつながりを意識しながら目標立ての道筋を視覚的に示したことで、具体的な指導目標につながり、評価や授業改善につなげることができた。これら「授業振り返りシート」や「フレーム」を用いた取組の中では、学部長や総括教諭が、個別教育計画の作成や評価の際に、記入方法や考え方について教員へ丁寧に説明したことも有効な方法であった。各学校ではこれまでも年間指導計画や個別教育計画の他、指導案・評価表等、様々なツールを作成し、使用している。これらのツールが別々に機能するものではなく、指導の中で結び付け、有機的に活用していくことが重要である。

さらに個別教育計画の活用を組織で支えた取組として個別教育計画の見直し日を設定し、定期的にクラスの教員で振り返る時間を持つことが挙げられた。時間や場を設定し、目的や内容を明確にすることで、児童・生徒の実態把握がより深まり、年度当初の計画を見直し、次の目標の修正を試みる等の取組が見られた。限られた時間の中でも目標の見直しや授業を改善する方法を見いだせたことは成果である。また、分からなさのあった若手教員にとっては、話し合いの場に外部の視点が出たことが有効に機能した。今後、活用に向けた取組として、オブザーバー的な立場の教員が支える仕組みを組織で考えていくことが期待される。

3 本人、保護者の参画の重要性

個別教育計画を作成する際は、本人や保護者の願いを受け止め合意形成した上で進めていくことが大切である。また、教員は保護者に対し、個別教育支援計画や個別教育計画の作成・策定の場において、なぜこの指導や支援を行うのかという説明を行う責任（アカウンタビリティ）が求められる。

各校の取組からは、日常の振り返りの場や面談において、本人の願いを知り、個別教育計画の目標へ結び付ける取組の工夫が見られた。また、本人が自身を振り返る時間を定期的に設けることで、目標を意識した学びにつながり、具体的な手立てを自らも考えて取り組む姿があることも分かった。さらに作成や評価の際に、その内容を本人や保護者がより分かりやすいよう、資料の工夫や視覚的に理解しやすい書式を用いる工夫

も挙げられた。いずれも、教員が本人参加の視点を意識して取り組んだ結果である。主体的な学びを支えるためにも、的確な実態把握のもと、段階的な指導目標や指導内容を設定する必要がある。

また、本研究では個別教育計画への本人参加の視点について分教室の生徒を中心に紹介したが、今後はより重度の児童・生徒、その保護者にとって、どのように参画の場をつくるのか、その方法について検討していく必要がある。

おわりに

本研究では調査研究協力校4校の協力を得て、調査研究協力員と総合教育センター特別支援教育推進課の指導主事が連携しながら、個別教育計画の活用に関する具体的な取組について実践及び検証を行った。

個別教育計画は、児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズのもと作成され、日々の指導の中でいかされることが何よりも重要である。そのために、個別教育計画から授業へつなげる手続きの明確化、教員間の共通理解を高めるための視覚化した取組、組織として支える仕組みづくり、組織を運営する立場の役割等、大事な視点が明らかになった。さらに、個別教育計画を作成・活用するにあたり、本人を中心に据えた本人参加の視点を教員が改めて意識していくことが求められる。

1年目に実施した調査研究からは若手教員の「分からなさ」「難しさ」の声が多く挙げられた。今年度調査研究協力校であるB校、D校で実施した各学校のアンケートにおいても同様の声が聞かれ、個別教育計画の基本的な考え方や活用方法について、理解を図ることが必要であることが改めて分かった。学校現場の声を大切に拾い、基本的な考え方等を改めて示すとともに、今回調査研究協力校等の有用な取組から活用に向けた具体例をまとめ、成果物として発信していく。

本研究での取組を参考にし、各学校において今後ますます個別教育計画の活用が促進され、より良い指導実践が積み重ねられていくことを期待している。

最後に、本研究を進めるにあたり御指導・御助言をいただいた横浜国立大学の渡部匡隆教授、実践研究に御協力いただいた調査研究協力校の関係者の方々、アンケート調査及び聞き取り調査に御協力いただいた各特別支援学校の関係者の皆様に心より御礼申し上げる。

[調査研究協力員]

県立高津養護学校	総括教諭	菅原 眞
県立鶴見養護学校	総括教諭	村上 知之
県立武山養護学校	総括教諭	小川 明夫
県立中原養護学校	総括教諭	岡安 玲
特別支援教育課	指導主事	角 玲子

[研究者]

特別支援教育推進課長	福田 裕志
同課主幹兼指導主事	篠原 朋子
指導主事	羽賀 晃代
指導主事	窪田 朗子
指導主事	豊岡 裕子
指導主事	関野 大輔
指導担当主事	横澤 美保
教育指導専門員	佐藤 隆広
教育心理相談員	石田 望
教育心理相談員	網野 智章
教育心理相談員	武山 花野
教育心理相談員	筒井 友絵
長期研究員（茅ヶ崎養護学校）	花田 成孝

[助言者]

横浜国立大学	渡部 匡隆
--------	-------

引用文献

香川邦生 2015 「分かりやすい「自立活動」領域の捉え方と実践」（教育出版）p. 18-19

参考文献

神奈川県教育委員会 2005 「支援が必要な子どものための『個別の支援計画』～『支援シート』を活用した「関係者の連携」の推進～改訂版」
<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/611827.pdf>（2016年1月取得）

神奈川県教育委員会 2015 「平成27年度学校教育指導の重点」
<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/757238.pdf>（2016年1月取得）

文部科学省 2012 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo3/044/attach/1321669.htm（2016年1月取得）

文部科学省 2015 「特別支援教育 秋 No. 59」（東洋館出版社）

安藤隆男 2001 「自立活動における個別の指導計画の理念と実践」（川島書店）

花田成孝 2015 「個別教育計画活用における保護者との連携—連携の場には有効なツールの導入を通して—」（神奈川県立総合教育センター『長期研究員研究報告 第14集』）

道徳教育の充実に関する研究（中間報告）

山口 穰¹ 森本 タエ¹

道徳教育の充実を図るために、「特別の教科 道徳」が教育課程に位置付けられた。本研究では、道徳教育を充実させることを目指し、「特別の教科 道徳」で求められている「考え、議論する」道徳の授業の指導方法及び、評価方法を開発することとした。2年間の研究の1年目は、読み物資料の活用に着目して、形式的であると指摘されている道徳の授業の改善に向けて、「意図的な道徳の授業」の方策を示した。

はじめに

教育課程に道徳が設けられて以来、道徳教育は、道徳の時間を要として、各教科等における道徳的指導を通して道徳性を養い、児童・生徒が自主的・主体的に道徳的実践力を身に付けさせることが求められてきた。

平成25年3月に、文部科学省に設置された「道徳教育の充実に関する懇談会」（以下、「懇談会」という。）は、道徳教育改善のため、制度上、道徳の時間を「特別の教科 道徳」（仮称）として新たに位置付けることを検討すべきと提言した。この提言を踏まえて、平成26年10月に、中央教育審議会は答申（以下、「中教審答申」という。）を取りまとめた。文部科学省はこの答申を受けて、平成27年3月に、学校教育法施行規則及び学習指導要領の一部改正を行い、道徳の時間が、「特別の教科 道徳」（以下、道徳科という。）として、教育課程に位置付けられた。

そして、道徳教育の充実のために、目標や内容、指導方法、教育課程上の位置付け等について見直しがなされ、「考え、議論する」道徳科への転換が図られ、「道徳教育をどのように推進していけばよいのか」といった課題が浮き彫りになった。

研究の目的

形式的であると指摘されている道徳の授業の改善に向けて、「特別の教科 道徳」の指導方法及び、評価方法を開発することが、本研究の目的である。

なお、研究の1年目は、読み物資料（以下、読み物という。）の活用に着目して「意図的な道徳の授業」づくりに取り組むこととした。

研究の内容

1 道徳の教科化が求められる背景

平成25年2月の「教育再生実行会議（第一次提言）」は、いじめの問題が深刻な状況にある今こそ、心と体

の調和の取れた人間を育成するという観点から、道徳の時間を新たな枠組みによって教科化することを提言した。一方、文部科学省が行った意見公募からは、「道徳科は一定の価値観や規範意識の押し付けにつながる」、「道徳は普段の生活等から学ぶもので、教科として学ぶものではない」といった教科化に反対する意見も挙げられた。

また、道徳の教科化が求められるようになった背景には、いじめ問題以外にも、「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」、「発達の段階が上がるにつれ授業に対する児童・生徒の受け止めがよくないこと」、「分かりきったことを言わせる、書かせる授業」といった、「中教審答申」から指摘されている道徳の授業の課題もある。

こうした指摘を踏まえて、これまで自分自身が行ってきた道徳の授業を振り返ってみても、教師自身が感動した読み物を児童に読ませて、道徳的価値の自覚を促すことが多かった。そして、児童が感動している姿を見取れた時には、その雰囲気から、道徳性が育まれたと漠然と思いついてきた。改めて考えてみると、このような実践においては、「どんな力を身に付けさせるのか」といったことを意図してはいなかったように思える。他の教科の授業構想では、まず、児童の実態に即して授業のねらいと評価規準を設定し、次に、教材分析を行い、そして、学習内容や主発問等を設定していた。一方、道徳の授業を構想する際には、学習指導要領の道徳教育の内容項目（以下、内容項目という。）のキーワードや主題名と、授業で用いる資料を照らし合わせるだけで授業に臨むことが多かった。このように、授業の意図を明確にするという意識が低かった自分自身の実践が「中教審答申」が指摘している道徳の授業の課題そのものであったことが分かる。

そこで、本研究では、道徳科の設置を見直し、道徳教育の要である道徳の授業に視点を当てて研究に取り組むこととした。

2 これまでの道徳の授業

道徳科が求めている「考え、議論する」道徳の授業の指導方法の開発に向けて、本研究では、まず、道徳

の授業を構想する視点を定めることが必要であると考
 えた。そこで、平成 24 年度に文部科学省が実施した「道
 徳教育実施状況調査」、「懇談会」の報告や「中教審
 答申」、『わたしたちの道徳』をはじめ自治体及び民
 間の教材会社が作成した資料の指導実践例から、これ
 までの道徳の授業の取組や課題を整理した。

(1) 道徳の授業の取組

これまでの道徳の授業の取組としては、他教科と関
 連させた授業や問題解決的な学習、資料の開発、学習
 指導過程の確立等、様々な取組が挙げられる。本研究
 では、その中から次の 2 点に着目した。

1 点目は、道徳の授業で用いる資料が多く開発され
 ていることである。『私たちの道徳』や教材会社が作
 成した資料、各教師が自作した資料など、多くの資料
 が開発された。現在これらの資料は、書籍やインター
 ネットを通して多くの教師の間で手軽に共有されてい
 る。

2 点目は、道徳の授業構想の目安となる学習指導過
 程が、教師に浸透していることである。学習指導過程
 は、児童・生徒が道徳的価値を自覚する過程を、時系
 列で表したもので、現行の小・中学校学習指導要領解
 説において、次のように示されている。

〔学習指導過程〕

- ①導入（道徳的価値の自覚に向けて動機付けを図る）
- ②展開（道徳的価値の自覚を深める）
- ③終末（今後の発展につなぐ）

『私たちの道徳』や教材会社が作成した資料の指導
 実践例の多くは、内容項目と主題が明記され、この学
 習指導過程で構成されている。

(2) 道徳の授業の課題

前述した指導実践例の多くは、「導入で、道徳的価
 値に関する自己の経験を振り返る、展開で登場人物の
 心情を理解する、終末で授業の感想を書く」といった
 ように、学習活動が画一的になっている。「道徳教育
 実施状況調査」では、教師から「指導の効果を把握す
 ることが困難」、「効果的な指導方法が分からない」
 といった道徳の授業構想における課題が最も多く挙げ
 られた。こうしたことから道徳の授業は、教師が指導
 の意図を明確に持たないまま、指導実践例に即して、
 形式的に授業を行ってきたと考えられる。

また、前述した「中教審答申」からの指摘及び、「懇
 談会」の場で挙げられた「教師の指導力が十分でなく、
 道徳の時間に何を学んだかが印象に残るものになっ
 ていない」、「他教科に比べて軽んじられ、道徳の時
 間が、実際には他の教科に振り替えられていることも
 あるのではないか」といった指摘から、道徳の授業が適
 切に実施されていないことが分かる。

こうした課題を解決するためには、児童・生徒に身
 に付けさせたい資質・能力や指導の意図を、教師が明

確に持って授業構想をし、意図的な道徳の授業を実践
 する必要がある。

3 「意図的な道徳の授業」を構想するために

道徳科で求められている「考え、議論する」道徳の
 授業も、学習活動についての意図を持って行わなけれ
 ば、結果的に形式化してしまう。道徳の授業を形式化
 させないためには、「意図的な道徳の授業」づくりに
 向けた授業構想するための視点が必要である。

一般に教科指導では、身に付けさせたい資質・能力
 やその資質・能力を育成するための学習活動など、意
 図的な授業を構想することができる。

本研究では、道徳の授業も教科指導と同様に授業構
 想をすることが重要だと考え、「意図的な道徳の授業」
 を構想するための視点を次のように整理した。

〔「意図的な道徳の授業」を構想するための視点〕

- ・授業のねらいを明確に設定する。
- ・資料に適した学習内容を設定する。
- ・「発問」を吟味する。

4 「意図的な道徳の授業」の方策

道徳の授業を構想するには、1 単位時間の授業だけ
 でなく、各教科や複数の道徳の授業を関連させる必要
 がある。しかし、本研究では、先に示した「意図的な
 道徳の授業」を構想するための視点を踏まえ、1 単位
 時間の道徳の授業に焦点化して、「意図的な道徳の授
 業」の方策を示すこととした。

(1) 明確な道徳の授業のねらいの設定

道徳科の目標は、「道徳性を養う」とされ、具体的
 には、「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育
 てる」とされている。道徳の授業で、児童・生徒に身
 に付けさせたい資質・能力に対応する学習活動につい
 て、坂本は次のように整理している（第 1 表）（坂本
 2014 pp. 24-27）。

第 1 表 身に付けさせたい資質や能力に対応する学習活動

資質や能力	学習活動
道徳的判断力	資料の場面について、対比や選 択、批評する活動がある授業。
道徳的心情	資料の登場人物の心情把握や 共感的理解を大切にする授業。
道徳的实践意欲と 態度	なりたい自分像やそれに向け た思いを想定する活動がある 授業。

意図的な指導を行うためには、まず、児童・生徒に
 身に付けさせたい資質・能力を重点化する必要がある。
 それは、児童・生徒に身に付けさせたい資質・能力に
 は、道徳的判断力、心情、実践意欲と態度があり、1
 単位時間の中で、育成したい資質・能力を明確にしな

ければ、児童・生徒が何を学んでいいのかが、分かりにくくなるからである。

次に、内容項目についても重点化する必要がある。内容項目は、「友情、信頼」や「善悪の判断、自律、自由と責任」のように複数の要素で一つの項目として構成されているものが多い。例えば、内容項目「友情、信頼」は、相手との関係性を示す「友情」と、相手を信じる行動に関わる「信頼」で構成されている。ゆえに、1単位時間の道徳の授業で「友情」と「信頼」を両方扱うと、指導内容が多岐に渡るため、授業のねらいを明確に設定することは難しい。「友情」と「信頼」について、それぞれを捉えて内容項目を重点化すれば、授業のねらいが明確になり、資料も選びやすくなる。

例えば、中学校の道徳の授業で身に付けさせる資質・能力と、内容項目「友情、信頼」を重点化すると、次の設定例のとおり授業のねらいを明確に設定することができる。

〔道徳の授業1単位時間のねらいの設定例（中学校）〕

内容項目「友情、信頼」

友情の尊さを理解して心から信頼できる友達を持ち、互いに励まし合い、高め合うとともに、異性についての理解を深め、悩みや葛藤も経験しながら人間関係を深めていくこと。

（中学校学習指導要領）

この内容項目を指導するために、生徒の実態、資料の内容を踏まえて、道徳の授業のねらいを設定する。

①身に付けさせたい資質や能力の重点化

この道徳の授業では、道徳的実践意欲と態度を養うことを特に意図する。

②道徳教育の内容項目の重点化

この道徳の授業では、「友情」を扱い、対等関係の下で、友情を培うと「友情」に伴う条件を設定する。

③授業のねらいの設定

友だちと対等な関係の下で励まし合い、悩みや葛藤も経験しながら人間関係を深めようとする態度を培う。

(2) 資料に適した学習内容の設定

道徳の授業で用いる資料は、読み物、映像、写真等、様々なものが考えられる。本研究では、それらの中から、最も多く開発されており、道徳の授業での使用頻度が高い、読み物を資料として取り上げる。

道徳科では、読み物をきっかけに道徳的課題について「考え、議論する」ことを通して、道徳性を育むことが求められている。道徳の授業で学習内容を設定する際には、授業のねらいを踏まえた上で、「この資料では、どんな学習内容が設定できるか」といったことを考えなければならない。そのためには、資料の中か

ら道徳的課題を見いだすことが必要である。それは、資料の中から見いだした道徳的課題に合わせて、学習内容を設定することで、授業のねらいが実現しやすくなるからである。

そこで、本研究では、学習内容と読み物の内容を理解する視点とを一体として捉えた「学習内容設定の原則・条件」（坂本 2014 pp. 32-33）を参考に、読み物の内容の理解を通して、学習内容を設定することとした。

第2表は、内容項目「友情、信頼」の「友情」に重点化して、読み物「違うんだよ、健二（中学校道徳読み物資料集）」の学習内容を想定した例である。

第2表 読み物の内容を理解する視点に応じた学習内容

視点	学習内容
伴う条件の理解	友情を育むためには、対等な関係の下で互いに成長を願い、大切にすること。
当てはまらないものへの理解	友情を育むことは、相手にとって都合の良いことをしたり、自分にとって都合の良いことをしてもらったりする「適当な付き合い」ではないということ。
場面や具体、対象の理解	友情を育むためには、思っていることをはっきり伝えるにしても、我慢して伝えないにしても、相手の成長を願うことが大切であるということ。
人としての弱さや醜さを克服する尊さの理解	人は、相手に適当に合わせて、楽に付き合おうとすることもあるが、伝えるににくいことでも、相手のために伝えることができることは尊いということ。
善を行うことの快、悪を行うことの不快の理解	互いに高め合う友情を育むことは、気持ちのよいことであり、相手を大切にしない人間関係を築くことは、不快であること。

(3) 児童・生徒が読み物を捉える視点の設定

児童・生徒に、道徳の授業で道徳的実践意欲と態度を身に付けさせるには、読み物に内包している道徳的課題と実生活をリンクして考えさせることが必要である。また、「中教審答申」で課題として挙げられている「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」にならないようにするために、国語の文章の読解と明確に区別することが必要である。

そこで、次のように道徳の授業で児童・生徒が読み物を捉える視点を次のように設定した。道徳の授業においては、児童・生徒の実態に応じて、いずれかの視点に重点化して、読み物を捉えさせる必要がある。

- ・自己の経験をよりどころとして読む。
- ・各場面における登場人物の表面的な行為や行動ではなく、行為・行動を生み出した心情を読む。

(4) 意図的な発問の吟味

「懇談会」の報告においては、道徳の授業の指導方法の改善について最も紙幅を費やし、多様な価値観を生み出す授業や議論・討論型の授業など、動的な授業を例示して、柔軟な指導方法を生み出すことを求めている。このような授業を実現するためには、「この発問により、議論を促したい」、「この発問により、資

料を俯瞰して考えさせたい」といったことを意図して指導する必要がある。

そこで、本研究では、多くの発問を、「児童・生徒にどんな活動をさせるか」、「どんな資質・能力を身に付けさせるか」といった授業の意図に合わせて区分した「多様な表情をもつ『テーマ発問』」（永田 2014）を参考に、発問を整理した（第3表）。

第3表 道徳の授業の発問区分

発問区分	意図		特徴、例
場面発問	学習内容を押さえる。	資料の場面把握や批判的思考を促す。道徳的心情を膨らませる。	<p>すぐに回答できる。登場人物の内面を掘り下げる。</p> <p>人物になりきって共感することが前提となる。</p> <p>抽象的な心情理解に留まることもある。</p> <ul style="list-style-type: none"> 資料のある場面に焦点を当てて、その時の人物の心情や行為について考える発問 「（登場人物）が～しているとき、どんな気持ちか」 「（登場人物）が～したのは、どうしてか」
テーマ発問		児童・生徒の思考を揺さぶる。資料の中にある道徳的課題を掘り下げたり、追求したりする。	<p>抽象度の高まりに伴って、回答するために時間を要する。</p> <p>人物の生き方や資料の全体や変化などに着目して児童・生徒の考えを問う。</p> <ul style="list-style-type: none"> 人物を問う発問 「（登場人物）のことをどう思うか」 資料を問う発問 「この話から何が分かるか」 価値を問う発問 「本当の（扱う道徳的価値）とは何か」
問い返し発問	価値理解を促す。	意見の対比・検討を促す。考え、議論させる。道徳的判断力を育む。	<p>「場面発問」や「テーマ発問」に続いて行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> 受け入れ度を問う発問 「どの考えに最も納得できるか」「どの考えが最も良いか」 当為を問う発問 「どの考えが最もすべきことか」 見通しを問う発問 「どの考えなら実行できるか」 経験を問う発問 「どれをしたことがあるか」 共通点を問う発問 「どの考えにも共通していることは何か」 視点を転換する発問 「〇〇さんの立場なら、どれが大切か」「今後、この話はどうなるか」 「その考えは、全ての人に当てはまるか」
振り返り発問	自己理解を促す 実践意欲と態度を高める。		<p>学習指導過程の導入や終末で行うことが多い。</p> <ul style="list-style-type: none"> これまでの自分を問う発問 「自分は、今まで友達のことを思って、はっきり注意したことがあったらどうか」 「今まで、少しでもできたところはないか」 これからの自分を問う発問 「これから、友達とどのように接していったらよいだろうか」 「これから大切にしたい親切的な行いについて、考えをまとめてみよう」



ア 場面発問

場面発問は、児童・生徒が、読み物の内容を理解することが難しいと感じている場合や、登場人物に共感しやすい読み物を扱う場合に有効な発問である。しかし、児童・生徒の発達の段階を十分に考慮せずに場面発問を用いると、児童・生徒は、分かりきっていることを重ねて問われているように感じ、学習意欲が低下してしまうことがある。

イ テーマ発問

テーマ発問は、児童・生徒の多様な価値観を引き出すためや思考を揺さぶるため、資料を俯瞰して学習内容に迫り道徳的価値の自覚を促すためなどに有効な発問である。しかし、発問に対して、多様な反応が予想されるので、教師は、発問後の授業展開を綿密に考えておく必要がある。また、道徳的課題について考えるためのよりどころとなる経験が少ない児童・生徒や、読み物の内容を十分に理解していない児童・生徒に、抽象度の高いテーマ発問を用いても、回答することができないことが予想される。そういった状況を補うのが、次に示す問い返し発問である。

ウ 問い返し発問

問い返し発問は、児童・生徒に互いの意見を比較・検討させるために、有効な発問である。場面発問やテーマ発問によって挙がった児童・生徒の意見について、更に深く考え議論させて、道徳的価値の自覚を促す際に有効な補助的な発問である。授業のねらいに迫るためには、児童・生徒の反応に応じて、教師が意図するタイミングで用いる必要がある。

エ 振り返り発問

振り返り発問は、学習指導過程の導入や終末におい

て、これまでの自己を振り返らせたり、これからの生き方を考えさせたりする場合に有効な発問である。しかし、児童・生徒が道徳的価値を深く理解しないまま終末で用いると、児童・生徒は決意表明を強いられたように感じることもある。そこで、教師は、授業中の児童・生徒の様子を捉えた上で用いる必要がある。

(5) 読み物の意図的な活用

授業のねらいを実現するためには、読み物の活用意図を「道徳的価値の自覚を促すために、展開では、読み物の道徳的課題について考えさせる」といったように、具体的にすることが必要である。

そこで、本研究では、「三つのタイプの学習過程」(矢作 2015)に着目した。これは、読み物の活用をその意図に合わせて三つに区分して、読み物の活用意図を整理して示しているものである。本研究では、この「三つのタイプの学習過程」(矢作 2015)を参考に、ここまで述べてきた「意図的な道徳の授業の方策」の(1)及び(4)を踏まえて、読み物の活用について整理した(第4表)。

道徳の授業に浸透している「導入→展開→終末」という学習指導過程に、第4表に区分した読み物の活用を、意図に合わせて当てはめることで、具体的な道徳の授業展開を構想することができるといえる。例えば、「展開では、テーマ発問を用いて、読み物の道徳的課題について、自己の経験を根拠に考えさせ、道徳的価値の自覚を促す」といったような授業展開が考えられる。このように、読み物の活用の意図を具体的にして授業構想することによって、「意図的な道徳の授業」に迫ることができる。

第4表 読み物の活用区分

活用区分	意図	留意点・特徴
A 読み物の登場人物の心情に共感させる	道徳的心情を養う 道徳的判断力を養う	<ul style="list-style-type: none"> 児童・生徒に登場人物の心情に共感させることで、登場人物が道徳的行為に至った心情や根拠について考え、登場人物のように在りたいと感じさせる これまでの道徳の授業で多く見られた活用方法 「場面発問」が多く用いられる
B 児童・生徒が読み物から見いだした問題について話し合わせる	道徳的実践意欲と態度を養う 道徳的価値の自覚を促す	<ul style="list-style-type: none"> 児童・生徒に読み物から問題を見付け、自己の経験を根拠に問題について考えさせるので、読み物に関連する経験が必要 話し合いをするための表現力が必要 教師が、読み物を十分に理解し、発問の吟味しておかなければ、授業のねらいを実現できない 「テーマ発問」が用いられる
C 児童・生徒が実生活から見いだした問題について、読み物を通して考えさせる	道徳的実践意欲と態度を養う 道徳的価値の自覚を促す	<ul style="list-style-type: none"> 児童・生徒に読み物の登場人物の言動と自身の実生活から見いだした問題を結び付けて考えさせるので、資料に関連する経験が必要 話し合いをするための表現力が必要 教師が、読み物を十分に理解し、発問の吟味しておかなければ、授業のねらいを実現できない 「テーマ発問」が用いられる

研究のまとめ

1 研究の成果

道徳科が求めている「考え、議論する」道徳の授業を効果的に行うために、先行研究に基づき「意図的な道徳の授業」づくりに向けて、「資料に適した学習内容の設定」、「意図的な発問の吟味」、「読み物の意図的な活用」などの具体的方策を示したことが研究1年目の成果である。

身に付けさせたい資質・能力と内容項目を重点化した授業のねらいの設定を例示することができた。また、読み物に適した学習内容の設定の条件、発問、読み物の活用について、それぞれの意図と特徴によって整理したことで、「考え、議論する」学習活動を意図的に展開することを示すこともできた。以上の方策により、児童・生徒は「考え、議論する」ことの目的意識を持ち、自主的・主体的に道徳性を育てていくといえよう。

本研究は、斬新な指導方法や資料の開発を行ったわけではなく、「意図的な授業」という基本に立ち返って道徳の授業の方策を整理したものである。したがって、本研究が示した「意図的な道徳の授業」の方策は、どの学校でも用いられている定番の読み物や、読み物以外の資料にも適用できよう。このような汎用性のある方策を見いだすことができたことも成果である。

2 今後の方向性

研究2年目は、本年度の取組で明らかにした「意図的な道徳の授業」の方策による授業実践を、調査研究協力員の協力の下で行い、その有効性について検証する。

また、研究の1年目は、読み物の活用に着目して「意図的な道徳の授業」の方策を示したが、読み物以外の活用も研究していきたい。さらに文部科学省から具体的に示される「道徳科の評価」を視野に入れて、研究を進めていきたい。

おわりに

道徳の授業が形式的であると指摘されている一方で、どの教師も「思いやりを大切にする」、「命を大切にする」といった心の教育を日頃から行っている。ただ、道徳の授業では、内面的資質を高めるといふ難しさにより、意図的な指導が行いにくかったのではないだろうか。

本研究の成果が、これまで意識されにくかった「道徳教育をどのように推進していけばよいのか」という課題を解決するための第一歩となることを願う。

なお、研究を進めるに当たり、御指導・御助言を頂いた昭和女子大学大学院の押谷由夫教授に感謝の言葉を申し添えたい。

[助言者]

昭和女子大学大学院教授

押谷由夫

参考文献

- 中央教育審議会 2014 「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afielddfile/2014/10/21/1352890_1.pdf (URLは2016年1月取得)
- 道徳教育の充実に関する懇談会 2013 「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chou sa/shotou/096/houkoku/_icsFiles/afielddfile/2013/12/27/1343013_01.pdf (URLは2016年1月取得)
- 文部科学省 2012a 「違うんだよ、健二」（『中学校道徳 読み物資料集』） http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afielddfile/2012/03/16/1318784_5.pdf (URLは2016年1月取得)
- 文部科学省 2012b 「道徳教育実施状況調査」 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afielddfile/2013/01/04/1282847_1.pdf (URLは2016年1月取得) pp. 1-10
- 文部科学省 2015a 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afielddfile/2015/08/19/1282846_3.pdf (URLは2016年1月取得)
- 文部科学省 2015b 『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afielddfile/2015/07/29/1356257_2.pdf (URLは2016年1月取得)
- 押谷由夫 柳沼良太 2014 『道徳の時代をつくる！—道徳教科化への始動—』 教育出版
- 坂本哲彦 2014 『道徳授業のユニバーサルデザイン』 東洋館出版社
- 永田繁雄 2014 「道徳授業の発問を変える『テーマ発問』とは」（道徳教育編集部『道徳教育 8月号 No. 674』） 明治図書出版 pp. 4-6
- 矢作信行 2015 「『私たちの道徳』活用のための新学期オリエンテーション企画 小学校 活用していく雰囲気をつくる」（道徳教育編集部『道徳教育 5月号 No. 683』） 明治図書出版 p. 12

学校組織マネジメントに関する研究（中間報告）

中山 晋¹ 押野 裕¹

教職員の大量退職・大量採用等により教育を取り巻く環境が変化する中、学校運営を円滑に機能させるために、教職員の協働性を高めることが求められている。そのためには、全教職員が学校組織マネジメントの考え方を身に付ける必要がある。本研究では、これからの時代に求められる学校組織マネジメントの方向性として、校内の協働を推進するため、特に若手教職員を活用する方策について考え、その有効性を示すこととした。

はじめに

学校運営に組織マネジメントの考え方が取り入れられるようになって久しい。平成12年の「教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案—」の「4 新しい時代に新しい学校づくりを」には、「学校や教育委員会に組織マネジメントの発想を取り入れる」とある。ここでは、学校に組織マネジメントの発想を導入し、校長が独自性とリーダーシップを発揮できるようにするという提言がなされている。これを受けて、文部科学省は、教育委員会等において学校組織マネジメント研修への取組を促進するために、平成14年に「マネジメント研修カリキュラム等開発会議」を設置した。そして、平成16年には校長・教頭・主任クラスを対象とした、平成17年にはすべての教職員を対象とした学校組織マネジメントのモデル・カリキュラム（以下、共に「モデル・カリキュラム」という。）を作成し、組織マネジメント研修への支援方策を示した。こうした中、神奈川県立総合教育センター（以下、「当センター」という。）においても、校長をはじめとする管理職対象の研修において、学校組織マネジメントに関する内容を重点的に扱ってきた。

上記の提言から約15年が経過した現在、社会のグローバル化や少子化など、教育を取り巻く環境の変化に伴い、学校が抱える課題は多様化・複雑化している。このような課題に対応するために、組織的で機動的な学校運営の基盤となる学校組織マネジメントの考え方が一層重要になっている。そこで、これからの時代に求められる学校組織マネジメントについて研究することとした。

研究の目的

今日の学校運営においては、管理職のみならず、全教職員が学校組織マネジメントの考え方を身に付けることが必要となる。

本研究では、全教職員が学校運営に参画する際に必

要となる学校組織マネジメントに関する理論・手法を整理することを通して、これからの時代に求められる学校組織マネジメントの考え方を示すことを目的とする。その考え方を基に、当センターの研修体系を整理し、今後の研修内容に反映させる。また、各学校の教育力向上のために、学校組織マネジメントが有効に機能している学校の事例を収集、分析し、研究成果物にまとめ、情報を発信する。

研究の内容

1 学校組織マネジメントとは

(1) 組織マネジメントとは

組織とは、目的達成のために複数の人によって作られた集合体であり、互いに意思疎通を図りながら協力して働くというプロセスや相互関係によって成り立っている。組織マネジメントとは、もともと企業で生まれた経営の手法である。「モデル・カリキュラム」ではその意味を、個人が単独でできない目的を達成するための活動で、組織が効率的・効果的に動くために、資源を統合し調整することであるとしている。

組織の中でマネジメントの考え方を取り入れるに当たっては、まず、組織の構造や特徴を把握することが必要である。そして、組織が置かれている状況を的確に捉えてビジョンを作成する。組織の把握・分析には、組織の置かれた環境を内部と外部に分け、それぞれをプラス面とマイナス面という視点で分析するSWOT分析（第1表）という手法を用いることが多い。さらに、マネジメントが機能するための仕組みを構築するために、Plan→Do→Check→ActionのPDCAサイクルの手法を活用することが有効である。

第1表 SWOT分析

	外部環境	⇔	内部環境
プラス	機会 (Opportunity)		強み (Strength)
↓			
マイナス	脅威 (Threat)		弱み (Weakness)
学校における視点	保護者や地域の 学校に対する期待や願い		児童・生徒の 学習や生活の状況

各組織においてマネジメントを考える際に重要な点は、その組織ならではの特殊解、すなわち、その組織の特色を捉えた手法を探索しなければならない、ということである。なぜなら、各組織における環境や資源、課題はそれぞれ異なっているため、どのような場面でも通用するような方法はないからである。

(2) 学校における組織マネジメント

組織マネジメントの考え方を学校に取り入れたものが学校組織マネジメントである。「モデル・カリキュラム」では、学校組織マネジメントを「学校内外の能力・資源を開発・活用し、学校に関与する人たちのニーズに適応させながら、学校教育目標を達成していく過程（活動）」であるとしている。

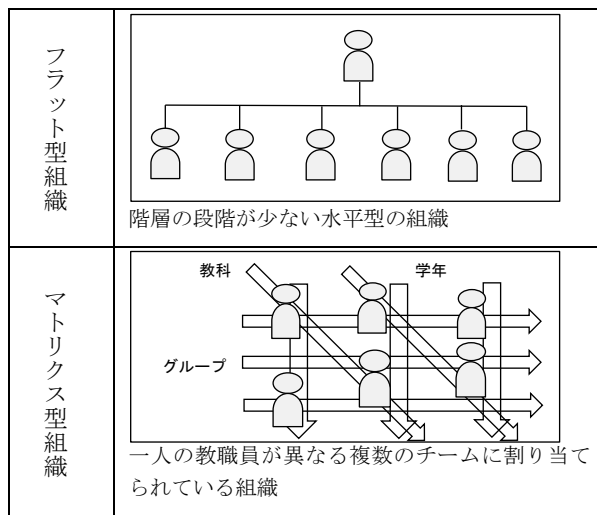
前述した考え方を基に、各学校は学校運営に組織マネジメントの考え方を導入してきた。しかし、学校は企業とは組織の目的やその達成方法等、多くの点で特徴が異なるため、単に企業の考え方をそのまま導入すればよいというわけではない。例えば、組織の目的については、学校は地域を含めた関係者のニーズに応え、学校教育目標を実現し社会づくりへの貢献が求められている。これは、営利を目的とする企業とは異なる点である。その他、学校と企業の違いは多岐にわたるが、一般に学校のマネジメントの方が制約条件も多く、難しいといえる（浅野 2010）。

さらに、学校組織は、個人の中で自己完結的に問題解決がなされる「個業型組織」の特徴を持っているといえる（天笠、北神 2011）。この個業型組織は、教職員一人ひとりの専門性が発揮されやすく、各教職員も満足感を得やすい。一方、教職員同士で協力しようという意識が薄くなり、学校組織全体を見る視点に欠けるという面も持ち合わせている。加えて学校には、変化に対して積極的に働き掛けず、現状を維持しようとする傾向がある。このような学校ならではの特徴により、次章で述べるような教職員の年齢構成に関する課題や今日的な教育課題の解決には、柔軟に対応できないことも考えられる。

また、学校組織は、一般に第1図に示すような「フラット」で「マトリクス」な特徴を併せ持っているといわれている。この学校組織の長所は、創造的な問題解決に適しているとともに、迅速な意思決定がなされることである。さらに中堅教職員の能力の伸長も期待される。一方で短所は、教職員が多忙感を抱きやすく、長期的な視野に欠ける面である。加えて若手教職員の育成が停滞することも指摘されている（浅野 2010）。

このように企業とは違う学校の特徴を踏まえた上で、学校ならではの組織マネジメントを考えていかなければならない。

なお、あらゆる組織がトップによるリーダーシップの下に運営されるのと同様に、学校においても校長に



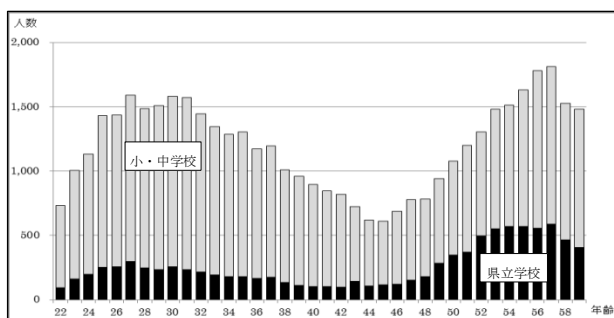
第1図 フラット型組織とマトリクス型組織

よるリーダーシップが重要となる。校長は、自校の組織マネジメントを機能させるために、学校のミッションを明らかにし、その学校ならではの組織マネジメントを構築する必要がある。

2 学校組織マネジメント導入の背景

(1) 現状における課題

学校を取り巻く環境は日々大きく変化している。その変化を表す大きな特徴の一つとして、教職員の年齢構成に関する課題が挙げられる。第2図は、本県における平成27年度の年齢別教職員数の分布である。この図から分かるように、40歳代半ばの教職員数は非常に少なく、その前後に二つの山が描かれている。今後10年間で、現在50歳代のベテランの教職員が退職することにより、新規採用教職員の増加が見込まれ、若年層が大幅に増えることが予測される。結果として、20歳代～30歳代前半が半数以上を占め、50歳代が非常に少ないという偏った年齢構成になる。県立学校（高等学校、中等教育学校及び特別支援学校）に限ると、現在50歳代の占める割合が更に高いので、この傾向は顕著であろう。この状況がどの学校にもいえるとは限らないが、このような年齢構成の学校が多く存在し、世代交代の急速な進行が迫っているといえる。したがって、学校の組織運営についても、今までとは異なった視点が求められているのである。



第2図 平成27年度神奈川県年齢別教職員数

本県では、「校内組織の見直し」、「総括教諭の設置」、「企画会議の設置」の三点について管理運営規則が改正され、平成18年度より施行された。総括教諭については、学校運営の補佐、グループ業務の統括、教職員の人材育成という三つの職務を担う学校組織の新たな職として導入された。この総括教諭は、校内ではグループリーダーとして、組織的な学校運営を推進する役割を担うこととなっている。なお、平成19年に改正された学校教育法により、全国的に本県の総括教諭に該当する主幹教諭が設置できるようになった。本県の総括教諭の1校当たりの配置数は4.31人と全国で最も多くなっている。これは、次に配置数の多い東京都より、1校当たり約1.5人多い数である（平成27年度学校基本調査）。また、平成27年度の本県の総括教諭の平均年齢は、県立学校では53.1歳であるが、今後50歳代の教職員の退職に伴って、総括教諭の平均年齢は確実に下がっていく。このことから、今までより経験の浅い教職員が総括教諭とならざるを得なくなってくるのである。

さらに、社会が大きく変化する中で、教育を巡る課題も多様化・複雑化している。例えば、社会のグローバル化に対応する教育やICTの利活用、確かな学力の向上を図る取組やインクルーシブ教育の推進、更には、コミュニティ・スクールの新設といった地域と連携した取組など多岐にわたる。学習指導要領の変遷に限っても、平成元年以降、生活科の新設や総合的な学習の時間の新設、更には小学校外国語活動の導入や道徳の教科化等、時代に応じた教育施策が展開されている。このような状況の中、学校では個人の力に頼るのではなく、組織として課題等に取り組むことが必要とされている。

(2) 学校組織マネジメントに関する当センターの取組

当センターでは、時代背景に応じて、各校の学校運営が円滑に進むように様々な取組を行ってきた。学校組織及び学校内人材育成研究の成果を基にした刊行物「学校内人材育成（OJT）実践のためのガイドブック」（2008）、「中堅教員のためのフォローアップ」（2013）、「教職員のパートナーシップ～働きがいのある職場の創造～」（2014）を発行し、校内研修や人材育成に役立つ情報を中心に学校組織マネジメントの考え方を発信してきた。

平成14年度から、学校経営研修（校長・副校長・教頭等対象）や学校運営研修（総括教諭等対象）において、職階に応じたマネジメント能力を高める研修講座を実施してきた。その中では、国立教育政策研究所の総括研究官や大学教授を講師に迎え、学校組織マネジメントに関する講義を実施し、管理職としてのマネジメントの考え方や校内における人材育成についての重要性を示すことで学校経営への理解を促進してきた。

加えて、平成27年度からは、初任者研修講座や5年

経験者研修講座等、教職経験10年未満のファーストキャリアステージをはじめ、全ての教職経験に応じた基本研修においても学校組織マネジメントに関する内容を取り入れ、学校組織マネジメントの考え方が浸透するよう講座を組み立てている（第2表）。

第2表 当センターにおける学校組織マネジメントに関する研修講座

	研修講座名	学校組織マネジメントに関する内容
ファーストキャリアステージ	初任者研修講座	講義・演習・協議「セルフマネジメント」
	2年経験者研修講座	講義「組織の一員としての役割」
	5年経験者研修講座	講義・演習・協議「組織の一員としての役割～メンターの視点から～」
キャリアアップステージ	10年経験者研修講座	講義「学校組織マネジメントと中堅教員の役割」
	15年経験者研修講座	講義・協議「学校組織マネジメントの実践」
	25年経験者研修講座	講義「企業の人材育成から学ぶ」

受講者のアンケートには、「学校組織の一員として、自分ができる仕事について考えることができた。」（2年経験者）、「メンターの役割が果たせるように努力していきたい。」（5年経験者）、「中堅教員としての責任を感じた。」（10年経験者）等の記述が見られるように、それぞれの教職経験に応じた学校組織マネジメントについての関心の高さがうかがえた。このことから、若手教職員も含めて、受講者のニーズに合ったマネジメントに関する研修を更に深化・充実させていく必要がある。

3 これからの学校組織マネジメントについて

社会の変化に応じた今日的な教育課題に学校組織として対応するためには、校内における教職員の協働がより一層重要となる。また、大量退職・大量採用による教職員の世代交代を考えると、校内の業務の推進役（キーパーソン）を今までより若い教職員が担っていくことが求められる。

そこで、学校運営を有効に機能させ、学校の教育力を高めていくために、本研究では、

校内の協働を推進するため、キーパーソンとして若手教職員を活用する

ことについて、教職員の協働、学校組織におけるキーパーソンの役割、キーパーソンとしての若手教職員の活用を中心に、これからの時代に求められる学校組織マネジメントの方向性について述べていく。

(1) 教職員の協働

学校における協働は、個業型組織とされてきた学校組織を、教職員集団による協働体制に基づく協業型組

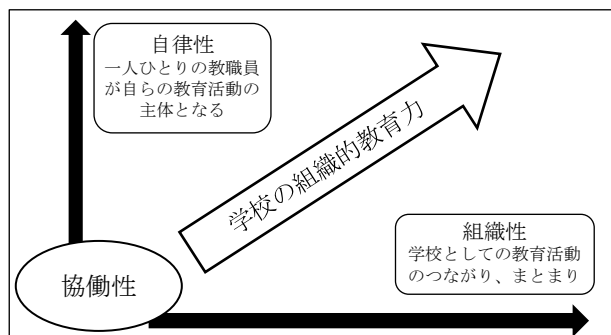
織に転換することによって実現される。すなわち、教育を巡る課題を集団として共有化し、その課題解決に向けての取組も一団となり、協働して対応していくことが求められている（天笠、北神 2011）。

教職員が協働するためには、校長が描いた学校経営ビジョンを全教職員が共有していることが重要である。加えて、自校の分析や評価が適切になされていることや、校長による適切な人員配置も求められる。そして、教職員が互いの連携を強めながら、同じ方向を目指し、それぞれの担当する業務に当たる意識を持たなければならない。

しかし、実際に学校を運営する際には、日々の教育活動に沿って目標を設定する必要がある。つまり、学校教育目標や学校経営ビジョンを理解しているだけでなく、その実現のためにより具体的な目標や課題を設定しなければならない。そのような具体的な目標に対しては、細分化された業務が与えられる。例えば、運動会や遠足等の学校行事の企画・運営や児童会や生徒会の運営等がこれに当たる。それらの業務を遂行するためには、学校全体や校務グループ、学年といった大きな集団ではなく、その業務を主として任せられる、数人から成る小集団を構成することが必要となる。

このような細分化された業務を遂行する際にも、各個人の力だけではなく、教職員の協働が必要となる。学校組織マネジメントにおける協働性は、第3図（天笠、北神 2011）に表されるように、一人ひとりの教職員が主体となって行動する「自律性」と、教育活動のつながりやまとまりを実現する「組織性」を両立させていくことによって高められる。それに伴い、小集団のメンバーのそれぞれは、業務を通して教育活動の実践に関する様々な力量を向上し、教職員として成長するのである。

また、今述べた協働の姿は小集団の中におけるものであるが、学校経営ビジョンが共有化されている学校では、それらは独立して個別に存在するものではなく、学校として一つの協働の形として現れるのである。



第3図 学校組織マネジメントにおける協働性

(2) 学校組織におけるキーパーソンの役割

前項では、具体的な目標を実現するための小集団の協働について考えたが、このような小集団には、必ず推進役が必要となる。本県では総括教諭を職として定

めており、学校運営を補佐しグループの統括に関する職務を担っているが、小集団の推進役が必ずしも総括教諭になるわけではない。「モデル・カリキュラム」では、管理職に続く人材を「中堅教職員」としており、この位置にある教職員のことを各校でも「ミドルリーダー」「サブリーダー」等と呼んでいるが、どれも特定の役職や経験年数を表すものではない。

本研究では、校内の各小集団での業務における推進役を「キーパーソン」と定義する。ここでいうキーパーソンは、役職や経験年数にかかわらず誰もがなり得るものである。

キーパーソンは小集団の推進役を担うことによって、主に次の三点の力が身に付くと考えられる。

- 学校運営に必要な知識や技能を身に付け、校内研修や教育活動を推進する
- 校内の様々な業務において、新たな提案や企画、実践をPDCAサイクルに沿って行う
- 小集団内で助言や援助をすることにより、同僚の職務遂行能力の向上に寄与する

この三点は、本県の定める総括教諭の職務内容に対応している。誰もがなり得るキーパーソンにあって、このような力を、最初から全て持ち合わせているとは限らない。そこで、校長はキーパーソンの役割を任せ際には、キーパーソンを経験することでどのような力を身に付けさせたいのか、という人材育成の視点を持つことも大切である。

キーパーソンを育成するために必要となる管理職の考え方については、当センターの刊行物である「学校内人材育成(OJT)実践のためのガイドブック」(2008)の中で次の三点を挙げている。

- キーパーソンを動機付ける
- キーパーソンに担って欲しい役割を示す
- キーパーソンとその指導を受けている教職員をフォローする

管理職が、業務に対する動機付けを行ったり、キーパーソンが担うべき役割や責任を具体的に示したりすることによって、キーパーソンは、推進役としての力をより発揮できると考えられる。さらに人材育成の面からは、キーパーソンとそれを支えるフォロワー（小集団内の他の教職員）の関係を的確に見定めて、小集団での役割を与えることも必要である。そのために管理職は、日頃から教職員の適性或職場内の人間関係を把握し、各教職員が個々の力を十分に発揮できるように組織の構成を考えなければならない。

(3) キーパーソンとして若手教職員を活用する意義

キーパーソンとして学校運営を支えてきた教職員は、今までは総括教諭等、ある程度の経験が求められていた。しかし、世代交代の進むこれからの学校では、教職員の誰もがキーパーソンの役割を担えるようになることが求められる。

その中でも本研究では、これからの教職員の年齢構成を考慮して、若手教職員をキーパーソンとして活用することに焦点を当てる。ここでは、若手教職員を教職経験が5～10年目の教職員とする。

キーパーソンとして若手教職員を活用する理由の一つは、前述したとおり、県内における現在の教職員の年齢構成にある。現在50歳代のベテランの教職員が退職することにより、管理職及び総括教諭の年齢は、現在より下がっていくことが明らかである。その際に、現在教職経験が5～10年目の教職員は、比較的早い段階で総括教諭等、学校運営の中核を担うことになる。学校組織は、一人の教職員が異なる複数のチームに割り当てられているマトリクスな組織という特徴を持っているので、10～20年というスパンではなく、短期間で様々な業務に関わることが求められるのである。加えて、今後退職していくベテランの教職員から次の世代へ知識や技能を継承していく役割も担うこととなる。

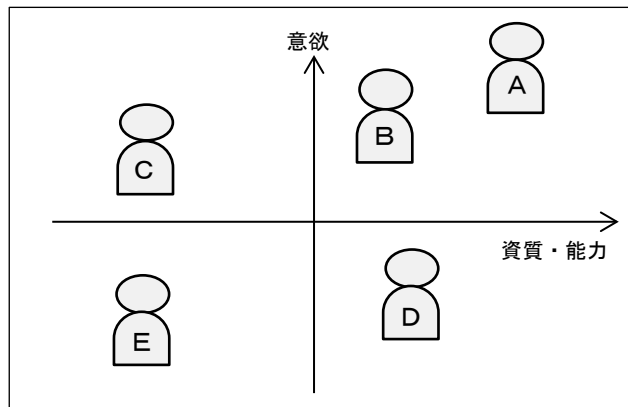
また、教職経験が5～10年目になると、様々な業務を直接あるいは間接的に経験することで、校内の業務にはどのようなものがあるか、学校運営の一年間の流れはどのようなものか等について、ある程度理解ができていと考えられる。さらには、校外の研究会等への参加や、当センターが行う課題解決力向上区分の研修において校種を超えた協議等の実施により、他校の教職員との交流の機会も増えている。また、人事異動を経験して学校や地域による特色の違いも分かるようになるなど、様々な経験を積んでいる頃である。そのため、業務の運営に当たっては、自分の意見だけに偏ることなく幅広い見地に基づいて判断する力が育ってきていと考えられる。これらの経験は、小集団において業務を推進する際に、柔軟な対応ができることにつながっていくのである。

さらに、若手教職員が持つ今日的な教育課題に対応する力にも期待したい。例えば、組織的な授業改善という課題に対して、ベテランの教職員は今までの成功体験から講義を中心とした知識伝達型の授業に頼り、時代の変化に抵抗がある場合も考えられる。しかし、若手教職員は、問題解決型の学習を行う生活科や総合的な学習の時間を履修しており、アクティブ・ラーニングの視点をいかした授業づくりの実践に積極的に取り組むなど、新たな視点で様々なことを学ぼうとする意欲も持ち合わせていと考えられる。加えて、当センターの研修によりICTを利活用した授業形態も経験していることから、教育環境の変化に対応できる素地が備わっている。このような点から、今日的な教育課題の解決に抵抗なく関わることで、キーパーソンである若手教職員の力が小集団の中で有効にはたらくことが期待できる。

以上のことから、キーパーソンとして若手教職員を活用することが有効であると考えられる。

(4) キーパーソンを中心とした小集団における協働

小集団内の教職員の関係について具体的に考えることで、小集団における協働の在り方について明らかにしていく。第4図はある業務に対する各教職員の「資質・能力(与えられた業務に関する知識やスキル等)」と「意欲(主体的に業務に取り組む態度)」を両軸にとった相関図の一例である。



第4図 小集団内の教職員の相関図

「資質・能力」が高い(図の右側に位置する)教職員は、ある程度の経験を積んでいる。また、「意欲」が高い(図の上側に位置する)教職員は、年代や経験に関係なく存在する。第4図のAのように右上に位置するのは、ある程度の経験を積み、業務に対して意欲的に取り組み、周囲からも頼られる教職員と考えられ、例えば総括教諭がここに位置するであろう。一見すると、あらゆる業務で図の右上に位置する資質・能力も意欲も高いAをキーパーソンにして業務を進めることが最適のように考えられるが、必ずしもそうとは限らない。なぜなら、校内のどのような業務もAをキーパーソンにすると、Aに仕事が集中するといった業務の偏りが起こる。また、前述した教職員の年齢構成に関する課題を考えると、数年後には学校の教職員の構成が第4図の左側に偏ったものになる。そのような状況に対応するためには、C～Eも含めた様々な教職員にキーパーソンを経験させることが望ましいのである。したがって、キーパーソンを業務によって図のA～Eのどの教職員でも担える体制づくりが求められるのである。

経験の少ない若手教職員がキーパーソンとなる際に重要となるのが、それを支えるフォロワーの役割である。ここでのフォロワーの役割には、自らの経験をいかして経験の不足している若手教職員を支えることにより、業務を円滑に遂行することも含まれる。例えば、第4図のCをキーパーソンにした場合、AやBは自らの経験をいかして、Cのフォロワーとして業務を遂行することに協力する。そうすることによって、CはAやBの経験を自分のものとして確実に資質・能力を高めていく。併せてこの業務に参加しているDやEもそれに伴って職務に対する意欲や資質・能力が高められ

ていくことが理想である。このように各教職員がお互いの持っている良さを発揮しながら業務を遂行していく。これが、求められる校内の協働の姿である。

フォロワーは自然発生的にキーパーソンを支えようという雰囲気から作られることもあるが、校長がマネジメント力を発揮して、フォロワーを意図的に設定することが必要となる。職場内の人間関係を加味し、キーパーソンとフォロワーを適切に組み合わせながら、課題解決のための小集団を構成することで、円滑に業務が遂行されるのである。

このように、校内には小集団内における協働の場面が多く現れることになる。校長のリーダーシップの下、そのような多くの小集団が集まることにより、学校として一つの協働の形が現れるのである。それが、これからの時代に求められる学校組織マネジメントの実現につながるのである。

研究のまとめ

1 研究1年目の取組

研究1年目には、学校組織マネジメントの考え方を改めて整理し、学校組織マネジメントの必要性や、これからの時代に求められる学校組織マネジメントについて考えた。その中で、特に「校内の協働を推進するため、キーパーソンとして若手教職員を活用する」ことに着目し、若手教職員が期待されていることをまとめた。さらに、学校組織マネジメントの考え方を使って組織的な学校運営を推進していくためには、校内の人材を適切に配置するという校長のマネジメント能力も必要であることが分かった。

2 研究2年目に向けての取組

研究1年目の取組を基に、キーパーソンとして若手教職員を活用している学校を調査し、学校における具体的な実践内容を整理・分析するとともに事例を紹介する。また、これからの時代に求められる学校組織マネジメントの考え方を研修講座の内容に反映させていく。特に、訪問調査で得られたキーパーソンの役割に視点を当てて、協働の在り方を考える等の研修内容を構想する。

おわりに

これからの学校組織を考える際に、若手教職員の活用は、避けて通れない課題である。県内の学校は、校種、学校規模、地域性、教職員の年齢構成等、様々であるが、「校内の協働を推進するため、キーパーソンとして若手教職員を活用する」ことは今後どの学校にとっても、必要となる考え方であろう。研究2年目には、これからの時代に求められる学校組織マネジメン

トについて、より深く追究していきたい。

なお、研究を進めるに当たり、御指導・御助言を頂いた国立教育政策研究所の二井正浩総括研究官に感謝の言葉を申し添えたい。

[助言者]

国立教育政策研究所総括研究官 二井正浩

引用文献

- 神奈川県立総合教育センター 2008 「学校内人材育成(OJT) 実践のためのガイドブック」 p. 31
文部科学省 2004 「学校組織マネジメント研修—これからの校長・教頭等のために—(モデル・カリキュラム)」 p. 2-15

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2016 「平成27年 人事に関する統計報告」 <http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f55/p992658.html> (URLは2016年2月取得)
文部科学省 2000 「教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案—」
文部科学省 2005 「学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～(モデル・カリキュラム)」
文部科学省 2015 「学校基本調査(政府統計の総合窓口 e-Stat)」 <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001011528> (URLは2016年2月取得)
浅野良一 2010 「学校組織マネジメントの概要(改訂版)」 <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/Snavi/kensyuSnavi/keieipdf/managetext22.pdf> (URLは2016年2月取得)
天笠茂・北神正行 2011 『「つながり」で創る学校経営』ぎょうせい
木岡一明 2007 『ステップ・アップ 学校組織マネジメント—学校・教職員がもっと元気になる開発プログラム—』第一法規
北神正行・木原俊行・佐野享子 2010 『学校改善と校内研修の設計』学文社
佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史 2011 『学校づくりの組織論』学文社

神奈川の支援教育の成果に関する調査研究

— 教育相談コーディネーターの取組に焦点を当てて —

椎野裕人¹ 持田訓子¹ 山本美織² 金森万美江³ 田中恵美⁴

本研究は、教育相談コーディネーターの取組に焦点を当て、校内支援体制の整備や支援の実態を捉えることを通じて、神奈川の支援教育の成果と課題を明らかにする。これまでにを行ったアンケート調査及びインタビュー調査に加え、今年度実施の高等学校教育相談コーディネーター座談会の内容から校内支援体制の現状や教職員の支援教育に対する意識等を分析し、これからのインクルーシブ教育の推進に向けて、これまでの神奈川の支援教育の取組を総括した。

はじめに

平成26年1月に「障害者の権利に関する条約」が批准されたことを受け、これからはインクルーシブな学校づくりに向けて、障害の有無にかかわらず共に学ぶための環境や教育システムを整備し、子どものニーズに応じた多様な学びの場を用意していくことが求められる。神奈川県では、障害のある子どもたちに対する教育の進むべき方向を「共に学び共に育つ教育」とし、障害の有無にかかわらず、子どもたちが抱える多様な教育的ニーズに適切に対応する「支援教育」を推進してきている。インクルーシブ教育の推進に向けて、これまでの神奈川の支援教育を一度ここで振り返り、成果と課題を明らかにする。児童・生徒を支える校内支援体制や教職員の意識を再確認し、今後進んでいくべきインクルーシブ教育への歩みを確かなものにしていきたい。

研究の目的

国においては、特別支援教育を推進する特別支援教育コーディネーターの配置が義務付けられている。本県においては、より多様な教育的ニーズに対応していく支援教育の考え方を踏まえ、教育相談コーディネーター（以下、「CO」という。）としている。本研究では、支援教育の軸であるCOの取組に焦点を当てることで、校内支援体制の整備や子どもたちへの支援がどのように進んできているのかを捉え、これからのインクルーシブ教育の推進に向けて、神奈川の支援教育の成果と課題を明らかにしていくことを目的とする。

研究の内容

1 神奈川県の施策について

本研究の内容について具体的に述べる前に、これまでの本県の主な施策を振り返っておく。

平成26年1月の「障害者の権利に関する条約」批准に向けて、文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会は平成24年7月に「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」を公表し、インクルーシブ教育の考え方を示した。本県では、翌25年8月に、神奈川の教育を考える調査会から「神奈川の教育を考える調査会 最終まとめ」が示され、インクルーシブ教育の推進が打ち出された。平成27年10月に一部改訂された神奈川県教育委員会（以下、「県教育委員会」という。）「かながわ教育ビジョン」でも、重点的な取組の中にインクルーシブ教育の推進が挙げられている。

本県では、昭和59年1月の神奈川県総合福祉政策委員会総合政策部会提言「総合福祉政策の推進のために」を受けて、障害のある子どもたちに対する教育の進むべき方向として「共に学び共に育つ教育」を定め、障害のある子どもたちに対して必要な教育を適切な場で行う教育の実現を目指してきた。

平成14年3月には、これからの支援教育の在り方検討協議会から「これからの支援教育の在り方（報告）」が示され、障害の有無にかかわらず、全ての子どもたち一人ひとりが持つ自らの力では解決することが困難な課題を「教育的ニーズ」として捉え、子どもたちの抱える多様な教育的ニーズに適切に対応する「支援教育」を推進してきている。

さらに、平成19年8月の県教育委員会「かながわ教育ビジョン」で、誰をも包み込む、インクルージョン教育が重点的な取組として挙げられ、障害があることや国籍が異なることなどで、学ぶことに支障が生じないよう、必要な環境の整備を進めつつある。

本県では多様な教育的ニーズに適切に対応できるよう、学ぶための環境や支援の体制を様々に整えてきた。

-
- 1 教育相談課 指導主事
 - 2 教育相談課 指導担当主事
 - 3 教育課題研究課 指導主事
 - 4 教育課題研究課 指導担当主事

主な取組は次の通りである。

(1) 個別教育計画と支援シート

平成5年度から通級による指導が始まり、子どもたちには、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導、通常の学級と多様な学びの場が用意されている。本県では、特別な支援を受ける児童・生徒には、支援シート（個別の教育支援計画）や個別教育計画（個別の指導計画）を活用した取組が進められてきている。

(2) 教育相談コーディネーター

平成19年3月に県教育委員会からリーフレット「支援教育」が発行され、児童・生徒への関わり方について、教員1人で解決しようとする「抱え込み型」から、必要に応じて学校内外の人材や機関を活用する「役割協働型」への転換が示され、このチーム支援の軸としてCOが位置づけられた。COの役割として、校内支援体制の構築・運営や関係機関との連携、保護者との協働が挙げられている。

(3) スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー

本県では、児童・生徒の心の問題を解消を図る目的で、スクールカウンセラー（以下、「SC」という。）が配置されてきた。中学校178校に配置され、校区内小学校にも対応してきた。県立高等学校・中等教育学校は、拠点校方式により、全校が対象校となった。

平成21年度からは、児童・生徒を取り巻く環境に働きかけて問題の解決を図る目的で、スクールソーシャルワーカー（以下、「SSW」という。）が県内の教育事務所に配置され、小・中学校に派遣されてきた。県立高等学校には平成27年度から地区ごとにSSWが配置されてきた。SCやSSWは、校内支援体制の軸であるCOと連携し、児童・生徒の支援に取り組んでいる。

(4) 特別支援学校のセンター的機能

文部科学省は、平成11年告示の盲・聾・養護学校学習指導要領において、「各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特殊教育のセンターとしての役割を果たすよう努めること」と規定した。平成13年の「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」、平成15年の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」、平成17年の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」においても、小・中学校等に対する支援などを行う地域におけるセンター的機能が求められてきた経緯がある。

そして、平成19年に学校教育法が一部改正され、特別支援学校のセンター的機能が規定された。文部科学省は、平成21年3月告示の特別支援学校小学部・中学部学習指導要領において「小学校又は中学校等の要請により、障害のある児童、生徒又は当該児童若しくは生徒の教育を担当する教師等に対して必要な助言又は援助を行ったり、地域の実態や家庭の要請等により保

護者等に対して教育相談を行ったりするなど、各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特別支援学校のセンターとしての役割を果たすよう努めること」（幼稚部・高等部においても同趣旨が規定）と示している。

本県では平成9年に「かながわ新総合計画21」を策定し、主要政策として、小・中・高等学校における障害のある児童・生徒の教育の充実が挙げられ、小・中・高等学校と養護学校等との連携の強化が図られることになった。具体的には小・中・高等学校に在籍する特別な配慮を要する児童・生徒に対し、養護学校等がもつ障害児教育の専門性を生かした支援に取り組むこととされた。平成13年より、特別支援学校地域センター推進協議会が設置され、情報交換や事例検討を行い、地域支援の充実を図っている。現在は地域ブロック会が設定され、地域のニーズにきめ細やかに応じられるようブロック展開が行われている。また、平成20年から県立特別支援学校に自立活動教諭（専門職）として、作業療法士（OT）、理学療法士（PT）、言語聴覚士（ST）、心理職が配置された。地域支援の専任化が進み、児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた適切な指導・必要な支援の充実など、特別支援学校のセンター的機能の強化が図られている。

2 研究の方法

COの取組に焦点を当て、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校におけるCOを軸とした校内支援体制の現状や、教職員の支援教育に対する意識等を多面的に分析する。その際活用する調査及び資料を次に示す（第1表）。

第1表 本研究で活用する調査及び資料

小・中学校	調査1	方法：アンケート調査 時期：平成24年 対象：県内の各教育事務所に所管する小学校283校、中学校155校のCO 実施：神奈川県立総合教育センター（以下、「総合教育センター」という。）
	調査2	方法：インタビュー調査 時期：平成25年 対象：小・中学校12名のCO 実施：筑波大学石隈利紀研究室・総合教育センター
高等学校	調査3	方法：アンケート調査 時期：平成26年 対象：県立高等学校・中等教育学校全164課程の管理職 実施：県立学校長会議支援教育研究会・総合教育センター

中等教育学校	調査4	方法：座談会 時期：平成27年 対象：高等学校・中等教育学校8名のCO 実施：県立学校長会議支援教育研究会・総合教育センター
	資料1	・教育局支援部学校支援課が集約した平成27年度の高等学校COの指名状況
特別支援学校	資料2	・平成26年度 神奈川県の特例支援教育資料
	資料3	・教育局支援部特別支援教育課が集約したセンター的機能の状況

調査については、実施時期や対象、実施方法等が異なるが、それぞれの調査から共通している質問項目を抽出して検討した。一部、五件法の回答を二件法に照らし合わせて解釈した。分析にあたっては、大阪教育大学近早苗教授に助言を依頼し、これまでのCOの活動を振り返ることによって、神奈川の支援教育の成果と課題を明らかにすることを目指した。

3 教育相談コーディネーターの取組に関する調査より

(1) 教育相談コーディネーターの養成状況

本県では、支援教育の軸になる教職員の養成に早くから取り組み、総合教育センターで研修講座を実施してきた。小・中学校を対象に、平成7年度から「教育カウンセラー養成講座」、「学校カウンセリング講座」、続いて小・中学校、そして高等学校を対象に「学校カウンセリング研修会」等を行い、平成13年度から「教育相談コーディネーター養成研修講座」を実施してきた。

平成16年度からは全ての小学校・中学校・高等学校・中等教育学校にCOが配置されている状態を目指して指定研修として位置付け、現在は「教育相談コーディネーター養成研修講座1（小・中学校）」、「教育相談コーディネーター養成研修講座2（高等学校）」として実施している。

小・中学校においては、平成16年度から27年度までの12年間で1,661名、高等学校・中等教育学校においては、平成27年度までに716名の養成が修了している。さらに1校に複数名の受講修了者を配置できるように養成を継続している。

特別支援学校については、学校内外におけるアセスメントやコンサルテーションの知識・技能を持った教員養成として、平成5年度から「スクールサイコロジスト養成研修講座」を実施してきた。そして「支援教育推進者養成研修講座」、「地域センター担当者養成研

修講座」を経て、平成26年度からは「教育相談コーディネーター養成研修講座3（特別支援学校）」として実施している。

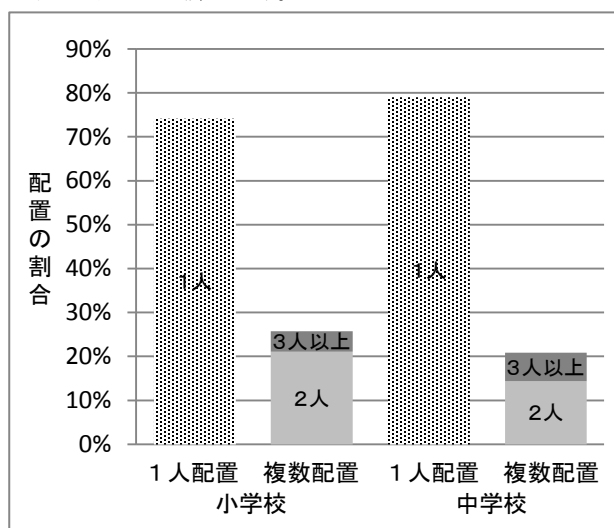
養成後も、教育相談コーディネーターフォローアップ研修講座、自己研鑽のための研修講座、県立学校教育相談コーディネーター地区会議等において、COの実践力の向上を図っている。

(2) 教育相談コーディネーターの指名及び配置状況 ア COの配置状況

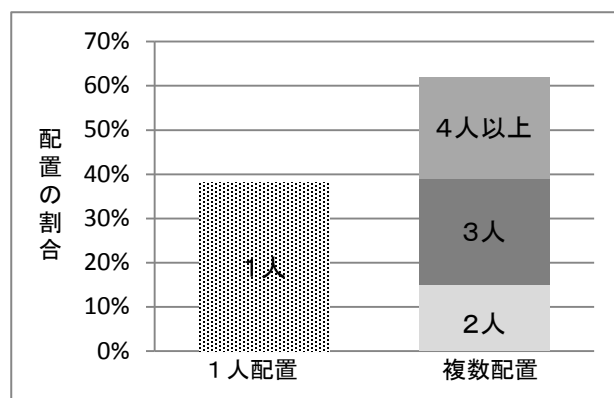
現在、県内の公立小学校、中学校、高等学校、中等教育学校では、全校でCOの指名が行われており、全ての学校にCOが1名以上いるという体制が整っている。

配置の状況については、校内でCOとして活動している人数は、小・中学校では共に「1人」が最も多く、割合は70%以上になっている（第1図）。「2人」や「3人以上」配置している学校は「メインとサブとして」や「学年ごとの担当を決めている」というように役割の分担がされているところが多かった（調査1）。

高等学校・中等教育学校の配置状況については、「2人」や「3人」、「4人以上」の配置を合わせると「1人」配置よりも多く、複数配置が進んできている状況が見て取れる（第2図）。



第1図 COの配置状況（小・中学校）



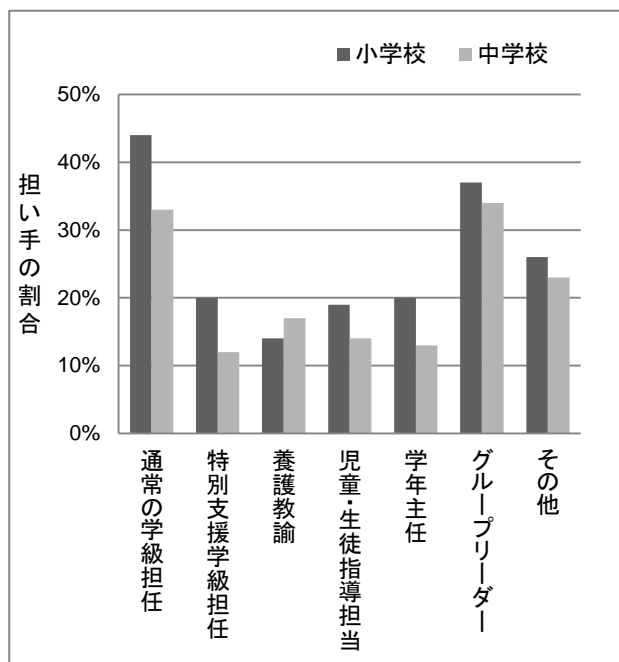
第2図 COの配置状況（高等学校・中等教育学校）

複数配置の効果については、「1人では情報を集めきれないが、複数だと集まりやすい」、「仕事を分担でき、余裕ができた」、「きめ細かな対応ができる」など仕事量に関する効果の他、「いろいろな考えを出し合える」、「1人で抱え込まずに相談、協議しながら仕事を進められる」などCO同士が相談できる良さについての記述が見られた(調査1・3)。一方、1人配置については、「先生方と十分な相談時間が取れない」、「担任をしているので、他の学級の授業中の様子を把握しにくい」、「時間に余裕が無く、子どもとの接触時間が少ない」など時間の無さと、相談相手のいないことの不安についての意見が見られた。こうした状況への対応として、各学年に支援担当教員を置いていたり、管理職やグループリーダーがCOのサポートの役割を担っていたりする学校があることが分かった(調査1・3)。

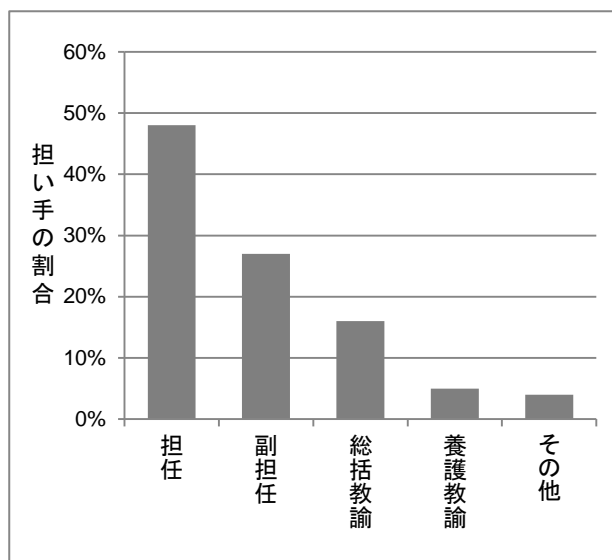
COが複数配置される場合については、CO同士で話をする時間の確保が難しく、学校全体の状況を把握することが難しいという話が挙げられた(調査1・4)。
イ COの担い手

小・中学校共に「通常の学級担任」と「グループリーダー」がCOを担っている学校が多かった。その他には、小学校では「特別支援学級担任」が、中学校では「養護教諭」が担っている学校が多いという特徴があった(第3図)。

高等学校・中等教育学校では「担任」が最も多く、「副担任」「総括教諭」と続いていることが分かった(第4図)。なお、42%のCOが生徒支援グループに所属していることが分かった(調査3)。高等学校・中等教育学校では受講修了者の中でも、担任として多忙のためCOとして活動していない教員もいることが判明した(調査3)。



第3図 COの担い手 (小・中学校)

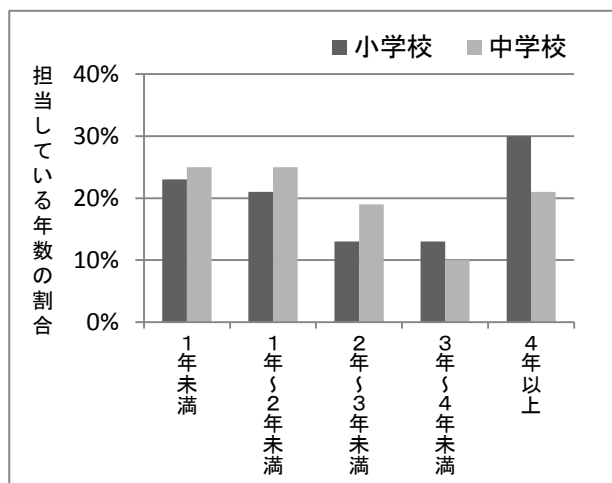


第4図 COの担い手 (高等学校・中等教育学校)
ウ COを担当している年数等

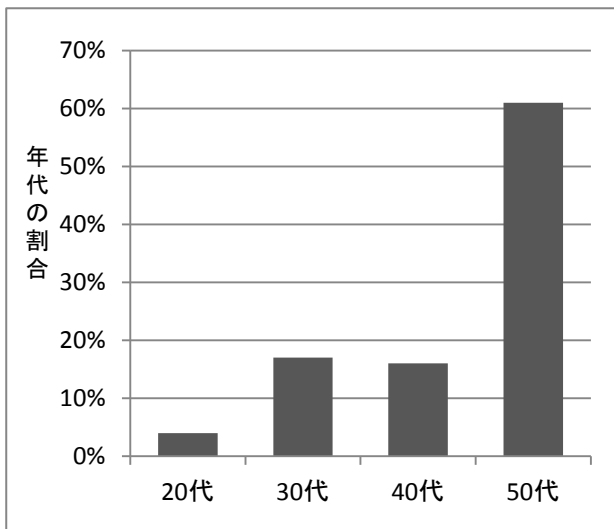
小・中学校では、1年未満・2年未満と担当年数が短い場合と、4年以上と担当年数が長い場合の二つに分かれる傾向が見られた(第5図)。小学校では、通常の学級担任のCO担当年数は、1年未満・2年未満が多く、合わせると54%であった。特別支援学級担任は4年以上担当する割合が46%と高かった。養護教諭も4年以上担当する割合は38%と高かった。中学校でも、通常の学級担任のCO担当年数は1年未満・2年未満が多く、合わせて58%であった。4年以上担当する割合が高いのは、学年主任、グループリーダーであった。通常の学級担任は、CO担当年数が短い傾向があることが認められた(調査1)。

高等学校・中等教育学校においては、COを担っている年代について、50代が60%以上を占めていることが分かった(第6図)。

小・中学校ではCOの担当年数が短いことも少なくないことから、校内支援体制の引継ぎが、高等学校ではCOの役割の若手教員への引継ぎが、それぞれ課題となっていることが予想される。



第5図 COを担当している年数 (小・中学校)



第6図 COの年代（高等学校・中等教育学校）

(3) 教育相談コーディネーターの具体的な取組

調査1・2と調査3・4からCOが様々な活動に積極的に取り組んでいることが見て取れた。結果を次に述べる。

ア 校内支援体制づくり

(ア) 情報の把握及び共有

子どもの状況の把握についての満足度は、小学校で98%、中学校で99%で、情報の把握が進んでいると言えるだろう（第7図）。COが児童・生徒の状況の把握をどのような方法で行っているかについてを見ていくと、小学校・中学校共に、「日常の会話」、「情報交換の会議」が90%以上、「教員からの相談」が80%以上と多かった。これに、COが学級や授業を観察すること、保護者からの相談を受けることが50%以上で続いていた。また児童・生徒へのアンケートやチェックリストの活用もされるなど、COが様々な方法で、情報を収集していることが明らかになった（調査1・2）。

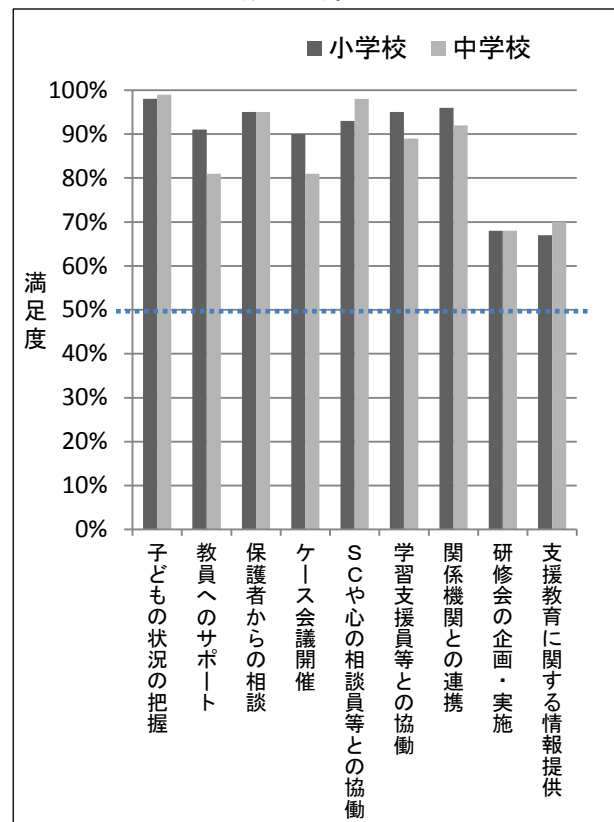
高等学校・中等教育学校では、生徒情報の把握についての満足度は67%であった（第8図）。保健室に相談に来る生徒の情報を得たり、養護教諭がCOの相談役になっていたりなど、養護教諭と連携することで生徒情報の把握が進んでいるという回答が見られた（調査3）。

(イ) ケース会議

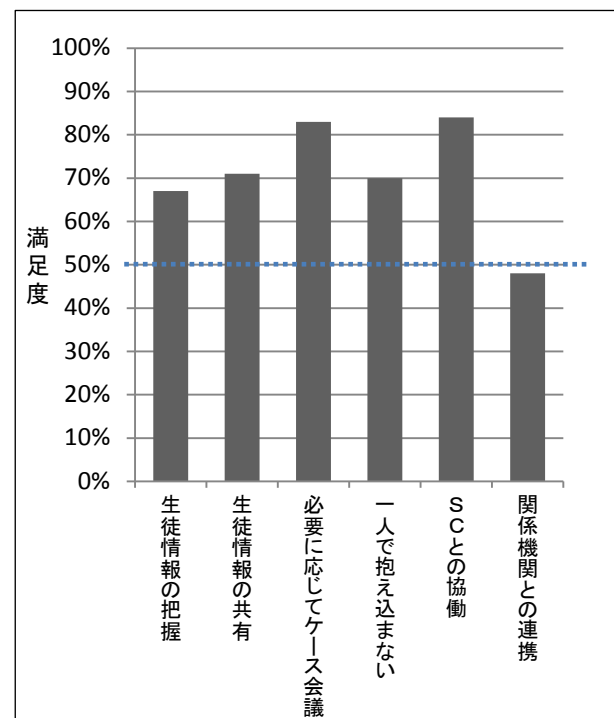
ケース会議開催についての満足度は、小学校で90%、中学校で81%であった（第7図）。ケース会議は、全ての学校で実施されており、多くの学校が必要に応じて実施をしていた。定期的に行っている学校は小学校20%、中学校29%であった（調査1）。

ケース会議の他にミニケース会議が行われていて、「3人集まればケース会議」を合言葉に臨機応変に小規模で実施しているところがあることも判明した。COが積極的に教職員と対話して児童・生徒の話をし、それがケース会議の機能を果たしているという意見もあった（調査1）。

高等学校・中等教育学校では、ケース会議開催についての満足度は83%であった（第8図）。ケース会議の他にも、全教職員による生徒情報交換会や人数を絞ったコアメンバーによる会議などが行われていることも明らかになった（調査3）。



第7図 主な活動に関する満足度（小・中学校）



第8図 主な活動に関する満足度（高等学校・中等教育学校）

また、関係する教職員で共通の支援ができるように、ケース会議の内容が報告されており、報告の場としては、小・中学校では職員会議が約60%で多く、中学校では学年会での報告も68%と割合が高いことが分かった(調査1)。高等学校・中等教育学校においては、ケース会議の記録を必ず回覧し、関係する教職員が当事者意識を持って関わられるようにしているという学校があることが認められた(調査4)。

これらのことから、ケース会議を開催して生徒情報を共有し、支援を検討することが学校に定着したと言える。

ケース会議については、開催する時間の確保が難しいことが課題として挙げられた。ケース会議の開催に向けて、スケジュールの調整を積極的に行ったり、ケース会議が情報の共有のみで終わってしまわないように、進め方を構造化して時間の短縮を図ったりするなどCOが様々な工夫していることが挙げられた(調査1・4)。

(ウ) チームづくり

教職員のチームづくりについて、COは学校の状況に応じて数々の工夫を行っている。

小・中学校では年度当初に、1人で抱え込まずにチームで支援にあたることを全教職員で確認している学校が多い。COは、悩みを1人で抱えずにチームで支援に取り組むことに対する雰囲気づくりを行っていた。また、周りの教職員から声を掛けられたら、まず話を聴くなど、日頃から教職員との関係づくりにも力を入れていた。さらに、児童・生徒の情報について、立ち話や気付いた時点で教職員に声を掛けるようにしたり、職員室で積極的に話題を取り上げるようにしたりしていた。職員室で他の教職員がCOに相談しやすいように、また情報交換がすぐにできるように、COの座席の配置を工夫している例も見られた(調査1・2)。

高等学校・中等教育学校では、COが配置されていない学年の様子をCOが積極的に見に行ったり、学年会に出向いて情報収集したりして、COが幅広い情報収集と情報共有に力を入れていることが分かった。若手教職員が保護者と面談をする際に同席したり、生徒対応について気付いた時点で積極的に声を掛けるようにしたりするなど、若手教職員のサポートに力を入れているといった意見もあった(調査4)。支援が必要な児童・生徒の情報を管理職へ積極的に伝えていることも分かった(調査3)。

これらのことから、学校が1つのチームになるように、COが日頃から様々な工夫を行っていることが分かり、このようなCOの地道な活動が校内のチームづくりを推進していると考えられる。

また、課題の1つとして、短時間勤務の再任用教職員や非常勤の教職員等については、教職員同士で話をしたり、生徒との関係を作ったりする時間が少なく、

生徒理解や支援の方針について共有を図りにくいという意見が挙げられた(調査4)。

(エ) 研修及び情報発信

研修会の企画・実施についての満足度は、小・中学校共に68%で、支援教育に関する情報提供についての満足度は、小学校で67%、中学校で70%であった(第7図)。研修会の企画・実施や支援教育に関する情報提供については、CO以外の担当が行っている学校も多く、研修の取組自体が少ないとは一概には言えない。

高等学校・中等教育学校については、アンケートの自由記述に、生徒理解について教職員間で差があることや発達障害に関する理解を深めるための研修会が必要であることについての意見が見られた。また、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業等を行う体制を作っていきたいという意見も見られた(調査3)。生徒理解の研修等を継続的に行い、支援についての理解を深めることや、組織的な関わりの必要性を周知していきたいという意見も挙げられた(調査4)。

情報発信については、「教育相談について」という保護者向けの通信を作成したり、保護者向け、教職員向けの「コーディネーター便り」を発行したりしている例が小・中学校で見られた(調査1)。高等学校・中等教育学校では、有効なソーシャルスキルトレーニングの取組などの情報を広く集めたいという意見が挙げられた(調査4)。

これらのことから、研修会の企画・運営と、情報の収集・発信については、学校としてさらなる取組が必要であるとCOが課題意識を持っていることが分かった。

(オ) スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカー・学習支援員等との連携

SCや心の相談員等との協働についての満足度は、小学校で93%、中学校で98%であった(第7図)。自由記述の中には、学校だけでは解決が難しくSSWと連携して支援に当たったという記述が見られた(調査1)。

さらに、市町村によって状況は異なるが、支援が必要な児童・生徒や学級・学年に学習支援員等が配置されていて、教職員と協力しながら、子どもたちへの支援が行われていることが分かった。学習支援員等との協働についての満足度は、小学校で95%、中学校で89%であった(第7図)。

高等学校・中等教育学校では、SCとの協働についての満足度は84%であった(第8図)。SC来校日には必ず打合せの時間を設けるようにしているなどCOの工夫が見られた。また、SSWが配置されたことによって外部機関との連絡、調整がスムーズになったという意見も挙げられた(調査4)。

イ 関係機関との連携(横の連携)

関係機関との連携についての満足度は、小学校で

96%、中学校で 92%であり（第7図）、関係機関との連携が進んでいることが分かった。小学校の主な連携先は、市町村の教育相談センター（82%）、児童相談所（71%）、通級指導教室（56%）、特別支援学校（53%）であった。この他に、医療機関（39%）、教育支援センター（適応指導教室）（28%）、県の教育相談センター（25%）、福祉事務所（19%）とも連携していた。中学校の主な連携先は、市町村の教育相談センター（79%）、児童相談所（79%）、教育支援センター（適応指導教室）（73%）であった。この他に、医療機関（50%）、特別支援学校（45%）、警察（43%）、県警の少年相談・保護センター（39%）とも連携していた。小・中学校共に、様々な関係機関と連携していることが明らかになった（調査1）。

高等学校・中等教育学校では、関係機関との連携についての満足度は 48%であった（第8図）。連携先として、特別支援学校との連携を挙げている学校が多かった（調査3）。

課題として、どの機関との連携が有効なのかの判断が難しいという意見や、複数の機関との連携により、情報の共有に時間が掛かること、ケース会議の日程の調整が困難という意見が挙げられた（調査1・4）。

ウ 保護者との協働

保護者との協働についての満足度は、小・中学校共に 95%であった（第7図）。保護者からの相談を積極的に受けたり、面談を実施したりしていることが分かった（調査1）。

高等学校・中等教育学校では、支援の必要な家庭が増えており、ニーズも多様化していることなどから、全体の 37%の課程数（全日制・定時制・通信制）が保護者との協働を課題として挙げていた（調査3）。

エ 支援が必要な児童・生徒への支援

支援が必要な児童・生徒への支援については、担任や教科担当が中心に行うことが多いが、COが直接、または間接的に支援に入っていることが分かった。教員のサポートについての満足度は、小学校で91%、中学校で 81%であり（第7図）、COが直接その児童・生徒を支えたり、担任や教科担当に支援の視点からのアドバイスをしたりするなど、全体を見てサポートしている学校があることが分かった（調査1・4）。具体的な支援の例は以下の通りである（第2表）。

第2表 COが行っている支援が必要な児童・生徒への具体的な支援の例

小学校	<ul style="list-style-type: none"> ・支援が必要な児童に積極的に声を掛ける。 ・登下校時の様子を見て、気付いたことを担任に伝える。
中学校	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の様子を見に行き、声を掛ける。

	<ul style="list-style-type: none"> ・保健室やサポートルームなどにいる生徒に声を掛け、担任に様子を伝える。
高等学校・中等教育学校	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒に課題達成までのスモールステップを示す。 ・生徒の困っている状況を、担任や教科担当に分かりやすく説明する。

オ 周囲の児童・生徒への支援及び学級づくり

支援が必要な児童・生徒が学級にいる場合、当該児童・生徒だけではなく、その周囲の児童・生徒や学級全体への支援にもCOが活発に動いており、支援が必要な児童・生徒について、周囲の児童・生徒や学級全体に対してCOが積極的に理解や協力を求めていることもあることが分かった（調査1・4）。具体的な支援には次のようなものがあった（第3表）。

第3表 COが行っている周囲の児童・生徒及び学級づくりについての具体的な支援の例

小学校	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の困っていることを周りに伝えることが苦手な児童の気持ちを、周囲の児童へ代弁する。
中学校	<ul style="list-style-type: none"> ・支援が必要な生徒が感じている困りや周囲の生徒に配慮してほしいこと等を、SCや養護教諭から伝える場を設定する。
高等学校・中等教育学校	<ul style="list-style-type: none"> ・仲間づくりや学級づくりがスムーズにできるように、担任に構成的グループエンカウターの資料を提供する。 ・周囲の生徒の不満や負担に思う気持ちを受け止める。

カ 校種間連携（縦の連携）

小学校と中学校との校種間連携については、児童・生徒についての情報を連絡する会が開かれたり、中学校の教職員が小学校に出向いて参観したりすることが行われており、体制が整ってきている（調査1）。

一方、中学校と高等学校の校種間連携については、十分に進んでいるとは言えない実態がある。そのため、高等学校のCOの中には、保護者の許可を得て、自分から中学校に電話をしたり、出向いたりして、生徒の情報を積極的に得る工夫をしている例もあった（調査4）。

高等学校・中等教育学校と大学等との校種間連携については、あまり行われておらず、今後はさらに連携を進めていきたいという意見が挙げられた（調査4）。

そのほか、地区ごとにCO連絡協議会等が行われており、CO同士が顔の見える関係を築き、情報を交換しながら、支援に関する知識やスキルを向上させている。

キ 教職員の意識の変化

COの配置による学校の変化として、小・中学校共に82%が「支援の必要な子どもに気づくようになった」と回答していた（調査1）。

高等学校・中等教育学校では、以前は「ケース会議を開いても、皆が顔を見合わせて黙り込む」、「情報共有で終わってしまう」といった状況であったものが、現在は担任からケース会議の開催を依頼されるようになるなど、状況の変化が挙げられた（調査4）。

これらのことから、教職員の意識が、児童・生徒を支援していこうという方向に変化していることが理解できた。

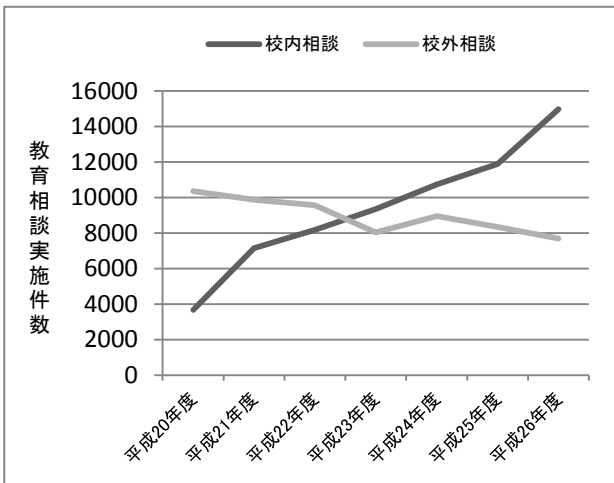
(4) 特別支援学校のセンター的機能

平成20年度からの特別支援学校における教育相談実施件数からは、校内相談件数は増加している一方、校外相談件数は減少傾向にあることが見て取れた（第9図）。

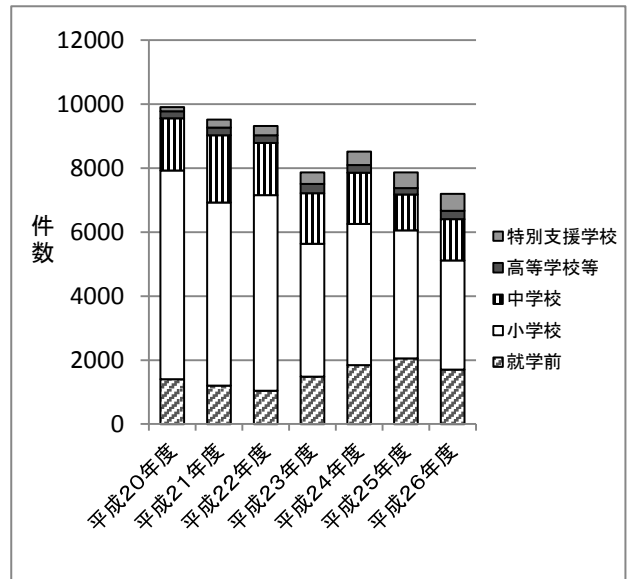
校外相談とは、所属校以外の児童・生徒に関する電話相談、来所相談、巡回相談である。所属別に見ると、小学校が最も多く、次いで就学前、中学校と続いている。平成20年度からの7年間で見ると、小学校は大幅に減少し、中学校も減少傾向にある。高等学校・中等教育学校からの相談件数は年間200件台を推移している。就学前の相談も増加傾向にある。自立活動教諭（専門職）が配置されるようになり、他の特別支援学校からの相談件数も微増傾向にあることが分かった（第10図）。

校外相談を主訴別に見ると、行動に関する相談、発達に関する相談、学習に関する相談が多い。平成20年度からの7年間で見ると、行動に関する相談、学習に関する相談は大幅に減少してきているが、発達に関する相談は増加傾向にある。また、進路に関する相談も微増傾向にあることが分かった（第11図）。

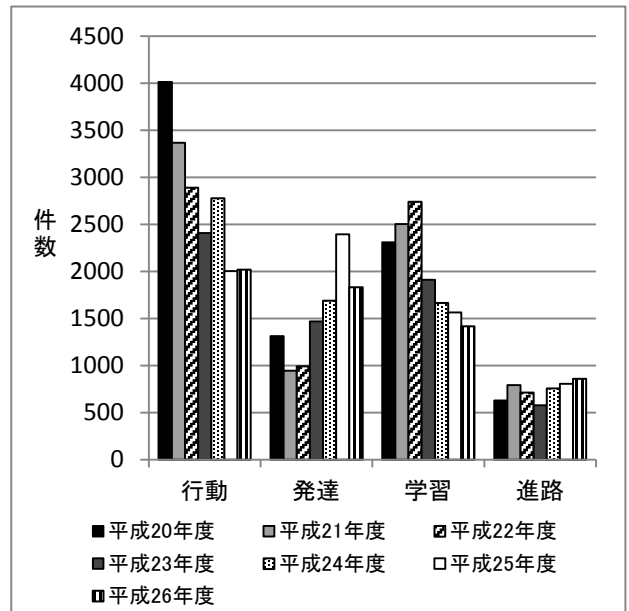
これらのことから、特別支援学校は、地域の学校からの多様なニーズに応じながら地域センターとしての役割を果たしていることが読み取れた。



第9図 特別支援学校の教育相談実施件数



第10図 特別支援学校の校外相談 所属別件数



第11図 特別支援学校の校外相談 主訴別件数

研究のまとめ

1 成果と課題

本研究から見てきた神奈川の支援教育の成果について、平成27年度に県教育委員会教育局インクルーシブ教育推進課が示した3点『支援教育』の理念は広まり、子どもたち一人ひとりの教育的ニーズへの気づきが高まった、「学校として、ケース会議の開催等、チームで支援する体制の整備」、「全校での教育相談コーディネーターの指名」をふまえて整理し、「ア 全校での教育相談コーディネーターの指名と校内支援体制の整備」、「イ 教育的ニーズへの気づきと対応」、「ウ 特別支援学校のセンター的機能」とした。課題と合わせて、ここに示す。

(1) 成果

ア 全校での教育相談コーディネーターの指名と校内支援体制の整備

(ア) 教育相談コーディネーターの指名と配置

現在、全ての学校でCOが指名され、COが児童・生徒を支える軸として校内の組織に位置付いていることが調査1・3から分かった。このことは、神奈川の支援教育の大きな成果である。校種を問わず、担任がCOを務めていることが多いが、担任としてクラス経営を行いながら、一方で校内全体の児童・生徒の状況を把握するのは相当困難なことであり、様々な工夫をしながらCOを務めていることが推察される。その対応として、小・中学校では、各学年に支援担当教員等を置くことや管理職やグループリーダーがCOのサポートの役割を担うなどの工夫がなされ、高等学校においてはCOを複数配置にしているところもあった。このように、COを支える体制が整ってきていることも神奈川の支援教育の成果と考えられる。

(イ) 校内支援体制の整備

児童・生徒を支援する際、ケース会議を開催し、児童・生徒の困っていることなど情報を共有し、支援方針や具体策等を話し合うようになっていくことが分かった。また、COが日常のコミュニケーションの中で教職員同士をつないでいることも、児童・生徒への支援に結び付いていることが分かった。これらのことから、担任が1人で抱え込まず、チームで支援に当たる風土が学校に根付いてきたと考えられる。学校として、ケース会議の開催等、チームで支援する体制が整ってきたことは、神奈川の支援教育の成果である。

イ 教育的ニーズへの気付きと対応

COの配置、ケース会議の開催、SC・SSWの配置などによって、児童・生徒の支援に関する体制は整備されてきた。第7図及び第8図に見られるように、COが取り組んでいる活動に対する満足度は、ほとんどが50%以上である。教職員からCOに対して、ケース会議の開催を求める声が挙がるなど、教職員の意識が、支援をしていこうという方向に変化していることも調査1・2・4から分かった。ケース会議の開催などによって、児童・生徒の支援を重ねてきた中で、「困った子」から「困っている子」へと教職員の視点が大きく転換してきた可能性がある。支援教育の理念は広まり、子どもたち一人ひとりの教育的ニーズへの気付きが高まったと言えるだろう。

ウ 特別支援学校のセンター的機能

資料3から見ると、校外からの相談件数の減少傾向が見られるが、これは小・中学校において、支援が必要な子ども一人ひとりについて特別支援学校のセンター的機能を活用するのではなく、1人の子どもの支援を共有し、一般化して校内で活用するようにしているなど校内支援体制が整ってきていることが理由の1つ

と考えられる。また、市町村など地域の中の相談機関が充実してきていることも理由として考えられる。

特別支援学校には平成20年度から自立活動教諭(専門職)が配置されており、小・中学校や高等学校・中等教育学校、幼稚園等に出向き、支援を行っている。小・中学校では2校に1校が特別支援学校の巡回相談を活用したことがあり、高等学校・中等教育学校では、教育相談コーディネーター地区会議において、多くの事例検討に共に当たるなど、特別支援学校が地域の中の資源の1つとして根付いてきたと言える。

これらア、イ、ウのことから、児童・生徒の多様なニーズに対応できるような体制が整い、個への支援は充実してきたとまとめることができる。

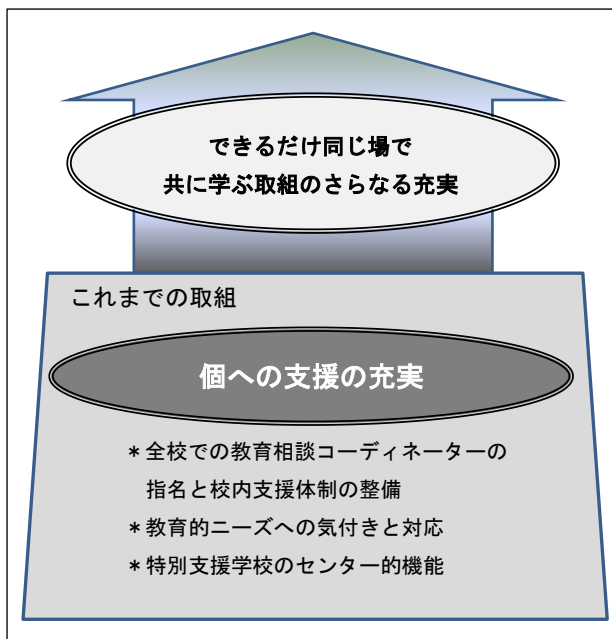
(2) 課題

児童・生徒一人ひとりのニーズは多様化し、家族の抱える問題など児童・生徒を取り巻く環境は複雑化している。今後も児童・生徒の多様なニーズに応じるために、校内支援体制の整備や関係機関との連携、校種間連携については、さらなる充実が望まれる。人が替わっても、支援の方法や技術がチームとして引き継がれることが必要である。そのためには、ミニケース会議の開催など、児童・生徒の実態や教職員集団に応じた柔軟に形を変えながら、校内体制を構築していくことが今後はより重要になる。今後も、子どもたち一人ひとりの教育的ニーズに気付き、その多様なニーズに応じた支援を適切に行っていくことが期待される。

特別支援学校のセンター的機能については、今後は、障害の特性理解や具体的な支援方法などについての専門的な助言だけではなく、学級づくりや授業づくりなど集団を意識した支援の方法などについての連携が望まれる。特別支援学校を持つ専門性を生かした小・中学校、高等学校・中等教育学校、幼稚園等との連携により、子どもたちにとって、より適切な支援の方法が考えられていくことが大切である。

児童・生徒の実態に応じて、特別支援学校や特別支援学級、通級指導教室を活用できる仕組みが整えられ、学習支援員・介助員等の配置やSC・SSWの活用も進んでいる。資料2からは、特別支援学校や特別支援学級、通級指導教室等、多様な学びの場を利用する児童・生徒数は増加していることが分かる。

児童・生徒の多様なニーズに対応し、個への支援は充実してきたと言える一方で、多様な学びの場を利用する児童・生徒数の増加は、支援に必要な児童・生徒が結果として別の場で学ぶことになったと推察される。全ての児童・生徒が同じ場で共に学ぶための取組は十分ではなかったと考えられる。このことは、今後取り組んでいくべき課題の1つである(第12図)。



第12図 これまでの取組の成果と課題

2 今後に向けて

本研究から改めて確認された成果と課題をふまえ、今後より一層進めていくべき取組をここに挙げる。

(1) 教育相談コーディネーターの複数配置

COの複数配置には「情報が集まりやすい」、「きめ細かい対応ができる」といったメリットがある。また、校内の取りまとめや外部との連携などでは、経験を重ねることで上手くいくことも多く、COはある程度の年数を経験していくことが望ましいとも思われる。学校によっては、COが固定化し過ぎてしまわないように、メインのCOをローテーションで担当するようしたり、次を担う人材をサブで配置したりする工夫も見られる。メインのCOが異動してもチームによる支援が継続するように、複数配置などの工夫が望ましい。

(2) 情報の把握及び共有

COが複数配置であっても、CO同士で話をする時間の確保が難しく、学校全体の状況を把握しにくいという声があった。効果的な支援のために、教職員が児童・生徒について話し合える時間の確保が望ましい。

また、ケース会議で話し合われた内容を共有することは、支援が必要な児童・生徒へ共通の支援がなされることに加え、同じように困っている他の児童・生徒にも有効な支援策を見出すことにつながる。学校としての支援の力を高めていくために、これらを共有し、蓄積していくことが大切であろう。

(3) ケース会議の工夫

ケース会議については、開催する時間の確保が難しいということが課題として挙げられた。COは、教職員のケース会議への参加が積極的なものになるように、運営の方法について様々な工夫をしている。具体例としては、ケース会議が情報の共有のみで終わってしま

わないように進め方を構造化することや、時間の短縮を図ることなどが挙げられた。総合教育センターで実施している教育相談コーディネーター養成研修講座の中でも、ケース会議の演習について充実を図っている。ケース会議の効率的な進め方については、それぞれの学校の実情に応じて工夫が必要である。

(4) 教職員のチームづくり

他の教職員から話しかけられやすい雰囲気を作り、また自分からも積極的に他の教職員に話しかけるなど、COが教職員間をつなぐ工夫をしている。このことがチームづくりに大変役立っていることが明らかになった。一方で、短時間勤務の再任用教職員や非常勤の教職員などは、教職員同士で話をしたり、生徒との関係を作ったりする時間が少ないため、生徒理解や支援の方針について共有を図りにくいという課題がある。また、経験年数の少ない教職員も増えている。教職員間のチームづくりについては、COが中心となって教職員をつないでいくことに加え、教職員が話しやすい雰囲気づくりを管理職や総括教諭も積極的に進めていくことが必要だろう。

SC・SSW・学習支援員等については、勤務の形態や体制が様々で、情報交換をする時間の設定が難しいなど課題はあるが、SC・SSW・学習支援員等もチームの一員として、連携を図りながら支援に取り組んでいくことが大切である。

(5) 研修及び情報発信

児童・生徒への支援がより進むよう、研修会の企画・実施や支援に関する情報提供がより一層必要になる。研修会については、発達障害に関する理解をさらに深めたり、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業を行ったりするための研修会の必要性を挙げるCOの声があった。情報発信については、「教育相談について」という保護者向けの通信を作成したり、保護者向け、教職員向けの「コーディネーター便り」を発行したりしている例があった。教職員の理解をさらに深めるために、それぞれの学校の実情に応じた取組が望まれる。

(6) 保護者との協働及び関係機関との連携

保護者との協働について、難しさを感じている教職員が高等学校・中等教育学校では少なくない。これについて、COが相談場面に同席したり、担任が言いにくいことを保護者に伝えたりするなど、担任を孤立させないように、保護者との協働を支えている実態がある。小・中学校においても、経験年数の少ない教職員が増えている。校種を問わず、保護者との協働については、チームで当たることが望ましい。

児童・生徒一人ひとりのニーズは多様化し、家族が抱える問題など児童・生徒を取り巻く環境は複雑化している。日頃から保護者の思いや願いを分かろうとすること、児童・生徒の様子を保護者に丁寧に伝えるこ

と、関係機関の活用について分かりやすく保護者に説明することなどが教職員に求められる。関係機関との連携については、役割分担の上、相互補完的な連携を積極的に進めてほしい。

(7) 校種間連携

小学校と中学校との校種間連携は、義務教育であることや地域的に近いことなどからスムーズに行われている。幼稚園・保育園と小学校との校種間連携についても、情報連絡会が行われたり、支援シート（個別の教育支援計画）が活用されたりするなど少しずつ連携が進んできている。

一方、中学校と高等学校との校種間連携は十分に進んでいるとは言いがたい。県立高等学校は通学区域が広く、中学校とは距離的に遠いということや、義務教育ではなくなることが理由に挙げられる。また、高等学校で心機一転、新たな学校生活をスタートさせたいと考えている生徒の気持ちに教職員が配慮していると思われる。しかし、支援が引き継がれることによって、より適切に対応できることも多いので、連携を進める必要がある。

また、高等学校と大学等との間の校種間連携についても十分に進んでいるとは言えない。現在、大学においては学生支援室の設置が図られてきており、支援体制が整ってきているので、引継ぎなど連携を進めることが望まれる。

校種間連携をスムーズに進める1つのツールとして支援シート（個別の教育支援計画）がある。これは、関係機関が適切な役割分担の基に、一人ひとりのニーズに対応して適切な支援を行うことを目的に作成されるが、うまく活用されていない実態がある。支援シート（個別の教育支援計画）の意義を本人・保護者に丁寧に説明し、理解を得ながら共に作成をして、支援の引継ぎに活用していくことが望まれる。

(8) 共に学ぶ

支援教育の理念は広まり、個々への支援体制は整ってきた。今後は全ての子どもができるだけ同じ場で共に学ぶための取組が必要である。県教育委員会は、リーフレット「かながわのインクルーシブ教育の推進」の参考資料において、全ての子どもができるだけ同じ場で共に学ぶことは、「子どもたちが相互に理解し合いながら社会性を養うことができ、また、子どもたちの『人格と個性を尊重し支えあう力』や『互いの良さや多様性を認め、協働する力』を育むことにつながる」（神奈川県教育委員会 2015）と示している。このことの充実のためには、子ども同士が互いに学び合い、共に達成感、充実感を味わえる「授業づくり」、互いに認め合う人間関係づくりを大切にした「学級づくり」が重要である。「家庭」や「地域」と連携しながら、全ての子どもができるだけ同じ場で共に学ぶためのインクルーシブな学校づくりの推進が求められる。

おわりに

本研究では、COの取組に焦点を当てて、これまでの神奈川の支援教育の成果と課題を見てきた。ここで明らかになった成果や課題をふまえ、今後もCOを軸とした支援体制を充実させつつ、より多様で柔軟な仕組みを整備することが必要である。

共生社会の実現を目指し、学校・家庭・地域・行政それぞれが試行錯誤しながら、よりよい手立てを検討し、積み重ねながら、全ての子どもができるだけ同じ場で共に学ぶためのインクルーシブな学校づくりを進めたい。そのためには、全教職員が当事者意識を持ち、主体的に取り組むことが大切である。

本研究を進めるに当たり、ご指導ご助言をいただいた大阪教育大学家近早苗教授に心から御礼申し上げます。

[助言者]

大阪教育大学 家近 早苗 教授

引用文献

- 文部科学省 2009 「特別支援学校 学習指導要領」
<http://www.nier.go.jp/guideline/h20sej/chap1.htm>
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/tokushi/1284524.htm
<https://www.nier.go.jp/guideline/h20sh/index.htm> (2016年1月取得)

参考文献

- 神奈川県 1997 「かながわ新総合計画 21」
<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachm/21982.pdf> (2016年1月取得)
- 神奈川県教育委員会 2007 「かながわ教育ビジョン」
- 神奈川県教育委員会 2007 「支援教育」
- 神奈川県教育委員会 2011 神奈川県特別支援教育推進協議会「神奈川における特別支援教育について～その現状と課題～」
http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/life/488960_879864_misc.pdf (2016年1月取得)
- 神奈川県教育委員会 2013 「神奈川県特別支援教育推進協議会～県教育委員会への提言～」
http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/life/668172_1588077_misc.pdf (2016年1月取得)
- 神奈川県教育委員会 2015 「平成26年度 神奈川の特別支援教育資料」
http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/life/877468_2767563_misc.pdf (2016年1月取得)
- 神奈川県教育委員会 2015 「かながわ教育ビジョン」一部改訂

<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/796294.pdf> (2016年1月取得)

神奈川の教育を考える調査会 2013 「神奈川の教育
を考える調査会 最終まとめ」

<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/621018.pdf> (2016年1月取得)

これからの支援教育の在り方検討委員会 2002 「こ
れからの支援教育の在り方(報告)」

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

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2016年1月取得)

研究集録第 35 集（平成 27 年度）

発 行 平成 28 年 3 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【代表】
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【代表】
FAX (0466) 83-4500

